

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

**Междисциплинарность
как стратегия образовательного процесса**

Материалы
XIII научно-методической конференции,
посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой,
факультета философии и социальных наук БГУ
29 марта 2016 года

Минск
2016

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43
М 43

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

Междисциплинарность как стратегия образовательного процесса : материалы XIII науч.-метод. конф., посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой, факультета философии и социальных наук БГУ, Минск, 29 марта 2016 г. / редкол.: А. А. Легчилин, Е. В. Беляева. – Минск, БГУ, 2016. – 80 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета к очередной научно-методической конференции, посвященной обсуждению междисциплинарности как стратегии образовательного процесса.

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43

© БГУ, 2016

СИНТЕЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ В КОНЦЕПЦИИ Д. АНДРЕЕВА

Уже на ранней стадии философствования о человеке обозначилась альтернатива между натуралистической и нормативной трактовкой его природы. Сторонники первой (от киников до Ницше) указывали на то, что общество просто не должно мешать проявляться естественным склонностям и качествам человека. Приверженцы второй (от Конфуция и Сократа до Гегеля и Маркса) рассматривали человека как «сырой материал», подлежащий нравственной, культурной, политической и иной «обработке». Попытки воплощения антропологических и социальных утопий в жизнь неизбежно приводили к психологическому и физическому насилию над людьми (религиозные секты, тоталитарные режимы). Тем удивительнее, что русский поэт и мыслитель XX века Даниил Андреев, сам ставший жертвой одной из таких утопий (он был приговорён к 25-летнему тюремному сроку в период репрессий), в условиях заключения создал свой собственный вариант утопического общества.

В главной своей работе «Роза мира» Д. Андреев, предвосхищая будущий крах коммунистических режимов, верно указывал некоторые черты глобализованного мира. Этот мир предполагает существенную трансформацию многих социальных отношений и институтов, в том числе – системы образования. Не случайно андреевская социальная утопия включала предложения о реформе воспитания и образования в соответствии с запросами и потребностями нового общества.

Ядром и целью такой системы Д. Андреев видел тип личности, который он назвал «человеком облагороженного образа». Портрет такой личности включает 5 измерений: умственный, нравственный, эстетический, религиозный и физический облик. Каждое измерение предполагает формирование ряда черт, в синтезе которых составить гармоничную и целостную личность. На первый взгляд этот перечень даже банален и восходит к тем или иным образовательным моделям (их целям и ценностям) разных эпох и философско-этических школ: от античности до современности. Например, умственный облик такого человека характеризуется «непрерывно растущей жаждой знания», «навыками самостоятельного мышления»; в эстетическом плане его отличает «высокоразвитый вкус», «органическая потребность в художественном творчестве»; для нравственного облика необходимы «деятельная доброта к окружающим, способность горячего сострадания и сорадования» [1, с. 242].

Вслед за мудрецами античности Д. Андреев подчёркивает, что духовная работа человека должна быть направлена на «совершенствование сперва себя, потом условий, в которых формируется другая личность, и, наконец, не насильственное, а исполненное любовью совершенствование других» [1, с. 240]. По аналогии с мыслителями эпохи Возрождения Д. Андреев указывает на необходимость воспитания «способности вносить во всякий труд творческое начало» [1, с. 240]. Подобно философам-прагматистам он призывает всячески укреплять многообразные связи учёбы с жизнью: с крестьянскими хозяйствами и заводами, музеями и научными учреждениями, спортивными клубами и творческими коллективами [1, с. 242]. Повторяя идеи классиков педагогической мысли, Д. Андреев напоминает, что глубинной потребностью может стать только то, что «понято и почувствовано» [1, с. 243], что только сильная внутренняя мотивация способствует прочному усвоению материала и её не заменит никакая муштра, зубрёжка и страх наказания. Именно поэтому необходимо, чтобы с малых лет был привит «вкус к труду, вкус к творчеству, вкус к внутренней и внешней культурности. Только из этого может

проистекать органично и естественно отвращение к безделью, отвращение к невежеству, отвращение к жестокости, бездушию и себялюбию» [1, с. 243].

Наряду со множеством историко-философских параллелей, которые можно обнаружить в андреевской модели, она имеет черты, которым трудно подобрать какие-либо аналогии из учений прошлого. Эти черты вытекают из общих принципов его концепции и содержания его личного духовного опыта. В частности, религиозный облик человека облагороженного образа характеризует «внутренняя работа над раскрытием органов духовного воспринимания; вседневное ощущение жизни как мистерии; знание религиозных форм прошлого и настоящего; умение *со-веровать* всем религиям, то есть понимать опыт и учение каждой из них как отражение *одного из рядов* духовной реальности; императивная потребность собственного участия в религиозной жизни и творчестве человечества» [1, с. 242].

Важной частью концепции Д. Андреева является необходимость переосмысления людьми своего отношения к природе. Предвосхищая остроту экологических проблем и кризисов как следствия безграничной и бездумной эксплуатации природы, он предвидел бурный всплеск экологических движений (в том числе в защиту животных). Д. Андреев также пытался восстановить в правах трансформированные верования древнего человечества в одушевленность природных стихий, выводя из такого осознания необходимость нового экологического воспитания и образования. В его рамках будут учить «любить природу» не из эгоистических убеждений (по которым вред, нанесённый ей, оценивается только как звено в цепи последствий, несущих вред самому человеку), а любить в самом прямом смысле слова – как любит человек другое живое существо. Для этого надо научиться чувствовать «душу» природных объектов – видеть, слышать и осязать их органами духовного восприятия. Ссылаясь на свой личный опыт и опыт древних культур и народов, Д. Андреев создаёт богатый религиозно-мифологически-художественно-философский портрет стихий природы (которые он называет в совокупности их физически-духовных составляющих *стихиалами*). В стихах и в прозе он описывает бытие как отдельных природных живых существ – рек, деревьев, полей, гор, так и Великих Стихиалей – властелинов животного и растительного царств в целом, водного и воздушного океанов. И, конечно, тезис о всеобщей одушевлённости касается отдельных животных. Поэтому в будущей системе наук и образования Д. Андреев предвидит возникновение такой дисциплины, как зоогика – воспитание и обучение животных, общение с которыми через дружбу и любовь может поднять их до разумного бытия, ослабить или преодолеть хищное начало. Этически концепция Д. Андреева наиболее близка к древневосточным учениям с их принципом «ахимсы» – непричинения зла живому. Отсюда и его неприятие охоты и рыбной ловли (за исключением необходимости выживания такой ценой).

Сколь бы утопичными не выглядели идеи Д. Андреева, многие из них, в том числе в сфере образования, уже сбылись за прошедшие полвека. В частности, увеличилась продолжительность обучения в школе – до 11–12 лет. Во многих странах введено профильное обучение и специализация в старших классах (Д. Андреев предлагал три «уклона» – гуманитарный, естественнонаучный и технический). Общеизвестными стали такие дисциплины, как «история религий», «мировая культура». Активно используются мультимедийные средства обучения. Резко возросла социальная мобильность, особенно в сфере высшего образования (Д. Андреев предлагал обязательную годовичную стипендию для поездки в другие страны с образовательными или культурными целями – и это в сталинское время, когда даже мимолётный несанкционированный контакт с иностранцем в самом СССР приравнивался к предательству). В развитых странах усилились гуманизация, индивидуализация, демократизация образовательного процесса. Организационная среда и

дидактические методы, технические средства и правовые нормы, учебные программы и компетентность специалистов – все элементы образования должны учитывать тенденции и специфику глобализации как важнейшего процесса современного общества. Не исключено, что даже самые странные и необычные идеи андреевской образовательной утопии через какое-то время окажутся на повестке дня.

Литература:

1. Андреев, Д.Л. Роза мира / Д.Л. Андреев. – М., 1991.

Барковская А.В.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ СТАТУС ФИЛОСОФИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В реальном процессе образования все мы – и студенты, и преподаватели – сталкиваемся с решением достаточно сложных учебных задач: во-первых, эффективной интериоризацией студентами профессиональных знаний; с другой – экспликацией их сути, т. е. пониманием услышанного и прочитанного.

В свое время французский физик П. Ланжевен (возможно и потому, что имел преподавательский опыт, полученный в Коллеж де Франс) утверждал, что «понимание ценнее знания». Действительно знание для студента – это в первую очередь более или менее достоверная информация об изучаемом предмете, которую необходимо еще систематизировать, осмыслить и конвертировать в личностный опыт в качестве обоснованного истинного убеждения. Именно в процессе такой работы можно говорить о понимании как незыблемом гаранте профессиональной подготовки выпускника университета.

Вместе с тем инвариантной стала позиция, которая в ретроспекции усматривает должный статус университетов, когда они были элитарными: каждая лекция представляла собой событие, активные студенты задавали вопросы профессору, после лекций заходили на кафедру и т. д. Все это не могло положительно не сказаться на качестве профессиональной культуры студенчества. Однако, по мнению У. Эко, сейчас дело обстоит несколько иначе: «высшее образование носит массовый характер. В университеты идет молодежь любых социальных слоев, после каких угодно школ», т. е. , как правило, не имеющая необходимой предварительной подготовки к избранной специальности, с чем сталкивается практически каждый преподаватель. При этом избыточное количество студентов в семинарских группах не позволяет преподавателю работать с ними индивидуально, даже лица и имена запоминаются только самых активных студентов [2]. Далее У. Эко в публичной лекции «От Интернета к Гутенбергу: текст и гипертекст», прочитанной на экономическом факультете МГУ 20 мая 1998, сказал, что средства массовой информации довольно скоро установили, что наша цивилизация становится image-oriented, ориентированной на зрительный образ, что ведет к упадку грамотности.

Сегодня на You Tube прокручивают ролик о РГТЭУ, выпускники которого не могут дефинировать элементарные понятия экономического словаря, такие как девальвация, деноминация, стагнация и др. К сожалению, и у нас немало студентов, у которых проблемы с профессиональной лексикой, поэтому ссылки на разный национальный опыт в сфере университетской подготовки позволяет говорить о данной проблеме как транснациональной и знаковой для нашего времени.

Деинтеллектуализации современного общества, считает И. А. Гобозов, способствовали глобализация и постмодернизм, так как разрыв с классической философской, художественной, исторической и другими традициями, несомненно, привел к снижению интеллектуального уровня современного социального мира. Пьедестал великих интеллектуалов стали занимать медиократы и графоманы, т. е. люди, не способные создавать духовные ценности, релевантные современной социодинамике [1].

В этом контексте мы все чаще сталкиваемся с тем фактом, что прагматическое мышление делает ставку на практико-ориентированное знание как условия любого вида прогресса, в результате так называемое «общество знаний» утрачивает вкус к знанию как самоценности. У недостаточно сведущего студента формируется представление о том, что учить следует только то, что входит в компетенцию его специальности: если он пришел, например, изучать английский язык, то все должно вращаться вокруг этой проблематики, а все остальные предметы – пустая трата времени. В частности в курсе философии порой приходится преодолевать подобную стереотипность мышления, особенно, когда вопросы о ценности и практической пользе философского знания задаются с изначально негативным подтекстом. В немалой степени этому способствуют (явно или неявно) и преподаватели профильных дисциплин: мы живем в некоей иллюзии, что «лишние часы», доставшиеся нам за счет непрофильного предмета, только и могут спасти не только студентов от незнания, но и весь мир. Нам не хватает консолидированной корпоративности, поэтому возникающие проблемы учебного процесса каждая дисциплина решает в одиночку, однако «тот, кто может обойтись без других, сильно ошибается...» (Ф. де Ларошфуко).

Вместе с тем междисциплинарный диалог возможен уже на уровне работы с философскими текстами, интеллектуальное пространство которых позволяет студентам познакомиться с разнообразной проблематикой, авторскими стилями мышления, игрой со смыслами и т. п. При выборе текстов для изучения учитывается не только программа курса «Философия», но и специализация студентов, поэтому изучаются работы не только философов, но и писателей: например, тексты Х. Борхеса «Время», «Тлен, Укбар, Orbis tertius» .

В тоже время студенты филологического профиля в процессе работы с личными документами авторов, их дневниками, мемуарами и художественными произведениями начинают понимать те или иные исторические контексты, в которых происходило формирование философски мыслящей личности. Не случайно Л. Н. Толстого, Ф. М. Достоевского, Х. Борхеса, Х. Кортасара, Дж. Фаулза и многих других писателей и поэтов считают подлинными философами. В принципе, для философии достаточно легко поддерживать междисциплинарный статус, поскольку и природа философского текста, и статус его автора сближены с искусством, так как и для философского, и для художественного текста принципиальное значение имеет авторский стиль произведения и позиция самого автора. К тому же в постметафизическое время особенно ярко корреляция философии и искусства проявилась в жанре философствования, он стал более поэтическим, метафорическим, эссеистским и т. д.

О междисциплинарном диалоге правомерно говорить и в рамках студенческих научных конференций, поскольку реальный опыт привлечения студентов к участию в конференции на ФФСН показал их достаточно интересную и нетривиальную интерпретацию философских тем сквозь призму собственной профессиональной подготовки. На сегодняшний день еще одним каналом междисциплинарности стали спецмодули, позволяющие углубить знания по философии и продемонстрировать возможности философского дискурса за его пределами.

В заключение можно сказать, что, несмотря на современные проблемы в образовательном процессе, в принципе они в той иной степени решаемы, если мы все будем исповедовать университетский принцип коллегиальной корпоративности.

Литература:

1. Гобозов, И.А. Постмодернизм – эпоха медиократов / И.А. Гобозов / Вопросы философии. – 2015. – № 15. – С. 41–53.
2. Эко, У. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки / У. Эко ; пер. с итал. Е.А. Костюкевич. – СПб. : Симпозиум, 2006. – С. 9–10.

ЭТИКА ДЛЯ СОЦИОЛОГОВ

Базовый курс «Этика» преподается студентам специальности «социология» ФФСН БГУ на дневном и заочном отделениях, что свидетельствует о понимании значимости этой дисциплины руководством факультета и кафедры социологии. Этика для студентов-социологов важна не только в мировоззренческом, но и в собственно профессиональном смысле, так как этика и социология имеют прочные междисциплинарные связи.

Этика и социология имеют частично общий объект (мораль), но разный предмет и методы его постижения. С одной стороны, существует социология морали, с другой – этический анализ социальных процессов. Предметная область социологии морали определяется словами «функционирование морали в обществе». Социология рассматривает мораль как неотъемлемую часть общественной жизни, мировоззрения социальных групп, деятельности социальных институтов. В плане методов социология стремится к объективной фиксации морали «как она есть». Этика же, наряду с социальными аспектами, видит в морали духовную сущность, значимость которой столь велика, что она не просто взаимодействует с прочими феноменами общественной жизни, но предписывает им идеалы должного. Специфику этического подхода составляет не только его неустранимый нормативно-оценочный характер, но и представление о морали как самоценной и самодостаточной реальности, имеющей закономерности функционирования, не зависящие напрямую от социальных процессов, социальной принадлежности субъектов, их социальных действий. Для этики нравственность имеет самостоятельную историю и особые закономерности исторической динамики, подлежащие выявлению. Задача этики – показать, как в истории нравственности меняется понятийный ряд морального сознания, содержательное наполнение этих понятий, их соотношение между собой. Осмысление современной нравственности с помощью понятийно-категориального аппарата этики дает понимание ее природы и тенденций развития в ином по сравнению с социологией морали ракурсе. Социологические исследования являются незаменимым инструментом изучения нравственного состояния общества, эмпирической основой этики, независимо от того, числить ли их разделом философско-этических знаний или отраслевой социологической дисциплиной. Это свидетельствует об обращении современной этики от умозрительных принципов к попыткам понять действующие механизмы функционирования морального сознания. Этика, строя теорию морали и создавая «проекты правильной жизни», должна исходить из действительной нравственной практики людей в социальном контексте. В то же время в социологии морали именно этика создает ту теоретическую площадку, на которой разворачивается применение методов социологии.

В содержании курса этики для студентов-социологов особое значение имеют два раздела. Содержание раздела «Историческое развитие нравственности» перекликается с предметом исторической социологии. Конечно, в истории развития общества этику привлекают только феномены нравственного характера, но именно этот план рассмотрения зачастую упускается в чисто социологических исследованиях. Ознакомление с нравами разных времен и народов позволяет более трезво судить о нравственном состоянии современного общества, а знакомство с этическими методами анализа исторического материала расширяет методологический инструментарий и концептуальные матрицы социологического исследования. Не говоря уже о том, что материал истории нравов интересен и привлекателен сам по себе.

Другой раздел этического знания, имеющий прямое отношение к социологии – это прикладная этика. Одна из важнейших особенностей прикладного этического знания состоит в том, что оно выступает формой профессионального самосознания определенной среды. Соответственно и для социологов профессиональные этические кодексы стали выражением понимания своей ответственности перед обществом, перед профессией, перед заказчиком и респондентами. Изучение Кодекса этики Международной социологической ассоциации и сравнительный анализ кодексов национальных ассоциаций социологов позволяет студентам предварительно осмыслить нравственный статус своей будущей трудовой деятельности.

Наряду с содержательной спецификой, курс «Этика» для социологов имеет и методические особенности. В планы семинарских занятий включены кейс-стади, предполагающие применение этических норм в практических ситуациях, с которыми сталкивается социолог. Большое внимание уделяется работе с упражнениями и заданиями практикума по этике, что помогает даже самый теоретически насыщенный материал наполнить личностными смыслами, апробировать его на мысленных моделях. В рамках контроля самостоятельной работы студента (КСР) учащимся предлагается выполнить мини-социологические исследования, посвященные актуальной нравственной проблематике, результаты которых докладываются на семинарских занятиях и студенческих научных конференциях. Этим привлекается внимание студентов к социологии морали как особому разделу социологической мысли и практики.

Отдельный разговор можно вести о преподавании этики на заочном отделении. Студенты начинают изучать ее на первом курсе в первом семестре, т. е. установочные лекции проходят уже в сентябре. Весьма разумно, что большая часть материала излагается сразу, а на зимнюю сессию остаются семинары, направленные на подготовку к экзамену. После ознакомления с основными разделами курса студентам предлагается добровольно выполнить контрольную работу. Учебный план не предусматривает контрольных, зато содержит довольно много часов для консультаций, на которые студенты фактически не ходят. Для проведения консультации студенту необходимо дать конкретное задание, результаты которого могут потом обсуждаться. Поэтому часы для консультаций используются для контроля самостоятельной работы студента. Общение происходит дистанционно. Сначала среди студентов распределяются варианты контрольной работы, и тот, кто согласился ее выполнить, присылает результат по электронной почте. В каждой контрольной работе дано три задания. Одно предполагает работу с этическими категориями и понятиями, другое – конспектирование первоисточника, третье – применение знаний о нравственности к анализу жизненных ситуаций. В ответ на свой опус студент получает от преподавателя от двух до четырех дополнительных вопросов, предполагающих самостоятельные ответы. В отличие от текста контрольной, который хотя бы частично заимствуется из Интернета, на дополнительные вопросы студент вынужден отвечать своими словами и демонстрировать свои мысли. Иногда за первой группой дополнительных вопросов следует вторая. Это происходит тогда, когда качество полученных ответов неудовлетворительно, или когда, напротив, мышление студента достаточно содержательно, поэтому имеет смысл показать дальнейшие возможности рассмотрения проблемы. По результатам переписки студент получает предварительную отметку, которая становится «неснижаемым остатком» для экзаменационной оценки. Это обстоятельство стимулирует студентов к работе в семестре, переписке с преподавателем и позволяет преодолеть главную трудность заочного обучения – редкий и фрагментарный контакт с преподавателем.

Таким образом, со стороны преподавателей этики опыт преподавания дисциплины студентам специальности «социология» расценивается как успешный.

ВОЗМОЖНЫЕ ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СТРАТЕГИЙ НА ФФСН

Факультет философии и социальных наук БГУ занимает уникальное место в системе высшего гуманитарного образования в Республике Беларусь. На факультете осуществляется обучение студентов по четырем специальностям: социология, психология, философия и социальные коммуникации. И по всем этим специальностям факультет разрабатывает типовые учебные планы, определяет образовательные стандарты, предлагает типовые учебные программы основных курсов. Получается, что факультет во многом формирует стратегию развития различных направлений социально-гуманитарного образования в Республике Беларусь. Данное обстоятельство накладывает определенные обязательства к уровню как качества преподавания учебных дисциплин на факультете, так и методическому обеспечению процесса обучения.

На наш взгляд, важным резервом эффективного и качественного решения данных задач является широкое использование и совершенствование междисциплинарных стратегий в образовательном процессе. Факультет является уникальной площадкой для реализации данных стратегий, так как здесь под одной крышей осуществляется как процесс обучения на родственных специальностях, так и разработка ежегодных рабочих учебных планов. Это дает возможность эффективно использовать междисциплинарные связи.

Определенный опыт в реализации междисциплинарных стратегий на факультете уже имеется. Данный опыт можно анализировать в различных проекциях и на различных уровнях обучения. Хотелось бы начать с первой ступени образования.

При разработке учебных планов первой ступени всех специальностей факультета был заложен принцип широкого использования возможностей не только выпускающей кафедры, но и образовательного потенциала других кафедр факультета. Так, например, в учебном плане специальности «Социология» предусматривается изучение таких дисциплин как логика, культурология, этика, эстетика, социальная антропология и так далее. Подобная ситуация наблюдается в учебных планах и других специальностей. Это позволяет сформировать качественного специалиста с широким набором компетенций.

Важным резервом интенсификации междисциплинарных связей служат предусмотренные в учебных планах специальностей дисциплины по выбору студентов. В каждом учебном плане специальности присутствует цикл общенаучных и общепрофессиональных дисциплин, где предусматривается изучение 4-5 курсов по выбору студентов.

Хороший опыт работы в этом плане накоплен на кафедре социальной коммуникации. Кафедра предлагает для студентов отделения самые различные курсы, имеющие ярко выраженный междисциплинарный характер и дополняющие содержание основных читаемых курсов. Среди них можно назвать такие курсы как: социальная философия, философские проблемы коммуникаций, психология коммуникации, психология маркетинга и рекламы, конфликтология, продюсерство и менеджмент культуры. Примечательно, что для проведения данных курсов приглашаются как преподаватели других кафедр факультета, так и сторонние специалисты, имеющие опыт практической работы.

В учебных планах всех специальностей фактически предусмотрены также и ряд дисциплин специализаций. Все они читаются опытными квалифицированными преподавателями, имеющими весомые результаты в научных исследованиях. В данных

курсах находят отражение новейшие тенденции в развитии социально-гуманитарного знания. Но, как правило, читаются они для студентов только своей специальностью. На наш взгляд, было бы целесообразно осуществлять обмен дисциплинами специализаций между отделениями факультета. Это позволит студентам изучить новые концепции, расширить представление о тенденциях развития современного социально-гуманитарного знания и в полной мере реализовать междисциплинарные связи.

В перспективе можно предусмотреть и запись студентов на спецкурсы, читаемые на родственных специальностях. Это позволит более полно учесть интересы студентов, обеспечить их право на выбор дисциплин, расширяющих их адаптивные возможности в изменяющемся мире.

Особый интерес для реализации междисциплинарных стратегий образования представляет вторая ступень обучения – в магистратуре. На факультете философии и социальных наук она имеет свою специфику, выражающуюся в том, что на этой ступени обучаются, как правило, сильнейшие выпускники отделений. И, во-вторых, магистратура довольно малочисленная, ведь набирается по пять человек на специальность.

Поэтому для эффективной организации учебного процесса в магистратуре как раз бы подошли междисциплинарные курсы, читаемые для всех магистрантов факультета и формирующие новое видение актуальных проблем современного социально-гуманитарного знания. Это особенно актуально в преддверии перехода к новым образовательным стандартам на уровне магистратуры и возможным увеличением срока обучения в ней до двух лет.

Воробьева С.В.

доцент кафедры философии культуры БГУ

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ НА ФФСН БГУ

Методика разработки программ учебных дисциплин предусматривает изложение результатов обучения студентов, формализуя их в рубриках «студент должен знать, уметь, владеть». В соответствии с ними желательно, чтобы студент имел представления о своих интеллектуальных особенностях, о ресурсных возможностях своего мышления и о своих достижениях в сфере их развития (расширении ресурсов). Для этого следует рефлексировать образовательный процесс по конкретным дисциплинам, используя методы исследования мышления.

Студент должен знать, чтобы научиться применять знания и контролировать этот процесс. Знание находится в корреляции с общей осведомленностью и пониманием. Измерение объема полученных знаний позволяет зафиксировать общую осведомленность студента в знании предмета и определить состояние его долговременной памяти. Например, *студент должен знать* ключевые проблемы, ключевые категории в решении проблем, критерии выявления проблем, методологические подходы, основные этапы в развитии идей и т. д.

Для контроля усвоения знаний необходимо составлять задания в форме эссе – рассуждений с переменными, задач или тестов. Они предусматривают оперирование признаками, распознавание объектов по признакам, дополнение недостающих признаков, элиминация несущественных признаков – все то, что при многообразии признаков обеспечивает правдоподобные обобщения. Следует включить следующие методы исследования мышления: систематизацию родовых, видовых и индивидуальных признаков; ограничение и обобщение; классификацию; исключение третьего, четвертого или пятого лишнего [1, с. 99–105, 136–142, 149–153]. Диагностические задания помогают ориентироваться в осваиваемом знании, выполняя обучающую, организующую и

развивающую функции. Диагностика мышления по проблемам осваиваемого знания позволяет студенту осознать, каким образом они представлены в его сознании? Для преподавателя ответ на этот вопрос позволит контролировать процесс перехода от знаний к умениям и последующему обретению необходимых способностей.

Чтобы применять знания, *студент должен уметь* сравнивать высказывания и имена в пределах полученных дисциплинарных знаний. В этом случае диагностика предполагает оценку умений формировать выводы (или строить умозаключения) на основе сравнения формальных структур и концептуально-понятийного содержания высказываний и имен, составляющих дисциплинарное знание. Основными направлениями являются сравнение простых (силлогистические рассуждения) и сложных (пропозициональные рассуждения) высказываний [1, с. 48–53, 130–135, 170–175].

Умения как элементы деятельности позволяют делать что-либо с высоким качеством. Автоматически выполняемая часть умения – это навык. Отсюда следует нетривиальный вывод о необходимости проверки навыков логической формализации естественного языка, составляющих основу академических умений. К ним относятся пересказ или интерпретация текста, письменное изложение основных идей, усвоенных во время лекции, сравнение одноуровневых и находящихся на разных уровнях признаков и др. Подобные навыки лежат в основе логических умений.

Знания без умения работы с ними определяют лишь эрудицию. Поэтому особую роль в освоении любой специальности играют логические умения, необходимые для создания «уравновешенной системы», в рамках которой решаются задачи, что тождественно, по Ж. Пиаже, мышлению. К ним относятся умения, связанные с логическим анализом языка приобретаемой специальности. В частности, это умения дифференцировать основные элементы структуры рассуждений и раскрывать связи между ними; идентифицировать недостающие части структуры рассуждений; исключать элементы, не являющиеся ни достаточными, ни необходимыми элементами структуры рассуждений; распознавать перегруппировки по разным направлениям рассуждений [1, с. 279–284, 290–293].

Стратегия сравнения в пределах освоенного знания обусловлена умением находить и устранять ошибки в операциях, динамике и личностном компоненте мышления. Операционная сторона обусловлена отношениями между именами (категориями и терминами) и высказываниями (аксиомами и предложениями теории). Умение отслеживать нарушение динамики мышления – лабильность или инертность – корректирует процесс освоения знаний. Лабильность мышления заключается в неустойчивости способа выполнения заданий. Инертность – в трудности изменения выбранного способа работы или переключения с одного вида деятельности на другой.

Уметь корректировать личностный компонент мышления – это избегать многоплановости в мышлении, не допускать или преодолевать резонерство, а также регулировать собственную мыслительную деятельность. Многоплановость непродуктивна, так как рассуждение протекает в разных контекстах и, как следствие, несравнимых посылах, не дающих никаких выводов. Умение выделить основное и отвлечься от второстепенного означает преодоление резонерской стадии в освоении знания. Резонерство как нарушение критичности представляет собой «бесплодную мудрость» или непродуктивное рассуждение, не заканчивающееся выводом (рассуждение ради рассуждения). Умение регулировать мышление означает целенаправленную организацию своих мыслительных действий в пределах дисциплинарного знания.

Чтобы осуществлять контроль и управление в применении знаний и умений, *студент должен владеть* знанием как когнитивным инструментом, позволяющим понимать и оценивать ситуацию и свое поведение в ней, т. е. осуществлять самоконтроль и самоуправление своими знаниями и умениями. Для этого он должен отвечать на вопросы:

Как и для чего я могу использовать это знание? Для выполнения какой функции мои личные когнитивные процессы организованы именно таким образом? Какие умения способствуют профессиональному и личному росту, какие – препятствуют?

Уровень владения знаниями – это способность мыслить (а не воспроизводить чужие мысли), т. е. самостоятельно решать разного типа задачи в пределах освоенного дисциплинарного знания. Условием решения выступает равновесие логических операций с дискретными объектами – состояние, существующее в данный момент в мыслях думающего человека, для поддержания которого необходимо удерживать в сознании исходную точку рассуждения, действие, конечную точку, а также обратное действие (пути возврата в исходную точку рассуждения). К таким операциям относятся операции с транзитивными отношениями, классификация, включение, объединение и разъединение, а также их комбинации. Значимыми комбинациями является сочетание первых двух операций, задающих два отношения – отношение порядка (ординальный процесс) и отношение «элемент – класс» (кардинальный процесс).

Овладение знаниями и умениями тождественно осознанию студентом логической необходимости. Логика не является системой правил, усвоенных в результате взаимодействия с действительностью. Необходимость, которая свойственна логическим выводам, проистекает из того, что их механизм является замкнутым и независимым от внешних воздействий. Только в этом случае можно утверждать о способности мыслить, или осуществлять вывод ненаблюдаемых свойств. На начальном этапе студент не воспринимает предметную область изучаемой дисциплины. Затем – воспринимает, но не может осмыслить; воспринимает и может осмыслить, т. е. выстроить отношения в такую систему, в которой выводится ненаблюдаемое свойство.

Таким образом, основные ориентиры учебной деятельности – знание предмета, умение его применять и самоконтроль по его применению – должны корректироваться с помощью методов исследования мышления. Это раскроет междисциплинарный характер знаний и в целом повысит эффективность образовательного процесса.

Литература:

1. *Воробьева, С.В.* Логика и коммуникация / С.В. Воробьева. – Минск : БГУ, 2010.

Врублевская-Токер Т.И.

старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН ЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА)

Сегодня к профессиональному образованию, наряду с практической ориентированностью, предъявляется требование сформировать у будущего специалиста целостный, системный взгляд не только на его будущую профессию, но на себя и общество в своей профессии. Речь идет, при всей кажущейся банальности, о формировании профессионального умения «видеть мир в единстве». Ресурсом профессионального образования в решении этой проблемы может стать трансдисциплинарность.

Согласно одному из наиболее последовательных терминологических исследований, содержание феномена трансдисциплинарности лучше всего выявляется в его сравнении с явлениями полидисциплинарности и междисциплинарности [1]. Если полидисциплинарность предполагает исследование объекта несколькими дисциплинами одновременно с разных сторон без интеграции их методологических оснований и без взаимного пересмотра их теоретических допущений, а междисциплинарность требует кооперативного подхода нескольких дисциплин к объекту исследования, как это долгое время было, например, в случае философии и естествознания или философии и медицины,

то трансдисциплинарность связана, прежде всего, «с переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую» [1, с. 194]. Сама идея трансдисциплинарности преобразует всякое исследование в совместный проект, который нельзя осуществить без кого-то из участников. Наиболее ярким и широко известным примером являются современные биоэтические и экологические исследования, проводимые не просто со всесторонним анализом той или иной проблемы (с медицинской точки зрения, с юридической точки зрения, с этической точки зрения и т. д.), но требующие расширения квалификации всех участников для принятия общего, комплексного решения, а не одобрения позиции одной из сторон.

Во множестве способов, которыми реализуется трансдисциплинарность, можно выделить следующие: во-первых, это установка на одновременную открытость и замкнутость любой дисциплины [1, с. 195]. Здесь речь идет об осознанной ориентации исследователей «на интеграцию в единое целое представлений о причинности, аргументации, теориях и даже типах рациональности, относящихся к самым различным философским направлениям, космологиям (если иметь в виду идеи К. Поппера), космодернизму (Б. Николеску), областям науки и практики», с одной стороны, при одновременной «сохранности их относительной автономности с учетом неоднозначности форм их взаимодействия», – с другой [2, с. 13]. В преподавании логики это отражается как во включении в содержание курса задач из широкого спектра областей: теория игр, математика, стилистика, поэтика, право, так и в последовательном разграничении логики и других наук о мышлении.

Во-вторых, трансдисциплинарность реализуется через использование универсальных научных методов и языков [2, с. 146], которые создавали бы единую структуру подобных совместных проектов. Содержание таких дисциплин, как логика и теория аргументации предлагает широкий спектр методов описания и анализа любых, даже сложно формализуемых контекстов, например обыденного или интуитивного мышления.

В-третьих, трансдисциплинарность связывают не столько с универсальными методами исследования, сколько с «феноменами взаимодействия науки с иными формами жизненного мира людей, здесь происходит переход через (за) границы собственно науки, и рассматриваются ее проекции в обыденной жизни и других формах культуры» [2, с. 147]. В этом случае трансдисциплинарность нередко называют транснаукой. Она представляет собой средство своеобразного «доставания» онтологий человеческой природы в тех измерениях жизни, которые не полностью осознаются или контролируются, но которые, тем не менее «позволяют прожить практику, а не только ее промыслить, именно они отвечают за укоренение научной картины мира в повседневности» [2, с. 152]. Так может происходить, например, в риторике при определении образа аудитории, который нельзя ни «просчитать», ни «предугадать», а можно лишь «достроить» исходя из имеющихся представлений о ценностях и мотивах слушателей.

В-четвертых, трансдисциплинарность – одно из именовании «сложностного видения мира». Он обозначает концептуальное пространство, в которое включены связанные друг с другом, но разные по содержанию понятия, такие как, например сеть, коэволюция, дивергенция, контингентность, трансцендентность, имманентность и т. д. [2, с. 236]. Преподавание дисциплин логического цикла может опираться на сложность такого рода даже на уровне самых простых задач, например, о содержании и объеме понятия, где правильное решение не однозначное, а содержит целый ряд оговорок.

Вместе с тем, трансдисциплинарность как сложный подход к миру порождает важное не только с научной, но и с образовательной точки зрения затруднение. Множественность оснований может обернуться высказыванием безосновных суждений, не опирающихся на

четкие предпосылки. При этом само такое безосновное суждение уже задает искомый смысл, открывая «новые горизонты видения как внешнего, так и внутреннего состояния дел» [2, с. 238]. В профессиональном образовании подобное целостное видение требует не только заинтересованности участников, их общей ориентации на освоение многих когнитивных схем, но также расширения квалификации и сферы компетенций, как преподавателя, так и студента. Это позволило бы грамотно и непротиворечиво использовать потенциал многих дисциплин, четко определять как собственные познавательные и понятийные позиции, так и подобные позиции других участников образовательного процесса.

В-пятых, трансдисциплинарность осуществляется как общение ученых, работающих в различных областях. В данном случае трансдисциплинарностью называют научные коммуникации самого различного типа – от личного общения ученых до наддисциплинарных контактов [2, с. 254]. В преподавании дисциплин логического цикла актуальным и востребованным является их коммуникативный компонент. С вопросами убедительности, корректности, эффективности коммуникации и т. д. связывают прикладное значение логики, риторики, теории аргументации, основ критического мышления и т. д.

Трансдисциплинарность как ресурс профессионального образования можно рассматривать двояко. С одной стороны она предлагает способы выхода за рамки учебных дисциплин, обогащает профессиональные знания новыми, как научными, так и повседневно-бытовыми когнитивными схемами и познавательными подходами, развивает навык поиска принципиально иного взгляда на вещи и, в конечном итоге, сближает профессиональное видение и жизненный мир человека. С другой стороны, ориентация на трансдисциплинарность усложняет и, в силу этого, замедляет процесс профессионального образования. Она требует не столько переработки содержания учебных курсов, сколько разработки учебных заданий нового типа, в которых не просто были бы совмещены разные дисциплинарные подходы (с точки зрения логики, с точки зрения права, с точки зрения аргументации и т. д.), но было бы очевидно, как, например, схема, существующая в логике или в риторике, позволяет решать правовые, социологические или психологические задачи.

Литература:

1. *Князева, Е.Н.* Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТПГУ. – 2011. – № 10 (112). – С. 193–201.
2. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / под ред. В. Бажанова. – М. : Навигатор, 2015. – 564 с.

Дедович Е.Ю.

*ведущий специалист по обеспечению учебного процесса
кафедры социальной коммуникации БГУ*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ХАРАКТЕР УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ»

Учебным планом по специальности 1-23 01 15 «Социальные коммуникации» в цикле специальных дисциплин предусмотрено изучение учебных дисциплин по выбору студента. Одной из них является «Управление качеством».

В Республике Беларусь учебная дисциплина «Управление качеством/ Менеджмент качества» либо родственные учебные дисциплины, например, «Управление качеством и сертификация», относятся к профилю образования «Техника и технологии», направление – «Обеспечение качества», к группе специальностей 54 01 «Метрология, стандартизация и сертификация. Техническая диагностика» [1]. На данную группу специальностей

установлен план приема в профильных университетах, например, в Белорусском государственном аграрном техническом университете, в Белорусском государственном технологическом университете и в других университетах.

Междисциплинарный характер учебной дисциплины «Управление качеством» (дисциплина имеет тесные связи с такими науками как экономика, менеджмент, философия, статистика, социальная психология) способствует формированию углубленных и дополнительных знаний у студентов других специальностей. Например, специальностей 1-25 01 09 «Товароведение и экспертиза товаров», 1-25 01 10 «Коммерческая деятельность», 1-26 02 03 «Маркетинг», 1-23 01 15 «Социальные коммуникации» и других.

На протяжении последних трех лет чтения данной учебной дисциплины студентам 3 курса специальности 1-23 01 15 «Социальные коммуникации»/ 1-23 01 07-02 «Информация и коммуникация (социальные технологии, научно-педагогическая деятельность)» предоставлялась возможность на последнем занятии высказать свое мнение в письменном виде о содержании и методике проведения занятий. Проводилась эта процедура с целью совершенствования курса. Однако наряду с вышеперечисленными вопросами студенты рассуждали о целесообразности и обоснованности дисциплины, о ее месте среди специальных дисциплин.

Надо отметить, что большинство студентов воспринимали дисциплину с интересом: *«курс был интересным..., ранее мы серьезно не сталкивались с менеджментом качества, и не осознавали его значимость на практике...» (2013 г.); «...курс превзошёл мои ожидания. Честно говоря, на первом занятии мне показалось, что он будет скучным и не очень полезным, однако к счастью, это оказалось не так...» (2014 г.); «...управление качеством – весьма нестандартный и интересный предмет в белорусских реалиях. На мой взгляд, его изучение было интересным и необходимым не только для приобретения академической базы знаний, но и для личного и профессионального развития...» (2014 г.); «...управление качеством является не просто полезной и нужной дисциплиной, но и интересной...» (2015 г.).* Неоднократно студенты прибегали к словам благодарности за возможность изучать данную дисциплину *«...курс по управлению качеством превзошел мои ожидания и заставил мыслить глубже. Я благодарна за это...» (2014 г.); «...спасибо за курс, он не был лишним...» (2015 г.).*

Однако встречались противоположные отклики в работах студентов *«... сложно выявить связь предмета с будущей профессией...» (2013 г.); «...мало примеров из нашей будущей профессиональной деятельности...» (2014 г.); «...изучение данной дисциплины было бы логичным на специальности, которая имеет непосредственной отношение к производству...» (2015 г.).*

По-моему мнению, к привлечению знаний из других областей науки надо относиться позитивно, но с определённой долей осторожности. При составлении программы по учебной дисциплине «Управление качеством» учитывать накопленные знания студентов, особенности восприятия студентов, профиль специальности. По возможности при чтении учебной дисциплины приводить больше примеров из профессиональной деятельности студента.

Литература:

1. Постановление Министерства образования Республики Беларусь от 2 июня 2009 г. № 36 // Официальный ресурс Министерства образования Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. – 2011–2015. – Режим доступа: <http://edu.gov.by/page-22431>. – Дата доступа: 29.02.2016.

**МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

Интегрированный модуль «Философия» в проекте нового стандарта высшего образования представлялся одним из способов реализации принципа междисциплинарности в преподавании блока социально-гуманитарных дисциплин, а конкретнее философии, психологии и педагогики. В действительности модуль просто объединяет независимые друг от друга дисциплины под одним названием без какого-либо междисциплинарного синтеза. Поэтому в дальнейшем речь пойдет о проблемах и перспективах реализации междисциплинарности в преподавании курса собственно философии.

Междисциплинарность является одной из характерных черт науки второй половины XX–начала XXI вв. и принципиальной методологической установкой современного научного познания, которая выступает «ответом» на расширение предметной области научных исследований и освоение объектов сложной, системной организации. Возникает потребность в разработке методологических оснований для интеграции различных исследовательских парадигм, объединения усилий нескольких дисциплин для решения комплексных задач.

Философия с момента своего зарождения претендовала на статус знания универсального или наддисциплинарного, поскольку предмет ее исследований ничем не ограничивался и простирался на мир в целом. В последующем, по мере становления дисциплинарного научного знания, особый «универсальный» статус философии обосновывался в качестве мировоззренческой основы, способствующей формированию целостной картины мира, синтезирующей достижения отдельных наук. Однако, последнее столетие показало, что философия скорее дополняет науку, нежели объединяет или обобщает, и хотя по-прежнему выполняет значимую мировоззренческую функцию, разделяет ее с другими формами духовной культуры. При этом само философское знание утратило духовную автономию, беспредпосылочность и универсалистские притязания и разбилось на множество дисциплин и направлений.

Таким образом, реализация междисциплинарности в преподавании философии на современном этапе мне представляется в двух аспектах:

– как объединение работ отдельных философских дисциплин (например, этики, логики, эстетики, онтологии и т. д.) для комплексного и максимально глубоко анализа основных философских проблем (например, проблемы человека, его свободы, смысла жизни);

– как интегрирование концептуально-теоретического и эмпирического материала научных направлений, по которым обучаются студенты, чтобы максимально актуализировать преподаваемый материал, показать важность изучения философии для профессиональной реализации (например, философия права для правоведов, философия истории для историков и т. д.).

Однако такой подход к реализации междисциплинарности сталкивается с рядом трудностей. Во-первых, в условиях сокращения сроков обучения в вузе на преподавание философии и философских дисциплин остается все меньше времени, а комплексное рассмотрение философских проблем с обращением к инструментарию различных философских дисциплин и направлений, как и актуализация тем на стыке философии и отдельных научных дисциплин требует большего внимания и, соответственно, времени.

Во-вторых, такой подход требует больших усилий со стороны студента, так как излагаемый материал значительно усложняется. При этом первоначальной задачей для преподавателя философии остается элементарное знакомство студента со спецификой философии, историко-философской традицией, поскольку школьное образование не предполагает её серьезного изучения. В результате, преподаватель сталкивается с дилеммой: максимально полно охватить материал в его историко-философском измерении или пытаться реализовать междисциплинарность, чтобы рассмотреть отдельные темы максимально комплексно.

В качестве варианта можно предложить следующую модель преподавания. Лекционную часть курса посвятить в большей степени историко-философским темам, которые выступят своеобразной пропедевтикой для студентов нефилософских специальностей. На семинарских занятиях сделать акцент на проблемном рассмотрении тематических блоком с привлечением методологии «case studies». Например:

Таблица 1. Темы лекций и часы

1. Философия как социокультурный феномен	4
2. Исторические типы классической философии	10
3. Становление и основные направления неклассической философии	6
4. Философия и национальное самосознание. Философская мысль в Беларуси	2
Итого	22

Таблица 2. Темы семинаров и часы

5. Философия бытия	4
6. Философская антропология	6
7. Теория познания и философия науки	4
8. Социальная философия	6
Итого	20

При этом распределение часов на каждую из тем в рамках семинарских занятий и, главное, формулировка конкретных подтем к каждому занятию может варьироваться в зависимости от специальности студентов. Если философия читается на естественнонаучных отделениях, можно больше часов выделить на философию бытия и рассмотреть отдельно проблемы пространственно-временной организации универсума (дополнительно «Проблема времени в философии и искусстве»), современную ситуацию в экологии («Доклады Римского клуба о прогнозах развития цивилизации», «Концепции биосферы и ноосферы, проблемы коэволюции»), больше внимания уделить синергетике. Если философия читается на гуманитарных отделениях, то можно больше внимания уделить философии языка и коммуникации, проблемам авторства и творчества, философии права и политики, социальной онтологии и эпистемологии. Таким образом, такая модель позволяет более эффективно использовать достижения философии в профессиональной подготовке будущих специалистов. Снимается вопрос о надобности философии для условных «юристов» или «физиков», расширяется кругозор студентов, укрепляется их методологическая и концептуально-теоретическая база. Наконец, расширяются возможности для междисциплинарного синтеза при подготовке студентами проектных исследований к проблемным семинарским занятиям.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОСТДИПЛОМНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Динамизм общественного развития, появление новых технологий, трансформация всех сторон жизнедеятельности человека (экономической, социокультурной, бытовой, управленческой) под влиянием информатизации и компьютеризации, поиски новых идей, подходов к решению противоречий современного цивилизационного развития в эпоху глобального кризиса вызывают необходимость непрерывного совершенствования образовательных программ высшей школы на основе принципа органического единства профессиональной, мировоззренческой и методологической подготовки будущих специалистов. В современных условиях возрастает роль постдипломного образования, увеличивается контингент иностранных студентов. Поэтому особого внимания требует организация учебной работы, научно-методического и учебно-методического обеспечения процесса обучения магистрантов и аспирантов.

На уровне постдипломного образования аспиранты и магистранты изучают курс «Философия и методология науки», затем сдают по этому предмету кандидатский экзамен. В целях оптимизации изучения этого курса и оказания научно-методической помощи магистрантам, аспирантам и соискателям кафедрой философии и методологии науки БГУ разработано и издано соответствующее учебное пособие: «Философия и методология науки» [1]. Обращение к этому пособию целесообразно в процессе подготовки к вступительному экзамену в аспирантуру, а также при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума.

I раздел пособия дает целостное программное представление об изучаемом курсе и целях изучения (приобретении навыков исследовательского мышления и умения философски осмысливать актуальные проблемы естественных и социально-гуманитарных наук).

Соответственно программа включает два основных блока: «Философия и ценности современной цивилизации» и «Философско-методологический анализ науки». Достоинством является то, что кроме программы курса в учебном пособии представлена содержательная реконструкция лекционного курса по философии и методологии науки. В процессе изучения курса и подготовки к сдаче экзамена кандидатского минимума у слушателей возникают самые разнообразные вопросы. Учитывая опыт преподавания философии и философских дисциплин на постдипломном уровне образования, учебное пособие включает самостоятельные разделы, которые касаются подготовки к практикумам с учетом специальностей аспирантов и магистрантов (естественные науки и гуманитарные); также предлагается примерная тематика рефератов (для естественнонаучных и гуманитарных специальностей).

На уровне постдипломного образования происходит дальнейшая социально-психологическая и социокультурная адаптация иностранных учащихся в образовательном пространстве. Опыт педагогической работы с иностранными аспирантами и магистрантами в процессе изучения курса «Философия и методология науки» показывает целесообразность объединения иностранных учащихся в отдельную группу.

По своему характеру учебная работа является индивидуально-групповой. Состав групп неоднороден по многим параметрам: и в плане владения языком обучения, уровня вузовской подготовки, навыков работы с текстовым материалом, умения конспектировать и т. д.

Выделяется наиболее активная часть группы: аспиранты и магистранты, хорошо владеющие языком обучения. Они имеют навыки самостоятельной и систематической работы, к практическим занятиям готовят содержательные ответы, с интересом и знанием предмета участвуют в дискуссиях по обсуждаемой проблеме, откликаются на предложение принять участие в конференциях для магистрантов, аспирантов, молодых ученых по социогуманитарным наукам.

В то же время выделяется и такая часть иностранных учащихся, для которых процесс освоения и усвоения учебной программы сопряжен с определенными трудностями в плане существования языкового барьера, а также неумения самостоятельно работать с источниками, подготовить устный или письменный ответ. Этой части группы оказывается разноплановая консультативная помощь.

Индивидуализированный подход и постоянное внимание преподавателя к результатам работы магистранта или аспиранта имеет значение в психологическом плане. Если в начале учебного процесса чувствуется неуверенность учащегося в своих силах, проявляется в определенной мере пассивность и инертность, то в дальнейшем работа аспиранта (магистранта) приобретает черты целеустремленности, нацеленности на успешное выполнение конкретных заданий. Практика устных выступлений с сообщениями перед своими товарищами также способствует повышению самооценки.

Преподаватель оказывает консультативную помощь и в процессе подготовки реферата (выбора темы, подбора литературы, структурирования содержания, придания цельности и завершенности, наличию выводов по выполненной работе).

Особенностью кандидатского экзамена по философии и методологии науки является то, что из трех предлагаемых на экзамене основных вопросов третий относится к реферату. Поэтому с аспирантом обсуждается ряд моментов: как, в какой форме построить ответ по реферату, какие могут быть дополнительные вопросы по избранной теме, результатам выполненной работы. Практика показывает, что внимание аспиранта к этой стороне подготовки к кандидатскому экзамену дает положительный эффект, снимает многие трудности, связанные с недостаточным владением языком обучения.

Несмотря на то, что УМК по философии и методологии науки насыщен методическими советами в плане изучения курса и подготовки к экзамену кандидатского минимума, аспиранты и магистранты не всегда в достаточной мере используют имеющийся научно-методический потенциал данного пособия. Поэтому одна из задач консультативной помощи состоит в том, чтобы направить внимание аспирантов и магистрантов на необходимость постоянно обращаться к УМК, учитывать при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума те методические рекомендации и разъяснения, которые содержатся в различных его разделах.

На уровне постдипломного образования консультативная помощь преподавателя иностранным учащимся в процессе подготовки к сдаче кандидатского экзамена носит многоцелевой характер, осуществляется по различным параметрам, как на групповом, так и на индивидуальном уровне, является необходимым и существенным компонентом образовательного процесса в вузе, требует значительных усилий и времени. Но на наш взгляд, трудозатраты данного вида преподавательской деятельности недостаточно учитываются и оцениваются.

Литература:

1. Философия и методология науки : учеб. пособие для аспирантов и магистрантов / под ред. А.И. Зеленкова. – Минск : ГИУСТ БГУ, 2011.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В КУРСАХ ПО ИСТОРИИ ФИЛОСОФИИ

История философии является одной из важнейших составляющих философского знания как такового и образовательного процесса (как в области подготовки специалистов-философов, так и общего социально-гуманитарного образования). При этом, однако, часто бытует мнение об истории философии как достаточно устоявшейся, содержательно определённой и неизменной области знания, ориентированной не столько на новейшие достижения и разработки, но, скорее, на трансляцию уже достаточно хорошо известной и признанной информации. Действительно, курсы по истории философии выполняют важную стабилизирующую функцию, обеспечивая преемственность философского знания. При этом, однако, история философии оказывается и достаточно динамичной, развивающейся областью исследований.

Если говорить о современном состоянии историко-философского знания, то оно достаточно активно развивается, в силу чего могут меняться представления о сущности, функциях, методах истории философии. Если обратиться к зарубежному опыту историко-философских исследований, то можно обнаружить достаточно большое разнообразие не только исследовательских программ и конкретных проектов, но и дисциплин, занимающихся исследованиями в области истории философии. Тем не менее, несмотря на это многообразие, можно выделить ряд существенных особенностей, которые присущи многим исследованиям и исследовательским программам в целом.

Важной особенностью современных историко-философских исследований является их междисциплинарный характер. Это проявляется не только в многообразии дисциплин, занимающихся историко-философскими исследованиями (названия и специфика которых во многом зависят от принадлежности к той или иной национальной традиции – история идей, интеллектуальная история, история понятий, социальная история интеллектуалов и т. д.), но и в реальном многообразии используемых методов и взаимодействии со смежными дисциплинами (отметим социологию, историю науки, культурологию и др.). Разнообразные методы дополняют традиционный инструментарий историко-философских исследований (в свою очередь, предполагающий достаточно высокий уровень подготовки и требующий большого внимания и сил – например, критерии адекватности изучению истории философии, представленные в работе известного французского философа Ж.-Л. Мариона [1]). При этом подобные исследования могут осуществляться как в дисциплинарных рамках истории философии (или, например, «истории идей» и «истории понятий»), так и в варианте междисциплинарных исследований.

При этом междисциплинарность подхода часто может определяться самим предметом изучения. Так, ряд национальных или региональных традиций не всегда целиком вписывается в подход классической истории философии. Например, одной из особенностей русской и белорусской интеллектуальных традиций, равно как и древневосточной мысли, является определенная дисциплинарная размытость объекта изучения, когда то или иное философское содержание в силу определенных объективных обстоятельств выражалось в не всегда философской форме (а в форме религиозных учений, художественной литературы, идеологии, публицистики и т. д.). Осмысление этой предметной области с использованием адекватного интеллектуального инструментария (истории идей, истории понятий, социологии знания и т. д.), несомненно, является важной задачей.

При этом, однако, изменение и модернизация содержания активно ведётся и в рамках, казалось бы, классических и устоявшихся курсов истории философии, часто представляемых в виде эталонных. Хорошим примером здесь будет традиция немецкой классической философии, изучение которой претерпело значительные изменения: начиная с рассматриваемых текстов и персоналий [2] и завершая самим названием курса [3, с. 7–10].

Таким образом, можно сделать вывод, что в силу своего динамизма история философии в значительной степени ориентирована на междисциплинарность, что должно находить свое выражение в структуре и содержании читаемых курсов. Эта проблематика, так или иначе, представлена в самих курсах и в спецкурсе «Основные стратегии историко-философского исследования». Тем не менее, можно рекомендовать более подробное изучение междисциплинарных подходов, например, в виде небольшого вводного курса для первокурсников отделения философии.

Литература:

1. Марион, Ж-Л. Некоторые правила в истории философии / Ж-Л. Марион // Философские науки. – 2010. – № 7, 8. – С. 99–107, 50–59.
2. Резвых, П.В. Фантом «немецкой классики» / П.В. Резвых // Классика и классики в социальном и гуманитарном знании. – М., 2009. – С. 419–434.
- 3 Румянцева, Т.Г. Немецкий идеализм: от Канта до Гегеля / Т.Г. Румянцева. – Минск, 2015. – 271 с.

Елсукова Н.А.

доцент кафедры социальной коммуникации БГУ

ПРОБЛЕМА ПЛАГИАТА В СТУДЕНЧЕСКИХ РАБОТАХ

Проблема использования плагиата студентами при написании рефератов, курсовых и дипломных работ является одной из центральных при определении качества получаемых знаний и навыков. Все понимают, что использование плагиата ведет к обесцениванию приобретаемого образования, тем не менее, данная проблема до сих пор актуальна и имеет тенденцию к усугублению за счет все большего упрощения доступа студентов к разнообразным научным и учебным текстам благодаря развитию информационных технологий.

Все «карательные» меры, выражающиеся в поиске плагиата в работах студентов, выставлении неудовлетворительных оценок, публичном порицании, нейтрализуются соблазном не быть пойманным и сделать работу наименьшими усилиями. Но проблема плагиата обуславливается не только действиями студентов, но и отношением преподавателей к ней.

Приведем некоторые выдержки из исследований и высказываний разных участников образовательного процесса по проблеме студенческого плагиата.

В учебном исследовании студентов 3 курса специальности «Социальные коммуникации» Альберта Мельникова и Ольги Смолянок, в котором они опросили 50 студентов ФФСН по проблеме плагиата, 68% ответили, что используют плагиат при написании рефератов и курсовых работ. Причем большинство из утвердительно ответивших студентов (81,3%) прибегали к плагиату более одного раза. Среди причин, из-за которых им пришлось прибегнуть к плагиату, лидируют отсутствие мотивации для создания оригинальных работ (65,6%), чувство ненужности заданий (65,6%), доступность интернет-технологий (53,1%). Кроме этого, 25% респондентов указали отсутствие навыка написания оригинальных работ, 18,8% – сосредоточение на получении диплома, 12,5% – уверенность в том, что плагиат останется незамеченным (сумма процентов превышает 100, поскольку можно было выбрать несколько вариантов ответа). Также нужно отметить, что

40,6% опрошенных студентов безразлично относятся к санкциям, применяемым за использование плагиата.

Серия фокус-групп, проведенная преподавателями Тюменского государственного университета показала, что студентам достаточно часто приходится сталкиваться с фактами недобросовестного поведения в ходе обучения и самим прибегать к неэтичным практикам. Это проявляется в списывании на экзаменах, зачетах и контрольных работах; использовании запрещенных материалов и специальных технических средств (например, беспроводные наушники); полном или частичном копировании из сети интернет контрольных и курсовых работ; приобретении за деньги работ, выполненных «на заказ». Чаще всего, по мнению студентов, среди проявлений академического мошенничества практикуется использование плагиата (чужого текста, который выдается за авторскую работу). Рассуждая о причинах плагиата в учебных работах, некоторые студенты честно признавались, что «пришли в учебное заведение только за дипломом». Эта категория студентов утверждает, что им «нет смысла вникать в суть проблемы, которая излагается в курсовой работе, так как это не пригодится в будущем». Для таких студентов проще скачать из интернета готовую работу и сдать преподавателю, чем писать самостоятельно. Вместе с этим, значительная часть студентов выразила готовность выполнять задания самостоятельно, но они не делают этого, потому что заранее знают, что работа, скачанная из интернета и работа, которую студент выполнит самостоятельно (потратив на это много сил и времени, штудировав книги и анализируя разные источники), будет оценена преподавателем одинаково [2].

С точки зрения преподавателя проблема плагиата видится таким образом, что с одной стороны, в условиях жесткого штрафования плагиата ценой ошибки может быть отчисление студента из вуза. С другой стороны, либеральный подход провоцирует увеличение количества плагиатов, что, приводит к снижению общего уровня знаний, получаемых в курсе. Дело в том, что в условиях студенческой среды крайне важную роль играет репутация курса: если известно, что за плагиат безжалостно штрафуют, желающих рискнуть будет значительно меньше, чем в курсе, имеющем репутацию «халявного». В противном случае, представляется, число плагиатов с каждым годом будет расти экспоненциально [1].

Также уместно привести точку зрения студента под ником *seregen-ka*, высказанную в одном из обсуждений данной проблемы на одном из интернет-форумов: «Если темы рефератов из года в год не меняются и преподаватель не удосужился их сменить, то сложно ожидать, что кто-то будет париться и писать, что-то новое. На адекватное отношение – адекватный ответ» [3].

Из приведенных высказываний видно, что проблема плагиата довольно многогранна и затрагивает как каждого студента и преподавателя в отдельности, так и всю имеющуюся на сегодняшний момент систему высшего образования. Решение данной проблемы лежит, прежде всего, в осознании места и роли интернета в образовании, а также отношения каждого преподавателя к дисциплине, которую он преподаёт.

Литература:

1. *Игнатенко, А.* К вопросу о студенческих плагиатах / А. Игнатенко // Компьютерная графика и мультимедиа. Сетевой журнал. – 2006. – June 6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cgm.computergraphics.ru/content/view/114>. – Дата доступа: 06.03.2016.
2. *Кичерова, М.Н.* Плагиат в студенческих работах: анализ сущности проблемы / М.Н. Кичерова, Д.Н. Кыров // Интернет-журнал Науковедение. – 2013 – №4(17) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/plagiat-v-studencheskih-rabotah-analiz-suschnosti-problemy#ixzz42DBkf52Y>. – Дата доступа: 06.03.2016.
3. Плагиат в студенческих работах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://govorim-vsem.ru/viewtopic.php?t=12314>. – Дата доступа: 06.03.2016

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМ УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ (LMS) В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Информационные технологии в настоящее время играют ключевую роль в большинстве сфер деятельности. В сфере образования этот процесс нашел свое отражение, в частности, в разработке систем управления обучением (Learning Management System – LMS). Системы управления обучением используются для разработки, управления и распространения учебных онлайн-материалов с обеспечением совместного доступа. В качестве преимуществ использования LMS для образовательного процесса можно назвать следующие:

- повышение эффективности обучения за счет индивидуальной работы с каждым студентом;
- снижение временных и материальных затрат на разработку и совершенствование курсов;
- возможности постоянного взаимодействия преподавателя и студентов, обеспечение качественной обратной связи;
- наличие большого числа бесплатных интернет-сервисов для разработки и сопровождения курсов с современными функциональными возможностями и удобным интерфейсом.

Наиболее известные и часто используемые в настоящее время системы управления обучением:

MOODLE (Официальный сайт: www.moodle.org)

HaikuLearning (Официальный сайт: <https://www.haikulearning.com/support/>)

LAMS (Официальный сайт: <http://www.lamscommunity.org>)

Sakai (Официальный сайт: <http://www.sakaiproject.org>)

ATutor (Официальный сайт: www.atutor.ca)

Claroline (Официальный сайт: www.claroline.net)

Dokeos Официальный сайт: www.dokeos.com ()

OLAT (Официальный сайт: <http://www.olat.org>)

OpenACS (Официальный сайт: <http://openacs.org>)

ILIAS (Официальный сайт: www.ilias.de/ios/index-e.html#ilias)

Возможности у большинства систем управления обучением схожи:

- создание и хранение учебных материалов;
- разработка и проведение онлайн-тестов по дисциплине;
- регистрация пользователей;
- защита информации от несанкционированного доступа;
- формирование графика учебного процесса;
- администрирование учебного процесса;
- коммуникация с обучающимися;
- документооборот учебного процесса.

При выборе наиболее подходящей платформы для разработки онлайн-курса желательно учитывать следующие критерии:

- возможности сервиса для размещения и представления материалов курса (возможности размещения видео, отображение формул, качество иллюстраций и др.);
- удобство администрирования курса и простота управления контентом;
- совместимость системы с другими аналогичными (возможность перехода на другую платформу, перенос материалов из одной системы в другую);

- русскоязычный интерфейс;
- интуитивно понятный и простой в использовании интерфейс;
- модульность (возможность создания отдельных, логически законченных блоков курса, которые можно использовать в других курсах, переносить в другие системы и т. д.);
- цена (включая стоимость необходимого программного обеспечения и сопровождения).

В настоящее время в Белорусском государственном университете есть возможность разработки и сопровождения онлайн-курсов на платформе MOODLE. Преимуществами данной платформы являются понятный интерфейс, соответствие международным стандартам, поддержка русского языка. В качестве ограничений нужно назвать такие, как необходимость установки специального программного обеспечения, достаточно сложная процедура регистрации и авторизации, ограниченные возможности для представления визуальных и графических материалов.

В этой связи хотелось бы обратить внимание на платформу, предоставляющую с точки зрения организации образовательного процесса некоторые преимущества – это NaikuLearning. Данная система представляет собой бесплатный онлайн-ресурс на основе сервисов Google. В качестве преимуществ системы можно назвать: широкие возможности для размещения разных по форме и содержанию учебных материалов, отсутствие необходимости установки специального ПО, хорошие возможности для разработки индивидуального дизайна курса, удобный и понятный интерфейс. В качестве недостатка данной системы нужно указать отсутствие поддержки русского языка.

Клецкова И.М.

старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ: ПРОБЛЕМЫ ПОИСКА ИНТЕРПРЕТАТИВОЙ СТРАТЕГИИ

Междисциплинарность как принцип и стратегия преподавания гуманитарных дисциплин – идея не новая, но вполне актуальная в условиях трансформации образовательной системы, очередного внешнего вызова, связанного с перспективой вхождения Беларуси в Болонский процесс. Собственно, идея взаимодействия различных научных областей в высшей школе отражает *интегративную направленность* процесса преподавания вообще, когда одновременно с формированием специализированных исследовательских зон формируется идея цельности и взаимной дополняемости отдельных предметных областей и методологических стратегий. Для советской высшей школы такого рода дополняемость была связана с единой идеологической матрицей, которая обеспечивала, если не единство научного познания мира, то, как минимум, единство дискурсивных практик и наличие метанарратива, объединяющего локальные повествования в целостное выверенное смысловое пространство.

Междисциплинарность в сегодняшнем поле преподавания гуманитарных дисциплин существует, скорее, как некоторый потенциал, благое пожелание, а не как императив. Отметим те рамочные условия, которые делают проблематичным осуществление выверенной программы междисциплинарного взаимодействия, понимаемой как четко артикулируемую и регулируемую стратегию педагогической деятельности, затрагивающую всех преподавателей, вовлеченных в содержательное и методическое обеспечение преподавания гуманитарных дисциплин. *Во-первых*, крайняя зыбкость и неопределенность статуса и содержания самих гуманитарных дисциплин, что обнаруживается в постоянной «смене вех», изменении приоритетов, часов, выделяемых на дисциплины и последовательности их появления в учебных планах различных

специальностей. *Во-вторых*, непредсказуемая калейдоскопичность конфигураций самих дисциплин в пределах выбранных факультетами гуманитарных курсов. *В-третьих*, неочевидность предметной принадлежности гуманитарных курсов; так, например, складывается ситуация конкуренции в том случае, если в названии курса фигурирует слово «история...», что по какой-то странной логике отсылает предмет в поле исторической дисциплинарности, и, соответственно, отдается на откуп преподавателям исторического факультета.

Как нам видится, важным является определение того, что может служить реализации стратегии междисциплинарности в сложившихся рамочных условиях. Прежде всего, стоит говорить об обобщающем герменевтическом подходе, который обеспечивает междисциплинарность, трансдисциплинарность и мультидисциплинарность. При этом значимость такого подхода объясняется его богатым эвристическим потенциалом, способствующим как достижению некоторого мета-уровня в интерпретации проблем, несводимого к интерпретации в поле одной дисциплины, так и возможности продемонстрировать его продуктивность в тех случаях, когда предмет изучается несколькими научными дисциплинами [1, с. 49]. Следует отметить, что характерное для герменевтической методологии соотношение *автора, текста и интерпретатора* в нашем случае дополняется сложными intersubъективными взаимодействиями *преподавателя и студента*, которые в педагогическом процессе представляют собой специфическое удвоение фигуры интерпретатора. В контексте заявленной темы нужно рассматривать различные версии динамической трансформации этого взаимоотношения, когда любой из элементов может быть или константным, или заменяемым. В формировании интерпретативной стратегии должны учитываться все возможные конфигурации этих элементов.

По сути, для реализации междисциплинарного взаимодействия необходимо соблюсти ряд условий, которые позволят перейти от декларации принципа междисциплинарности к его осуществлению и достижению смысловой целостности в изучении и интерпретации гуманитарного знания. Речь идет не только о получении некоторого *знания*, но и о включении этого знания в систему современных ценностных координат, обеспечивающих *понимание* его значимости. В равной степени эта задача затрагивает как теоретико-методологический аспект преподавания, так и его методические стороны.

В моей преподавательской деятельности наибольший интерес представляет опыт преподавания дисциплин, касающихся интерпретации культуры и культурных феноменов. В связи с этим можно отметить несколько проблем, которые становились очевидными при расширении предметного поля тех курсов, для чтения которых я была ангажирована. Я думаю, что похожие проблемы возникают и у других преподавателей в их педагогической деятельности.

Во-первых, встречающееся несовпадение в интерпретации базовых понятий и категорий читаемых курсов. Показательным в этом случае является репрезентация содержания понятия «культура», которое, в виду его полисемантической, интерпретируется или как мета-понятие по отношению к понятию «социум», или как понятие, отражающее функциональную зависимость культуры от социума. В связи с этим формируются две различные стратегии в понимании предметного поля таких дисциплин, как, скажем, культурология и социология культуры. Похожая ситуация складывается при определении предметного поля преподавания эстетики и культурологии. В равной степени это замечание касается выбора аутентичных текстов для изучения. Различие интерпретативных стратегий формирует, в конечном итоге, полисемантическое понимание

текстов и их роли в гуманитарной традиции. Эта вариативность интерпретаций – следствие другой проблемы, выражающейся в том, что:

Во-вторых, существует определенная сложность в определении методологических стратегий в преподавании дисциплин. Часто они не артикулируются преподавателями или преподаватель отдает предпочтение какой-либо определенной методологии, что создает у студентов представление об интуитивной неоспоримости предложенной преподавателем методологии. Поскольку речь не идет об определении «правильной» методологии, то, вероятно, правильной будет артикуляция методологического плюрализма как принципа существования современного гуманитарного знания.

В-третьих, наибольшую сложность в реализации стратегии междисциплинарности представляет собой простое незнание предметного поля смежных дисциплин. И тогда курсы, тяготеющие к большей теоретической нагруженности, воспринимаются, как избыточные по отношению к дисциплинам, имеющим прикладной аспект. В значительной мере эта реплика адресована нам, преподавателям цикла философских дисциплин. Часто у студентов складывается иллюзия автономности и фрагментарности гуманитарного знания, отсутствия связи между теоретическими и прикладными дисциплинами. Выход из сложившейся ситуации может быть найден в изучении специфики профессиональной подготовки студентов и формированию для них корпуса заданий, соответствующих их профильному образованию.

Литература:

1. Назаров, Д.М. Междисциплинарный и исторический компаративный анализ герменевтической научной методологии / Д.М. Назаров // Сибирский педагогический журнал. Серия: Народное образование. Педагогика. Психология. – 2010. – № 8. – С. 46–52

Клышевич Н.Ю.

доцент кафедры психологии БГУ

АРТ-ТЕХНОЛОГИЯ КОЛЛАЖ В ПРЕПОДАВАНИИ ПСИХОЛОГИИ В ВУЗЕ

Междисциплинарность – отличительная особенность современной науки. В настоящее время подход к проблемам образования строится с учетом интегративного характера научного знания. Одним из проявлений междисциплинарности в образовательной практике вуза выступает перенос способов и средств решения задач, возникших в рамках одной дисциплины, в другие.

Одно из новых направлений педагогической науки – арт-педагогика, базируется на трех областях научного знания: искусстве, педагогике, психологии. Она предполагает осуществление обучения, воспитания и развития личности при помощи арт-технологий. Арт-технология – это совокупность форм, методов и средств различных видов искусства для решения задач образовательного процесса. Использование арт-технологий берет начало в теории и практике арт-терапии.

К разновидностям арт-технологий относят коллаж (от франц. collage – наклеивать). Он создается как единая визуальная композиция на определенную тему. Коллаж состоит в приклеивании на бумажную или текстильную основу разнообразных материалов, различающихся по фактуре, объему, цвету. Для изготовления коллажа используются периодические издания (газеты, журналы), ткань, небольшие объемные предметы, фотографии, природный материал. Коллаж можно дорисовывать или дополнять текстовым содержанием.

Коллаж как арт-технология достаточно широко распространен при обучении студентов творческих специальностей с целью развития самовыражения, умения создавать композиционное единство. Однако развивающий потенциал данной технологии позволяет

ее использовать и в процессе преподавания психологии в вузе. В этом случае применение коллажа нацелено на решение следующих задач:

- повышение учебной мотивации студентов;
- систематизация и улучшение запоминания информации за счет установления ассоциативных связей между иллюстративным материалом и учебным текстом;
- повышение познавательной активности студентов;
- активизация творческого потенциала личности;
- совершенствование навыков социально-психологического взаимодействия;
- повышение уровня сплоченности группы.

Данная технология используется мною в ходе преподавания следующих учебных дисциплин: «Педагогическая психология», «Психология зрелой личности», «Социальная психология».

Тему коллажа могут предлагать как преподаватель, так и студенты. Это зависит от опыта их учебной деятельности в вузе, особенностей конкретной студенческой группы. В своей педагогической практике я чаще формулирую темы коллажей в соответствии с учебной программой дисциплины, а студентам предлагаю выбрать из нескольких тем ту, которая для них наиболее привлекательна. К примеру, при изучении истории развития зарубежной социальной психологии студенты работают над следующими темами коллажей: психоаналитическое направление в социальной психологии, бихевиоральное направление в социальной психологии, когнитивизм в социальной психологии, интеракционизм как направление в социальной психологии.

Разделение на учебные микрогруппы происходит с учетом межличностных предпочтений студентов. В то же время для повышения сплоченности группы и совершенствования навыков социально-психологического взаимодействия состав микрогрупп может периодически меняться. В этом случае студентам предлагается проанализировать опыт работы в каждой из них, выделив те факторы, которые повлияли на качество выполнения учебной задачи и удовлетворенность учебным сотрудничеством. Таким образом будет дополнительно решаться задача практического применения знаний по социальной психологии, понимания социально-психологических закономерностей деятельности малой группы.

Обязательно до начала работы над коллажем студентам сообщаются критерии, по которым будет оцениваться их учебная деятельность. В них следует учитывать не только полноту и глубину подачи материала, его композиционное единство, но и учебную активность членов микрогруппы, особенности презентации работы. Если преподавателем ставится задача демонстрации роли групповой дискуссии в принятии групповых норм, то можно предложить студентам в ходе группового обсуждения самостоятельно сформулировать критерии оценки коллажа. В частности, при обучении учебной дисциплине «Социальная психология» подобный подход может быть использован при усвоении темы «Динамика малой группы», в которой как отдельный аспект рассматривается вопрос о принятии групповых решений и эффективности деятельности малой группы.

Время, отведенное на изготовление коллажа, также проговаривается до начала работы. В зависимости от темы и формы организации деятельности (индивидуальная или групповая) оно может колебаться от 40 до 60 минут. Важно, чтобы студенты хорошо ориентировались в учебном материале, который они отражают в коллаже. В противном случае выполнить его за отведенное время будет сложно.

Когда коллаж выполняется в целях закрепления пройденного учебного материала, то использование учебного текста во время его выполнения нецелесообразно. Если же

технология коллажа применяется в рамках управляемой самостоятельной работы студентов, то в данной ситуации наличие учебного текста представляется оправданным.

В качестве обратной связи, позволяющей преподавателю оценить эффективность данной педагогической технологии (помимо степени усвоения учебного материала), можно использовать устные или письменные отзывы студентов. Как пример приведу высказывания некоторых из них. «В процессе создания коллажа была возможность проявить свои творческие способности, а также с помощью образов доступно донести суть теории. Во время создания коллажа группа работала сплоченнее, учитывались пожелания каждого. Время пролетело незаметно, а это означает, что включенность в процесс была максимальной, а деятельность представляла особый интерес».

«Создание коллажа – творческая, активная деятельность, которая увлекает с головой. Пара пролетела очень быстро, вместе с тем материал запомнился и усвоился, так как теоретическая часть была привязана к образам и схемам, которые присутствовали на коллаже».

«Мне понравилось делать коллаж, потому что это интересно и увлекательно. Это помогает развивать логическое мышление, так как нужно продумывать все элементы, чтобы систематизировать информацию. Также это помогает сплотить коллектив, так как мы работали в группе и активно взаимодействовали. Ну и конечно, это помогает развить творческие способности».

Таким образом, применение арт-технологии коллаж позволяет реализовать не только обучающие, но также развивающие и воспитывающие задачи в преподавании психологии в вузе.

Литература:

1. *Кожуховская, Л.С.* Арт-педагогика в высшей школе / Л.С. Кожуховская, Н.В. Масюкевич. – Минск : РИВШ, 2005. – 63 с.
2. *Кокоренко, В.Л.* Арт-технологии в подготовке специалистов помогающих профессий / В.Л. Кокоренко. – СПб.: Речь, 2005. – 112 с.
3. *Лебедева, Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2005. – 239 с.

Косцова И.А.

студентка 1 курса специальности «психология» БГУ

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ

Поступая в вуз, человек является практически сформировавшейся личностью. Он имеет свои убеждения и установки, достоинства и недостатки, интересы, цели, представления о будущей профессии. Однако во время обучения внутренний мир учащегося претерпевает довольно значительные изменения. Студент может развивать свои способности и искоренять недостатки, самореализовываться, а может и потерять интерес и затеряться в сложном информационном мире.

«Личностно-ориентированное обучение – это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самоценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования» [5, с. 31]. Признание уникальности жизненного опыта учащегося и неповторимости его личности в процессе получения образования является основой личностно-ориентированного подхода, в основе которого лежат гуманистические принципы, т. е. главное внимание должно уделяться внутреннему миру учащегося.

Можно согласиться с точкой зрения А. Н. Леонтьева о том, что «личностью не рождаются, личностью становятся» [2, с. 227], а обучение, в свою очередь, должно способствовать

развитию и саморазвитию личности на основе её индивидуальных особенностей, достоинств и способностей.

Лучшие результаты достигаются в том случае, если человек заинтересован в результате. Для человека внутренняя мотивация является наисильнейшим стимулом для саморазвития и самореализации. Учащийся, чётко определяющий свои цели и ценности, обладает возможностью к самосовершенствованию и самоактуализации.

Главной задачей обучения является выпуск квалифицированных специалистов, т. е. качественная организация учебного процесса в предоставлении знаний. Но такие важные качества, как быстрая адаптация к окружающим профессиональным условиям и нестандартное мышление, включающее способность решать не только типовые, но и специфические задачи, невозможно получить из теоретического знания. Эти навыки приходят с жизненным опытом и вытекают из индивидуальных особенностей личности.

Каждый как носитель индивидуального, личного опыта «...прежде всего, стремится к раскрытию собственного потенциала, данного ему от природы в силу индивидуальной организации» [4, с. 69]. На этой основе применительно к образованию можно сделать вывод, что для повышения эффективности образовательного процесса должны учитываться мотивы, цели, способности, интересы и другие индивидуальные особенности учащегося (возраст, пол, темперамент и другие). Например, выделяют три типа мышления: визуальное, аудиальное и кинестетическое. Люди с разными типами мышления воспринимают информацию по-разному. Люди с аудиальным типом мышления лучше усваивают данные на слух, в то время как учащиеся с визуальным типом предпочитают оперировать зрительными образами, а кинестетики больше опираются на эмоции и интуицию. Следовательно, подход к усвоению информации будет различаться.

«Учение не есть беспристрастное познание. Это субъектно значимое постижение мира, наполненного для ученика личностными смыслами, ценностями, отношением, зафиксированными в его субъектном опыте» [5, с. 38]. Процесс усвоения и получения информации должен соотноситься с индивидуальными особенностями личности, надстраиваться над ним, то есть знания должны рассматриваться через призму жизненного опыта.

По мнению О. А. Беляевой: «Внедрение личностно-ориентированного подхода в практику работы профессиональной школы зависит в первую очередь от личности педагога, присвоения им идей и ценностей личностно-ориентированного подхода, овладения содержательно-деятельностными его аспектами, активности в личностном и профессиональном совершенствовании» [1, с. 84]. Разделяя точку зрения, что педагог играет значительную роль в процессе получения и усвоения информации, особо хочется выделить необходимость заинтересовать и замотивировать студентов.

Этому может способствовать «погружение» студентов в практическую работу по той специальности, которую они собираются получать в вузе. Это с самого начала дает целостное представление об их будущей профессии и деятельности. Таким образом, это может стать механизмом формирования внутренней мотивации, и тогда все последующее обучение будет иметь осмысленный характер. Также эффективной является разработка определенного вида практических занятий, в которых студенты с самого начала смогут занимать активную позицию по решению задач и проблем, касающихся выбранной ими специальности. Такие занятия могут быть организованы в виде игр, дискуссий, соревнований, которые позволяют сформулировать учащимся определенные вопросы и проблемы, которые будут решаться в процессе обучения, что предоставляет возможность студентам чувствовать себя источником собственного обучения. [3]

Ознакомившись со специальной литературой, можно сделать вывод, что личностно-ориентированное обучение имеет важное значение в системе образования, создавая возможность для успешного усвоения знаний и самореализации. Таким образом, современное образование должно быть направлено на развитие личностных качеств и способностей учащихся.

Литература:

1. *Беляева, О.А.* Личностно-ориентированный подход к обучению и его освоение педагогами профессиональной школы / О.А. Беляева // *Вестник БДУ*. – Сер. 4. – 2008. – № 1. – С. 83–86.
2. *Леонтьев, А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
3. Личностно-ориентированное обучение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/lo-obuchenie.html>. – Дата доступа: 21.02.16.
4. *Якиманская, И.С.* Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96с.
5. *Якиманская, И.С.* Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников / И.С. Якиманская // *Вопр. психологии*. – 1994. – № 2. – С. 31-42.

Котикова О.П.

доцент кафедры менеджмента БНТУ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К УСВОЕНИЮ БУДУЩИМИ МЕНЕДЖЕРАМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗНАНИЙ

Основная задача высшего учебного заведения – подготовка компетентных специалистов, умеющих на практике применять те знания и навыки, которые они получили в процессе обучения в вузе, способных творчески подходить к решению все более сложных проблем и в кратчайшие сроки находить их оптимальные решения, а также способных к постоянному самообразованию.

Психологическая подготовка будущих менеджеров играет для их профессиональной деятельности решающее значение. Вместе с тем, согласно современному учебному плану, она явно недостаточна, поскольку студентам не преподается такая нужная дисциплина, как социальная психология. Ликвидировать пробелы знаний в этой области помогают специальные дисциплины, связанные с различными направлениями менеджмента.

В процессе усвоения материала курса «Менеджмент» студент учится применять психологическое знание путём ознакомления и внедрения методов и методик при исследовании психических явлений, выступая в роли экспериментатора и испытуемого, приобретает умения анализа и обработки данных и определения менеджерских рекомендаций; формирует навыки самостоятельной работы с литературными первоисточниками. Этим обеспечивается тесная связь теоретического и практического курсов обучения, реализуемая на лекционных, практических занятиях и в период прохождения практики. В то же время существует противоречие между широким спектром качества знаний абитуриентов, их психологических возможностей усвоения новых знаний в качестве студентов во время обучения в вузе и достаточно жесткими требованиями стандартов специалиста. Уровень познавательной активности студентов на аудиторных занятиях зависит от качества самостоятельной подготовки к ним. Необходимым звеном управления этим процессом является научно обоснованное планирование соотношения объемов времени, отводимых на те или другие занятия. Особенно большое внимание следует уделять студентам-первокурсникам, способ обучения которых резко изменился в условиях вуза. Для успешного усвоения знаний необходимо использовать такую форму познавательной активности, которая требует от студента напряжения умственных сил и мыслительных действий, направленных на анализ, синтез, обобщение, проявление устойчивого внутреннего интереса к определенной теме и возникшей в процессе ее изучения проблеме, направленность мысли и внимания на понимание изучаемого

материала. При этом основным способом преподавания становится не изложение нового материала, а постановка учебно-познавательных задач и заданий проблемного характера, которые обеспечивают максимальную поисковую познавательную деятельность студентов, как на аудиторных, так и на самостоятельных занятиях. Если преподаватель в процессе аудиторного общения со студентами добивается того, что студенты овладели таким уровнем аналитико-синтетической деятельности, который позволил бы им успешно усваивать материал, если он, используя активные методы обучения, умеет ставить посильные для студентов проблемы и направить их деятельность на разрешение этих проблем, то студенты и в процессе самостоятельных занятий включаются в активную познавательную деятельность, овладевают активными методами учения. Главная задача профессионального образования менеджера – научить студента мыслить психологически и экономически.

Таким образом, концептуальное различие разных пластов познавательной деятельности студентов служит необходимым условием научной организации всего учебного процесса и превращению усвоения отдельного учебного предмета в процесс развития метакогнитивных способностей студентов, а не только в процесс усвоения узкодисциплинарного знания. Выполняя задания, студенты обучаются приемам самопознания, саморегуляции и самосовершенствования, прогнозирования и анализа.

Задания, направленные на самопознание, предполагают изучение собственных психических особенностей, социальных проявлений, а также отношения к себе, другим людям, к деятельности. Они ориентируют студентов на осмысление в единстве прошлого, настоящего и будущего. Складывается понимание того, что каждый человек представляет неповторимую индивидуальность и в то же время выступает как член общества, являясь носителем типических черт. Развивается гуманистическое мировоззрение, необходимое и дефицитное для большинства современных менеджеров.

На основе самопознания будущие менеджеры вооружаются конкретными приемами самосовершенствования. Они учатся действовать с учетом определенной психологической реальности. Таким образом, собственная жизнедеятельность студентов становится предметом их познания, обогащения и преобразования. В результате происходит психологизация сознания, психологические знания начинают определять стиль мышления, развиваются потенциальные возможности личности.

Для решения данной задачи предлагаются специальные задания для обучения будущих менеджеров. Все задания размещены в порядке возрастающей трудности и выполняются без применения учебных пособий. Итоговый тест состоит из заданий, объединенных темами. Для осуществления экспресс-контроля усвоения основных понятий, определяемых учебной программой, предлагаются терминологические диктанты. Терминологический диктант – эффективная форма проверки усвоения терминологического аппарата, выполняющая при этом ряд дополнительных функций: тренировку концентрации внимания, уровня развития оперативной памяти, способности актуализировать информацию. Данная форма проверки направлена на выявление актуальных знаний. Хорошие результаты приносят задания на собственную формулировку студентами содержания того, или иного термина, что демонстрирует уровень развития теоретического мышления и способность к обобщению.

Развитие творческого потенциала личности студента осуществляется при организованной возможности проявить умственную самостоятельность и инициативность. Подобную возможность предоставляет использование следующих заданий и методов: активные методы обучения (поисковая деятельность); создание проблемной ситуации; использование на занятиях реальных жизненных ситуаций, требующих менеджерских решений; работа в малых группах с демонстрацией технологий командообразования;

упражнения по формированию профессионального речевого этикета; задания на проявление и формирование креативного подхода при формировании корпоративной культуры; демонстрация студентами способности представить психологическую характеристику человека; ситуации по выходу и профилактике конфликтов в коллективе; конкурс на наиболее эффективное объяснение новой информации (инструкции или профессионального материала) однокурсникам за конкретный период времени и проч. Специфика усвоения студентом психологической теории определяется не только ее содержанием, а тем, как относится студент к этому содержанию, тем, как воспринимает субъект учебной деятельности профессиональные психологические знания.

К числу диагностируемых признаков качества знаний, усвоенных студентами, мы относим: сформированность системы менеджерских знаний; степень самостоятельности при использовании знаний в ходе практической деятельности; способность к поиску оригинальных способов решения менеджерских задач; способность к эффективной коммуникации с коллективом; творческий подход к применению новых методик, средств и приемов в ходе практической работы. Использование возможностей компьютера и информационных технологий значительно облегчают продвижение к цели профессиональной подготовки будущих менеджеров.

Литература:

1. Гульчик, В.В. О некоторых проблемах изучения психологических дисциплин в вузе / В.В. Гульчик // Качество высшего педагогического образования: проблемы и пути повышения: Материалы международ. конф., Минск 15 апреля 2004 / под ред. Н.А. Березовина. – Минск : БГУ, 2004.

Курбачёва О.В.

старший преподаватель кафедры философии и методологии науки БГУ

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОГО ЗНАНИЯ НА ПРИМЕРЕ «КУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ»

Сегодня в рамках актуализации междисциплинарных и трансдисциплинарных подходов, апелляции к социально ориентированным исследованиям все большую значимость приобретает новая научно-исследовательская дисциплина – культурная антропология. Сложности идентификации в системе знаний, определение границ проблемного поля, методологические особенности и формирование национальных школ – это одни из самых очевидных вопросов, с которыми сталкивается культурная антропология в процессе конструирования своей автономии и статуса.

Для того чтобы очертить зримые перспективы культурной антропологии, в первую очередь, следует определить ее как научную дисциплину в рамках существующего исследовательского пространства. Даже самый поверхностный обзор различных направлений и систем знаний даёт возможность сделать предположение о её трансдисциплинарном статусе. Культурная антропология действительно возникает на стыке физической и философской антропологии и порождает новое пространство приложения интеллектуальной мысли. Это новый вид «транснауки», возникшего на пересечении этнологии, культурологии, социальной психологии, социальной лингвистики, социальной философии: знание, которое вышло за пределы обозначенных дисциплин, но смогло объединить исследовательские интенции каждой из них и создать на их базе абсолютно новое научное, дисциплинарное направление и сферу мысли. В этом её сила – интегрировать интереснейшее и значимое, выстраивать свою систему на уже сложившихся научных базах. Но в этом кроется и ее основная сложность, проблемность: зачастую культурная антропология не вычленяется из сферы этнологии или ассоциируется именно с этнографическими исследованиями. Так выстроенный этнологией и другими областями гуманитарной мысли фундамент для культурной антропологии является одновременно

сдерживающим механизмам. Как результат, возникают сложности с научной идентификацией исследователей (антрополог, культуролог, этнолог?) и перспективой формирования национальной школы.

Представляется очень важным понимание того, что трансдисциплинарный статус, существование знаний на границе исследовательских программ, школ, направлений не должно ассоциироваться с методологической поверхностью или содержательной пустотой. Следует преодолевать исследовательский и дисциплинарный комплекс относительно пограничного знания и его статуса. Это новый вид знания – «трансзнания», не транзитивного или ускользающего в мир околонучной рефлексии, а такого вида знания, которое возникает на пересечении направлений и школ, порождая абсолютно новую эпистему. В этимологии термина «трансзнания» раскрывается её основной посыл: приставка «транс» – означает «над», «сверху», «через» отражает интенцию на включение ни одной, а нескольких исследовательских точек зрения, их взаимообогащение.

Следующим шагом в идентификации культурной антропологии как «трансдисциплины» является определение границ ее проблемного поля. Этот вопрос является значимым по двум причинам: во-первых, обозначение предметной области исследования как таковой, а во-вторых, это позволит нам определить и зафиксировать четкое и корректное самонаименование дисциплины. В научной и методической литературе можно встретить такие наименования, как: «культурная антропология», «социальная антропология», «социально-культурная антропология». В чем разница между данными названиями и так ли принципиальны эти отличия, чтобы в ещё не концептуализированной дисциплине бравировать различными наименованиями? На этот вопрос можно ответить, если непосредственно обратиться к вопросу о предметной области дисциплины. Апеллируя к авторам существующих русскоязычных пособий или учебных материалов, статей, посвященных культурной антропологии (В. Т. Тишков, М. И. Васильев, Л. А. Орнатская, Е. Э. Сурова и др.), можно обозначить предмет исследования достаточно условно и широко: человек в контексте культуры [1]. Здесь важен не человек в его экзистенциальной или антропологической заданности или культура как таковая, а вовлеченность человека в социокультурную среду. Акцентируются закономерности и механизмы взаимодействия человека с его социальным и природным окружением в условиях конкретной культуры. Зачастую акцентированность в предметной области и служит критерием для выбора наименования дисциплины: культурная или социальная антропология. Хотя в большинстве случаев сама разница в наименовании связана с научной парадигмой той или иной страны.

Важным вопросом в определении специфики знания в рамках культурной антропологии – это разграничение содержательных и методологических установок. Культурную антропологию мы уже не идентифицируем с этнографией в силу дифференцированности и специфичности предметной области и, главным образом, из-за того, что культурная антропология, теоретизировав прикладную область этнографии, вышла за ее пределы. Но не попадаем ли мы тогда в пространство философского дискурса о культуре, подменяя философское и культурологическое понимание культуры? Отчасти – да, так как философия культуры выстраивает метатеоретическую базу осмысления культуры как феномена. Вместе с тем особенность предметной области и трансдисциплинарные познавательные установки в культурной антропологии представляют уникальный методологический опыт исследования культур, в котором применяются такие методы, как регистрация, сравнение, описание, наблюдение и другие методы, ориентированные на индивидуализацию или генерализацию эмпирических закономерностей. При этом познание в рамках дисциплины направлено непосредственно на человека, который интериоризирован в пространство культурных традиций,

социальных мифов и архетипов, закрепленных стандартов поведения, стереотипов мышления. Эта социокультурная ангажированность обуславливает наличие двух специфических методологических интенций – ценностно-нормативной («софийной») ориентации в познании, а также эпистемной, базирующейся на строгости естественнонаучной методологии.

Обозначив лишь некоторые особенности формирования и развития культурной антропологии как дисциплины, можно отметить, что культурная антропология представляет собой новый виток в области изучения человека в сфере культуры. Более того сегодня мы являемся свидетелями становления нового научно-исследовательского направления и формирования научных школ культурно-антропологической мысли. Сложность идентификации и популяризации дисциплины связана с ее трансдисциплинарным статусом, методологическими установками и спецификой проблемного поля. Вместе с тем культурная антропология представляет собой уникальный исследовательский проект, в рамках которого изучаются такие проблемы как национальная и этническая идентичность, особенности языковой культуры, специфика процессов аккультурации, транскультурации, миграции, особенности символизации повседневного опыта и других вопросов, которые требуют самостоятельного изучения, а не опосредованного анализа через обращение к этнологии или социальной философии. А в силу того, что сегодня темы межкультурного и этнокультурного взаимодействия, перспективы диалога и разрешения межкультурных конфликтов представляют собой одно из актуальнейших направлений в социогуманитарной мысли, представляется важным развивать и отечественную школу культурной антропологии.

Литература:

1. Орнатская, Л.А. Понятие культуры в культурной антропологии: некоторые тенденции / Л.А. Орнатская // Studia culture (альманах кафедры философии культуры и культурологии и Центра изучения культуры философского факультета Санкт-Петербургского государственного университета). – Выпуск 1. – СПб., 2001. – С. 9–28.

Курилович Н.В.

доцент кафедры социологии БГУ

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ СОЦИОЛОГИИ» С ДРУГИМИ УЧЕБНЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-23 01 05 «СОЦИОЛОГИЯ»

Учебная дисциплина «История социологии» занимает важнейшее место в профессиональной подготовке специалистов в области социологии. Аксиомой является утверждение о том, что без знания истории своей дисциплины невозможно стать настоящим профессионалом. Известные специалисты (И. А. Громов, Ю. Н. Давыдов, В. И. Добренков, В. П. Култыгин, А. Ю. Мацкевич, В. А. Семенов и др.) единодушны в признании того, что история социологии выступает необходимым источником развития современного социологического знания. Более того, самоопределение социологической науки в принципе невозможно без ее истории, которая исследует зарождение и развитие социологических идей, теорий и концепций, а также процесс институционализации социологии в целом.

Учебная дисциплина «История социологии» относится к учебным дисциплинам государственного компонента по специальности 1-23 01 05 «Социология», подготовка по которой ведется в нескольких учреждениях высшего образования Республики Беларусь. В типовом учебном плане по специальности 1-23 01 05 «Социология», утвержденном Министерством образования Республики Беларусь в 2013 году, значимость данной учебной дисциплины в системе подготовки будущих социологов подтверждается весомым

количеством академических часов, отводимых на ее изучение студентами. В настоящее время на изучение учебной дисциплины «История социологии» отводится 552 часа, в том числе 276 часов аудиторных занятий (140 часов – лекции и 136 часов – семинары). Дисциплина «История социологии» изучается студентами на протяжении четырех семестров. Рекомендуемыми формами итогового контроля знаний по дисциплине являются зачеты в третьем и пятом семестрах, а также экзамены в четвертом и шестом семестрах.

Тематическая часть типовой учебной программы по учебной дисциплине «История социологии» состоит из четырех разделов, каждый из которых изучается в течение одного семестра. Первый раздел посвящен вопросам становления социологии как науки. При этом особое внимание в данном разделе уделяется историческим и социально-философским предпосылкам возникновения социологии. Второй раздел репрезентирует классический этап развития социологии. В третьем разделе рассматриваются вопросы становления и развития социологической мысли России и Беларуси. И, наконец, четвертый раздел посвящен основным школам и направлениям современной западной социологии. В результате освоения учебной дисциплины «История социологии» формируется широкий круг академических, социально-личностных и профессиональных компетенций специалиста. При этом особую роль играет взаимосвязь рассматриваемой нами дисциплины с другими учебными дисциплинами, представленными в типовом учебном плане по специальности 1-23 01 05 «Социология». В данном случае речь идет о реализации междисциплинарных связей и исключении дублирования учебного материала. В этом контексте, прежде всего, следует подчеркнуть глубокую взаимосвязь дисциплины «История социологии» с циклом социально-гуманитарных дисциплин в целом. Однако мы обратим особое внимание на связи рассматриваемой нами дисциплины с другими дисциплинами из цикла специальных дисциплин государственного компонента.

При изучении учебной дисциплины «История социологии» студенты опираются на знания, умения и навыки, приобретенные в ходе освоения следующих дисциплин: «Введение в социологию» и «Теоретическая социология». Так, именно в рамках учебной дисциплины «Введение в социологию», которая изучается студентами в первом семестре, будущие социологи знакомятся (конечно, в максимально обзорном виде) с основными этапами становления и развития социологической науки. При этом у студентов формируются самые общие представления о социологических концепциях О. Конта, Г. Спенсера, М. Вебера, Э. Дюркгейма и других классиков социологической мысли. В последующем – уже в рамках учебной дисциплины «История социологии» – эти общие представления конкретизируются и систематизируются на более высоком уровне, что позволяет сформировать у обучающихся базу научного объяснения и понимания закономерностей развития социологической науки. Особую роль для освоения учебного материала по истории социологии играет дисциплина «Теоретическая социология», которая изучается студентами в течение второго семестра. Цель данной учебной дисциплины можно определить как формирование у обучающихся представлений об основах социологического познания, ключевых темах и проблемах теоретической социологии. В этой связи необходимо отметить, что для успешного изучения учебной дисциплины «История социологии» принципиальное значение имеет освоение студентами категориального аппарата теоретической социологии в целом, а также, в частности, четкое разграничение ими двух ключевых ориентаций: социологического номинализма и реализма.

Начиная со второго курса, на протяжении четырех семестров, т. е. параллельно с учебной дисциплиной «История социологии», студенты изучают дисциплину «Методология и методы социологического исследования», которая также играет огромную

роль в профессиональном образовании будущих социологов. Взаимосвязь названных дисциплин весьма органична и хорошо прослеживается, прежде всего, в ракурсе формирования у обучающихся умений и навыков использования теоретических концепций социологии при объяснении и интерпретации социологических данных, полученных в ходе эмпирического (прикладного) социологического исследования.

В целом изучение студентами истории социологии, а также методологии и методов социологических исследований позволяет сформировать базу необходимых для профессии социолога компетенций. Важно иметь в виду, что освоение учебного материала данных дисциплин, несомненно, повышает эффективность изучения других специальных учебных дисциплин. К числу последних можно отнести такие дисциплины как «Социология брака и семьи», «Социология личности», «Социология образования», «Социология общественного мнения», «Социология управления», «Социология науки», «Социология политики», «Социология инноваций», «Экономическая социология» и др. При этом взаимосвязь учебной дисциплины «История социологии» с перечисленными выше дисциплинами более чем очевидна. Прежде всего, она отражена в их структуре, где в обязательном порядке присутствуют темы занятий, посвященные истории зарождения и развития каждой из отраслевых социологических дисциплин.

Таким образом, учебная дисциплина «История социологии» выступает своеобразной основой профессиональной подготовки специалистов в области социологии. При этом важно подчеркнуть, что как на теоретико-методологическом, так и на прикладном уровнях данная дисциплина глубоко взаимосвязана с другими учебными дисциплинами по специальности 1-23 01 05 «Социология».

Кутас Э.А.

преподаватель кафедры психологии БГУ

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ

В последнее время все чаще в области бизнеса, маркетинга, управления, поддержания здорового образа жизни используется геймификация. Это обусловлено тем, что геймификация имеет потенциал формировать человеческое поведение в желаемом направлении. Понятие «геймификация» (в русском языке часто используется термин «игрофикация») широкое распространение получило в последние годы и часто вызывает замешательство. Дело в том, что не существует общепринятого определения геймификации. К полной ясности не приводят и несколько зарубежных публикаций, посвященных данной проблеме [1; 3], но в общем мы можем определить *геймификацию как использование игровых элементов и игровых механик в неигровом контексте*. Неигровой контекст означает, что все эти элементы включены в цели реального бизнеса или социального воздействия. К игровым элементам и механикам можно отнести игровые уровни (определенные шаги в развитии игрока), вознаграждения за определенные действия и достижения, которые могут быть выражены в очках (количественное отображение развития игры) и бейджах (визуализация достижений), рейтинги лидеров, соревнования, доступ к контенту (то, что открывается игрокам, когда они достигают определенных показателей) и многое другое [2]. Так, например, целью может быть повышение успеваемости (неигровой контекст), которая достигается с помощью использования игровых элементов и игровых механик.

К сожалению, довольно часто, упоминая геймификацию в обучении, уделяют внимание скорее использованию игр в обучении, нежели геймификации в выше упомянутом смысле. Следует разделять понятия геймификации (gamification) и обучения, основанного на игре (game-based learning). Второе использует игру для обучения: оно скорее направлено на выработку отдельных навыков или достижения конкретных

результатов обучения, чем на создание полноценной системы. Геймификация же превращает весь процесс обучения в игру: игровая механика и элементы игрового процесса применяются с целью лучше мотивировать и вовлекать учащихся. Геймификация – это не отдельные игры и даже не совокупность игр, а общая игровая оболочка для какого-либо целенаправленного процесса [5]. В общем плане, цель применения геймификации в обучении состоит в том, чтобы максимизировать удовольствие и взаимодействие посредством вовлечения и удержания интереса учащихся и мотивировать их продолжать обучение.

Геймификация всегда связана с вовлеченностью участников в процесс деятельности и по своей сути является формой создания мотивации. Мотивационная структура очень важна: выполняемые задания должны продвигать на следующий уровень таким образом, чтобы игрок видел свой статус и достижения. Важным фактором является обратная связь, помогающая понять, как улучшить свой успех. Одним из ключевых факторов в обучении геймификация признает необходимость видеть свой прогресс – тогда приходит чувство удовольствия и удовлетворения.

Отличительной особенностью геймификации является система вознаграждения без жестких наказаний, которая призвана снизить страх неудачи и обеспечить студентам условия экспериментирования, побуждая тем самым учиться. Если студент выполняет задание успешно, он, например, получает определенное количество очков (положительная обратная связь). Любой стимул может быть для человека контролирующим (восприниматься, как принуждение думать, чувствовать или вести себя строго определенным образом) или информирующим (восприниматься, как предоставление свободы выбора и снабжение человека информацией, необходимой для эффективного взаимодействия с окружением) [6]. В случае геймификации стимулы в целом являются информирующими. Обратная связь должна быть предельно четкой: известно, сколько баллов и за что можно получить. В то же время вознаграждения могут быть, как ожидаемыми, так и неожиданными. Геймификация – это не просто проектирование вознаграждений, система должна сохранять баланс внешней и внутренней мотивации. Внешнее вознаграждение может быть очень эффективным, но кратковременным, и в долгосрочной перспективе внешнее подкрепление порой снижает внутреннюю мотивацию и ухудшает деятельность. При внутренней мотивации происходит более высокий уровень освоения теоретического материала; более эффективное понятийное научение; наблюдается значимое улучшение мнемических процессов [6].

Чрезмерное использование «внешних наград» (очки и баллы) ограничивает обратную связь и снижает внутреннюю мотивацию. Бездумное использование очков, бейджей и рейтингов лидеров по изучаемому предмету приведет к тому, что целью станет не освоение предмета, а простое получение очков. Например, система рейтинга, построенного на том, что при достижении определенного количества очков студент получает возможность не сдавать экзамен (и он заранее об этом знает), легко может привести к тому, что студент будет искать простые пути накопления очков, а итоговая оценка знаний не будет соответствовать реальности. Тем не менее, вот некоторые из потенциальных преимуществ геймификации [2]: возможность потерпеть неудачу и попробовать еще раз без негативных последствий; шанс увеличить удовольствие; возможность дифференцированного обучения; обеспечение управляемого набора задач; превращение длинного пути обучения в простые понятные шаги; придание смысла рутинным действиям; возможность почувствовать свой прогресс. Проект «Просто начните играть» – любопытный пример геймификации студенческой жизни (в американском колледже) [4]. Команда проекта обнаружила, что студенты добиваются лучших результатов, когда знают хотя бы одного профессора, к кому можно обратиться за помощью. Так, для знакомства с

профессорами были распечатаны коллекционные карточки, которые студенты лично получали от профессора, когда справлялись с заданием, которое он придумал. Также удалось повысить процент успеваемости на экзаменах первокурсников, когда было создано условие, по которому каждый первокурсник получит коллективную награду, только если свыше 90% его коллег сдадут экзамены. На помощь первокурсникам пришли студенты старших курсов, просто потому, что считали игру увлекательной.

Геймификация, безусловно, не панацея или универсальный способ построения обучения. Геймификация требует большого количества ресурсов для тщательной разработки и внедрения, содержит потенциальные риски (снижения внутренней мотивации, например). Вопрос об использовании геймификации в обучении остается открытым.

Литература:

1. *Deterding, S.* From game design elements to gamefulness: defining gamification / S. Deterding [et al.] // *Envisioning future media environments: proceedings of the 15th international academic MindTrek conference*: / ed. A. Lugmayr – Tampere, 2011. – P. 9–15.
2. *Lee, J.* Gamification in education: What, how, why bother? / J. Lee, J. Hammer // *Academic Exchange Quarterly*. – 2011. – Vol. 15. – Issue 2. – P. 146–151.
3. *Seaborn, K.* Gamification in theory and action: a survey / K. Seaborn, D. Fels // *International Journal of Human-Computer Studies*. – 2015. – № 74. – P. 14–31.
4. *Вербих, К.* Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса / К. Вербих, Д. Хантер. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 224 с.
5. *Олейник Ю.П.* Игрофикация в образовании: к вопросу об определении понятия / Ю.П. Олейник // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20103>. – Дата доступа: 24.02.2016.
6. *Чирков, В.И.* Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В.И. Чирков // *Вопросы психологии*. – 1996. – № 3. – С. 116–132.

Легчилин А.А.

доцент кафедры философии культуры БГУ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ: PRO ET CONTRA

Тема заявленной конференции на первый взгляд в рамках факультета философии и социальных наук выглядит не вполне корректной. В том смысле, что она кажется надуманной и якобы не имеющей реального смысла в ее реализации. Но стоит обратиться к научному исследованию данного понятия, как тут же убеждаешься, что это одна из дискуссионных проблем современности. Она выступает не только как философско-методологический феномен, по поводу которого пишутся монографии, диссертации, научные статьи, но имеет и вполне прикладной характер. Попробуем осмыслить эти две, на первый взгляд, полярные темы: научную и прикладную сферы междисциплинарности.

В научном обиходе слово «междисциплинарность», как правило, несет глубокий смысл. Это слово весьма впечатляет людей связанных с научной работой. Так, «междисциплинарность» или «трансдисциплинарность» в каком-либо научном мероприятии обычно означает большую его открытость для коллег со стороны.

Значимость междисциплинарных исследований никем под сомнение не ставится. Действительно, любая научная дисциплина изучает свой объект лишь в определенных рамках, и стремление к полноте его познания требует синтеза результатов, полученных разными дисциплинами. Именно на их стыке и совершаются многие открытия. Но среди ученых есть и другая точка зрения на феномен дисциплинарности, которая звучит достаточно резко, например, выраженная российским ученым, доктором биологических наук А. Оскольским в статье «Осторожно, междисциплинарность!» [1]. Представим его взгляды. Он, в частности, резко возражает в принципе против междисциплинарности как таковой. И, более того, усматривает в ее актуальности определенную фальшь и даже вред

для организации российской науки. Вот несколько его контраргументов. Прежде всего, он за приоритет дисциплинарного знания, потому что «сама наука имеет именно дисциплинарную структуру». Каждая научная дисциплина – это не просто номер в УДК или PASC, не просто сообщество ученых со своими журналами, институтами, конференциями и т. д. Дисциплина – это еще и определенные методологические требования к исследованию и исследователю, выработанные (а подчас и выстраданные) поколениями ученых. У физиков эти требования иные, чем у биологов или историков, но только они дают основания признавать физику, биологию и историю науками.

Конечно, дисциплинарная структура науки не застыла навсегда. Время от времени формируются новые дисциплины, оттесняя старые на периферию. Тем не менее, любая серьезная междисциплинарная новация требует от ученых безупречного уровня квалификации в их собственных дисциплинах. Только при таком условии возможен продуктивный синтез теорий, методологий и этических принципов разных дисциплин. Междисциплинарность – это та роскошь, которую может позволить себе лишь развитая дисциплинарная наука. Поэтому очевидно, что междисциплинарные проекты могут быть только единичными, при том, что основная масса научных результатов получается в рамках сложившихся дисциплин. Стимулирование же междисциплинарных исследований при свертывании поддержки традиционных научных дисциплин представляется абсурдом. Но именно этот абсурд и заложен в программе деятельности РФФИ на 2014–2020 годы. Ее разработчики явно хотят поставить междисциплинарность на поток, сделать ее массовым продуктом» [1]. Таковы аргументы российского ученого в пользу своей позиции по данной проблеме. Если сквозь призму данных размышлений посмотреть на повседневность в рамках нашего факультета, то здесь также можно видеть, как достоинства междисциплинарности, так и ее специфику применительно к конкретным профессиям.

С одной стороны, наши специальности (философия, социология, психология, социальные коммуникации) действительно относительно автономны и специфичны, как дисциплинарные знания со своей методологией, научным языком и пр. Более того, всевозрастающая специализация данных областей знания иногда приводит к некоторому замешательству с точки зрения экспертной оценки научного изыскания в той или иной области. Яркий пример – существование совместного специализированного совета по философии и психологии для оценки диссертационных исследований, или более прозаическое, но от того не менее неудобоваримое, смешение в одном учебном курсе философии и педагогики и психологии.

С другой стороны, как мы заметили, время диктует продуктивную возможность синтеза теорий, методологий и этических принципов разных дисциплин. В этом контексте союз наших наук – это не только сугубо научная перспектива, но и возможность финансового прироста. Сегодня в ряде международных социально-гуманитарных проектов приоритет отдается именно трансдисциплинарным исследованиям. Есть такой опыт и на нашем факультете.

Еще более прагматическая реализации междисциплинарности как синтетического знания, способствующего формированию будущих специалистов на нашем факультете, открывается в перспективе при формировании нового двухгодичного образовательного уровня подготовки магистерских программ. В зависимости от востребованности той или иной профессии на рынке труда, можно переводить специализированную дисциплинарность в трансдисциплинарность, что может принести реальный успех.

Литература:

1. *Оскольский, А.* Осторожно, междисциплинарность! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://trvscience.ru/2013/09/24/ostorozhno-mezhdisciplinarnost/>. – Дата доступа: 05.03.2016.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК ИМПЕРАТИВ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный социум как сложная развивающаяся система, вступившая, по образному определению академика В. С. Степина, «в стадию динамического хаоса», с необходимостью требует новых подходов в образовании [2, с. 183]. Одним из таких подходов, как полагают многие исследователи, должен стать междисциплинарный подход, призванный преодолеть фрагментарность и сепаратизм знания, сугубо функциональный характер умений и навыков, явившихся прямым следствием узкопрофессиональной подготовки.

Кроме того, современный образовательный процесс немыслим вне Интернет-технологий. Сетевой характер современного информационного и коммуникативного пространства, по своей сути устраняет дисциплинарные границы и способствует установлению единого поля для образовательных и научных коммуникаций. Этому пространству присущ нелинейный характер развития, открытость и непредсказуемость, т. е. все черты саморазвивающейся неравновесной системы. Это обстоятельство также указывает на остроту и актуальность обозначенной задачи, артикулирующей необходимость междисциплинарного подхода.

При этом следует иметь в виду, что всякий образовательный подход, тем более претендующий на фундаментальность, должен базироваться на определенных онтологических и антропологических основаниях. Для междисциплинарного подхода в качестве онтологического основания могут быть приняты представления о мире как саморазвивающейся системе, потому что именно они «...постепенно становятся доминирующими образами предметов как социально-гуманитарных, так и естественных наук» [2, с. 182].

В качестве антропологического основания выступает представление о человеке как субъекте современных социокультурных практик и его ключевых компетенциях. Они должны быть конгруэнтны свойствам той социальной системы, в которую он включен и в которой призван действовать. Современному человеку, находящемуся в ситуации постоянного «вызова» истории, необходимо обладать способностью к мгновенной интеллектуальной мобилизации, проявляющейся в адекватной оценке сложившихся обстоятельств и соответствующем когнитивном реагировании. Последнее, в свою очередь, должно характеризоваться нестандартностью принимаемых решений и возможностью предвидения как можно более широкого спектра их последствий. Такого рода способности могут быть выработаны только благодаря целостности и широте мировоззрения, системности и креативности мышления. Перечисленные свойства личности и связанный с ним набор компетенций, необходимых для эффективной деятельности, невозможно сформировать в рамках узкопрофессионального подхода. Он в лучшем случае гарантирует лишь инструментально-функциональную, а не креативно-продуктивную форму активности.

Современный мир знания, как отмечал Ф. Лиотар, характеризуется «игрой с исчерпывающей информацией» [1, с. 127]. Французский философ подразумевал под этим отсутствие научных секретов и свободный доступ к информации для всех экспертов. По его мнению, в сложившейся ситуации значение имеют не столько способности к приобретению знания, сколько к его производству. Наиболее важной в их ряду философ называет «воображение», которое позволяет менять привычные для познания правила игры и «...сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга» [1, с. 127]. В силу этого, полагал философ, должны различаться

два дидактических аспекта: один направлен на «простое воспроизводство» профессиональных компетенций, другой – на «продвижение и максимальное ускорение способности к воображению» [1, с. 128].

Таким образом, отчетливо артикулируется первостепенная задача современного образования, которая предполагает подготовку специалистов особой (в противоположность простой, сугубо операциональной) компетенции, для которой характерны, прежде всего, высокий уровень критической рефлексии (анализ) и способность к продуктивному воображению (синтез). Это в свою очередь влечет значительное расширение в образовательном пространстве сегмента творческой активности, что не представляется достижимым без использования междисциплинарного подхода.

Успешная реализация данной задачи, на наш взгляд, принципиально невозможна без приобщения субъекта образовательных практик к арсеналу социально-гуманитарного знания. Особая роль в этом принадлежит философии, так как, во-первых, философия в силу своей специфики способна выступить в качестве междисциплинарной методологии. По мнению академика В. С. Степина, это обусловлено тем, что философские представления «...выступают, с одной стороны, своеобразной схемой синтеза знаний при включении в общенаучную картину мира наиболее значимых результатов различных дисциплин. С другой стороны, они выступают ядром исследовательской программы, в качестве которой функционирует научная картина мира по отношению к эмпирическим и теоретическим исследованиям конкретных наук» [2, с. 182].

Во-вторых, философия, предоставляя широкие возможности для освоения разнообразных ментальных моделей, является наиболее адекватным способом формирования логической культуры. Современный интеллектual подобен хорошему певцу, готовящему себя к серьезной музыкальной карьере и в силу этого нуждающемуся в профессиональной постановке голоса. Первый так же не может состояться без профессиональной «постановки» мышления и освоения разнообразного арсенала его средств. Именно философия способна выполнить эту задачу, сформировав и отшлифовав в первую очередь аналитические способности личности.

Развитие воображения как способности к творческому синтезу невозможно представить без приобщения к философско-культурологическому знанию во всем разнообразии его дисциплинарных и академических форм. Это знание открывает неограниченные возможности для богатой ассоциативности и свободной игры познавательных сил человека, которые позволяют возвыситься над привычной архитектурой научных областей и преодолеть их сложившиеся междисциплинарные границы. Развитое воображение способно придавать форму синтеза таким компонентам, которые ранее воспринимались как несовместимые и несводимые воедино, именно способно сформировать пространство междисциплинарности. Оно также играет существенную роль в процессе открытия новых исследовательских перспектив и создания условий для поиска нестандартных решений самых сложных проблем.

Таким образом, формирование и реализация междисциплинарного подхода, столь значимого для современного образования, не представляется возможным вне системы философского и социально-гуманитарного знания, поскольку именно благодаря этому знанию вырабатываются мировоззренческие основания, методология и принципы функционирования междисциплинарности.

Литература:

1. *Лиотар, Ж.-Ф.* Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар. – М. : Ин-т экспериментальной социологии – СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
2. *Степин, В.С.* Цивилизация и культура / В.С. Степин. – СПб. : СПб ГУП, 2011. – 408 с.

О ПОЛЬЗЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ ФИЛОСОФАМ

Взаимное влияние философии и психологии друг на друга в принципе сложно переоценить, и неудивительно. Во-первых, они научные дисциплины рождаются практически одновременно, пусть и считается, что психология зародилась в лоне философии. Во-вторых, психология является если и не полноценной самостоятельной философской дисциплиной, то важнейшей составляющей в разработке абсолютного большинства из них. Так, в этике самые разные категории (от справедливости и до смысла жизни) рассматриваются, среди прочих, с психологической точки зрения. В философской антропологии огромное значение уделяется вопросам сознания, бессознательного и структуры психики, а психоанализ используется как один из методов исследования. В эпистемологии изучается влияние психологических процессов на сущность и структуру знания и познавательного процесса. Современная философия и вовсе не может обойтись без определённого рода слияния с психологией. Иногда результатом подобного синтеза становятся теоретические и практические психологические дисциплины. Так на стыке экзистенциализма, феноменологии и психотерапевтических исследований появляется экзистенциальная психотерапия. Ещё один пример – гештальт-психотерапия – вариант синтеза гуманистической психологии и диалого-феноменологического подхода, который вызревает на почве критики классического психоанализа. С другой стороны, влияние того же психоанализа приводит к появлению такого значительного течения в современной философии, как структурный психоанализ Жака Лакана.

Таким образом, можно заметить, что на сегодняшний день философия и психология – две фундаментально связанные дисциплины. Более того, не просто связанные, но полезные друг для друга. Что же полезного может дать философам изучение психологии?

Во-первых, новую точку (угол) зрения. В психологии широко используются наработки естественнонаучного знания: биологического, химического, нейрофизиологического и другого. Синтезированные с эвристическим подходом в философии, они могут дать совершенно потрясающий результат. Знания о специфике устройства и работы мозга, к примеру, дадут философам возможность более полно и глубоко понимать структуру и принципы работы культурных, социальных и антропологических феноменов. Подобные знания – своего рода фундамент, на который можно опираться в процессе разработки теорий и описаний, ведь они дают возможность распознать сущность феномена – стоящую за ним мотивацию или ожидаемую цель его существования.

Во-вторых, новый инструментарий. Использование психологических методов вкуче с традиционными философскими, даст возможность исследователю рассмотреть предмет изучения с большей тщательностью и скрупулёзностью.

В-третьих, самосознание. Понимание собственных мотивов и целей, осознание себя в качестве «точки отсчёта», которая неминуемо влияет на конечный результат исследования, и способность если не изменить, то обозначить исходную позицию, значительно упрощает и «очищает» исследование.

Наконец, более полное понимание философии, её места в культуре и её особенностей.

Само собой, стандартного изложения основ общей психологии недостаточно для того, чтобы достигнуть подобных результатов. Именно поэтому, в процессе преподавания психологии студентам-философам необходимо учитывать два важных фактора.

Во-первых, это наличие особого категориально-понятийного аппарата. В том виде, в котором психология излагается на философском отделении сегодня, она мало чем

отличается от иных общеобразовательных дисциплин. Курс «Общая психология» – этакая «наука-в-себе», оперирующая собственными понятиями и существующая в некотором изолированном дискурсе. При таком подходе теряется связь психологии с философией, а значит и все преимущества, которые несёт понимание и разработка этой связи. Синхронизация категориально-понятийного аппарата двух дисциплин (при сохранении определённой самобытности) могла бы способствовать как достижению вышеуказанных результатов, так и повышению интереса к изучению психологии.

Во-вторых, это серьёзная системно-теоретическая тренированность и общая эрудированность студентов-философов. В процессе обучения, философы-в-становлении сталкиваются с теоретическими системами самой разной степени сложности и, в большинстве своём, успешно разбираются в них. При этом, во время прохождения курса «Общая психология» студентам предлагаются лишь наиболее базовые концепции. Наиболее «вкусные» и философски насыщенные учения (например, вышеупомянутый структурный психоанализ Лакана или диалогово-феноменологический подход), остаются без внимания. Создаётся впечатление, что значительная разница в теоретической подготовленности среднестатистического студента и студента-философа вовсе не учитывается. Однако же, для того, чтобы изучение психологии возымело наибольший позитивный эффект на философов, эту разницу необходимо не только осознавать, но и учитывать на всех этапах изложения курса.

Малая Н.В.

доцент кафедры философии культуры БГУ

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛОГИКИ КАК АСПЕКТ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Известный немецкий философ И. Кант писал, что людей необходимо учить не мыслям, а тому, как следует мыслить. Действительно, владение теоретическим материалом по любой учебной дисциплине еще не означает, что человек в реальных коммуникативных ситуациях успешно использует приобретенные навыки, потому что нельзя научиться мыслить, не пытаясь этого делать. В этой связи очень важно уметь применять логические законы, приемы и операции на практике.

Для каждого человека интеллектуального труда важно понимать высказывания или записанные мысли других людей, выражать в ясной и доступной форме свои мысли. На первый взгляд, это умение формируется в раннем детстве вместе с овладением родным языком. В повседневной коммуникации наблюдается иное: кому не приходилось видеть людей, «не умеющих говорить» (отчетливо выражать свои мысли), еще чаще встречаются люди «не умеющие писать», бывают и «не умеющие читать/слушать», т. е. быстро и легко понимать смысл читаемого.

Человек с первых дней своей жизни овладевает логикой посредством языка. Усвоение языка оказывается одновременно и усвоением логики, без которой, как и без грамматики, нельзя говорить о владении языком. В дальнейшем стихийно сформированные знания грамматики упорядочиваются в процессе школьного обучения, к сожалению, логике же специального внимания не уделяется, ее совершенствование остается бессистемным и автономным процессом. Примерно к 14-15 годам вырабатываются представления, закрепленные в понятиях, складывается определенный логический аппарат, который позволяет рассуждать, выводить заключение из посылок. С этого периода начинается изучение дисциплин, требующих навыков рассуждения, умения оперировать абстрактными понятиями, однако это происходит стихийно. В этой связи абстрактный уровень мышления недостаточно развивается, логические способности не упорядочиваются.

При чтении курсов «Логика» и «Логика и аргументация» на факультетах нашего университета есть возможность убедиться в отсутствии навыка системной работы с информацией у студенческой аудитории. Научившись на практике последовательно рассуждать, учащиеся не могут иногда ответить, какими принципами при этом они руководствуются. Оказалось, что самостоятельная оценка результатов при выполнении заданий по логике у большинства студентов (около 80%) вызвала затруднения. Примечательно, что при ответе на вопрос *обосновать свою позицию*, привести аргументы в подтверждение своего мнения возникали сложности. Таким образом, усвоенные стихийно навыки работы с материалами по конкретной дисциплине оказываются ненадежными при объяснении своей позиции, а логическое чутье и навыки аргументации оказываются не так безупречны, как это зачастую кажется.

На наш взгляд, одна из причин возникновения такой ситуации кроется в традиционных подходах к изложению учебного материала, в трансляции готового знания студентам. В процессе обучения уделяется внимание лишь четко оформленному знанию. Дз. Антонио в работе «Творчество в науке» справедливо отмечает, что по прочтении учебника почти всегда складывается впечатление, что рассматриваемый предмет является законченной главой. Едва ли учащийся найдет там повод для дискуссий и понимание проблем, продолжающих существовать в данной области.

Более существенной трудностью является формальное заучивание (*ad hoc*) только для данных случаев. Студенты не усваивают операциональной (методологической) составляющей работы с материалом, не могут объяснить, почему получен именно такой результат, теряются, как только встречаются с малоизвестными, выходящими за рамки данных случаев, ситуациями. Такого рода затруднения лежат за пределами изучаемого предмета – в области логики. Освоение и применение принципов этой науки (определенность, непротиворечивость, последовательность), ее законов во многих случаях могло бы упредить эти трудности.

Практических умений правильно рассуждать, свойственных преподавателю, достаточно для того, чтобы заметить логическую ошибку студента. Тем не менее, этого явно недостаточно для объяснения сути ошибки. В этой ситуации необходимо владение особым понятийно-терминологическим аппаратом, позволяющим оценить правильность познавательных процедур. Эти знания аккумулирует логика.

К важнейшим процедурам, существенно влияющим на эффективность обучения, относится определение – раскрывает, уточняет и формирует значения с помощью других языковых выражений, значение которых уже известно или принято. В процессах обучения важнейшая проблема – достижение ясности, отчетливости и доступности в преподавании материала. Намечаются две дидактические проблемы: *формирование навыков правильного рассуждения* и *оптимизация способов деятельности*. Их решение находится в прямой зависимости от эффективного использования логического инструментария (правила классификации, определения, обобщения, аргументации и т. д.).

Метлицкий И.Е.

доцент кафедры психологии БГУ

ИМИТАЦИОННО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВОЙ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЕМЫХ

Главная задача преподавателя высшего учебного заведения – привить обучаемым необходимую сумму знаний и выработать у них профессиональные умения и навыки не только путем правильного подбора дидактического материала, но и развития у них интереса к учению, как процессу, который способствует более глубокому погружению студентов в содержание конкретной учебной дисциплины. Методические разработки деловых, интеллектуальных и ролевых игр, как форм активного обучения студентов,

достаточно полно представлены в исследованиях Н. Х. Авлиякулова, Н. В. Матяш, А. П. Панфиловой, Г. П. Щедровицкого и др. [1; 2; 3; 4; 5]. Однако, исходя из того, что деловые игры, как средство развития профессионального творческого мышления, призваны способствовать обучению участников образовательного процесса выработке последовательных решений в искусственно созданных условиях, имитирующих реальную производственную обстановку, в курсе «Юридическая психология» они неприемлемы по причине недостаточного объема профессиональных знаний у студентов-психологов в области правоповедения. Та же проблема касается и детальной методической разработки ролевых игр, в которых участникам четко задается система ролевых предписаний и правил поведения (например, осмотр места происшествия, обыск, допрос и т. п., согласно законодательства Республики Беларусь), с которыми студенты-психологи сталкиваются достаточно фрагментарно.

В качестве эксперимента по углубленному изучению одного из разделов курса «Юридическая психология», нами была разработана методика проведения имитационно-ролевой игры (ИРИ) «Психология судебного следствия». Достоинством такой формы организации учебного процесса является тот факт, что ИРИ представляет собой интерактивный динамический «спектакль», участники которого отождествляют себя со своим персонажем, его переживаниями и действиями, исходя из логики «судебного следствия». Кроме того, ИРИ имеет открытой финал и наделяет ее участников правом на выбор и изменение событий в рамках предлагаемой преподавателем фабулы по материалам реального уголовного или гражданского дела.

По своему содержанию имитационно-ролевая игра шире традиционно используемых в учебном процессе активных форм обучения по следующим причинам: ИРИ позволяет минимизировать противоречие между абстрактным содержанием учебной дисциплины и реальным характером учебной деятельности путем интеграции учебно-игровой и реальной действительности в систему сложных отношений «человек–право»; логика решения мыслительных задач, поставленных перед обучаемыми в ИРИ, строится на реализации ими ранее приобретенных знаний о социальном взаимодействии и профессиональном общении (выработка стратегии и тактики поведения членов команды, исходя из фабулы уголовного дела и правового статуса ее участников: «сторона обвинения», «сторона защиты», «подсудимый», «свидетель», «потерпевший», «эксперт» и т. п.), что позволяет в полной мере формировать у участников игры навыки таких мыслительных операций, как сравнение и анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация и умозаключение; ИРИ способствует актуализации творческого потенциала обучаемых и преодолению ими стереотипов поведения. Процесс креативного мышления предполагает применение обучаемыми на практике знаний, умений и навыков, приобретенных ими при изучении курса «Юридическая психология», в сочетании со знакомством (под руководством преподавателя) с основами уголовного права и судебно-психологической экспертизы, которые могут понадобиться участникам игры при анализе материальных и идеальных следов правонарушения и предъявлении доказательств; ИРИ способствует совершенствованию речевых навыков обучаемых и направлена на развитие и закрепление психотехник формирования внутреннего убеждения судьи о виновности или невиновности «подсудимого» (в роли судей выступают независимые эксперты – сотрудники кафедры психологи, ППС юридического факультета БГУ).

Отличительная черта ИРИ – более глубокая по своему содержанию обратная связь между всеми участниками игры: рефлексия динамики развития ситуации взаимодействия сторон с последующей коррекцией ролевого поведения каждого из игроков, исходя из учебной фабулы. Но самое главное – в ИРИ воспроизводятся реальные нормы жизни,

деятельности и взаимодействия людей в обществе, что, в свою очередь, предполагает последовательное развитие у обучаемых социального и эмоционального интеллекта, а также формирование у них целостного представления об успешной профессиональной деятельности не только в качестве консультанта, но и специалиста (эксперта) в различных областях права.

Время, отведенное на игру – четыре академических часа. Территория – учебная лаборатория по криминальной психологии.

Первый этап ИРИ – подготовка преподавателем игрового пространства: разработка фабулы «обвинительного заключения» (согласно имеющимся материалам по конкретному делу) и сценария игры (определение сторон «судебного следствия» и его участников).

Второй этап – знакомство участников с материалами дела, консультации с преподавателем (независимыми юристами) по возникшим вопросам (две недели до начала «судебного следствия»).

Третий этап – «судебное следствие» – переход участников в пространство, условно обладающее характеристиками, заданными сценарием ИРИ (академический час + одна кофе-пауза для каждой из команд. Кофе-пауза (10-15 минут) дается команде, с той целью, чтобы участники смогли отразить ход «следствия», подготовить и представить суду необходимые дополнительные доказательства, а также выбрать оптимальную тактику последующего поведения во время выступления с «заключительным словом»). Факт условного перехода участников игры в «другое» пространство, предполагает пересечение границ обыденной жизни и временных ролевых установок, что создает предпосылки проявления особенностей личности обучаемых в нехарактерных для них условиях деятельности, позволяет ярко и полно реализовать конкретную стратегию поведения и испытать всю меру ответственности, связанную с этим, в безопасной (контролируемой преподавателем) учебной ситуации.

Четвертый этап – выход участников из игровых ролей в рефлексивную позицию – дероллинг (20 минут). Здесь совершается ритуализированное обратное пересечение игроками «границы» между миром игры и обыденным миром, возвращение к реальным социальным ролям и привычной системе мышления. Цель этапа – перевод творческого материала, выработанного участниками в ИРИ, в область сознания, закрепление у обучаемых умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности. Педагогическая составляющая этапа – это такая, грамотно подобранная педагогом обратная связь на все действия игроков, чтобы каждый из участников мог почувствовать степень значимости того вклада, который он внес в работу всей команды.

Важно отметить, опыт организации и проведения ИРИ показал: при всех указанных выше достоинствах такой формы активного обучения, использовать ее на каждом учебном занятии – неэффективно.

Литература:

1. *Авлиякулов, Н.Х.* Педагогическая технология / Н.Х. Авлиякулов. – Ташкент : Наука, 2009. – 93 с.
2. *Матяш, Н.В.* Методы активного социально-психологического обучения / Н.В. Матяш, Т.А. Павлова. – М. : Академия, 2010. – 96 с.
3. *Панфилова, А.П.* Инновационные педагогические технологии: активное обучение / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2012. – 192 с.
4. *Панфилова, А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога / А.П. Панфилова. – М. : Академия, 2008. – 368 с.
5. *Щедровицкий, Г.П.* Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М. : Шк. Культ. Полит., 1995. – 800 с.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ В ФИЛОСОФСКО-ИСТОРИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Междисциплинарный подход в преподавании философии имеет давнюю историю. Он получил распространение в системе высшего образования Советского Союза, хотя в то время он предполагал профилизацию обучения студентов в зависимости от специальности высшего учебного заведения в целом или отдельного факультета. При этом, будучи соединенным с внедрением проблемного обучения, практика его осуществления в учебно-педагогическом процессе с интересом воспринималась студенческой аудиторией и способствовала популяризации философского образования.

Эта практика актуальна и для современной системы высшего образования Республики Беларусь, в частности для преподавания философии на историческом факультете БГУ. Существуют три возможности и канала ее реализации. Во-первых, это преподавание самостоятельного курса философии (или дисциплины «Философия» в рамках интегрированного модуля с одноименным названием). Однако эта возможность имеет сугубо формальный характер, поскольку в течение двух часов лекционных занятий, отводимых программой на изучение всей проблематики социальной философии, о проблемах философии истории, можно только упомянуть.

Во-вторых, существует возможность реализации кроссдисциплинарного подхода в процессе преподавания курса «Философия и методология науки» для студентов, обучающихся в магистратуре кафедр истфака БГУ. В этом случае возможности профилирования философского образования более продуктивны, учитывая наличие в программе кандидатского экзамена, по которой осуществляется обучение, специальной темы, включающей рассмотрение проблематики философии истории. Однако и здесь возможности весьма ограничены, так как приходится учитывать жесткий регламент отводимых на изучение каждой из тем изучаемого курса часов занятий.

В-третьих, более привлекательной и перспективной является возможность профилизации преподавания философии в рамках специализированного модуля «Философия истории и современный цивилизационный процесс», в ходе которого междисциплинарный синтез философско-методологического и историко-научного знания позволяет артикулировать и рассмотреть актуальные для современного обществознания проблемы.

Структура лекционной части курса «Философия истории и современный цивилизационный процесс» включает преамбулу, без которой рассмотрение основных тем дисциплины не удовлетворяло бы принципу системности. В этой функции выступает тема «Общество как предмет философского анализа», в которой раскрывается сущность социальной онтологии и обращается внимание на сравнительный анализ специфики природы и общества как форм бытия Универсума. При этом раскрывается полисемантичесность понятия общества, эксплицируется понятие хронотопа как социально-исторического континуума и, в этой связи, раскрывается смысл феномена исторического времени в концепции «большой длительности» известного французского историка Ф. Броделя, представляющего оригинальную школу «Анналов».

Подобная прелюдия логически подводит к содержанию следующей темы «Предмет, генезис и проблемное поле философии истории», в рамках которой, прежде всего, рассматриваются вопросы специфики предмета, структуры и проблемного поля философии истории, ответы на которые позволяют определить, что же такое философия истории и каков ее статус в структуре философского знания. Следующий шаг касается прослеживания генезиса и основных исторических форм развития этой системы знания,

что предполагает раскрытие специфики теологии истории, закономерностей возникновения и концептуальных особенностей классической, неклассической и современной – постнеклассической философии истории.

Важную не только дидактическую, но и эвристическую нагрузку несет тема «Философские проблемы социальной динамики», в которой предполагается анализ проблематики субстанциальной (онтологической) философии истории. В числе рассматриваемых вопросов – проблема источника исторического развития и его механизмов, рассмотрение которой, в частности, предусматривает анализ диалектики эволюции и революции в развитии общества и рассмотрение концепций социальной революции, характеристику основных факторов социальной динамики и осмысление проблемы субъекта («творца истории») и движущих сил исторического процесса. Особое значение отводится рассмотрению проблемы направленности общественного развития, анализу нелинейных и линейных интерпретаций истории, в частности, феномена социального прогресса и его критериев, а также методологическим особенностям формационной парадигмы.

В качестве продолжения в рассмотрении особенностей междисциплинарной корреляции методологии историко-научного и философско-исторического познания естественным выглядит анализ проблемного поля темы «Философские аспекты цивилизационного подхода». Ее рассмотрение начинается с определения сущности цивилизационного подхода к развитию общества, предполагая характеристику его разновидностей и типологию цивилизаций. Здесь последовательно обращается внимание на цивилизационно-циклический подход в философии истории и характеристику локальных цивилизаций, а также на определение сущности цивилизационно-регионального подхода, в частности, на специфику цивилизаций Запада, Востока и восточнославянской цивилизации. Особое место отводится освещению сущности цивилизационно-стадиального подхода. В его анализе уделено внимание концепциям индустриального, постиндустриального и информационного общества.

Завершает лекционную часть курса тема «Цивилизационное развитие как предмет структурно-функционального анализа». В ней предусмотрено раскрытие вопроса «Техника, технологии как факторы цивилизационного процесса» и, в этой связи, анализ концепции техногенной цивилизации и феномена технократизма, анализ хозяйственной деятельности как фактора развития цивилизации. Программой предусмотрено также рассмотрение власти как фактора цивилизационной динамики, мониторинг изменения влияния фактора власти в ходе цивилизационного развития социума. Завершает лекционный курс рассмотрение современного состояния социодинамики и раскрытие системной природы глобализации с определением основных этапов становления глобального мира. При этом артикулируются процессы социальной мобильности в современном мире, анализируется феномен его маргинализации.

Профилизация философского образования в форме изучения философии истории осуществляется также в ходе практически занятий, доминантой которых является вопрос о связи философии и исторической науки. В этой связи наряду с заданиями тематического характера, например, постановкой вопросов: «Определите и сравните понятия развития, динамики, прогресса, регресса, модернизации и стагнации общества» или «Какова роль великой личности в истории, и какого человека можно назвать великой личностью? В какие периоды истории особо проявляется эта роль?», на каждом занятии студенты размышляют по поводу заранее прочитанных ими фрагментов философско-исторических текстов. Среди них «Лекции по философии истории» Г. Гегеля, «О пользе и вреде истории для жизни» Ф. Ницше, «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане» И. Канта, историософские работы Н. Я. Данилевского, К. Н. Леонтьева, фрагменты работ

О. Шпенглера и А. Тойнби, С. Хантингтона и Э. Тоффлера. В завершение работы практикумов проводится обсуждение проблемы смысла истории, предполагающая использование студентами в качестве базовых фрагментов работ К. Ясперса, Н. А. Бердяева, К. Левита, П. Тиллиха и других мыслителей.

В итоге этой работы студенты-историки получают добротную философско-историческую подготовку. Проблема, однако, в том, что в текущем учебном году не по нашей инициативе изучение этого курса не осуществлялось.

Новикова О.В.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

ИМИДЖ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ КАФЕДРЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ: К ПРОБЛЕМЕ ДИАЛОГА МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТОМ

Система высшего образования в Беларуси в последние десятилетия претерпевает значительные изменения: с одной стороны, значение (но не ценность) высшего образования возрастает, с другой – оно приобретает «негласно обязательный» характер, становясь приложением к среднему, а сама система приобретает рыночные черты, трансформируясь в так называемый рынок образовательных услуг с его законами спроса и предложения и конкурентной средой. Эскалация массовизации высшего образования ведет к потере университетом сакральной ауры творца знания и превращению его для многих студентов в приложение к выдаваемому им же диплому. В таких условиях одной из актуальных задач становится сохранение или создание достойного имиджа вуза/факультета/кафедры, который не только складывается из обеспечения получения системного высшего образования, перечня учебных курсов, качественного обучения студентов, эффективной научной работы, налаженного межвузовского и международного сотрудничества, но и включает в себя внешний облик организации/подразделения в Интернет-пространстве.

В условия достаточно жесткой конкуренции поставлены не только вузы, но и внутриуниверситетские кафедры, предлагающие факультетам различные непрофильные спецкурсы и спецмодули. К примеру, в БГУ ряд факультетов предлагает студентам на выбор изучение спецмодулей, разработанных либо кафедрой философии и методологии науки, либо кафедрой педагогики. Например, на биологическом факультете студенты могут выбирать между спецмодулем «Перспективы человека в эпоху НТР», читаемым автором тезисов, и курсом «Эффективные стратегии управления карьерой», читаемым преподавателем кафедры педагогики и проблем развития образования. Здесь конкурировать приходится не только кафедрам, но и отдельным преподавателям, которые вынуждены выступать как своего рода пиарщики своих предметов перед студентами, и выбор последних отнюдь не всегда обусловлен полезностью дисциплины – значение имеет и личная харизма преподавателя, и степень сложности предмета и его сдачи, и т. п. С одной стороны, преподаватель выступает как «лицо» кафедры, способствуя созданию ее имиджа среди студентов, с другой стороны – «кафедральная принадлежность» преподавателя должна выступать как маркер его профессионального развития и уровня читаемых им курсов.

В настоящее время актуальным предметом обсуждения является формирование виртуального имиджа университетских подразделений в социальных сетях типа Facebook, Вконтакте, Twitter и т. п. Почему важны именно эти ресурсы? Основная масса пользователей социальных сетей в Беларуси – молодежь в возрасте до 30 лет (81,5%), из нее студенты – 94,5%; при этом порядка 30% студентов используют соцсети для поиска сведений, необходимых для учебы [1]. Практически все вузы, факультеты и кафедры имеют свои сайты или страницы в Интернет-пространстве, но они существуют

преимущественно в режиме монолога, без возможности получения обратной связи от студентов. Социальные сети на данном этапе задействованы достаточно слабо, большинство университетских подразделений в Беларуси не имеет официальных страниц в соцсетях. В частности, страницы ФФСН БГУ в Facebook и ВКонтакте имеют неофициальный характер и используются в первую очередь студенческой аудиторией для обсуждения частных внутренних вопросов или тегирования фотографий; активность пользователей при этом нерегулярна. Кафедры ФФСН БГУ официальных страниц в социальных сетях не имеют.

Виртуальная обратная связь между преподавателем и студентом существует благодаря ресурсам типа «ПрофессорРейтинг», которые предоставляют возможность всем желающим оценить работу преподавателя и оставить отзыв о нем. Однако объективность подобных ресурсов невысока, так как пользователи остаются анонимными, и сайт не гарантирует защиты преподавателя от необъективных оценок и не дает ему возможности ответного высказывания.

В такой ситуации представляется целесообразным создание, как факультетом, так и коллективом кафедр официальных страниц в социальных сетях с возможностью распространения актуального контента для ознакомления студентов с деятельностью факультета/кафедры и обязательной функцией обратной связи в виде комментариев/лайков/репостов. Отличие этого формата от сайтов университетских подразделений – в первую очередь в формате диалога преподавателя и студента (возможно – на условиях модерации сотрудниками кафедры, ответственными за ведение страниц в соцсетях). Отличие от студенческих оценочных ресурсов наподобие «ПрофессорРейтинг» – в отсутствии анонимности и, как следствие, большей обоснованности и ответственности критических высказываний.

Литература:

1. Медиафера Беларуси (2014 г.): социологический аспект // Информационно-аналитический центр при Администрации Президента Республики Беларусь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://iac.gov.by/sbornik/Mediasfera_Belarusi.pdf . – Дата доступа: 28.02.2016.

Павлова А.Т.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ В ПРОЦЕССЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОГО ОБУЧЕНИЯ

Экономический кризис, социальные реформы, бурный темп жизни, переход к рыночной экономике требуют по-новому взглянуть на процесс образования, связать воедино обучение, воспитание и развитие. Современное образование предполагает новую парадигму: ориентацию на чувство профессиональной и общеобразовательной компетенции, чувство собственного достоинства, чувство свободы. Возрастает роль знаний человека в области смежных с его специальностью наук и умений, умение комплексно применять их при решении производственных и научно-хозяйственных задач.

Междисциплинарное обучение – один из способов развития личности, направленный на обогащение содержания обучения посредством системно выстроенных знаний на основе глобальных тем философского содержания. Оно позволяет связать общей нитью различные учебные предметы, обеспечивая тем самым целостность в содержании обучения, воспитания и развития студентов.

Существующая до сих пор разорванность дисциплинарного пространства снижает эффективность образовательного процесса. Введение модульной системы обучения делает упор на коллективную стратегию преподавания и обучения, которая включает в себя работу в команде, коллективные способы обучения.

Реализация междисциплинарного подхода в высшем образовании рассматривается как результат объединения учебных дисциплин в блоки. Синтез наук происходит в процессе исследования фундаментальных объектов познания: природы, общества, человека, техники, науки. Вокруг каждого объекта возникают междисциплинарные направления, объединяющие смежные дисциплины.

Междисциплинарные связи предполагают взаимную согласованность образования по разным предметам, в частности, по философии, психологии, педагогике. Такие междисциплинарные связи способствуют интеграции знаний. Именно такой интегративный подход позволяет педагогу объединить в единый процесс обучение, воспитание и развитие. Междисциплинарные связи – это форма и принцип взаимодействия между отдельными учебными предметами, а интеграция образует целостность, благодаря которой достигается систематизация знаний.

Обучение в современной науке понимается как процесс освоения социокультурного опыта предыдущих поколений. Воспитание рассматривается как целенаправленное воздействие в процессе обучения с целью формирования у студентов определенной системы ценностей. Развитие обучающегося предполагает прогрессивные качественные изменения в его психологии.

Процесс преподавания философии в современных условиях есть сложное инновационно-поступательное движение, в ходе которого происходят интеллектуальные и личностные изменения в человеке. Философия, психология и педагогика охватывают своим вниманием все сферы жизни человека, поэтому эти науки находятся в постоянном взаимодействии. Многие проблемы философии выступают как общие для психологии и педагогики. Философия стоит как бы в центре всего потока образовательных и воспитательных задач. Философия помогает специалисту в любой отрасли преодолеть свою профессиональную ограниченность, односторонность. Знание психологии, педагогики, философии важно, как в профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. Объясняя различные точки зрения на окружающую действительность, философия, психология и педагогика помогают человеку найти свое место в мире. Однако, следует отметить, что философия, психология и педагогика – это самостоятельные науки, которые могут взаимно обогащать и дополнять друг друга.

Жизнь человека, как правило, включает ступени развития его личности. Существует несколько уровней духовного и личностного роста. В 60-е годы XX века психологами была предложена концепция «позитивного психологического здоровья». В центре этой концепции находится анализ здорового развития личности как позитивного процесса, содержательно описываемого через понятия самореализации, полноценного человеческого функционирования. В рамках данной концепции одним из ключевых показателей был выбран «уровень психического здоровья человека», который в каждый момент его жизни определяется различными социальными, психологическими, биологическими факторами.

В структуре личности выделяют три стороны: мировоззренческую, эмоциональную, поведенческую. Степень развития этих сторон свидетельствует о зрелости человека. Мировоззренческая сторона включает в себя представления человека о самом себе, о других людях, о своем месте в мире. Эмоциональная сторона – это принятие себя и других, искренний интерес к людям. Поведенческая сторона охватывает способность личности вырабатывать цели, выстраивать стратегическую линию поведения. Задача преподавателя – воспитать психологически зрелого человека, имеющего установку на самопознание и саморазвитие. Такой человек постоянно находится в состоянии личностного роста.

Общий подход человека к миру и к самому себе определяется его ценностными ориентациями, именно они придают смысл и направление общественной позиции

личности. Ценностные ориентации оказывают влияние на убеждения человека, его мировоззрение, самооценку. Незрелость, неопределенность ценностных ориентаций является признаком инфантилизма. Таким личностям легко внушать все, что угодно, их легко склонить к какому угодно поведению.

Формирование прочных убеждений возможно в результате серьезной работы человека над собой, перестройки всей его личности. И здесь велика роль преподавателя, наставника. Современное общество требует от преподавателя вуза постоянного квалификационного роста, умения создавать интегрированные курсы, использовать в работе различные типы методик. Междисциплинарное обучение способствует развитию творческого, критического и логического мышления у студентов.

Актуальность междисциплинарного обучения обусловлена расширением информационного поля, необходимостью систематизации информации из различных наук, развитием навыков самостоятельной работы студентов. Междисциплинарное обучение не сводится только к интеллектуальному развитию студентов, а предполагает такое построение учебного процесса, которое охватывает всю структуру личности обучающегося.

Сайганова В.С.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ И ПЛАНИРОВАНИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ НА ФФСН БГУ

Научно-исследовательская работа студентов (НИРС) является существенной составной частью университетского образовательного процесса, основанного на единстве учебной и научной деятельности. В связи с актуализацией в развитии национального высшего образования таких направлений как: повышение конкурентоспособности высшего образования в мировом образовательном пространстве; совершенствование компетенций специалистов «на основе эффективной практико-ориентированной подготовки и расширения связей с организациями-заказчиками кадров» [1, п. 1]; расширение сетевого взаимодействия учреждений высшего образования с целью совместной организации образовательных программ; формирование современной информационно-образовательной среды; развитие кадрового потенциала системы высшего образования; преемственность и непрерывность всех ступеней образования, создание условий для развития творческих способностей учащихся и другие, – возрастает и роль НИРС в вузовском образовании.

В Положении об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2015/2016 учебном году Министерства образования акцентируется внимание на развитии научно-исследовательской работы студентов (пункт 9). В нем указывается на необходимость создания условий для формирования у студентов исследовательских умений, навыков работы в научных коллективах, вовлечения студентов в инновационную деятельность «путем участия в выполнении инновационных проектов, заданий Государственной программы инновационного развития, работе на производственных участках университетов и малых предприятий» [1, п. 9]. В данном контексте организация и планирование НИРС в вузах и их подразделениях приобретает особое значение.

Организация и проведение научно-исследовательской работы студентов на факультете философии и социальных наук (ФФСН) осуществляется в рамках общей системы научно-исследовательской работы студентов БГУ и предусматривает следующие составляющие:

– выявление и отбор студентов, имеющих склонности к занятиям научными исследованиями;

- привлечение успешных и мотивированных студентов к обучению в магистратуре и аспирантуре;
- развитие деятельности кружков, студенческих научно-исследовательских лабораторий (СНИЛ) путем индивидуальной работы с научными руководителями;
- комплекс научно-образовательных мероприятий для реализации творческих способностей студентов;
- реализация публикационной активности студентов, наличие специальных научных изданий студентов и аспирантов;
- совершенствование комплекса специальных информационно-аналитических ресурсов НИРС подготовки и аттестации работников высшей научной квалификации;
- наличие совещательных органов в области НИРС, активизация работы совета НИРСА БГУ, разработка нормативных документов университетской системы подготовки научных работников высшей квалификации и научно-исследовательской работы студентов [2, с. 9–10].

Опираясь в целом на систему республиканской и университетской научно-исследовательской работы студентов, организация НИРС на факультете философии и социальных наук БГУ имеет свою специфику, которая определяется несколькими принципиальными моментами. С одной стороны в перечне приоритетных направлений для фундаментальных прикладных научных исследований в Республике Беларусь, гуманитарная сфера характеризуется значительно меньшим количеством направлений для реализации научно-исследовательского потенциала молодых ученых гуманитарного профиля по сравнению с естественными и техническими науками. С другой стороны, наблюдается снижение притока молодых кадров в сферу социальных наук, что обусловлено объективными показателями, такими как уменьшение количества абитуриентов, увеличение оплаты за обучение, популярность заочного образования и др.

В данных условиях целенаправленная работа по оптимизации и активизации научно-исследовательской деятельности студентов ФФСН заслуживает особого внимания. Курирующей организацией студенческой научно-исследовательской работы на ФФСН является совет НИРСА, в состав которого входят представители каждой кафедры факультета. Основные направления работы совета НИРСА можно условно разделить на 4 группы:

1. Обеспечение результативного участия студентов и аспирантов ФФСН в системе мероприятий НИРС БГУ, которая зафиксирована в специальном календаре НИРС, отражающем ежегодные мероприятия, проводимые в БГУ и на республиканском уровне в области молодежной науки в каждом из месяцев года. Среди наиболее значимых мероприятий данного календаря можно выделить конкурс студенческих грантов, конкурс на лучшую СНИЛ, ежегодную научную конференцию студентов, магистрантов и аспирантов БГУ, Республиканский конкурс научных работ студентов, Конкурс лучших научных работ студентов БГУ, конкурс на получение стипендии Президента Республики Беларусь и другие.

2. Организация научных мероприятий на базе факультета философии и социальных наук, активное привлечение к участию в их проведении студентов и аспирантов факультета.

К ряду ежегодных научных мероприятий, проводимых на факультете философии и социальных наук для студентов и с участием студентов, можно отнести ежегодную научную конференцию студентов и аспирантов «Человек. Культура. Общество», ежегодную научно-методическую конференцию ФФСН, междисциплинарный научно-теоретический семинар студентов, аспирантов и молодых ученых «Инновационные стратегии в современной социальной философии», студенческую олимпиаду по

психологии «ПСИОЛИМП», проведение отборочного этапа Международной Олимпиады по философии среди школьников, работу комиссии Республиканского конкурса научных работ студентов «Философия, социология» и другие. Помимо мероприятий, организуемых на базе ФФСН, совет НИРСА осуществляет систематический отбор и рекомендацию активных и успешных студентов для участия в иных конкурсах, научных семинарах и конференциях, проводимых как в Беларуси, так и за ее пределами. К наиболее популярным мероприятиям среди студентов ФФСН относятся Международный Балтийский конкурс эссе по философии, Республиканский конкурс научных работ, Конкурс Института философии НАН РБ, студенческий коммуникационный форум «PR-цветок», Международная научная конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов» и др.

3. Совершенствование работы студенческих научных организаций и объединений ФФСН, активизация научно-исследовательской лаборатории и развитие исследовательских групп. На данный момент на факультете философии и социальных наук успешно функционируют такие научные объединения как Совет молодых ученых, СНИЛ «Социум», Школа юного философа «Пайдейя», научная организация студентов, аспирантов и молодых ученых «Инновационные стратегии в современной социальной философии», студия психологических практик «ПсиОН студио», студенческий философский клуб «Сучаснае беларускае мысленне». Деятельность данных объединений позволяет содействовать популяризации всех видов специальностей факультета среди абитуриентов, повысить исследовательскую студенческую активность на факультете, задействовать профессорско-преподавательский состав факультетских кафедр в работе НИРС, установить преемственность между учебно-исследовательской и научно-исследовательской работой студентов ФФСН.

4. Содействие в публикационной активности студентов, магистрантов и аспирантов ФФСН, подготовка, рецензирование и издание сборников научных студенческих работ. Данная группа направлений работы совета НИРСА коррелирует с результативным участием студентов и аспирантов ФФСН в научных мероприятиях с последующей рекомендацией к публикации, а также конкурсах научных работ, где наличие публикации является необходимым условием.

Планирование и прогнозирование научно-исследовательской работы студентов ФФСН строится на понимании принципиального значения взаимодополнительности и взаимообусловленности всех направлений работы по ее организации на факультете. В последнее время обозначилась, но еще не закрепились, тенденция, связанная с увеличением инициатив основных кафедр факультета по расширению системы мероприятий НИРС и активизированием молодых кадров в сфере научно-исследовательской работы. Например, в 2015 году студенты и аспиранты ФФСН более активно, чем в 2014 и 2013 гг., участвовали в разнообразных научно-исследовательских мероприятиях БГУ, вузах Беларуси и за ее пределами, более плодотворно публиковали свои результаты, что благоприятно отразилось на показателях, характеризующих университетскую НИРС в целом. Сохранение данной тенденции позволит положительно охарактеризовать перспективы НИРС.

Литература:

1. Об организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования в 2015/2016 учебном году // Министерство образования Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.gov.by/doc-2427993>. – Дата доступа : 29.02.2016.
2. Система научно-исследовательской работы студентов БГУ / А.Г. ахаров [и др.]. – Минск : БГУ, 2013. – 99 .

СЦЕНАРИИ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ

Современные студенты комфортно себя чувствуют в роли пассивного потребителя информации, однако такая позиция их уже не удовлетворяет. Несмотря на то, что у студентов возросла потребность в новом диалогическом подходе, в качестве тормоза выступает еще потребительская, во многом инфантильная позиция: научите, развлеките и заинтересуйте меня. Поэтому современные модели и методы обучения должны быть ориентированы на диалогический характер образования студентов, что предполагает развитие систем обратных связей между обучаемыми и обучающими, повышение уровня понимания между ними.

С ростом компьютеризации современной системы образования постепенно реализуются такие подходы как дистанционное образование, тесты на электронных носителях, интерактивные методы обучения, и различные виды самостоятельной работы студентов. Однако, несмотря на то, что все эти виды и методы обучения предполагают активизацию самостоятельной деятельности студента, его зависимость от влияния личности преподавателя растет. Складывается странная картина: с одной стороны, информацию можно найти в Интернете, но, с другой стороны, воспользоваться найденной информацией без помощи преподавателя студент не может, более того, именно преподаватель направляет поиск студента, стремится его заинтересовать. Таким образом, от самостоятельной деятельности и активности студента практически ничего не остается. Парадоксальность сложившейся ситуации заключается еще и в том, что сами студенты заинтересованы не в пассивном образовании и получении готовых знаний, а том, чтобы научиться самим искать и анализировать информацию, создавать новое знание.

В настоящее время в процессе обучения у студентов наблюдаются: низкий познавательный уровень; низкая активность в обучении; неумение четко оформить свою мысль; отсутствие осознания необходимости овладения знаниями. Эти обстоятельства требуют изменения стратегии образовательного процесса. На первый план при обучении выходят не функциональные компетенции, а воспитание таких личных способностей студента, которые впоследствии позволят ему занять активную позицию в жизни. Поэтому в последнее время столь велик интерес к тем образовательным моделям, педагогическим инновациям, технологиям и методам, которые оказываются наиболее эффективными для достижения данной цели.

Использование в вузовской педагогической работе интерактивных методов улучшает познавательные способности студентов. При использовании интерактивных методов обучения каждый учащийся становится участником совместного исследования или решения проблемы, анализа проблемной ситуации, групповой дискуссии или мозгового штурма. Так, например, диалог как совместный поиск ответа на поставленный вопрос снижает напряженность в группе и повышает заинтересованность студентов. Необходимо отметить, что использование диалогических методов работы эффективно в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, в частности философии. В качестве примера приведем несколько сценариев, которые, с нашей точки зрения, действительно оказались эффективными.

Так, например, сценарий «улей» заключается в том, что после получения информации (в устной/письменной форме, в форме презентаций) либо индивидуальной работы студенты получают возможность обсудить данную информацию в парах или малых группах. Целью такого обсуждения является активизация обсуждения, повышение

интереса к докладу, тексту. В ходе обсуждения выявляется степень понимания студентами полученной информации, они смелее задают вопросы, если видят, что они не одиноки в своей заинтересованности. Использование данного сценария позволяет избежать, как правило, неуместных разговоров вне контекста темы семинара; в таком обсуждении все получают равные возможности высказаться. Таким образом, данный метод решает проблему активизации студенческой работы после прослушивания доклада, прочтения отрывка текста или постановки проблемы.

Сценарий *«пять цветов»* эффективен при ведении дискуссии. Пять цветов символизируют пять различных способов анализа, решения поставленной проблемы, а также аргументации своей позиции. Белый цвет указывает на нейтральные факты, сведения, статистику; красный демонстрирует эмоции и чувства; посредством черного цвета отмечаются негативные суждения; синий указывает на холодный расчет и прагматический подход к решению проблемы; желтый цвет демонстрирует оптимизм и позитивную оценку. Студенческая группа разбивается на подгруппы по пять человек. Каждый из участников выбирает себе цвет, тем самым определяя свою ролевую позицию в дискуссии. После 10 минутного обсуждения студенты уже все вместе обсуждают и выбирают самую аргументированную позицию по решению поставленной социальной проблемы. Применение этого сценария позволяет студентам увидеть многообразие точек зрения и, в зависимости от оценки, варьировать социальное поведение в реальной ситуации. Цветные карточки необходимо заранее подготовить.

Сценарий *«анализ текста по заданным параметрам»* в основном может быть использован при работе студентов с текстами по заданной тематике. При проведении данного сценария удастся избежать моментов, когда студенты просто делают вид, что читают, надеясь на соседа, или просто тянут время. Работу над текстом лучше всего проводить в малых подгруппах, что способствует активизации деятельности студентов. Во время выполнения заданий к тексту результаты записываются для последующего обсуждения в группе или для осуществления оценочного контроля со стороны преподавателя. При проведении общегруппового обсуждения могут быть поставлены новые вопросы, выявлены новые проблемы, определены последующие шаги познавательной деятельности. Этот сценарий можно рассматривать как альтернативу докладу, сообщению или самостоятельному чтению. Студенты должны иметь перед собой памятку основных параметров текста, включающую в себя следующие задания: 1) найдите в тексте ключевые понятия и запишите их в алфавитном порядке; 2) ответьте, какая информация в тексте поразила Вас, поскольку она не соответствует Вашим ожиданиям и традиционному пониманию; 3) выпишите информацию, которую Вы считаете новой для себя; 4) попытайтесь сократить текст до одного предложения, найдите основное высказывание/суждение; 5) выделите в тексте информацию, которая в целом известна, и новую информацию, которую следует знать; 6) представьте основное содержание текста и возможные на него реакции в виде рисунка, карикатуры, коллажа и т. д.; 7) ответьте, можно ли по тексту сделать вывод, который включает в себя указания для последующих действий; 8) ответьте одним предложением, рекламным слоганом, почему с этим текстом должны ознакомиться студенты другой группы.

Приведенные три сценария диалогической модели проведения семинарского занятия прошли апробацию и доказали свою эффективность. Более того, студенты высоко оценили семинарские занятия, проведенные по этим сценариям, отметив, что им было интересно, они не только получили новую информацию, но и смогли ее осмыслить, запомнить и смогут применить в конкретной ситуации. Показателем высокой студенческой заинтересованности в таких диалогических формах проведения занятий является желание

студентов и дальше работать по такой программе, а также их активность в выборе ролей, конкретных форм заданий.

Таким образом, в результате организованной познавательной деятельности в рамках диалогической модели у студентов вырабатываются следующие качества: способность к анализу информации и определению проблемы; умение находить возможности и ресурсы для решения проблемы; способность к дискуссии и переговорам, т. е. умение выслушать собеседника, аргументировано убеждать и принимать коллективное решение и др. Диалогическая модель обучения способствует развитию критического мышления, толерантности к другим точкам зрения, повышает ответственность студентов.

Смирнов Н.А.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

ФИЛОСОФИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ

В настоящее время никто не отрицает важности и значения междисциплинарных связей в процессе обучения. Но реализация данного процесса – это не только задача одного преподавателя. Ведь многое зависит и от самих студентов, от их готовности и умения воспринять сложный междисциплинарный материал.

Преподаватель – это просветитель, в силах которого зажечь «лампу» понимания над головами обучающихся. Главным проблемным вопросом выступило значение понятия «философия преподавания». Термин «педагогическая философия» на сегодня является далеко не общепринятым. Представляется целесообразным уделить отдельное внимание вопросу о том, что же понимается под термином «философия преподавания».

Существует специализированное понимание термина «философия», а именно – это система методологических принципов, лежащих в основе какой-либо науки или сферы человеческой деятельности. В таком аспекте предлагается понимать термин «философия» в вопросах, связанных с преподавательской деятельностью.

Педагогическая философия – это взаимосвязанная система общих положений, установок и методологических принципов, лежащих в основе преподавательской деятельности в процессе преподавания гуманитарных дисциплин в учебном процессе вуза.

В информационном обществе способность найти нужные сведения и извлечь их имеет первостепенное значение. Информацию нужно не только извлечь, но и понять. Это под силу только профессионалу. В этих условиях возрастает роль преподавателя, который должен объяснить студенту сущность изучаемых явлений благодаря своему знанию законов, правил, закономерностей.

Преподаватель должен донести понимание целей и задач до студентов так, чтобы у них было четкое и ясное представление об основных этапах исследования проблемы, о возможных результатах проведенного анализа. Поэтому преподаватель сам должен все время быть тьютором и другом своим студентам, максимально развить их способности.

В этих условиях возрастает роль умения преподавателя диагностировать уровень владения предметом, который характеризует того или студента или целую группу. Преподаватель должен ставить студентам задачи, которые помогут им развить свои знания, понимание предмета. Это одна из самых сложных вещей, которыми должен владеть преподаватель философии. Студенты имеют право ожидать от него, чтобы он видел стоящую перед ними цель гораздо более отчетливо, чем они, чтобы он знал совершенно четко, как можно достичь ее самым эффективным образом.

Чтобы сделать процесс познания более легким, преподаватель должен уметь увлечь и заинтересовать студентов. Всегда нужно поддерживать внимание студентов, не позволять

ему ослабевать, поэтому один из самых важных методических принципов преподавания таков: меняйте вид деятельности, как только видите, что студенты устали от данного занятия.

Вне зависимости от того, что именно вы преподаете, вы всегда должны помогать студентам в первую очередь овладевать хорошими коммуникативными навыками. Умение общаться – это тот навык, над которым преподаватель и сам должен трудиться постоянно.

В процессе реализации междисциплинарных связей необходимо развивать у студентов критическое мышление. Критическое мышление должно уравниваться способностью принимать вещи такими, какие они есть. Критическое мышление – обоюдоострое оружие, которое втягивает в конфликт, однако, именно оно позволяет преподавателю и его студентам не принимать все «на веру», а грамотно анализировать, развивать последующую мысль в отношении того или иного вопроса.

Философия преподавания многогранна, включает множество факторов и обобщать ее очень сложно, но закладывать общепринятый контекст принципов, педагогических навыков и методов видится необходимым.

Смирнова Ю.С.

доцент кафедры психологии БГУ

КОНФЛИКТЫ КАК ОБЪЕКТ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА СТУДЕНТОВ

Закономерности возникновения и развития конфликтов изучает такая область научного знания как конфликтология. Развиваясь на стыке целого ряда дисциплин и обладая интегративным характером, конфликтология к настоящему времени приобрела статус самостоятельной отрасли научного знания. Вместе с тем, при рассмотрении особенностей различного рода конфликтов свой предмет изучения по-прежнему обнаруживают представители «материнских» наук, в том числе и психологии. Под нашим научным руководством студентами ежегодно выполняется целый ряд исследовательских работ в области психологии конфликта. Поскольку феноменология конфликта является междисциплинарной областью научного поиска, вопрос о месте психологических исследований в ее изучении в связи с этим звучит достаточно актуально. И он не единственный: где проходят границы различных дисциплин в изучении конфликта; так ли уж необходимо их четкое обозначение; каковы междисциплинарные связи и условия их усиления; каков статус накопленного в разных научных дисциплинах знания о конфликтах и основания для его интеграции в структуру конфликтологической науки; это также вопросы о теоретико-методологических принципах и методах изучения конфликтов и прочие. Не претендуя на всеохватывающий анализ заявленных проблем, остановимся на их обсуждении в контексте выполнения научно-исследовательских работ студентами, получающими психологическое образование.

Для начала затронем вопрос о статусе и границах психологического знания в науке о конфликтах. Этот вопрос уже неоднократно выступал предметом обсуждения и, на наш взгляд, заслуживает особого внимания. В первую очередь следует отметить огромную роль психологических факторов (когнитивных, мотивационных, эмоциональных, поведенческих) в возникновении и развитии конфликтов любого вида [2]. Хорошей иллюстрацией в данном случае являются ложные (фальшивые) и нереалистические конфликты, которые возникают в силу действия преимущественно или даже исключительно психологических факторов. Так, ложные конфликты зарождаются в результате неадекватного восприятия и интерпретации объективно сложившейся ситуации. В основе нереалистических конфликтов – состояния фрустрации и депривации. Таким

образом, целостное описание конфликта оказывается невозможным без анализа психологических факторов. Российские авторы А. Я. Анцупов и А. И. Шипилов, рассматривая логику становления отечественной конфликтологии, декларируют принцип равенства всех частных конфликтологических наук, на основании которого должна осуществляться интеграция отраслей конфликтологии [1, с. 42]. При этом роль системообразующей науки авторы отводят психологии как изучающей все типы конфликтов и выходящей в лидеры по объему исследований и числу публикаций в данной проблемной области; ее объектом является человек – центральное звено конфликтов всех уровней; в 1992 г. в психологии была поставлена и проработана проблема формирования конфликтологии на стыке одиннадцати отраслей знаний [1, с. 42]. Высоко оценив, таким образом, статус психологического знания в системе научных представлений о конфликтах, определим его границы. Проведенный упомянутыми авторами анализ публикационной активности в психологии конфликта указывает, что в первую очередь в поле внимания исследователей попадают межличностные конфликты, а уж затем внутриличностные и еще в меньшей степени межгрупповые [1, с. 59]. Психологические исследования охватывают изучение психологических особенностей различных видов конфликтов, психологических факторов их возникновения и развития, психологических последствий конфликтов и психологических методов управления ими. К примеру, предметом анализа в студенческих работах часто становятся психологические особенности личности и группы как субъектов конфликта (типы конфликтных личностей, групповая динамика в условиях конфликта и др.); закономерности социальной перцепции (восприятие себя и оппонента, атрибутивные процессы и др.); мотивационные ориентации участников конфликта и их эмоциональные переживания; стратегии, тактики и стили конфликтного взаимодействия и т. д.

В качестве актуальных задач конфликтологии декларируются: преодоление разобщенности частных конфликтологических наук, формирование междисциплинарной области знания, проведение междисциплинарных исследований [1, с. 92]. Нельзя не согласиться, что глубокое понимание природы конфликтного взаимодействия возможно только при условии анализа всего многообразия действующих на него факторов, а это, в свою очередь, требует реализации междисциплинарного подхода на основе синтеза философских, исторических, политологических, психологических, социологических, юридических и других знаний. Так ли уж необходимо проведение границ между психологией конфликта и другими науками, изучающими конфликты, а также установление и четкое определение связи между ними? На наш взгляд, ответ зависит от преследуемых целей и решаемых задач. Если вести речь об углублении знаний о природе конфликта и о решении прикладных и практических задач управления конфликтом, то здесь на первый план должна выходить реализация интегративных тенденций междисциплинарного подхода. Если же вести речь о профессиональной подготовке специалиста в области той или иной науки, в нашем случае психологии, бесспорно, необходимы и четкое проведение границ и реализация «внутридисциплинарного» подхода. Студент, который пишет курсовую или дипломную работу о конфликтах по психологии, должен по большей части оставаться в рамках предметного поля этой науки, ведь это квалификационная работа по соответствующей дисциплине. Это, с одной стороны, обеспечивает более глубокое осмысление собственно психологической феноменологии конфликтного взаимодействия, с другой стороны, позволяет сформировать понимание предмета психологического знания в целом и умение определять его границы на профессиональном уровне. Вместе с тем упомянутый профессиональный уровень требует уяснения того, что над решением научных и прикладных проблем конфликта работают специалисты разного профиля и без установления междисциплинарных связей анализ его

феноменологии, природы, закономерностей развития и возможностей управления будет весьма ограниченным. Таким образом, реализация «внутридисциплинарного» подхода не должна исключать возможности установления и развития междисциплинарных связей, а напротив, вестись с ее учетом и составлять основу такой интеграции. Обеспечение понимания студентом необходимости последнего должно стать отдельной задачей, решаемой научным руководителем в рамках организации НИРС, особенно если предметом изучения становятся феномены, являющиеся объектом интереса многих научных дисциплин, коим и является конфликт. Такой подход предполагает проведение теоретического анализа психологических закономерностей конфликтного взаимодействия, планирование их эмпирического исследования, интерпретацию полученных результатов с учетом возможного влияния непсихологических (культурных, исторических, социальных, политических, экономических и др.) факторов. Это, в свою очередь, требует наличия соответствующей подготовки у студента и использования литературных источников из смежных научных областей. Интересен проведенный в 1996 г. и 2001 г. А. Я. Анцуповым и С. Л. Прошановым анализ диссертационных работ по проблемам конфликтов. Он показал, что в диссертациях используется лишь около 1% публикаций, имеющих на момент защиты в других науках, изучающих конфликт [1, с. 39].

Подводя итог сказанному, отметим особый ресурс, которым обладает наш факультет в установлении баланса «внутридисциплинарность / междисциплинарность» в изучении самых разных феноменов: он готовит специалистов разного профиля, реализуя «внутридисциплинарный» подход, но при этом имеет немалые возможности для междисциплинарной коммуникации в рамках различного рода учебных курсов, научных и учебных мероприятий, потенциал которых еще далеко не полностью осмыслен и реализован.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 591 с.
2. Гришина, Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.

Сорока Н.А.

*ведущий специалист по обеспечению учебного процесса
кафедры психологии БГУ*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ АСИММЕТРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГОВ

В настоящее время реальное профессиональное будущее молодых специалистов часто не совпадает с ожидаемым. Из-за нестабильности экономики и технического прогресса, возникновения новых технологий и новых квалификационных требований к профессиональным навыкам, будущим специалистам оно представляется непредсказуемым и неопределенным. К тому же профессиональное образование нередко отстает от развития самой профессии. Такое несовпадение реального и ожидаемого Э. Ф. Зеер называет асимметрией профессионального будущего [1].

К причинам формирования асимметрии относятся несформированность образа будущей профессии, современные социально-экономические условия и ускорение темпов изменения трудовой деятельности, несовершенная система профессионального образования и профориентации, установка молодежи на краткосрочные перспективы и иррациональность построения профессионального будущего [1]. Подобная неопределенность профессионального будущего приводит к неуверенности в себе и в выбранной профессии, а это сказывается на профессиональном самоопределении и формировании профессиональной идентичности.

Данная проблема усугубляется дисциплинарной фокусировкой профессионального образования, которое направлено на изучение узкоспециальных дисциплин и готовит к выполнению конкретных действий [2]. В психологии эта проблема кажется не такой актуальной, как в других науках. так как психологию нередко называют интегратором научных дисциплин, изучающих человека (Б. Ф. Ломов, Б. Г. Ананьев). Однако даже такого междисциплинарного психологического знания для подготовки специалиста, которого требует современное общество, недостаточно.

Согласно компетентностному подходу, в настоящее время реализуемому в системе высшего образования, к компетенциям специалистов, наряду с прочими, предъявляются следующие требования: умение применять междисциплинарный подход к решению задач, иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером, умение учиться и повышать квалификацию в течение всей жизни [3]. При этом компетентностный подход подразумевает максимальную степень самоопределения в профессии, что может быть затруднительным с учетом асимметрии профессионального будущего у современной молодежи.

В качестве путей преодоления асимметрии профессионального будущего Э. Ф. Зеер предлагает следующее: пересмотр системы профессионального образования и профориентации, развитие психологической компетентности, разработка альтернативных сценариев профессионального развития, повышение профессиональной активности и самостоятельности формирования профессионального будущего, постоянное повышение профессионального образования и др. [1]. Некоторые из перечисленных стратегий могут быть реализованы за счет использования междисциплинарности в подготовке специалистов.

Междисциплинарность в подготовке психологов на факультете философии и социальных наук БГУ реализуется на следующих уровнях. Во-первых, учебным планом предусмотрен комплекс непрофильных социогуманитарных и естественнонаучных дисциплин. Во-вторых, дисциплины специализации, в силу достаточно сильной дифференциации психологии как науки, олицетворяют ее основные отрасли. В-третьих, преподаватели стремятся мотивировать студентов на получение дополнительного образования и повышение профессионального мастерства в смежных областях.

Социогуманитарные и естественнонаучные дисциплины дополняют психологические знания сведениями из смежных наук, тем самым расширяя учебные и профессиональные компетенции. Непрофильные дисциплины не только повышают общую эрудицию будущего специалиста, но и позволяют лучше ориентироваться в актуальной социально-экономической и политической ситуации. Однако, около половины студентов социогуманитарного профиля не признают целесообразности изучения непрофильных предметов и не считают, что такие дисциплины могут помочь им в профессиональной деятельности. Ценность таких дисциплин студенты видят лишь в расширении общего кругозора и формировании мировоззрения [4]. Таким образом, наблюдается достаточно низкая мотивация к изучению непрофильных дисциплин.

Данную ситуацию можно улучшить при помощи правильной методики преподавания непрофильных дисциплин, а также, позволив студентам самостоятельно выбирать непрофильные дисциплины для изучения. При изложении непрофильного предмета необходимо показать его практическое значение для профессионального самоопределения, формирования навыков и личности профессионала, а также подчеркнуть важность изучаемого предмета для личного развития учащегося.

Специалистам-психологам нередко приходится сталкиваться со сложными, комплексными задачами, которые требуют междисциплинарного подхода. В таких случаях

для специалиста есть два пути решения проблемы: обращение к специалисту в смежной области, или получение дополнительного образования, повышение квалификации в сфере смежной дисциплины. При этом одной из проблем междисциплинарности может оказаться разница в научном языке дисциплин. А. Н. Книгин приводит слова путешественника Тура Хейердала: он сравнивает ученых с кладоискателями, которые, зарываясь каждый в свою шахту, перестают слышать и видеть друг друга [2]. Непрофильные предметы позволяют хотя бы частично преодолеть такой «языковой» барьер. Также необходимо стимулировать обучающихся к самостоятельному развитию и повышению профессионального мастерства, как в рамках получаемой профессии, так и в смежных науках. Это может быть например информирование студентов о проходящих курсах (в том числе и онлайн-курсах), тренингах и др.

Дисциплины специализации позволяют познакомиться с областями психологии, которые возникли на пересечении нескольких дисциплин, что формирует у студентов образ специалистов, работающих в различных отраслях и направлениях. Практикоориентированность данных курсов способствует профессиональному самоопределению студентов.

Также междисциплинарные связи, которые демонстрируют профильные и непрофильные дисциплины, позволяют будущим специалистам разглядеть новые ниши для применения знаний и навыков, полученных в ходе образования. Знания не только в узкопрофессиональной области помогают разрабатывать альтернативные сценарии профессионального будущего и корректировать стратегию собственной профессиональной подготовки, что позволяет снизить уровень неуверенности в своем будущем и преодолеть расхождение между ожиданием и реальностью.

Таким образом, междисциплинарность в профессиональной подготовке психологов реализуется через непрофильные предметы социогуманитарного и естественнонаучного профиля, дисциплины специализации и повышение мотивации студентов к самообразованию. Междисциплинарность в профессиональной подготовке психологов позволяет адекватно оценить социально-экономическую и политическую ситуацию, формирует навыки решения междисциплинарных задач, стимулирует самообразование будущих специалистов, что делает их более конкурентоспособными на рынке труда, а также способствует профессиональному самоопределению и разработке альтернативных сценариев профессионального будущего.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России – 2013. – № 4 // Научн. биб-ка откр. доступа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/asimmetrichnoe-professionalnoe-budushee-sovremennoy-molodezhi>. – Дата доступа: 27.02.2016.
2. Книгин, А.Н. Междисциплинарность: основная проблема / А.Н. Книгин // Вестн. Томск. гос. ун-та. – Сер. Философия. Социология. Политология. – 2008. – № 8 // Научн. биб-ка откр. доступа [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/mezhdistisciplinarnost-osnovnaya-problema>. – Дата доступа: 27.02.2016.
3. Макет образовательного стандарта // РИВШ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.nihe.bsu.by/images/norm-c/norm-doc/maket_1.doc. – Дата доступа: 28.02. 2016.
4. Башаримова, И.И. Реформирование блока социально-гуманитарных дисциплин в системе высшего образования Республики Беларусь / И.И. Башаримова // Социологические дебюты: альманах студенческих работ. – Вып. 2 / Белорус. гос. ун-т ; под ред. А.Н. Данилова. – Минск : РИВШ, 2015. – С. 10–19.

ПРОФИЛЬНЫЕ И НЕПРОФИЛЬНЫЕ УЧЕБНЫЕ ДИСЦИПЛИНЫ В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Когда студенты сталкиваются с проблемой профильных и непрофильных предметов, они задаются вопросом: «Зачем мне это нужно? Я же программист, а не философ». Для того, чтобы ответить на них, стоит разобраться в значимости непрофильных предметов. Мы разберем важность непрофильных предметов в подготовке специалистов–психологов на примере «Философии» и «Анатомия».

Возможно, ни один другой непрофильный предмет не связан так тесно с психологией, как философия. Философия и психология начали развиваться почти одновременно, можно сказать, что психология родилась из философии. Хорошим примером для этого можно назвать философскую теорию познания, в которой впервые был использован термин сознание, позволивший рассмотреть проблему отношений души и тела человека на новом теоретическом уровне. Многие философские идеи помогали развивать психологию, осмыслить ее достижения. Есть такие проблемы, при решении которых сотрудничество психологов и философов является наиболее плодотворным и уже дало ощутимые результаты. Это, прежде всего проблемы, эпистемологии – науки о познании человеком окружающего мира, призванной выяснить принципиальную его постижимость человеком и наметить в самом общем виде методы такого познания. Благодаря многолетним исследованиям, проводимым, например, в созданном по инициативе известного швейцарского психолога Жана Пиаже Международном эпистемологическом центре (Швейцария, г. Женева), удалось многое узнать о природе человеческого интеллекта и его развитии у детей. Над этой проблемой плодотворно трудятся философы, логики и психологи [1].

Еще одной причиной, благодаря которой можно сказать, что философия нужна психологу является то, что она помогает масштабнее думать, рассматривать ситуацию с нескольких сторон. Часто, чтобы понять высказывания знаменитых людей или научных деятелей нужно посмотреть на них с философской точки зрения. Это очень важно для психологов, которые изучают чьи-либо работы. Философия необходима для формирования научного мышления.

Философия есть система взглядов на мир и человека, а изучением человека занимается именно психология [2]. Одна из главных отраслей – общая психология – появилась при непосредственном участии философии. Поэтому философия нужна студентам, чтобы понять, откуда взялась психология, разобраться для чего она и «как это работает». Специалистам-психологам философия помогает углубляться в сущность проблем конкретного человека, выяснять, как зародилась его проблема.

Рассмотрим, для чего нужна анатомия и физиологические основы поведения человека. В первую очередь стоит отметить, что психология и анатомия изучают человека с разных сторон. То, что не объяснит анатомия, сможет доказать психология. На связь психологии и анатомии указывают и многие открытия в области медицины, значимые для изучения психики человека. Например, знаменитый медик Гиппократ открыл четыре типа темперамента. Эти типы он объяснял через преобладание одного из четырех «жизненных соков» и в результате стал основоположником дифференциально-психологического подхода к изучению людей.

Многие жалобы, с которыми приходит человек к психологу, могут быть совершенно не тем, чем кажутся. Человек может обратиться к психологу с какой-либо проблемой, и

профессионал понимает – проблема не с психикой, а со здоровьем – и указывает клиенту на то, что нужно проверить в первую очередь. Как показывает практика, многих людей это спасало. Однако, бывает и наоборот. Например, вовремя не «излеченный» стресс, может привести к различным заболеваниям. В своей книге «Как перестать беспокоиться и начать жить» Д. Карнеги рассказывал о различных жизненных ситуациях, которые через не распознанный вовремя стресс привели людей к язве желудка [3, с. 461–753]. Для исследования таких ситуаций существует психосоматика – раздел в медицине и психологии, изучающий влияние психологических факторов на возникновение и течение соматических заболеваний. Например, при тревожном расстройстве происходят боли в груди, головокружение и т. п., они сопровождаются страхом смерти, сумасшествия, потери контроля над собой [4, с. 20]. Профессиональный психолог должен знать, как работает организм его клиента, для того, чтобы вовремя предположить, является ли проблема психологической или же у нее есть физиологические причины.

Таким образом, можно сказать, что все науки связаны между собой. Студенты должны помнить, что университет дает те знания, которые могут пригодиться для работы. Каждый предмет сможет помочь раскрыть что-то новое в своей науке или же объяснить то, что было не понятно раньше. Непрофильные предметы помогают нам раскрыть дополнительные аспекты психологии: анатомия помогает понять работу человеческого организма, не допустить каких-либо заболеваний, а философия раскрывает истинное значения психологии, помогает осознать ее значимость и «окунуться» в истоки психологии.

Литература:

1. Межпредметная связь психологии и философии [Электронный ресурс] // Студопедия. – Режим доступа: <http://studopedia.org/5-34154.html>. – Дата доступа: 21.02.2016.
2. Связь психологии с другими науками // Pro-psichology [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pro-psichology.ru/obshhaya-psichologiya/1006-struktura-psichologii.html/2>. – Дата доступа: 21.02.2016.
3. Карнеги, Д. Как выработать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично : Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей : Как перестать беспокоиться и начать жить / Д. Карнеги : пер. с англ. – Минск : Попурри, 2011. – 753 с.
4. Фролова, Ю.Г. Психосоматика и психология здоровья : учеб. пособие. – 2-е издание, перераб. и доп. / Ю.Г. Фролова. – Минск : ЕГУ, 2003. – 172 с.

Филинская Л.В.

доцент кафедры социологии БГУ

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ МНЕНИЙ АГЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

В настоящее время система подготовки высококвалифицированных специалистов невозможна без внедрения социальной технологии взаимодействия участников образовательного процесса и всех заинтересованных сторон в режиме постоянного диалога. Одним из важных элементов данной социальной технологии является социологический мониторинг, направленный на изучение мнений всех агентов образовательного процесса: и вузовских руководителей, и преподавателей, и студентов, а также, возможно, выпускников и работодателей. Только такой «общий разговор» позволит выявить проблемы формирования специалистов, отвечающих всем требованиям современного рынка труда. Однако, большинство высших учебных заведений ограничиваются изучением мнения студентов о качестве образовательного процесса, что явно недостаточно для повышения эффективности системы образования в целом. На факультете философии и социальных наук БГУ внедрение такой технологии не только необходимо, но и возможно. Студенты отделений социологии и социальной коммуникации в рамках учебной, производственной практики могли бы подготовить программу,

инструментарий социологического исследования, целью которого является изучение мнений студентов, преподавателей, выпускников, руководителей предприятий, организаций о качестве учебных программ, соответствия профессиональной подготовки современным требованиям, а также существующих и возможных вариантов социального партнерства учебных заведений и бизнеса в подготовке профессиональных кадров. Исследования в мониторинговом режиме должны осуществляться ежегодно (возможно один раз в два года).

Социальное партнерство в образовательной сфере мы рассматриваем как совокупность взаимоотношений учебных заведений, объединений работодателей, профсоюзов и властных структур на основе договоров, соглашений, контрактов с целью дальнейшего развития системы образования, повышения кадрового потенциала страны, формирования образованной и социально активной личности. Целью социального партнерства является формирование межсубъектного взаимодействия, которое приводит к ожидаемым всеми участниками положительных изменений в системе образования.

Представим некоторые результаты опроса студентов 2 и 3 курсов ФФСН (n=80), проведенного в феврале 2016 г. Абсолютное большинство (73,8%) студентов удовлетворены профессиональным уровнем и компетенцией преподавательского состава, почти 2/3 (63,8%) высказали удовлетворенность взаимоотношениями с преподавателями и 60,6% – требовательностью преподавателей и формами контроля/оценки знаний. Содержанием учебных дисциплин и формами, методами проведения занятий удовлетворены чуть более половины (57,5%) опрошенных. В *наименьшей степени* студенты удовлетворены организацией практики по специальности: число неудовлетворенных (31,3%) превышает число удовлетворенных (28,8%), 40% респондентов затруднились ответить. Еще больше студенты не удовлетворены формами мотивации к обучению: 41,3% – не удовлетворены, 30,0% – удовлетворены, 28,7% – затруднились ответить.

Следует также отметить, что студенты 3 курса более критичны в своих оценках. Так, например, содержанием учебных дисциплин удовлетворены 75% второкурсников и лишь 40% студентов третьего курса; высказали удовлетворенность профессиональным уровнем и компетенцией преподавательского состава 87,5% опрошенных второго курса и 60% – третьего. Десятипроцентное отличие в уровне удовлетворенности фиксируется по следующим сторонам образовательного процесса: материально-техническое обеспечение и соответствие перечня преподаваемых учебных дисциплин представлениям о будущей профессиональной деятельности (второй курс – удовлетворены 52,5%, третий курс – 42,5%); формы и методы проведения занятий (соответственно 62,5% и 52,5%).

Отвечая на вопрос об удовлетворенности образовательным процессом в БГУ, студенты второго курса также были более толерантны в своих оценках – 72,5% из них ответили положительно, среди студентов третьего курса удовлетворенных оказалось менее половины (47,5%). Претензии относятся главным образом к повышению оплаты за учебу и платным пересдачам.

Еще один актуальный вопрос, требующий внимания и обсуждения, – имидж вуза в целом и факультетов в частности. Определенные трансформации в системе высшего образования в контексте ее глобализации и интернационализации, повышение уровня академической мобильности студентов, существенное возрастание конкуренции на рынке образовательных услуг требуют от высших учебных заведений оптимизации действий по формированию привлекательного имиджа для потенциальных потребителей услуг, поддержания собственной репутации. Следовательно, важно понимать мотивацию получения высшего образования, выбора конкретного вуза, факультета, специальности.

Студенты ФФСН, отвечая на вопрос «Что для Вас являлось определяющим при выборе вуза?»¹, указали, прежде всего, на высокий престиж университета и высокое качество образования (40,0%), высокую квалификацию преподавателей (31,3%). Следует обратить внимание на ответы студентов бюджетной и контрактной форм обучения. Студенты-контрактники чаще, чем их коллеги, обучающиеся бесплатно, называли такие мотивы: высокий престиж вуза (соответственно 43,1% и 34,5%), государственный статус вуза (25,5% и 17,2%), возможность будущего трудоустройства (25,5% и 10,3%), удобное местонахождение (17,6% и 10,3%). Студенты-бюджетники чаще указывали на высокое качество образования (соответственно 48,3% и 35,3%), наличие бюджетных мест (55,2% и 5,9%), международное признание, статус вуза (27,6% и 9,8%), возможность заниматься научной деятельностью (13,8% и 3,9%), влияние родителей/родственников (10,3% и 5,9%).

Важно подчеркнуть, что для изучения проблемы мотивации выбора высшего учебного заведения следует проводить опросы среди студентов первого курса и в первом семестре, так как это позволит избежать влияния факторов, связанных с организацией и качеством вузовского учебного процесса.

Фофанова Г.А.

старший преподаватель кафедры психологии БГУ

НА ПУТИ К ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Современный рынок труда предъявляет широкий перечень требований к соискателям вакансий вне зависимости от должностей. Уже сегодня даже неквалифицированный труд (например, дворника), не говоря о деятельности, требующей высокой квалификации, предполагает наличие компетенций в области информационных или инженерных технологий, которые еще 10–15 лет назад не были обязательными при отборе персонала. Так, например, учитель, помимо владения предметом и методикой его преподавания, должен обладать навыками в области информационных технологий: создавать презентации и электронные учебные пособия; дворник должен уметь работать с малогабаритной снегоуборочной техникой и т. д. Деятельность сотрудника в рамках практически любого предприятия предполагает коммуникацию с людьми из различных отделов и подразделений, а решение каких-либо задач более высокого порядка, чем непосредственные должностные обязанности, требует нахождения «общего поля значений», что невозможно без понимания специфики и особенностей организации деятельности каждой из сторон. Профессиональная деятельность, каким бы ни был ее конечный продукт, требует широкого и глубокого понимания того, как с этим продуктом будет взаимодействовать потребитель. Все это предполагает особую систему подготовки специалистов на современном этапе. Поэтому на международной конференции по высшему образованию (Париж, ЮНЕСКО, октябрь 1998 г.) одним из приоритетных направлений образования как важнейшего института профессионализации специалистов и развития их самости обозначено применение трансдисциплинарного подхода. Его реализация предполагает решение сложных социально-экономических проблем общества (которые невозможно решить, используя ресурсы какого-либо одного подхода), а, следовательно, организацию и проведение научных исследований и соответствующее содержание высшего образования.

Трансдисциплинарность в научных исследованиях реализуется благодаря выходу за пределы отдельных наук и предполагает более высокий уровень обобщения и абстрагирования, видения предмета исследования более целостно, нежели это возможно в

¹ При ответе на этот вопрос можно было выбрать несколько вариантов ответа

рамках каждой науки по отдельности. Выделяют различные уровни трансдисциплинарности: 1) трансдисциплинарность–0 (реализуется благодаря потенциалу метафор и образного языка); 2) трансдисциплинарность–1 (реализуется благодаря формальной взаимосвязи научных дисциплин); 3) трансдисциплинарность–2 (исследование тесно связывается с личным опытом исследователя, реализуется «плюродисциплинарность»); 4) трансдисциплинарность–3 (реализует холистический, системный подход, использует фундаментальные когнитивные метафоры); 5) трансдисциплинарность–4 (также реализует системный подход, изучая объекты как части целого) [1].

Трансдисциплинарность в образовании (в силу его тесной связи с наукой) может реализовываться на тех же уровнях. На настоящий же момент можно говорить о проявлениях в высшем образовании трансдисциплинарности нулевого и первого уровнях. Об этом свидетельствуют учебные планы и программы. Кроме того, согласно проведенному нами исследованию, студенты используют в автобиографических нарративах метафоры, присущие изучаемым ими наукам (и специальности) [2], что свидетельствует об их «погружении» в соответствующие области научного знания и повседневном использовании «инструментов» наук для само- и миропонимания, а также выстраивания отношений с окружением. Однако фиксация только лишь на своей специализации и использование присущего только ей «инструментария» неминуемо ведет и к ограничению возможностей специалиста, так как любое продуктивное взаимодействие предполагает нахождение общих точек соприкосновения («кодов»).

Реализация идеи трансдисциплинарности в полном объеме в рамках высшего образования Беларуси предполагает решение, как минимум, следующего круга задач:

- оптимизировать и систематизировать организацию, программы и содержание среднего образования (на настоящий момент имеет место рассогласование программ фундаментальных дисциплин друг с другом; организация расписания учебных занятий не способствует качественному закреплению материала; учебные пособия содержат фактологические и логические ошибки и т. д.);

- проводить комплекс профориентационных мероприятий, направленных на формирование осознанности выбора будущей профессии учащимися, исходя из их способностей и запросов текущих и прогнозируемых запросов рынка труда (на настоящий момент профориентационная работа, в большей степени, реализуется соответствующими центрами, а также усилиями школ и вузов, и направлена на диагностику способностей учащихся и предоставление им общих рекомендаций. Необходим же комплекс мер, включающий, в том числе, профориентационное просвещение и обучение);

- преодолеть «разрыв» между средним и высшим образованием, связанный с нарушением принципов преемственности и непрерывности образования (на настоящий момент уровень подготовки выпускников школы недостаточен для получения высшего образования; преподаватели вузов вынуждены снижать требования к студентам, адаптировать преподаваемый материал, подчас избыточно упрощая его);

- оптимизировать учебные планы вузов, исходя из текущих и перспективных запросов рынка труда (на настоящий момент в учебных планах различных специальностей имеют место дисциплины, дублирующие по содержанию программу школьных курсов; сокращение общего срока обучения, реализованное за счет механического «урезания» часов на изучение тех же дисциплин при отсутствии создания качественно нового содержания высшего образования, существенно снизило уровень подготовки специалиста);

- регулярно проводить исследования рынка труда, производства и динамики наукоемких технологий с целью прогнозирования их кадровых потребностей не только в краткосрочной, но и долгосрочной перспективе, а также своевременного обновления

классификатора профессий и специальностей с последующей разработкой соответствующих образовательных стандартов и практики подготовки специалистов (на настоящий момент система подготовки специалистов в рамках высшего образования существенно отстает от потребностей реальной практики).

В связи с этим, трансдисциплинарность в высшем образовании Республики Беларусь пока остается далекой, но необходимой перспективой. Сложность реальных социально-экономических, экологических и политических контекстов требует системных решений, на которые способны немногие специалисты. Остановившись на задачах, связанных с высшим образованием, необходимо отметить, что ориентация на узкую специализацию была адекватна 15–20 лет назад. На настоящий момент существует потребность в специалистах широкого профиля, компетенции которого не ограничиваются областью одной науки. В учебных планах должны быть представлены базовые (фундаментальные) дисциплины, формирующие основу подготовки специалиста с высшим образованием с последующей специализацией (направленностью). Формально на настоящий момент кажется, что учебные планы соответствуют этому требованию. Тем не менее, их нельзя считать удовлетворительными. Необходимо создавать содержательно новые междисциплинарные и трансдисциплинарные курсы, расширяющие компетентностный компонент образования. Уже очевидно, что программист, не знающий психологии поведения человека, не может создать программное обеспечение, удобное для пользователя. Психолог, не владеющий информационными технологиями, будет серьезно ограничен в понимании клиента-программиста при решении совместных производственных задач. Так, «юзабилити» – дисциплина, реализующая принцип трансдисциплинарности, и необходимая обоим приведенным специалистам. В этом направлении необходимо двигаться и в остальных областях подготовки специалистов.

Тем не менее, решение описанных задач высшего образования невозможно и бессмысленно без решения всех остальных, так как перечисленные проблемы являются системными, и решать их необходимо в самом скором времени.

Литература:

1. Трансдисциплинарность в современной науке // Психологос. Энциклопедия практической психологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.psychologos.ru/articles/view/transdisciplinarnost_v_sovremennoy_nauke/-1. – Дата доступа: 27.02.2016.
2. *Фофанова, Г.А.* Диалогическая самость в автобиографических нарративах субъектов образовательных субкультур / Г.А. Фофанова // Культура. Взаимодействие. Диалог : сб. науч. ст. / ГрГУ им. Я. Купалы ; редкол.: Л.М. Даукша (гл. ред.), А.В. Ракицкая (зам. гл. ред.). – Гродно : ГрГУ, 2015. – С. 316–322.

Хонский С.И.

преподаватель кафедры психологии БГУ

Бутько А.Г.

магистрант кафедры психологии БГУ

ОПТИМИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПРИ РАБОТЕ СО СТУДЕНТАМИ-ПЕРВОКУРСНИКАМИ, СКЛОННЫМИ К ПРОКРАСТИНАЦИИ

В пилотажном исследовании, проводившемся на базе ФФСН БГУ, приняли участие 24 студента 1-го курса отделения психологии. Средний возраст испытуемых – 18 лет и 5 месяцев. В качестве диагностического инструментария нами была использована «Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени» О. В. Кузьминой [1]. В качестве показателя академической успеваемости был выбран средний балл студентов, полученный в период зимней экзаменационной сессии (студенты сдавали экзамены по следующим дисциплинам: «Философия», «Общая психология», «Основы высшей математики», «Физиологические основы поведения»).

Результаты исследования показали, что в качестве главных дезорганизаторов времени студенты отмечают организационные, которые характеризуют техническую сторону деятельности и позволяют оценить, насколько у субъекта проявляются умения устанавливать очередность действий, способность длительно сосредоточиваться и работать над одной проблемой, выражено ли стремление постоянно откладывать дела. Высокие значения данного параметра (13,5 баллов) у студентов-первокурсников могут быть объяснены происходящей адаптацией к системе высшего образования.

Высокие показатели по шкале «Эмоциональное напряжение» (12,4 балла) говорят о выраженности чувства эмоционального напряжения при работе, ограниченности и нехватке времени.

Высокий балл по параметру «Мотивационные дезорганизаторы» (12,3 балла) может свидетельствовать о том, что некоторые студенты на данном этапе своего профессионального становления, возможно, имеют несформировавшуюся картину будущего в рамках специальности. Некоторые обучающиеся могут продолжать задавать себе вопрос, правильный ли выбор они сделали, поступив на то или иное отделение и т. д.

Данные подверглись статистической обработке с помощью программы SPSS Statistics v. 17. В результате корреляционного анализа были получены следующие результаты.

Существует умеренная положительная связь ($r = 0,41$; $p \leq 0,05$) между параметром «Эмоциональная апатия» и ценностно-смысловыми дезорганизаторами времени, т. е. студенты, которые не совсем чётко видят свои перспективы и в меньшей степени ставят перед собой какие-то цели, реже проявляют активность и чаще оценивают своё состояние как состояние усталости.

Существует умеренная положительная связь ($r = 0,70$; $p \leq 0,01$) между показателями «Эмоциональная апатия» и «Эмоциональное напряжение». Это обстоятельство детерминировано тем, что достаточно пассивным студентам, склонным оставлять выполнение учебных заданий на крайний срок, в большей степени будет характерен круг переживаний, связанных с ограниченностью и нехваткой времени.

Успеваемость лучше у студентов, имеющих более высокие показатели по шкалам «Организационные дезорганизаторы» ($r = 0,46$; $p \leq 0,05$), «Эмоциональная апатия» ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$), «Эмоциональное напряжение» ($r = 0,45$; $p \leq 0,05$). Данный, на первый взгляд, парадоксальный эффект, заключается в том, что студенты, у которых возникают трудности с оценкой приоритетности задач, способностью длительно сосредоточиваться и работать над одной проблемой, выраженным стремлением постоянно откладывать дела, демонстрируют более высокие результаты в учебной деятельности. В качестве одного из объяснений установленного явления можно предложить следующее: составляющие данную триаду факторы интердетерминируют друг друга. Например, изначальная неспособность грамотно организовывать свою деятельность может приводить к пассивности и откладыванию на потом выполнения важных учебных заданий, однако ближе к дедлайну под действием эмоционального напряжения в силу осознания нехватки времени студент мобилизуется и достигает некоторого оптимума активации, позволяющего ему выстроить свои действия таким образом, чтобы успеть сделать всё, что необходимо (вероятно, даже качественно).

Также существует положительная умеренная связь между интегральным показателем дезорганизации временем и успеваемостью ($r = 0,53$; $p \leq 0,01$). Таким образом, можно предположить, что «сильные» студенты преднамеренно оттягивают начало выполнения задания, ожидая некоторого оптимума активации и мотивации, возникающего у них в ситуации сжатых сроков. Данное положение согласуется с идеей конструктивной (активной) прокрастинации, которую выдвинули А. Чу и Дж. Чой [2]. Они обнаружили,

что активные прокрастинаторы обладают желаемыми поведенческими характеристиками и позитивным отношением к работе, что приводит к положительным результатам. Их результаты были особенно провокационными, потому что хотя активные прокрастинаторы показали тот же уровень прокрастинации, что и пассивные прокрастинаторы, они продемонстрировали восприятие времени, установки, способы преодоления стресса и академическую успеваемость, которые были почти идентичны (а в некоторых случаях даже выше) показателей непрокрастинаторов. Разделяя два типа прокрастинаторов, А. Чу и Дж. Чой обратились к более сложному понятию прокрастинации – как к поведению, связанному с задачами.

Активная прокрастинация, согласно их данным, характеризуется следующими четырьмя параметрами: а) предпочтение давления временем, б) намеренное решение отсрочивать начало выполнения задания, в) способность успеть в сроки, г) удовлетворенность результатом [2].

Полученные результаты требуют проверки на более широкой выборке с использованием разнообразного диагностического инструментария, однако, опираясь на представленные данные и различные подходы к модификации негативных или использованию позитивных сторон прокрастинации, по мнению автора, можно предложить следующие пути оптимизации учебного процесса в условиях высшей школы:

1) периодическое проведение психодиагностических мероприятий с целью мониторинга уровня прокрастинации. Процедуры необходимо осуществлять в отношении студентов всех курсов, а также в разные периоды учебного года, чтобы проследить некоторые динамические характеристики, связанные с преобладанием тех или иных дезорганизаторов времени;

2) психологическое просвещение студентов о формах прокрастинации и её «симптомах», типах личности прокрастинаторов, техниках и приёмах эффективного совладания с ней. Например, студентам могут выдаваться брошюры, содержащие информацию о названных выше аспектах;

3) проведение тренинговых мероприятий в рамках, например, одной из дисциплин для студентов-первокурсников, направленных на повышение компетентности в сфере управления временем, стресс-менеджмента, целеполагания; обеспечение адаптации к условиям обучения в вузе;

4) вовлечение студентов в процесс планирования некоторых видов своей учебной активности: установление дедлайнов (в т.ч. промежуточных), разработка мер поощрения/санкций в случае соблюдения/нарушения сроков предъявления выполненных заданий»;

5) стимулирование интереса студентов к выполнению заданий с учётом особенностей специальности, преподаваемой дисциплины, представляемого материала.

Литература:

1. Кузьмина, О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования: электронный науч. журн. – 2011. – № 6 (20). – С. 12.
2. Chun Chu, A.H. Rethinking of procrastination: positive effects of «active» procrastination behavior on attitudes and performance. / A.H. Chun Chu, J.N. Choi // The Journal of Social Psychology. – 2005. – Vol. 145. – № 3. – P. 245–264.

ЭДЬЮТЕЙНМЕНТ КАК НОВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Понятие «эдьютейнмент» (от англ. «education» – «обучение» и «entertainment» – «развлечение»), впервые использованное Р. Хейманом в 1973 году в докладе для Национального географического общества, получает всё более широкое распространение в зарубежной педагогике [2].

Данная образовательная инновация представляет собой совокупность современных средств обучения (как технических, так и дидактических) и основана на концепции обучения через развлечение [3]. Базисным принципом эдьютейнмента является его уподобление игре, за счёт чего достигается ряд позитивных эффектов: 1) вовлеченность обучающегося как в процесс освоение, так и в содержание дисциплины, формирование интереса к ней; 2) мотивация через удовольствие, получаемое в процессе обучения; 3) мотивация через состязательную, конкурентную деятельность; 4) активизация общения с другими участниками образовательного процесса; 5) повышение творческой активности обучающихся; 6) удовлетворение от самостоятельного решения задачи; 7) более лёгкое преодоление различных трудностей и психологических барьеров в ходе обучения и др. [1].

Эдьютенмент может быть классифицирован по четырём основаниям:

1) положение участников: интерактивный, предполагающий активное участие (деловая игра) и неинтерактивный, предполагающий роль зрителя-исследователя (просмотр фильма, научной программы, поход в музей и т. д.);

2) цель: улучшение жизненного контроля (дискуссии, повествовательные формы) и передача опыта (имитация);

3) целевая группа: имеющие одинаковые интересы и представляющие одну возрастную группу;

4) тип используемых медиасредств: телевизионный, компьютерный и Интернет-эдьютейнмент [7].

Основная цель использования эдьютейнмента – содействие обучению студентов через исследование, интерактивность, приобретение собственного опыта и его закрепление таким образом, чтобы студенты получали удовольствие от процесса, но не забывали о том, что данный процесс является учебным [6]. Иногда баланс между обучением и развлечением нарушается. Например, образовательный и игровой элементы могут отстоять друг от друга настолько, что обучающийся, следуя задачам игры, перестаёт воспринимать учебный материал. В таком случае обучение (главная цель эдьютейнмента) замещается развлечением. Подобного сценария, по мнению S. Wallden и A. Soronen, следует избегать [8].

Обязательным условием эдьютейнмента, как отмечает S. De Vary, является также баланс между информацией, мультимедийными продуктами, современными технологиями и психологическими приёмами [5]. Пресыщение учебного процесса каким-либо из данных компонентов ведёт к снижению эффективности обучения.

Анализируя роль развлечения в образовательной деятельности, Y. Wang отмечает, что основная функция эдьютейнмента состоит в преодолении однообразия в процессе получения знаний [9].

M. Addis считает, что эдьютейнмент – это одновременное обучение и удовлетворение собственного любопытства, которое способствует вовлечению обучающегося в изучаемый предмет [4].

Одним из примеров реализации стратегии эдьютейнмента на кафедре психологии ФФСН БГУ является проведение студенческой олимпиады по психологии «ПсиОлимп».

Данное мероприятие за счёт интересного содержания предлагаемых задач актуализирует знания по различным отраслям психологии, активизирует интерес студентов к психологической науке. Оригинальные и нестандартные задания способствуют развитию мышления и творческих способностей. Взаимодействие внутри команды и с другими участниками играет позитивную роль в повышении коммуникативной компетентности студентов.

Таким образом, эдьютейнмент представляет собой форму учебного процесса, реализующегося посредством грамотного применения положительных эффектов развлечения. Внедрение элементов эдьютейнмента может выступать в качестве одного из способов повышения учебной мотивации студентов, однако для этого преподаватель должен быть не только экспертом в своей области, чтобы использовать мотивирующий потенциал преподносимой информации, но и мастерски владеть современными технологиями и средствами обучения, одним из которых является игра. Кроме того, важным является достижение соответствия «образовательных развлечений» (ролевых игр, викторин, учебных квестов, компьютерных игр, симуляторов, Интернет-площадок и др.) учебным целям, их умеренное использование в процессе обучения на различных этапах усвоения знаний и формирования навыков. Данные вопросы, на наш взгляд, требуют отдельного и более подробного рассмотрения.

Литература:

1. *Букатов, В.М.* Педагогические таинства дидактических игр : учеб. пособие / В.М. Букатов. – М. : Флинта, 1997. – 96 с.
2. *Дьяконова, О.О.* Понятие «эдьютейнмент» в зарубежной и отечественной педагогике / О.О. Дьяконова // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 6. – С. 182–185.
3. *Кобзева, Н.А.* Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2. – № 4. – С. 192–195.
4. *Addis, M.* New technologies and cultural consumption / M. Addis // Edutainment is born. – Bocconi : Bocconi University, 2002. – P. 1–13.
5. *De Vary, S.* Educational gaming. Interactive edutainment. Distance learning / S. De Vary // For educators, trainers and leaders. – 2008. – Vol. 5. – № 3. – P. 35–44.
6. *Okan, Z.* Edutainment: Is learning at risk? / Z. Okan // British Journal of Educational Technology. – 2003. – Vol. 34. – № 3. – P. 255–264.
7. *Rapeepisarn, K.* Similarities and differences between «learn through play» and «edutainment» / K. Rapeepisarn [et al.] // Proceedings of the 3rd Australasian conference on Interactive entertainment, Perth, 4–6 December 2006. – P. 28–32.
8. *Wallden, S.* Edutainment: From Television and Computers to Digital Television / S. Wallden, A. Soronen // Citeseerx [Electron. resource]. Mode of access: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.105.7506&rep=rep1&type=pdf>. – Date of access: 11.02.2016.
9. *Wang, Y.* Edutainment technology – a new starting point for education development of China / Y. Wang // 37th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference. – Milwaukee : WI, 2007. – P. 10–13.

Цыкунова А.А.

студентка 1 курса специальности «психология» БГУ

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ВУЗЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Белорусский государственный университет является лучшим университетом Беларуси и по мировым рейтингам занимает 584 место среди более 22000 высших учебных заведений (данные 2016 года). Кафедра психологии в БГУ является центральным местом подготовки квалифицированных специалистов в области психологии в нашей стране. Студенты получают хорошие академические знания по многим предметам: как профильным, так и непрофильным.

В первых двух семестрах изучается больше непрофильных дисциплин, но нельзя сказать, что они не нужны. Наоборот, понимание философии, политологии, истории предоставляет возможность лучше понять и самих людей. Разбираясь в периодах развития

человечества, можно проследить и изменения ценностей, как развивались знания о мире, о человеке, как менялся их смысл жизни, откуда пошли те или иные стереотипы, традиции и как они влияют на человека.

Чтобы быть хорошим специалистом по психологии, надо знать строение и функционирование нервной системы и организма в целом. Эти знания черпаются на занятиях по анатомии нервной системы и физиологии поведения. Студенты могут своими глазами увидеть, где расположен определенный отдел мозга, и как он реагирует на то или иное воздействие. Студенты узнают, как влияют нарушения зрения, щитовидной железы, надпочечников и других желез и органов на поведение человека, где находятся определенные рецепторы и какой путь проходит нервный импульс. Эти знания очень нужны будущему психологу, поскольку на формирование и функционирование психики человека, на его поведение влияют не только социальные факторы, но и, несомненно, физиология. Чтобы принять взвешенное решение и быть способным помочь человеку, нужно учитывать все аспекты его жизнедеятельности.

Однако, как сказано выше, в основном это – академические знания, которые, безусловно, понадобятся, но которые студенты не умеют применять на практике. И это касается не только студентов младших курсов, которым еще сложно говорить о дальнейшем обучении и будущей работе, таково мнение большинства выпускников нашей кафедры. Нужно отметить, что люди, закончившие БГУ и получившие диплом по специальности «Психология», отличаются глубиной своих знаний, широтой взглядов, высокими профессиональными качествами. Они могут рассказать про сознание, психику и многие другие вещи, они знают большое количество подходов к определенному вопросу, но когда нужно решить какой-то из них, теряются. «Академический психолог знает, но не умеет, а хотелось бы, отсюда и недовольство» – слова одной из выпускниц кафедры психологии БГУ. Конечно, выпускники могут поступить в магистратуру, аспирантуру, возможно даже окончить докторантуру, или пройти множество профессиональных тренингов, получить дополнительное образование, научиться различным практикам, после которых они будут иметь более богатый багаж знаний и возможность проводить психологическое консультирование. Однако именно таких результатов, а именно: владение обширными знаниями, которые проверялись в реальной жизни, а не были даны как теория, возможность применять эти знания в консультировании клиентов, знание множества действительно работающих методик, схемы которых рассказывались и показывались на занятиях, – хотят иметь студенты сразу после окончания университета и получения диплома. Конечно, после окончания вуза молодые специалисты не останавливаются в своем профессиональном развитии, тем более что профессия психолога буквально требует постоянно узнавать новое, нарабатывать техники и, возможно, даже привносить что-то ранее неизвестное.

Кафедра психологии дает множество возможностей для научного развития: различные конференции, психологическая олимпиада, которая показывает глубину данной науки, проведение исследований в рамках курсовых работ и диплома. Студентам дают шанс привнести что-то новое и всячески поддерживают активистов, которые готовы заниматься наукой. Преподаватели всегда готовы оказать помощь студентам, что те, в свою очередь, ценят. Компетентия, эрудиция и коммуникабельность большинства преподавателей играет немаловажную роль в учебном процессе, потому что благодаря этим качествам студентам интересно на занятиях, они лучше запоминают материал и успешнее выполняют задания. Так же важным аспектом учебной деятельности является и внеаудиторная деятельность студента. Список литературы, который получают студенты от преподавателей, позволяет углубить знания, полученные в стенах университета. В такой список входят как статьи

известных научных деятелей, так и фундаментальные труды, которые в свое время перевернули мир психологии. Полученные знания обсуждаются на семинарских занятиях. Стоит сказать, что именно на семинарах знания студентов упорядочиваются, уточняются и становятся «съестными». Можно обсудить, оспорить какое-либо мнение, взглянуть на вопрос с разных сторон. Но студенты «кричат» о том, что им не хватает практики. Они хотят узнать то, чем можно действительно помогать, узнать все секреты, потайные ходы, а не только знать понятия и варианты подходов. Практика – это именно то, чего не хватает им в учебе. Понятно, что на младших курсах студенту не дадут провести консультацию, исследование самому, но можно наблюдать, как это делают профессионалы или учиться делать это. Любая теория должна подкрепляться практикой, если это является возможным. Студенты хотят узнать, как задавать правильные вопросы, как работать с людьми, у которых обнаружили смертельное заболевание, как быстро успокоить и т. п. Они считают, что именно практической части не хватает кафедре психологии. Также нужно сказать о том, что раньше у кафедры была прекрасная лаборатория, в которой проводились эксперименты и исследования, а в данный момент времени в ней проводятся только практические (тренинговые) занятия. Вряд ли можно опровергнуть мнение о том, что исследовательская и экспериментальная части очень важны. Это подтверждается тем, что именно эти аспекты учебной деятельности позволяют видеть своими собственными глазами влияние того или иного воздействия, дают возможность наблюдать за поведением человека, даже изменять его, «разрешают» проверить ту или иную теорию, осуществить замысел, который, возможно, будет являться будущим открытием, прорывом в психологической науке. Сами открытия в сфере этой науки важны не только психологам, они важны всем людям в принципе, поскольку психика – весьма непонятное явление, которое до конца так и не изучено. Знания о том, как «работает» психика человека, открывает перед людьми невероятное количество возможностей, которые ведут как к собственному развитию, так и к созданию чего-то нового в других сферах. Важность практики, исследований и экспериментов неоспорима, так как одно дело – знать, как что-то должно сработать, а совсем другое – видеть, как это на самом деле работает.

Если говорить не о научных и педагогических, а о материально-бытовых аспектах учебной деятельности, то необходимо сказать, что немаловажными являются комфортные условия обучения, которые создаются с помощью удобной мебели и другого оборудования. К сожалению, материально-техническое обеспечение вуза далеко от идеала, имеются недостатки в правильном оформлении аудиторий и других помещений. Конечно же, мебель не является основополагающим фактором для получения знаний, однако, правильно подобранные, эргономически грамотно разработанные аудитории помогут студентам в большей степени сосредоточиться на содержании обучения, нежели на борьбе с физическим дискомфортом.

Различные мнения выпускников, студентов младших и старших курсов нашей кафедры об учебной деятельности в вузе говорят о том, что есть большое количество преимуществ в данном типе обучения, который подразумевает наличие как профильных, так и большого количества непрофильных дисциплин, которые в последующем будут тесно связаны с профессией. Однако имеет и свои упущения в виде недостаточного количества практики у студентов, которая позволила бы реализовывать теоретические знания еще в процессе обучения.

Литература:

1. Место Белорусского государственного университета в мировых рейтингах [Эл. ресурс] // Образование.by. – Режим доступа: <http://obrazovanie.by/2016/2016-02-03.html>. – Дата доступа: 18.02.2016.

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ

Популярность изучения психологии в высших учебных заведениях сильно возросла за последние годы. Это обусловлено тем, что многие студенты при знакомстве с этой наукой надеются найти знания, умения и навыки, которые функциональны, будут способствовать их собственному развитию и помогут им приспособливаться к быстро меняющемуся обществу без ущерба для их психологического здоровья.

Программой изучения психологических дисциплин студентами непрофильных факультетов предусмотрено формирование у будущих специалистов универсальных психологических компетенций, которые в дальнейшем смогут обеспечить как выполнение профессиональных задач, так и использование психологические знаний в любой деятельности. На наш взгляд, компонентами психологических компетенций являются: психологическая грамотность и психологическая компетентность. Изучая психологию, каждый студент, независимо от его будущей профессии, должен научиться мыслить психологически, применяя теоретические знания для решения практических задач. Здесь, как отмечал Е. А. Климов, не менее важно «хорошее регулирование собственного внутреннего мира, самосовершенствование на научной основе, не только осведомленность, но и воспитанность душевного склада» [2].

Как построить процесс преподавания психологии, чтобы заинтересовать студенческую аудиторию? Как научиться учитывать профессиональную специфику обучаемых? Перед преподавателем возникает трудная задача отбора содержания курса, который должен давать возможности для интегрирования психологических знаний. Ожидания студентов от преподавания психологических дисциплин довольно разнообразны. Данные опроса студентов-непсихологов свидетельствует о возросшем интересе к психологическим знаниям и убежденности, что психологию в вузе необходимо изучать студентам всех специальностей. Студенты отмечают, что знания научной психологии помогают им уже сейчас и помогут в будущем «в воспитании детей», «в общении с противоположным полом», что с помощью психологии «можно узнать человека и выработать тактику и стратегию взаимодействия, что понадобится при построении карьеры».

При планировании курса психологии преподаватель может пойти двумя путями: просто систематизировать представления студентов о психологии и выстроить полный обзор психологической науки, тем самым выполнить функцию транслятора знаний. Тогда студенты будут накапливать знания «впрок», и, как правило, эти знания не запомнятся и есть вероятность, что они не будут востребованы ими в дальнейшем. Второй путь: выстроить учебный курс с опорой на субъективный опыт, исходя из актуальной потребности в конкретных знаниях и тем самым создать ситуацию учения, значимого для студента. Этот путь, на наш взгляд, более продуктивен, так как субъективно значимые знания лучше запоминаются и оказываются востребованы в дальнейшем для построения собственной линии поведения. Преподавание психологии для непсихологов должно вестись в контексте соответствующих прикладных проблем, обеспечивая студентов знанием методов их решения [1]. При этом сами курсы должны быть в первую очередь ориентированы на те виды деятельности, которыми будут заниматься выпускники высших учебных заведений. Важной составляющей будущего специалиста является профессиональная грамотность, неотъемлемым компонентом которой является именно психологическая составляющая.

Все это говорит о необходимости создания достаточно гибкого курса психологии, отличающегося от традиционных курсов психологии для психологов. Для этого преподавателю: во-первых, необходимо проводить занятия с учетом интереса студентов и практической ориентированности [3]; во-вторых, рекомендуется использовать активные формы обучения: на традиционных лекциях желательно применять совместное обсуждение и дискуссии, использовать видеоматериалы, большой популярностью среди студентов пользуются практические занятия типа деловых игр, брэйн-ринги, дебаты, использование элементов тренинговых упражнений.

Изучение дисциплин психологического цикла в таком направлении, безусловно, будет способствовать формированию необходимого уровня психологической культуры у студентов непрофильных специальностей.

Литература:

1. Карандашев, В.Н. Методика преподавания психологии: учеб. пособие / В.Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2005. – 250 с.
2. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
3. Ксенда, О. Г. Особенности преподавания учебных дисциплин современной студенческой аудитории / О.Г. Ксенда // Научно-методическая работа на ФФСН: итоги и перспективы: материалы X науч.-метод. конф. фак-та филос. и социал. наук БГУ, Минск, 3 апреля 2013 г. / редкол.: А.А. Легчилин, Е.В. Беляева, И.М. Наливайко. – Минск, БГУ, 2013.

Шубаро О.В.

доцент кафедры философии культуры БГУ

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

Современная система высшего образования в Беларуси в настоящее время находится в состоянии реформирования, связанного с различными процессами как внутри страны, так и за ее пределами (вхождение в Болонскую систему, уменьшение срока обучения в университете, сокращение аудиторной нагрузки за счет увеличения самостоятельной работы студентов, развитие форм дистанционного обучения и др.).

Традиционно сложившаяся система высшего образования в Беларуси в условиях глобализации современного образовательного процесса не позволяет осуществлять должную подготовку обучающихся, поскольку явно ощущается разрыв между содержанием учебных программ, определяющих подготовку учащихся, и требованиями, предъявляемыми к современному специалисту со стороны общества, научного прогресса и, что очень существенно, со стороны работодателя. Современный специалист должен не только демонстрировать навыки креативного мышления, обладать обширным объемом знаний, но и быть в состоянии эффективно применять свои знания и умения на практике, в системе производственных отношений, складывающихся в условиях глобализации.

В качестве одной из возможных стратегий реформирования подготовки современного специалиста может выступать установка на интеграцию дисциплин, междисциплинарное взаимодействие. Однако стратегия междисциплинарного взаимодействия предполагает особый «способ организации исследовательской деятельности, предусматривающий взаимодействие в изучении одного и того же объекта представителей различных дисциплин» [1, с. 518]. Соответственно, реализация установки на междисциплинарное взаимодействие возможна благодаря осуществлению междисциплинарных исследований, которые рассматриваются, прежде всего, как научная деятельность с дальнейшим представлением ее результатов в виде системно оформленного знания.

Успешное осуществление данной установки предполагает решение нескольких проблем. В первую очередь, методологической проблемы, связанной с определением

предмета изучения таким образом, чтобы его можно было изучать средствами нескольких дисциплин. В дальнейшем полученные результаты такого междисциплинарного исследования обозначенного предмета могли бы конкретизироваться, корректироваться и совершенствоваться.

Еще одна проблема, возникающая при междисциплинарных исследованиях, – это проблема организационная. Решение данной проблемы возможно посредством создания условий, способствующих коммуникации профессиональных участников данной сферы, их конструктивному диалогу, обмену мнениями, итогом чего станет конкретизация исследовательской позиции.

В качестве третьей проблемы можно обозначить информационную проблему, которая заключается в необходимости перевода прикладных результатов междисциплинарного исследования в практический процесс обучения, а в дальнейшем применение этих результатов в производстве. В этом контексте следует отметить также важность верификации полученных в ходе междисциплинарных исследований научных результатов, что предполагает их научную экспертизу в системе дисциплинарного знания.

Решение обозначенных проблем позволит выработать стратегию междисциплинарного взаимодействия в современных условиях глобализации образовательного процесса. Безусловно, решение данных проблем не может осуществиться в короткий промежуток времени, хотя бы по той причине, что для реализации данной стратегии нужно не только желание одного или даже нескольких профессиональных исследователей, но и качественная трансформация системы высшего образования. Тем не менее вызовы современности, заставляющие обратить внимание на очевидный разрыв между прежней системой высшего образования и требованиями, предъявляемыми к современному специалисту, заставляют постепенно осуществлять корректировку учебного процесса.

Опыт чтения лекционного курса по религиоведению на разных факультетах Белорусского государственного университета позволяет признать, что учет обозначенных выше проблем не только сохраняет интерес студентов к этой дисциплине, но и позволяет готовить специалистов с учетом требований современности.

Несколько лет тому назад, читая лекции по религиоведению на юридическом факультете, я включала в учебную программу курса материал, раскрывающий специфику религиозного права как одной из основных исторических форм права. Поскольку в качестве первоисточника религиозного права рассматривается воля Бога, отраженная в священных текстах, толкованиях религиозных авторитетов, религиозно-правовых обычаях, государственных законодательных актах, то студенты, изучая религиоведение, знакомились с правовой проблематикой (мусульманское право, индуское право, каноническое право), но в контексте религиозном; сравнивали традиционное и современное право.

Работая на отделении психологии факультета философии и социальных наук, я предлагаю студентам учебный материал по психологии религии, которая изучает психологические закономерности возникновения, функционирования, развития и исчезновения религиозных проявлений в индивидуальной и групповой психологии, а также ту роль, которую оказывают эти проявления на нерелигиозные сферы жизни людей. Студенты узнают об особенностях развития отечественной и западной психологии религии, о светской и конфессиональной психологии религии, о методологических проблемах психологии религии (проблеме выбора адекватного метода исследования, языка исследования, проблеме позиции исследователя, о специфике респондентов и др.). Студенты знакомятся с многочисленными психологическими концепциями религии (Джеймс, Фрейд, Фромм, Юнг, Скиннер, Оллпорт, Франкл и др.). Эти и иные направления изучения религиозного феномена психологами (например, психологические причины

попадания в тоталитарные секты, особенности и последствия психологического воздействия в нетрадиционных религиозных движениях, задачи психологической реабилитации) находятся в контексте междисциплинарных исследований.

Читая лекции по религиоведению на филологическом факультете, я ориентирую студентов на анализ религиозного феномена в контексте их специализации: например, магическая функция языка в сакральном тексте, специфика формирования и содержательные особенности сакрального текста, проблема герменевтики такого рода текстов, виды герменевтической работы, особенности канонизации и этапы кодификации сакрального текста, семиотическое пространство религиозного дискурса, рецепция религиозных идей в художественном пространстве (литература и искусство) и др.

Основываясь на своем личном опыте, могу сказать, что решение выше перечисленных проблем, возникающих при междисциплинарных исследованиях, а именно: методологической, организационной и информационной, происходит эффективнее, если, например, обладаешь базовым образованием. Будучи по первому образованию филологом и получая в настоящее время специальность психолога, мне легче решать методологические проблемы, которые необходимо учитывать, излагая учебный материал по религиоведению для филологов или психологов. Хотя, этот отнюдь не обязательное условие, поскольку понятно, что получить базовое образование с учетом всех специальностей в университете невозможно и не нужно.

Решение организационной проблемы возможно при организации сети коммуникаций и взаимодействия преподавателей-исследователей, чтобы они могли совместно профессионально участвовать в обсуждении. Это возможно сделать, организовав междисциплинарный (и межфакультетский) совет, а также научно-методические конференции соответствующего профиля.

Относительно информационной проблемы тоже мог бы помочь совет по междисциплинарным исследованиям, который следовало бы создать, а также издание специального профильного журнала, в котором могли бы апробироваться новые подходы в области междисциплинарного взаимодействия.

Поскольку реализация поставленных проблем требует не только профессионального опыта и энтузиазма отдельных преподавателей, то активным участником процесса междисциплинарного взаимодействия могут и должны стать управление учебной работы (коррекция учебных программ и планов), управление научно-исследовательской работы и другие подразделения университета.

Литература

1. *Мирский, Э.М.* Междисциплинарные исследования // Э.М. Мирский // Новая философская энцикл.. – М. : Мысль, 2001. – Т. 2. – С. 518.

СОДЕРЖАНИЕ

Александров В.Л. Синтез образовательных стратегий в концепции Д. Андреева.....	3
Барковская А.В. Междисциплинарный статус философии в учебном процессе.....	5
Беляева Е.В. Этика для социологов	7
Бобр А.М. Возможные перспективы реализации междисциплинарных стратегий на ФФСН.....	9
Воробьева С.В. Практические рекомендации по использованию методов исследования мышления на ФФСН БГУ	10
Врублевская-Токер Т.И. Трансдисциплинарность как ресурс профессионального образования (в преподавании дисциплин логического цикла)	12
Дедович Е.Ю. Междисциплинарный характер учебной дисциплины «Управление качеством»	14
Добrorодный Д.Г. Междисциплинарность в преподавании философии: проблемы и перспективы реализации	16
Дудко Е.А. Философско-методологическая подготовка иностранных студентов в постдипломный период обучения.....	18
Дудчик А.Ю. Междисциплинарность в курсах по истории философии.....	20
Елсукова Н.А. Проблема плагиата в студенческих работах	21
Кизима М.А. Возможности использования систем управления обучением (LMS) в образовательном процессе.....	23
Клецкова И.М. Междисциплинарность: проблемы поиска интерпретативной стратегии	24
Клышевич Н.Ю. Арт-технология коллаж в преподавании психологии в вузе	26
Косцова И.А. Личностно-ориентированное обучение в вузе	28
Котикова О.П. Педагогические подходы к усвоению будущими менеджерами психологических знаний.....	30
Курбачёва О.В. Особенности становления трансдисциплинарного знания на примере «Культурной антропологии»	32
Курилович Н.В. Взаимосвязь учебной дисциплины «История социологии» с другими учебными дисциплинами по специальности 1-23 01 05 «Социология»	34
Кутас Э.А. Геймификация в обучении	36
Легчилин А.А. Междисциплинарность: pro et contra.....	38
Лещинская И.И. Междисциплинарность как императив современного образования.....	40
Лисин В.А. О пользе преподавания психологии философам	42

Малая Н.В. Методологический потенциал логики как аспект повышения эффективности образовательного процесса	43
Метлицкий И.Е. Имитационно-ролевая игра как форма организации групповой мыследеятельности и взаимодействия обучаемых	44
Новиков В.Т. Междисциплинарность в философско-историческом образовании....	47
Новикова О.В. Имидж университетской кафедры в социальных сетях: к проблеме диалога между преподавателем и студентом	49
Павлова А.Т. Воспитание и развитие в процессе междисциплинарного обучения ..	50
Сайганова В.С. Особенности организации и планирования научно-исследовательской работы студентов на ФФСН БГУ	52
Сидоренко И.Н. Сценарии диалогической модели семинарского занятия	55
Смирнов Н.А. Философия преподавания и реализация междисциплинарных связей	57
Смирнова Ю.С. Конфликты как объект научно-исследовательского интереса студентов	58
Сорока Н.А. Междисциплинарность как условие преодоления асимметрии профессионального будущего психологов	60
Танчинская Л.Н. Профильные и непрофильные учебные дисциплины в подготовке психологов	63
Филинская Л.В. Особенности изучения мнений агентов образовательного процесса.....	64
Фофанова Г.А. На пути к трансдисциплинарности в высшем образовании: проблемы и перспективы.....	66
Хонский С.И., Бутько А.Г. Оптимизация учебного процесса при работе со студентами-первокурсниками, склонными к прокрастинации	68
Хонский С.И. Эдьютейнмент как новая педагогическая технология	71
Цыкунова А.А. Учебная деятельность в вузе глазами студентов	72
Ширко С.М. Специфика преподавания психологических дисциплин на непрофильных факультетах	75
Шубаро О.В. Междисциплинарное взаимодействие как основа формирования компетенций современного специалиста.....	76