

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

Система менеджмента качества и качество преподавания

Материалы
XIV научно-методической конференции,
посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой,
факультета философии и социальных наук БГУ
28 марта 2017 года

Минск
2017

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43

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

Система менеджмента качества и качество преподавания : материалы XIV науч.-метод. конф., посвященной памяти профессора И. Л. Зеленковой, фак-та филос. и социал. наук БГУ, Минск, 28 марта 2017 г. / редкол.: А. А. Легчилин, Е. В. Беляева. – Минск, БГУ, 2017. – 99 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета к очередной факультетской научно-методической конференции, посвященной обсуждению системы менеджмента качества и повышению качества преподавания на ФФСН.

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43

© БГУ, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Анкудович М. А. Имитационное моделирование как перспективный метод обучения.....	5
Барковская А. В. Университетское образование и система менеджмента качества	5
Белова Д. Г. Значимость методики преподавания психологии	8
Беляева Е. В. Этика менеджмента и СМК	9
Борисенко Е. М. Возможности повышения качества образования за счет вовлечения студентов в преподавательскую деятельность	11
Володин В. М. Обучение мышлению – залог качества образования.....	13
Воробьева С. В. Курс «Логика и коммуникация» на ФФСН БГУ: традиции и инновации в преподавании.....	15
Давидович А. А. Самостоятельное решение студентами задач диагностики и коррекции отклонений в психическом развитии ребенка как одно из условий овладения курсом нейропсихологии	17
Дедович Е. Ю. Применение контрольной карты в учебном процессе.....	19
Дикун В. Д. О заинтересованности студентов в получении знаний	20
Добродородный Д. Г., Новицкий Е. Н. Использование дистанционных образовательных технологий для работы с абитуриентами: опыт и перспективы.....	21
Доманова Д. В. Оценка студентами преподавания на ФФСН как составляющая СМК.....	23
Домбровский А. В., Савкина Д. А. Роль педагогической практики в качественной подготовке специалиста.....	24
Дробышевская Е. В. Конгруэнтная модель доверительных отношений как форма педагогической технологии.....	26
Дудко Е. А. Философско-методологическая подготовка иностранных студентов в постдипломный период обучения.....	28
Жукова С. П. Портфолио как технология самостоятельной работы по этике	30
Канавал А. А. О некоторых проблемах современного высшего образования	32
Кисель Н. К. Опыт работы научно методического семинара кафедры философии и методологии науки	33
Клецкова И. М. Контрольная работа на отделении философии: возможности диагностики качества подготовки студентов-заочников	34
Ковалевская Э. В. Качество преподавания на ФФСН с позиции студентки 1 курса	36
Ксёнда О. Г. Цифровые технологии в современном образовательном процессе	37
Ксёнда О. Г., Метлицкий И. Е. Использование имитационных и ролевых игр в подготовке психологов	39
Купчинова Т. В. Система менеджмента качества вуза.....	40
Курбачёва О. В. Особенности преподавания философии на непрофильных специальностях	42
Легчилин А. А., Сайганова В. С. Качество образования: основные принципы и проблемы	43
Курилович Н. В. К вопросу о качестве высшего образования	45
Лещинская И. И. Философский текст и его роль в образовательном процессе.....	47
Масалова Я. С. Психологическая готовность вступления студентов в единую европейскую систему образования.....	49

Наливайко И.М. Менеджмент качества и качество менеджмента	50
Новиков В. Т. Преподавание ДВС «Философия власти» в контексте обеспечения качества преподавания	52
Новикова О. В. О праве студентов на редактирование учебных программ, или кто может сбросить Канта с парохода современности	54
Плакса Е. В. Проблема «доступности» высшего образования	55
Полтаржицкая А. Ю. Дополнительные возможности в изучении естественнонаучных дисциплин	58
Рубанов А. В. Профессиональные интернет–сообщества в образовательном процессе	59
Румянцева Т. Г. Стратегии образования в контексте кантовской трансцендентальной антропологии и педагогики	61
Сарна А. Я. Университет как креативное публичное пространство	63
Сидоренко И. Н. Ноосферное образование и творческий подход	65
Скрабовская Я. В. Система менеджмента качества как средство для достижения достойного уровня образования	67
Слепович Е. С., Поляков А. М. Лабораторные занятия как способ формирования профессионального мышления психологов-практиков	69
Слепович Е. С., Синица Т. И. Коммуникативные умения педагога как основа повышения качества преподавания на современном этапе развития информационного общества	71
Смирнова Ю. С. Стиль научного руководства: к вопросу об эффективности	73
Солодухо А. С., Фофанова Г. А. Проблема учения в современных условиях высшей школы: психологический анализ	75
Телепушкин А. В. Инновационные методики преподавания на ФФСН	78
Титаренко Л. Г. Философия образования и качество образования	81
Филинская Л. В. Мониторинг качества преподавания и обучения на факультете философии и социальных наук БГУ	83
Хонский С. И. Увлечённость учебной деятельностью как индикатор и детерминанта эффективности обучения	86
Чеблакова Л. А. Образование как универсалия культуры	88
Шершнёва О. А. Философия как ценность современного образования	90
Ширко С. М. Эффективный преподаватель глазами студентов	92
Шубаро О. В. Ценностные основания современной системы высшего образования	94
Щелкова Т. В. Эффективные методы и формы преподавания в вузе	97

ИМИТАЦИОННОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК ПЕРСПЕКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ

ФФСН БГУ готовит специалистов и даёт хорошую теоретическую базу студентам, однако, теоретической базе необходимо такое закрепление практическим опытом, как (имитационное) моделирование. Имитационное моделирование – метод исследования каких-либо явлений и процессов методом статистических испытаний. Основан этот метод на розыгрыше (т. е. имитации) воздействия случайных факторов на изучаемое явление или процесс, в данном случае – на полученных теоретических знаниях. Изучаемая система заменяется моделью, описывающей реальную систему, с которой проводятся эксперименты с целью получения информации об этой системе. Каждая реализация носит случайный характер, поэтому недочетом методики выступают «рамки» изучаемой темы. Относительная простота модели делает такую замену особенно наглядной. Создание упрощенных моделей системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных отраслях знания.

Суть этого подхода состоит в том, что группа студентов создают идеальную модель своего объекта (совокупность знаний) и в дальнейшем работают с ним. Преподаватель не участвует в этом процессе как активный персонаж, а только как «голос за кадром», который направляет группу студентов. Метод предполагает практику и в игровой форме: участники должны играть роли, которые требуется при моделировании той или иной ситуации, чтобы лучше понять ту или иную теорию (концепцию). Не каждому студенту может подойти такой вид занятия, поэтому можно сделать его дополнительным, факультативным, куда будут ходить только заинтересованные в этом люди. Такое моделирование может быть представлено на компьютере или проведено в физической реальности. Для удачного применения метода понадобятся: проработанная программа, специалист (который будет курировать группу) и специальное оборудование (при необходимости). Таким образом, добавление новых методов в обучении студентов БГУ ФФСН поможет им закрепить свои теоретические знания. Также предлагаемый метод помогает развить умение студента быть спикером и выступать на публике.

Литература

1. Хемди, А. Имитационное моделирование / А. Хемди // Введение в исследование операций = Operations Research: An Introduction. – Глава 18. – 7-е изд. – М. : Вильямс, 2007. – С. 697–737.

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

Качество высшего образования постоянно находится в центре внимания общественности и тем самым «будоражит» буквально всех – от студентов до профессорско-преподавательского корпуса и организационных структур учебного процесса. В немалой степени подобная акцентуация внимания на проблеме современного образования связана с неоднозначной оценкой деятельности высшей школы, т. к. присутствуют и тотальная критика учебных планов, якобы оторванных от реалий современности, и признание ее заслуг в деле подготовки высококвалифицированных специалистов. Естественно, что основания и для критики, и для апологетики всегда есть: у всех имеются свои представления о том, что есть высшее образование, «чему, кому и с какой целью нужно учиться» [1].

Сегодня доминирует позиция, особенно характерная для стран транзитивного типа, что образование должно подстраиваться под конъюнктуру рынка труда, тем самым оно не только согласуется с экономическими потребностями общества, но и гарантирует

модернизацию последнего. Однако специалисты в области философии образования такую аргументацию считают уязвимой, поскольку наряду с массовым образованием, которое по определению не может не быть релевантным потребностям экономики, существует элитное, осуществляющего подготовку людей, занимающихся наукой. Соответственно, если элитное образование, как полагает профессор МГУ М. Гельфанд, и должно на что-то ориентироваться, то не на экономику (у нее вряд ли есть глубокая потребность, например, в астрофизиках), а на общество, то есть баланс между астрофизиками и медицинскими генетиками определяется все-таки обществом [1, с. 36]. Тем более, что любое теоретическое знание занято поиском истин, которые не только расширяют наш кругозор, но в будущем будут конвертированы в разных сферах производства, повышая его экономическую эффективность.

Вместе с тем споры вокруг высшего образования возникли не случайно, поскольку рыночная конъюнктура диктует свои правила, с чем реально сталкивается любой выпускник университета. Все работодатели требуют у выпускника соответствия как минимум двум критериям: наличие опыта работы в избранной сфере и обязательное знание иностранного языка. Понятно, что фирмы защищаются от экономических издержек, связанных с переподготовкой выпускника, образовательный ценз которого, по их мнению, не соответствует современным требованиям производства. В результате нивелируются профессиональная компетенция выпускника и все его усилия. Ответом на эти требования становится выбор абитуриентом вуза и специальностей (особенно это характерно для гуманитарных профессий) независимо от личных интересов, а по принципу гарантированности поступления, поскольку порой не имеет значения «на кого ты учился». Еще одна реакция студентов стационара проявляется в том, что он заранее находит себе место работы с целью приобретения требуемого опыта. Проблемная ситуация состоит в том, что не все студенты способны органически сочетать умение одновременно и учиться, и работать.

Сегодня студент уже прекрасно понимает, что на рынке интеллектуальных услуг он один из многих. В этом смысле он стремится смоделировать себя в соответствии с запросами этого рынка, несмотря на то, что последний у нас не всегда хорошо организационно отстроен и его логику не всегда можно понять. Еще в XX в. Э. Фромм ввел адекватные этой ситуации концепты – «рыночная ориентация», «личность как товар» для анализа характера и статуса человека в рыночных условиях. Специалисту важно быть «ходким товаром», быть в моде, «знать, какой вид личности пользуется повышенным спросом», т. к. «успех зависит, по большей части, от того, насколько хорошо человек умеет продать себя на рынке, насколько хорошо он умеет подать себя, насколько привлекательна его упаковка...» и т. д. В свою очередь, и мышление определяется рыночной ориентацией, его функцией становится быстрое схватывание ситуации с целью успешной манипуляции ею, а при эффективной системе образования – «это ведет к высокому уровню сообразительности». Рынок уже не место встречи, а механизм, маркером которого является спрос, поэтому знания должны быть операциональными и важны в качестве способа манипулирования вещами, что превращает сообразительность человека в инструмент достижения им практических целей, в то время как разум ориентирован на понимание глубинных оснований вещей и процессов, их смыслов и значений. В конечном итоге, тип мышления рыночного специалиста оказывает влияние и на систему образования – студент перестает думать, утрачивает интерес к познанию как таковому, ибо побудительным мотивом получения более широкого образования становится знание того, что повышает меновую стоимость. Если «специалист преуспевает – он ценен; если нет – он лишен ценности» [2].

В век массовизации, коммерциализации и бюрократической контрмодернизации образования, с которым мы сталкиваемся в реальном учебном процессе, постоянно

возникает вопрос: возможно ли сохранить качество образования в таких условиях? Способно ли «клиповое мышление» нынешних студентов усваивать знания и готово ли оно к пониманию простых и полезных вещей для жизни? Сегодня знания формируются не столько системой образования, сколько средствами массовой коммуникации, и, главным образом, интернетом. Студент погружается в «поток разрозненных, иерархически не упорядоченных сообщений – он знает понемногу обо всем на свете, но структурность его мышления крайне ограничена» (А. Моль), поэтому его культура – продукт уже не столько университетского образования, сколько вышеперечисленных средств, формирующих «мозаичный экран знаний» и оставляющих людей на поверхности явлений.

Университет, к сожалению, стал восприниматься как место молодежной «тусовки», а не учебы, со всеми вытекающими отсюда обязанностями, т. к. каждый студент хорошо усвоил, что википедия – это надежный источник знаний и плата за обучение – страховка от исключения из вуза. В такой ситуации достаточно проблематично соответствовать политике образования, предполагающей качественный рост знаний студентов (см. сайт менеджмента качества БГУ). Правда, гарантии качества образования возлагаются на творческого преподавателя, высокий уровень информационно-образовательной и научной среды. При этом необходимо совершенствование научно-методического и информационного обеспечения образовательного процесса.

В целом все правильно и образовательный процесс всегда сопровождался подобными требованиями, но сегодня ситуация принципиально иная, поэтому стратегический менеджмент должен это учитывать. Порой формальные требования, например, лекции в виде презентаций, подготовка УМК, в которых, как правило, основное внимание уделяется спискам литературы по темам курса, тематике рефератов, эссе и др., становятся главными. В то время как студенты хотят классической лекции, которая не раздваивает их внимание, ибо не надо одновременно реагировать на голос преподавателя и экран проектора. Чрезмерная преподавательская опека порождает студенческое иждивенчество, которое проявляется в том, что студенты даже на старших курсах обращаются, в первую очередь, к преподавателю за формулировкой темы без предварительных собственных вариантов, готовым списком литературы к научной работе и т. п. Неумение учиться (в учебном плане количество часов на самостоятельное изучение курса превышает аудиторные часы) не позволяет студентам сформировать системное мышление и имидж человека, обладающего не только знанием, но и пониманием.

В этом контексте стратегия менеджмента качества должна быть направлена, скорее, на содержательную сторону образования, что актуально в условиях сокращения учебных часов и сроков обучения в университете. В то время как университетский менеджмент в основном напоминает о себе в процессе проверки заполнения преподавателем всякого рода карточек и других формальных атрибутов учебного процесса и тем самым ассоциируется с бюрократически-контролирующим органом, а не с заинтересованным партнером в системе образования.

Литература

1. Состояние образования: чему, кому и с какой целью нужно учиться / С. Капица, А. Федоров, Л. Лурье, М. Гельфанд и [др.] // The Prime Russian Magazine. – 2011. – № 2 (5). – С. 25–43.
2. Фромм, Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Минск : Коллегиум, 1992. – С. 71–79.

ЗНАЧИМОСТЬ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

В психологии как дисциплине выделяют три основные цели: поиск новых психологических знаний, применение психологических знаний для решения практических проблем, передача психологических знаний. На достижение первой цели направлена научная психология, на достижение второй – прикладная и практическая психология, а третьей – методика преподавания психологии.

Научная психология как самостоятельная отрасль знания проделала огромный путь развития. Она стала признанной наукой, разные психологические кафедры начали занимать место в университетской науке многих стран. Практическая психология как сфера деятельности также начала формироваться, и, несмотря на небольшие трудности, стала профессиональной деятельностью. Наконец, достижение последней цели – создание методики преподавания психологии – остается сложным. Преподавание психологии имеет долгую историю, как и сама психология. Работы по методике преподавания психологии появлялись редко и там затрагивали лишь отдельные аспекты данной сферы деятельности. Были проведены разного рода конференции, посвященные вопросам методики преподавания психологии в разных учебных заведениях, в различных сферах, они интересовали все больше психологов. Интерес к преподавательской деятельности у многих психологов очень быстро растёт. Студенты по специальности «Психология» как обязательный предмет изучают сущность и методику преподавательской деятельности. По окончании вуза им присваивается квалификация «Психолог. Преподаватель психологии». Поэтому важно чтобы преподаватель донес всё важное студентам, как-то заинтересовал их, чтобы они с желанием изучали данную сферу. С полученными знаниями специалист должен быть готов к решению образовательных задач.

Для преподавания психологии в высших учебных заведениях важно иметь базовое психологическое образование, которое определяет содержание и уровень профессиональной подготовки преподавателя. Ученая степень кандидата или доктора наук определяет степень его научной квалификации. Для того, чтобы добиться успеха, преподавателю нужно обладать следующими навыками: быть образованным в областях психологических знаний; знать свой предмет; уметь подбирать дополнительный материал; уметь чётко объяснять.; заинтересовывать и мотивировать студента.

Чтобы четко и ясно объяснять учебный материал студентам, преподаватель должен сам хорошо разобраться в нем, он должен понимать его. В отношении преподавателя есть крылатая истина: «Кто ясно мыслит – тот ясно излагает».

Важнейшее значение в процессе образования играют личные отношения преподавателя и студента. У каждого преподавателя возникает симпатия или неприязнь к каким-либо студентам. Всегда замечаешь, когда преподаватель невзлюбил студента: он может придирается к нему, постоянно спрашивать. Причинами этого могут быть как внешность и манера поведения студента, так и его личностные качества. Однако нельзя смешивать учебные и личные отношения.

Преподаватель должен быть понимающим, однако от студента в свою очередь требуется, чтобы он относился с уважением к работе педагога. Для каждого человека важно видеть отдачу, поэтому студент должен стараться установить контакт с преподавателем. К каждому человеку можно найти подход, тогда, проблем с предметом у студента не будет. Если же студент не проявляет инициативу или хуже того – прогуливает занятия – трудно ждать от преподавателя хороших оценок и лояльности по отношению к такому человеку.

Литература

1. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 48 с.
2. Методические указания к изучению психологических дисциплин / под ред. М. В. Гамезо. – М. : Педагогика, 1991.
3. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология. – М. : Академия, 1998. – 288 с.

ЭТИКА МЕНЕДЖМЕНТА И СМК

Возникновение различных видов прикладной этики было связано с профессиональным и социальным самоопределением людей, вовлеченных в виды деятельности, обладающие социокультурной значимостью. В частности, значимость этики менеджмента проявилась по мере того, как управленцы осознали социальную миссию своей профессии, степень своего влияния не только на конкретные производственные процессы, но и на общественное развитие в целом. По мере разработки различных теорий управления становилось все более понятным, что менеджмент осуществляется не по отношению к безличным процессам, а в первую очередь, по отношению к людям, которые производят, торгуют, преподают и т. д. Поэтому управление, не опирающееся на нравственные ценности и не руководствующееся моральными нормами, обречено на неудачу. Наконец, увеличение количества менеджеров различного уровня (вплоть до «менеджера по клинингу», что означает попросту главную уборщицу) привело данную социальную группу к нравственному самоопределению и стремлению дать ценностную легитимацию своей профессии, разработать собственные кодексы поведения.

Как показал Л. Хосмер [1], большинство ключевых идей мировой этической мысли оказались применимы в жизни менеджеров. В частности, знаменитое «золотое правило нравственности» звучит в этой сфере деятельности следующим образом: «в рамках служебного поведения никогда не допускай по отношению к своим подчиненным, руководству, клиентам и другим людям таких поступков, каких не желал бы видеть по отношению к себе». В отличие от общей этики межличностного общения, этика менеджмента (как и другие виды прикладной этики) стремится совмещать мораль с прагматикой поведения. Данная позиция аргументируется двумя соображениями. Во-первых, менеджмент как социально полезная деятельность несет общественное благо, поэтому эффективный менеджмент имеет косвенный нравственный эффект. Ведь в плохо управляемой среде трудно ожидать нравственного благополучия. Во-вторых, управление людьми с необходимостью должно исходить из того, что все они являются нравственными субъектами, апеллировать к их нравственным представлениям, опираться на их нравственные качества, использовать моральные регуляторы и мотиваторы поведения. В результате мораль мыслится не как препятствие в получении управленческого результата, а как самый полезный инструмент в его достижении.

Система менеджмента качества в вузе может дать эффект ровно в той степени, в которой она включает нравственные цели, нормы и ценности в свою структуру. Если она внедряется как бюрократическая технология, она не только не способствует повышению качества преподавания и обучения, но прямо препятствует ему, разрушая даже то качество образования, которое сохраняется благодаря классической университетской традиции. Не говоря уже о том, что такая манипулятивная стратегия в менеджменте нарушает ключевой этический принцип, предписывающий относиться к человеку как к цели, а не как к средству. Ни преподаватели не могут рассматриваться как работники «сферы образовательных услуг», критерии деятельности которых вырабатываются менеджерами, не обладающими никакой научной или педагогической квалификацией. Ни студенты не должны интерпретироваться как будущие «трудовые ресурсы», которые должны быть «востребованы на рынке труда». Качественное образование предполагает, что в этом процессе «образуется» личность, обладающая как интеллектуальными, так и социально-нравственными компетенциями, способная к самообучению и креативному применению своих способностей. Для управления становлением такой личности нужен менеджмент,

умеющий создавать соответствующую образовательную среду, пронизанную гуманистическим смыслом.

К числу конкретных этических установок, которыми рекомендуется руководствоваться менеджеру относятся такие как доверие к квалификации, ответственности и потенциалу сотрудников; предоставление работникам права на свободу поведения, если оно не нарушает свободу других; справедливость в приобретении полномочий, права распоряжаться ресурсами, устанавливать сроки; разумное сочетание индивидуального и коллективного начал в принятии решений, постоянство в соблюдении этических норм и предъявляемых требований. Главное состоит в том, что этические нормы в управлении должны охватывать всех участников процесса. В академической среде это особенно важно. Если преподаватель не следует тем нормам профессионализма и ответственности, которых требует от студента, то такие требования останутся невыполненными. Если СМК предъявляет многочисленные трудновыполнимые критерии к учебной, научной и воспитательной работе преподавателя, то эта система должна содержать и нравственные требования к качеству менеджмента. Если же вся суть управления сводится к «оптимизации», т. е. сокращению количества курсов, часов, сотрудников, то преподаватель ощущает на себе явное ухудшение качества своего профессионального существования. Наивно думать, что угроза потери работы заставит преподавателей вкладывать больше усилий в педагогический процесс. Скорее это приведет к отчуждению даже от полезных элементов СМК.

В нынешнем виде система менеджмента качества не видит в преподавателях и студентах людей, не осуществляется в их интересах, не умеет сотрудничать с управляемыми в деле достижения общей цели образования. Между тем в этике менеджмента давно разработана концепция стилей управления, каждый из которых опирается на нравственные основания. Стиль, основанный на указаниях и приказах, четких инструкциях и жестком контроле, необходим для подчиненных с низким уровнем компетентности. Очевидно, что в университете работают люди совсем другого рода, и руководство ими предполагает стиль, основанный на участии самих работников в решении управленческих задач, и стиль, основанный на делегировании полномочий организовывать свою работу самостоятельно.

Современной концепции СМК недостает реализации важнейшего этического принципа справедливости, который вырабатывается в результате взаимной потребности людей друг в друге и взаимной уязвимости друг для друга. Право руководить и осуществлять менеджмент качества предполагает выполнение этой системой определенных обязанностей, в том числе некоторых нравственных обязательств. При обнаружении проблем, которые возникли не по вине работников, обязанность менеджмента состоит в том, чтобы разобраться в них, а не перекладывать трудности на работников. Эффективный менеджмент обеспечивает занятость сотрудников, не возлагая на них функции фрилансера; он прислушивается к предложениям работников, создает условия труда, не наносящие ущерба здоровью и достоинству людей; в ситуации кризиса или конфликта принимает усилия по их конструктивному разрешению. Приложив данные соображения к системе высшего образования, можно получить СМК, которая будет эффективной и нравственно целесообразной.

Литература

1. Hosmer, L. T. Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics / L. T. Hosmer. – Academy of Management Review. – 1995. – N 20. – P. 379–403.

ВОЗМОЖНОСТИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ ЗА СЧЕТ ВОВЛЕЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Вопрос о низкой мотивации студентов к учебной и профессиональной деятельности становится более актуальным с каждым годом. Естественным, говорить о причинах низкой мотивации всех студентов безосновательно. Поскольку у каждой специализации есть свои особенности учебного процесса, это не позволяет провести исследование, по результатам которого можно было бы однозначно заявить о причинах низкой мотивации всех студентов высших учебных заведений. Исходя из этого, реалистичнее и продуктивнее исследовать причины низкой учебной мотивации студентов, выделяя некую отдельную их часть в зависимости от специализации и учебного заведения, в котором они обучаются.

Если говорить о причинах низкой мотивации студентов – будущих психологов, обучающихся на факультете философии и социальных наук, то, как показывают проведенные исследования, это может быть связано с идеализацией образа психолога [1]. Это значит, что при выборе профессии абитуриенты делают свой выбор, исходя из тех знаний, которые они получают из средств массовой информации, что, в свою очередь, не всегда соответствует реальности. Так, например, при поступлении многие абитуриенты ожидают, что после выпуска из университета сразу смогут приступить к частной профессиональной практике, открыть свой кабинет и вести прием клиентов. Однако после получения высшего образования необходимо пройти еще ряд ступеней для реализации данного вида деятельности. Несмотря на желание начать свою практику, студенты не знают, в каком направлении они хотели бы работать, исходя из каких теоретико-методологических оснований, с какой категорией лиц и т. д.

Как показывают результаты проведенного исследования, итогом таких искаженных представлений о получаемой профессии становится снижение мотивации к учебной деятельности к третьему курсу обучения [1], поскольку к этому времени идеализированный образ психолога, который имелся изначально, видоизменяется и становится более реалистичным (и фактически демонстрирует большой разрыв между уже имеющимися компетенциями и необходимыми). Как показывает изучение рынка труда, на сегодняшний день дипломированные психологи в большей степени востребованы в детских садах и школах, что явно не соответствует представлениям о личной практике. Исходя из этого, студенты-психологи сталкиваются с проблемами, связанными с их дальнейшим трудоустройством. Это, в свою очередь, приводит к неуверенности в себе как профессионале, сопротивлению, потере интереса к профессии, отсутствию четких профессиональных планов, обучению исключительно ради получения диплома, проекции неудовлетворенности уровнем своих компетенций на процесс обучения.

Для решения описанной проблемы предлагается вовлечение студентов в преподавательскую деятельность, что подразумевает под собой не только ведение семинарских и лекционных занятий в рамках педагогической практики студентами выпускных курсов. Поскольку в процессе прохождения педагогической практики студентам-практикантам даются задания, целью которых является лишь приобретение умений и навыков педагогической работы. Вовлечение студентов в преподавательскую деятельность будет иметь положительное отражение в повышении качества получаемого студентами образования, поскольку общение между студентами, возраст которых незначительно различается, и общение между студентами и преподавателями имеет существенные отличия. Так, общение между студентами может проходить в формате непринужденной дружеской беседы, что подразумевает свободное изложение информации, положительную внешнюю мотивацию к ответам (студенты не испытывают тревоги за

неверный ответ). Также при подготовке занятий студенты-преподаватели могут опираться на свой личный опыт «студента», они могут строить занятия таким образом, каким сами хотели бы его видеть, находясь в роли студента. Проведение таких занятий подразумевает под собой свободу действий, что позволит студентам-преподавателям проявить свои творческие способности: например, они могут проводить занятия в виде тренингов, что можно рассматривать как применение теоретических знаний психолога на практике.

Студенты-преподаватели могут делиться личным опытом, связанным с их обучением, что включает в себя не только информирование об учебных дисциплинах и их содержании. Они могут обсудить:

- опыт прохождения распределения по специализациям и причины выбора специализации,
- опыт поиска и прохождения производственной практики,
- опыт участия в научных конференциях, а так же причины участия в данных конференциях (что может привлечь студентов к участию в них),
- возможности дополнительного обучения и то, в каких направлениях и на базе каких учреждений возможно данное обучение,
- мотивацию к поступлению в магистратуру на примере личного опыта (что способно привлечь студентов к поступлению в магистратуру),
- перспективы дальнейшего трудоустройства, исходя из личного опыта поиска места работы.

Несомненно, данная информация находится в свободном доступе и часто проговаривается преподавателями, однако, стоит отметить, что когда эта информация рассказывается с позиции личного опыта «близкого по статусу», то лучше воспринимается и усваивается студентами. Студентам-преподавателям легче получить обратную связь относительно образовательного процесса, которую в дальнейшем при необходимости можно применить для его коррекции.

Кроме перечисленных возможностей повышения качества образования за счет привлечения студентов к преподавательской деятельности, можно отметить, что после самостоятельной подготовки и проведения занятий студенты-преподаватели смогут увидеть процесс образования с другой стороны, что может привести к повышению значимости преподавателя для студентов. Студенты-преподаватели на собственном опыте смогут убедиться, что та информация, которую ищет и предоставляет на занятии преподаватель, исключительно необходима студенту, и лишь от мотивации студента к получению этих знаний зависит успешность не только его учебной, но и дальнейшей профессиональной деятельности. Это позволит студенту увидеть, насколько сложно удерживать внимание аудитории и вести занятия, несмотря на то, что часть аудитории занимается своими делами, чаще всего – «сидит» в своих мобильных устройствах.

Подводя итоги, можно отметить, что привлечение студентов к преподавательской деятельности может положительно отразиться не только на студентах и студентах-преподавателях, но так же и на всем образовательном процессе.

Литература

1. Борисенко, Е. М. Динамика профессиональной идентичности и образа медицинского психолога у студентов специализации «медицинская психология» / Е. М. Борисенко // Психология глазами студентов : материалы XIII ежегодной науч. конф. студентов, магистрантов и аспирантов фак-та филос. и соц. наук : В 2 ч. Ч. 1 / под ред. А. С. Солодухо, Г. А. Фофановой. – Минск, 2016. – С. 10–12.

ОБУЧЕНИЕ МЫШЛЕНИЮ – ЗАЛОГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Главной особенностью современного информационного общества является непрерывный, лавинообразный поток информации, когда обучающийся должен уметь адекватно ориентироваться в этом объеме информации. Такого рода особенность должна обязательно учитываться, когда речь заходит о получении качественного образования. При этом сам обучающийся должен сохранить собственный внутренний мир и самоидентификацию. И эта проблема никак не уступает по степени важности выше отмеченной, так как от ее решения также будет зависеть, насколько качественным окажется результат образовательного процесса. Как отмечает российский исследователь Е. Н. Князева «Образовательный процесс становится для обучающегося творческой средой начального становления собственной личности, средой пробуждения внутренних возможностей». [1, с. 63–64]

Качество жизни есть закономерное логическое следствие качества образования, и, разумеется, воспитания. Современный студент, благодаря имеющимся средствам коммуникации, ежедневно погружается в постоянно нарастающий объем информации. Неподготовленность студента на ранних этапах собственной жизни, как, впрочем, и отсутствие такой подготовки в первые годы обучения в вузе, делают невозможным критически оценить и осмыслить хотя бы часть этой информации. Этот разнообразный по содержанию виртуальный мир захватывает настолько, что размывает внутренний стержень неокрепшей личности, заставляя её беспрекословно следовать за постоянно меняющейся информацией. Это составляет третью проблему, связанную с формированием критической саморефлексии как умения мыслить, с решением которой будут решены и первые две проблемы. Иначе говоря, ее первостепенное значение здесь неоспоримо.

Однако на всех этапах образовательного процесса мы наблюдаем практически почти полное отсутствие понимания, когда речь заходит о необходимости формирования такого рода критической саморефлексии. Разумеется, этому следует уделять внимание еще в школе. А может быть, даже еще раньше, когда не только учителя, воспитатели, но и родители должны позаботиться о потенциальном взрослении своих детей. Если этого не произойдет, то последней возможностью исправить сложившуюся ситуацию остается высшее образование как завершающий этап перед выходом молодого человека во взрослую жизнь. Здесь никаких ссылок и оправданий на то, что «думать надо было раньше» у преподавателей вузов нет и быть не может, ибо это, по сути, последний рубеж, когда необходимо приложить максимум усилий для формирования и актуализации у студентов желания и стремления учиться думать. В учебном процессе тренируется в лучшем случае одно единственное наше качество – память. Есть некий набор алгоритмов и правил, которые студент должен запомнить и которые не учат его думать, а приучают и воспитывают у него умение воспроизводить некие шаблоны, стереотипы и схемы. Речь здесь идет, разумеется, не только о физике, математике, но даже и о гуманитарных дисциплинах – истории, литературе и, наконец, философии. Хотя, «вызубрить» основное содержание вопросов в гуманитарных дисциплинах, не вдумываясь в суть их предмета, оказывается намного сложнее, нежели заучить основные идеи и формулы технических дисциплин. Но к умению думать это не имеет никакого отношения, речь идет в лучшем случае об элементарном умении оперировать некоторого рода абстракциями. Учить

думать – это учить самостоятельно, принимать решения, брать на себя ответственность, искать альтернативные пути решения, или, как сказал И. Кант «иметь мужество пользоваться собственным умом!» [2, с. 27].

Человеческий фактор никто не отменял и отменить не сможет, он всегда проявляется в нестандартной и, как правило, неожиданной ситуации, «когда что-то идет не так». Этим и характеризуется наша обыденная жизнь, где не имеет значения, в какой, собственно говоря, сфере будут иметь применение те или иные человеческие навыки: главное то, что умение мыслить – это умение жить, умение быть подготовленным к жизни и ее нештатным ситуациям. Отсюда, сфера высшего образования, где в учебном процессе все еще имеет место нетворческий, механический подход, где требуется только воспроизведение готовых схем и стереотипных приемов, где методики трансляции учебного материала не меняются десятилетиями, должна как никогда адекватно реагировать на происходящие в современном обществе процессы. Речь идет о разработке, и внедрении нестандартных, многоуровневых тренинговых методик, способствующих подготовке соответствующих запросам общества будущих специалистов. Постиндустриальный, а в ряде стран уже и информационный, социум предполагает сложную, многообразную коммуникацию, взаимодействие всех сфер, сред и уровней. Те вызовы и риски, с которыми мы сегодня имеем дело, могут обернуться фатальными последствиями многочисленных нестандартных ситуаций, в случае неадекватного по отношению к ним реагирования. Крайне сложно, если вообще возможно, до конца просчитать и «разложить по клеточкам», уложить в привычные схемы многое из того, свидетелями чего стало человечество в XXI веке. Если мы не изменим содержание образовательного процесса в соответствии с запросами этого общества «глобальных рисков и вызовов», то придется расстаться с самим человеком, которого в недалеком будущем заменят бездумные и бездушные машины. Всё это уже не так далеко от нашей действительности.

Нравственное воспитание как важная составляющая образовательного процесса тоже состоит, порой, из набора шаблонов и привычных накатанных схем, которые учащемуся предлагается усвоить без какого-либо разъяснения важности и необходимости быть добрым и внимательным по отношению к окружающим и к тому, что они делают. А ведь каждый поступок должен быть наполнен глубоким смыслом, совершен благодаря осознанному внутреннему выбору, подчиненному определенному рода моральной логике.

Итак, умение думать – это умение вопрошать. Задачи вуза, преподавателя и всего образовательного процесса в целом и состоят в том, чтобы научить человека задаваться вопросом: «Почему?». Иначе мы имеем дело только с передачей информации и не более. Качество учебного процесса и авторитет преподавателя во многом определяется сегодня именно его умением мыслить, а также желанием и умением научить мыслить другого.

Литература

1. Князева, Е. Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании / Е. Н. Князева // Полигнозис. – 2001. – № 2.
2. Кант, И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М., 1966. – Т. 6. – С. 25–37.

**КУРС «ЛОГИКА И КОММУНИКАЦИЯ» НА ФФСН БГУ:
ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ**

Проблемное поле данного сообщения включает бинарную систему традиционного и инновационного подходов к преподаванию курса «Логика и коммуникация» на отделении философии ФФСН БГУ и определение инвариантов преподавания в контексте аргументов «качество» и «качественный результат». Традиции находятся в корреляции с прототипами. Феномен прототипа обусловлен припоминанием, комбинированием, модификацией, рационализацией или иной логико-когнитивной схемой использования известного знания или апробированных способов решения. Инновации предполагают поиск нового инструментального способа действия – интеллектуального или технологического. Поэтому качество высшего образования всегда было обусловлено инновационными процессами как поисковым механизмом движения вперед, несмотря на циклическую структуру мышления, фиксируемую в номенклатуре специальностей. Поэтому инновации – это когнитивный сдвиг от памяти к рассуждающему мышлению.

Преподавание логики в контексте пересечения инноваций (переменные входа) и качества (переменные результата) предполагает поиск доминант в профессиональном мышлении специалиста. Начну с переменных результата. Качество в широком смысле – необходимая совокупность конкретных (материальных) или абстрактных свойств объекта, или как устоявшаяся определенность, отличающая объект от других объектов [1, с. 104]. Качество в узком смысле – как качество рассуждения – определяется доминирующими логическими операциями и методологическими стратегиями. Это подтверждается, в частности, динамикой методик формализации рассуждений и расширением арсенала их инструментальных структур в истории логики.

Античное мышление использовало метафорическое сравнение, индуктивное обобщение, диалектический анализ, разграничение ортогональных условий частного и общего, утвердительного и отрицательного и др. В результате усилиями элеатов и Аристотеля на первый план были выдвинуты процедуры дедуктивного вывода как путь к рациональному доказательству. Средневековое мышление разработало стратегии казуистической аргументации «за» и «против», вычленив в качестве желаемого объекта понимание. В Новое время сложилась бинарная оппозиция индукции и дедукции (философский спор Р. Декарта и Ф. Бэкона) как метод оформления результатов в экспериментальном естествознании. В XIX веке были терминологически и методологически разграничены статистическая индукция (признаковая репрезентативность выборки и распознавание результата как цели) и каузальная индукция (установление причины и обоснование каузальной связи со следствием) [1, с. 221–222]. В XX веке произошел качественный сдвиг в логике – замена суждений и понятий как психологической реальности высказываниями и именами как единицами смысла. Это означало переход от традиционной рациональности к инновационной разумности или приемлемости и разработке их аргументационных моделей [1, с. 273–278]. Высшее образование XXI века выдвигает свои требования к качеству мышления и рассуждения в условиях неопределенности и риска, когда необходимо учитывать степень соответствия высказываний или имен «конкретной точке бифуркации социального пространства – времени, в которых они были сделаны» или использованы [2, с. 63].

Инновации (переменные входа) связаны с ответами на два фундаментальных вопроса: 1) что преподавать? 2) как преподавать? Инновационная модель, в отличие от модели традиционной, предусматривает реорганизацию содержательно-методологического и формально-методического уровней преподавания в соответствии с задачами по развитию компетенций и критериями результатов обучения, которые в совокупности дают необходимое качество. На отделении философии ФФСН освоение логики, ориентировано на проблемы коммуникации, которые по умолчанию динамичны и позволяют постоянно

реструктурировать содержательную часть курса, т. е. трансформировать область применения осваиваемых знаний и развиваемых умений. Это тривиальный, но оправданный путь формирования критического мышления и рассуждения у студентов.

Учебный курс «Логика и коммуникация» включает десять модулей. Каждый из них представляет собой совокупность методов, освоение которых означает движение к запланированному качественному результату. В частности, модуль «Логика высказываний» является наиболее формализованной, следовательно, фундаментальной, версией использования языка в коммуникации. Целесообразность ее средств определяется операционной частью мышления и рассуждения: организация информации по длине (конъюнктивные и дизъюнктивные координационные связи), по глубине (имплицативные субординации), а также одновременная координация и субординация (эквивалентные высказывания). Рефлексия логических операций позволяет освоить структурно-функциональную сущность логических законов, устанавливающих границы рационального и ситуационно приемлемого: обратимость, двойственность и альтернативность. Обратимость как способность сохранять устойчивость и определенность в некоторых границах, возвращаясь к исходному состоянию, воспроизводится в законе тождества. Двойственность (или бинарное свойство) материальной или идеальной реальности подчиняется закону запрета противоречия относительно класса и его дополнения. Полнота альтернативного разбиения универсума детерминирована законом исключенного третьего. Студенты осваивают также универсальные способы распознавания логических структур как универсумов, относительно которых осуществляются преобразования, и методы селекции логических законов как критериев преобразований.

В модулях «Логика имен» и «Силлогистические выводы» естественный язык раскрывается как онтология формализованного языка. Первая степень абстракции – вещи существуют, обладают свойствами, находятся в отношениях между собой, вторая – свойства вещей находятся в отношениях между собой, отношения являются их свойствами и т. д. Для этого обосновываются ортогональные факторы (в частности, разделительные/собираательные, конкретные/абстрактные, абсолютные/относительные) и раскрывается методологический смысл пространства их квадрантов.

Модули «Логико-методологические проблемы аргументации и коммуникации» и «Логика построения научного текста» ориентированы не только на развитие умений критического мышления, но и на формирование мировоззренческих и социальных ориентиров в современном мире, позволяющих отслеживать место, роль и функции логики в системе коммуникаций и культуры в целом. Подобным способом формируются аргументационные стратегии в дискуссионных, полемических и других коммуникациях. Выстраивая логику рассуждения в речи, агент аргументации воспроизводит границы своего и чужого, нужного и ненужного, желательного и нежелательного или чего-либо иного, демонстрируя, тем самым, две стороны единства человеческой свободы и ответственности – логическую и нравственную культуру.

Таким образом, методология преподавания курса «Логика и коммуникация» разрабатывается как средство формирования различных видов опыта, и именно эпистемология рассматривается как инновационный ресурс. Методический поиск адекватной эпистемологии поддерживается установлением оптимального баланса аналоговой и цифровой (опциональной) дидактик. Критериями качества преподавания выступают критерии знания предмета, критерии умения его применять и критерии самоконтроля и самоуправления по его применению.

Литература

1. Воробьева, С.В. Логика и коммуникация: пособие / С.В. Воробьева. – Минск : БГУ, 2010. – 327 с.
2. Тягло, А.В. Критическое мышление: проблема мирового образования XXI века / А.В. Тягло, Т.С. Воропай. – Харьков : Ун-т внутр. дел, 1999. – 285 с.

САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ РЕШЕНИЕ СТУДЕНТАМИ ЗАДАЧ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЕНИЙ В ПСИХИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ РЕБЕНКА КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ОВЛАДЕНИЯ КУРСОМ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ

Необходимость овладения будущим специалистом нейропсихологическим подходом как одной из базовых линий в работе с ребенком с особенностями психофизического развития (ОПФР), подразумевает особую организацию педагогического процесса подготовки специалиста, работающего с ребенком. В качестве основной задачи преподавания нейропсихологической диагностики и коррекции нами выделяется задача подготовки психолога, способного выстраивать нейропсихологическую линию работы, учитывая специфику варианта отклоняющегося развития ребенка, его индивидуальные, возрастные особенности. Для успешной реализации данной задачи необходимо учитывать следующие позиции [1]:

- анализ психического развития ребенка, проводимый в рамках концептуального аппарата детской нейропсихологии имеет целый ряд отличий от классического синдромального анализа, разработанного на материале взрослых больных с локальными поражениями головного мозга;

- методы нейропсихологической диагностики и коррекции могут быть использованы как самостоятельно, так и в дополнение к методам детской психологии или патопсихологии. Нейропсихологический подход задает свой уровень анализа психической деятельности ребенка с использованием собственного понятийного аппарата и схем анализа. Применение нейропсихологического метода предполагает анализ развития каждой психической функции в ее соотнесении с работой различных зон мозга. В детской нейропсихологии анализ психической деятельности ребенка осуществляется по следующей схеме: симптомы (первичные, вторичные) – нейропсихологический синдром – нейропсихологический фактор – определение синдромального диагноза [3];

- использование отдельных приемов и методик, разработанных в рамках нейропсихологического подхода без соответствующей методологической «канвы», может явиться не только напрасной тратой времени, но и причиной выставления ошибочных диагнозов. Именно поэтому, заявляя нейропсихологический метод как основу и средство профессионального мышления, мы отдаем себе отчет в том, что внедрение этого метода требует особой организации педагогического процесса в высшей школе.

Одним из основных условий овладения будущими психологами нейропсихологической линией работы является самостоятельное решение студентами практических задач диагностики и коррекции отклонений в психическом развитии ребенка, представляющее завершающий этап процесса овладения студентами указанной линией работы. Выделение данного условия обусловлено целым рядом причин. В процессе обучения будущему специалисту невозможно продемонстрировать все встречающиеся случаи вариативности нормального и отклоняющегося психического онтогенеза ребенка. Наличие у детей индивидуальных, возрастных особенностей, клинических симптомов обуславливает разнообразие наблюдаемой у них картины дизонтогенеза. Кроме того, современные исследователи все чаще указывают на происходящие модификации психического онтогенеза ребенка и на невозможность «простого подгона» наблюдаемых у детей патологических единиц [2; 3]. Включение в обучение практических задач позволяет педагогу воспроизвести контекст нейропсихологической линии психологической практики работы с ребенком с ОПФР, что создает условия работы в проблемном поле. В результате будущий специалист, подобно ребенку, овладевающему в процессе онтогенеза

не говорением или написанием каждого отдельного слова, а принципом их образования, на основе анализа ряда случаев отклоняющегося развития детей овладевает общим принципом анализа, его логикой. Овладение данной логикой построения диагностико-коррекционной работы применительно к конкретному ребенку происходит через практические действия студента: стадия «проб и ошибок» позволяет будущему специалисту научиться наблюдать, анализировать, расчленять, обобщать, описывать и качественно определять.

Самостоятельное решение студентами задач диагностики и коррекции, заключающееся в овладении тактикой и технологией проведения нейропсихологического обследования и коррекционной работы с детьми может осуществляться в рамках лабораторных занятий, проводимых по следующей процессуальной схеме.

Преподаватель проводит диагностику психического развития детей с нормальным развитием и с различными вариантами отклоняющегося развития, студенты пытаются самостоятельно выявить и объяснить логику построения диагностического процесса, что предполагает организацию дискуссии в рамках нескольких групп. В процессе дискуссии студенты выдвигают предположения о возможных механизмах нарушения психической деятельности наблюдаемого ребенка. По окончании дискуссии преподаватель объясняет студентам логику построения обследования конкретного ребенка, производит объективизацию для студента-психолога того, что «происходит в голове у ребенка»: зачем, почему, в каких случаях в ходе обследования применяются нейропсихологические методики и приемы, как в ходе обследования ребенка сочетается патопсихологический эксперимент и метод синдромного анализа, как и почему за более короткий срок нейропсихологическое воздействие на отклоняющееся психическое развитие ребенка устраняет наблюдаемые у него патофеномены и механизмы их возникновения. В зависимости от обследуемого случая ракурс понимания может определяться как узко, на языке нейропсихологии, так и на основе всего понятийного аппарата школы Л. С. Выготского. При этом:

- студенты самостоятельно проводят обследования детей, объясняют логику построения обследований;
- студенты самостоятельно составляют коррекционные программы и планы коррекционных занятий с конкретными детьми, рекомендации для родителей и педагогов;
- студенты совместно с преподавателем проводят обсуждения представленных программ, планов, рекомендаций;
- на основе разработанных планов студенты проводят коррекционные занятия с детьми;
- в рамках сформированных на первом этапе дискуссионных групп производится самостоятельная оценка студентами эффективности проведенных коллегами коррекционных занятий с детьми.

Нивелирование самостоятельных практических действий будущих специалистов и ограничение лабораторных занятий только супервизорской работой в сфере диагностико-коррекционной работы с ребенком, в лучшем случае, обеспечивает для студента опору на опыт профессионала, идентификацию с ним, создает ощущение собственной компетентности, профессионализма. Самостоятельное решение студентами различных практических задач позволяет сместить нацеленность студентов с механического воспроизводства чужих действий на самостоятельное построение образа ребенка и работу с ним в зависимости от специфики конкретной ситуации.

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста : учеб. пособие / Л. С. Цветкова [и др.] ; под ред. Л. С. Цветковой. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2001. – 320 с.
2. Глозман, Ж. М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие / Ж. М. Глозман. – М. : Академия, 2009. – 272 с.
3. Микадзе, Ю. В. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие / Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 1994. – 288 с.

ПРИМЕНЕНИЕ КОНТРОЛЬНОЙ КАРТЫ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В начале XX века Уолтер А. Шухарт предложил использовать при массовом производстве определенных деталей (операций) специальные карты, карты хода процесса, контрольные карты, в литературе встречаются различные названия. Контрольная карта – это графическое средство применения статистических методов, выполняла очень важную функцию сбора результатов измерений контролируемых показателей в режиме реального времени, где по горизонтальной оси откладывалось время либо номер выборки единиц продукции или пробы, а по вертикали выборочное значение параметра продукции для очередной выборки. Уолтер А. Шухарт установил опытным путем, что источниками дефектов и несоответствий становятся вариации процессов. Цель карты – определить, стабилен ли процесс [2].

В книге «Выход из кризиса» его коллега и ученик Э. Деминг продемонстрировал наглядные примеры использования карты хода процесса, он утверждал, что тренд из шести последовательных точек или серия из семи или восьми точек ниже или выше среднего значения обычно указывают на присутствие «особых» причин. например, недостаточной однородности материала, поломка инструмента, ошибки персонала, невыполнение процедур и т. п., которые легко и необходимо исправить – это дефекты, связанные с преходящими, быстротечными событиями. Дефекты системы, которые присутствуют постоянно, он считает, что вызывают «общие» причины. Для предотвращения данного рода причин требуется изменения всей системы, что не всегда экономически целесообразно в данный момент времени и осуществимо. Ведь система в представлении Э. Деминга состоит из множества составляющих: менеджмента – его стиля; населения страны (их опыта работы; их образования; безработных); правительства (налогов; отчетов; тарифов); потребителей и т. п. Распространенная ошибка, пишет Э. Деминг, при интерпретации наблюдений состоит в предположении, что каждое событие (дефект, ошибка, несчастный случай) можно соотнести с кем-то (обычно с тем, кто находится под рукой) или увязать с некоторым конкретным событием. Дело в том, что большинство проблем сферы услуг и производства связаны с системой [1, с. 278].

Надо сказать, что карта хода процесса саму причину не раскрывает, она выявляет различия между случайными (особыми) и системными (общими) нарушениями в процессе. До тех пор, пока в процессе присутствуют специальные причины вариаций, он, по определению, предложенному Шухартом и Э. Деменгом, является нестабильным, или неуправляемым.

Остается открытым вопрос, можно ли использовать данный инструмент контрольную карту хода процесса для управления учебным процессом, насколько это оправдано?

На протяжении нескольких лет во время осуществления преподавательской деятельности мною для групп студентов 3 курса специальности «Информация и коммуникация/ Социальные коммуникации» были построены карты хода процесса, где по горизонтальной оси откладывалась дата проведения занятия, а по вертикали количество посещений и ответов на занятии (активность). Надо отметить, что за пять лет семь точек подряд ниже среднего зафиксировано было только в 2014-2015 учебном году (рисунок 1). И только по параметру активность. Это снижение наблюдалась с 16.03.2015 г. по 06.04.2015 г.

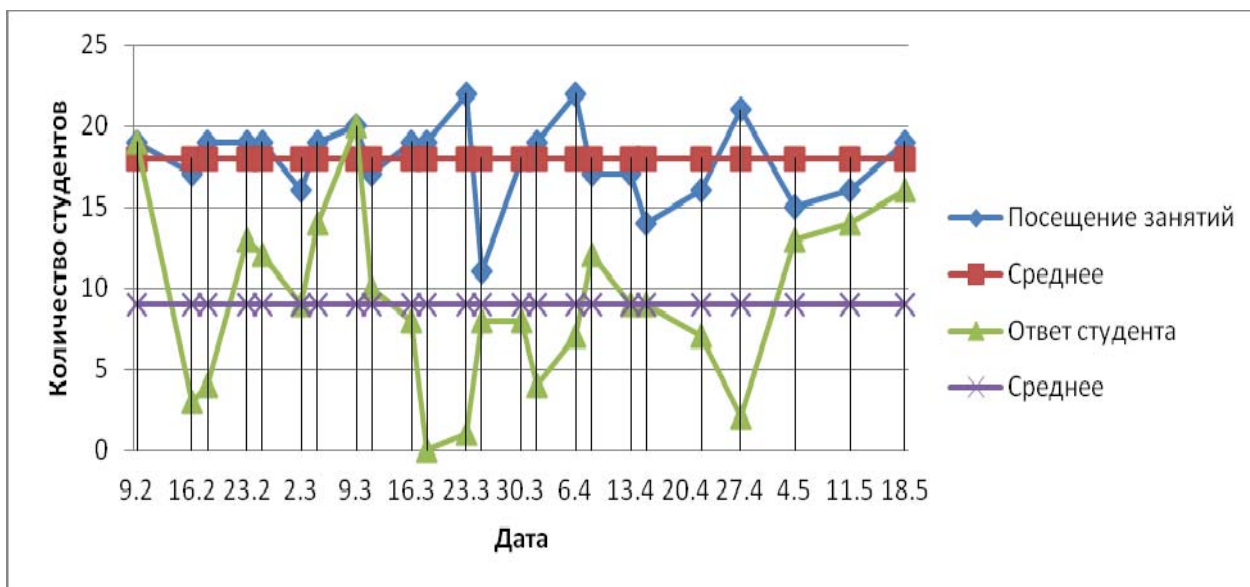


Рисунок 1.– Ход учебного процесса (2015 г.)

Карта хода процесса позволяет визуально определить момент изменения процесса, является дополнительным средством обратной связи, влияет на дисциплинированность и самоорганизацию преподавателя, так как отслеживать студентов и их ответы приходится в реальном времени, требует от преподавателя определенной подготовки.

Литература

1. Деминг, Э. Выход из кризиса = OutoftheCrisis : новая парадигма управления людьми, системами и процессами / Э. Деминг ; пер с англ. [Ю. Адлер, В. Шпер] ; [науч. ред. Ю. Рубаник, Ю. Адлер, В. Шпер ; ред. Н. Величенко]. – 2-е изд. – Москва : Альпина Бизнес Букс, 2009. – 419 с.
2. Основоположники концепций управления качеством [Электронный ресурс] .- Режим доступа: <http://www.managemasters.ru> – Дата доступа: 11.03.2017.

Дикун В. Д.

студент 1 курса, специальности «психология» БГУ

О ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПОЛУЧЕНИИ ЗНАНИЙ

Одной из важных проблем преподавания можно считать проблему заинтересованности студентов в получении знаний и заинтересованности преподавателей в предоставлении этих знаний. Известно, что не все студенты идут учиться в высшие учебные заведения для получения определенных знаний. Одни хотят таким образом избежать воинской службы, другие поступают по настоянию родителей, у третьих не хватило баллов для поступления в другие вузы, а четвертые просто живут рядом. Логично, что приоритетной целью таких студентов является формальное получение диплома. Однако поскольку главной целью вузов является подготовка высококвалифицированных специалистов, то возникает вопрос: выйдут ли из таких студентов хорошие специалисты?

Если проблема заинтересованности не будет решена в течение первого курса, то потом может быть уже поздно: студенты не будут знать основ тех предметов, которые нужны для написания курсовых и дипломной работ; их успеваемость снизится. Это приведет либо к отчислению, либо к получению диплома совершенно неподготовленными людьми, которые, если пойдут работать по специальности, скорее навредят, чем помогут.

Поэтому, приоритетной задачей преподавателя является заинтересовать таких студентов, в особенности студентов первого курса. Без появления стимула дальше получать знания, студенты будут в лучшем случае просто находиться на занятиях, а в худшем даже не приходить на них. Конечно, практически каждый преподаватель старается выполнить эту

задачу разными методами и с разным успехом. Например, излишне лояльное отношение к некоторым студентам не только не помогает им, но даже вредит. Зачем учить предмет, если преподаватель все равно поставит положительную оценку? Но и излишне строгое и требовательное отношение может только отпугнуть студентов и даже послужить стимулом пропуска занятий, а значит и потери ценных знаний для будущего специалиста.

Для решения этих проблем нужно установить контакт между преподавателем и студентом. Необходимо, чтобы студенты уважали педагога, а сам педагог относился к студентам, как к равным себе. Тогда между ними возникнет живое общение. Преподаватель сможет дать знание студентам на более понятном для них языке, а значит заинтересовать их не только получить диплом, но и узнать то, что необходимо будущему специалисту.

Добродородний Д. Г., Новицкий Е. Н.

*доцент кафедры философии и методологии науки БГУ,
заведующий учебной лабораторией информационных
и коммуникационных технологий БГУ*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С АБИТУРИЕНТАМИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Дистанционное обучение имеет достаточно давнюю историю, уже несколько столетий оно практикуется в форме «корреспондентского обучения», т. е. в форме почтовой переписки между «учителем» и «учеником». Даже в такой форме дистанционное обучение обладало рядом преимуществ (дальное действие, экономичность, временная гибкость), но с распространением информационно-коммуникационных технологий, прежде всего, сети Интернет, оно становится по-настоящему массовым и доступным. Современные информационные технологии позволяют обеспечить процесс обучения необходимыми элементами визуализации, интерактивности, экономической эффективности, учащийся может самостоятельно выбирать время и место обучения, – этот ряд преимуществ и открывающихся возможностей можно продолжать долго.

Профессорско-преподавательский состав факультета философии и социальных наук (далее – ФФСН) БГУ в разной степени использует возможности дистанционного обучения, преимущественно ограничиваясь использованием информационных технологий для общения со студентами всех форм обучения, отправки материалов для подготовки к занятиям, консультаций по выполнению заданий и написанию научно-исследовательских работ. В основном это продиктовано спецификой учебной нагрузки преподавателей, в которой продолжает доминировать аудиторная работа. Главное – провести аудиторные занятия, остальное – второстепенно.

Совсем другая ситуация в области профориентационной работы, которая предполагает непосредственный контакт с абитуриентом несколько раз в год на таких мероприятиях как «День открытых дверей» и «Фестиваль факультетов БГУ». Формат работы Школ юных не предполагает массового охвата, он доступен только минчанам с подходящим учебным графиком. Поэтому для обеспечения информирования абитуриентов о будущей специальности и организации с ними системной и предметной учебной деятельности лучше всего подходят формы дистанционного обучения. Рассмотрим конкретный пример.

В 2016 году на ФФСН благодаря инициативе старшего преподавателя кафедры психологии Г. А. Фофановой была организована викторина для школьников «Первый шаг в профессию» (далее – викторина). Викторина призвана содействовать профессиональной ориентации учащихся средних школ в области специальностей ФФСН (философия, социология, психология, социальная коммуникация), повысить интерес учащихся к соответствующим областям знания, способствовать осознанному выбору будущей

профессии. Платформой для викторины стал «Портал образовательных онлайн-ресурсов БГУ» под управлением системы обучения Moodle. Соответствующий курс с материалами был размещён в разделе факультета. Для участия в викторине школьнику необходимо зарегистрироваться на сайте www.dl.bsu.by, следуя инструкции, и выполнить задания по любой из специальностей. Участникам дана возможность выполнения заданий по всем четырём специальностям. О том, как распространяется информация о викторине и проводится её организация, речь пойдёт ниже.

В 2016 году для прохождения викторины необходимо было пройти тестовое задание, состоящее из 10 вопросов по каждой выбранной специальности. В 2017 году были внесены некоторые изменения. Викторина была разделена на два этапа. Первый этап остался прежним – тест, состоящий из 10 вопросов, но было увеличено количество возможных вариантов вопросов. На втором этапе, участникам викторины необходимо написать эссе по одной из предложенных тем по выбранной специальности и загрузить файл. К написанию эссе допускались только те участники, которые смогли выполнить тестовые задания хотя бы на 50% (набрали как минимум 5 баллов из 10 возможных).

Задания первого этапа имеют различный формат (закрытые с одним или несколькими вариантами ответа, на соответствие и др.) и посвящены различным темам. Поскольку уровень школьной подготовки по специальностям нашего факультета низкий (в силу отсутствия тематических предметов по специальностям факультета), на выполнение заданий отводится достаточно времени, чтобы участник мог воспользоваться учебно-справочной информацией. Кроме того у участника есть 5 попыток на выполнение теста, при этом вопросы к следующей попытке могут не совпадать с вопросами предыдущих.

В 2016 году в викторине зарегистрировалось 66 участников, а приняли участие 44 человека из разных регионов Беларуси (большая часть из Минска – 26 участников), среди которых учащиеся 8–11 классов и выпускники. Призёры были награждены дипломами и призами на Совете факультета. В 2017 году викторина проводится с 1 февраля по 1 апреля. На данный момент зарегистрировано 214 участников со всей Беларуси, из которых 58 минчане, ещё 43 участника из областных центров и 113 из других населённых пунктов страны. По популярности среди участников викторины лидируют психология – 125 зарегистрированных участника, философия – 101, социальная коммуникация и социология практически в два раза меньше, 59 и 58 участника соответственно.

Для продвижения викторины были задействованы имеющиеся информационные ресурсы факультета. На сайте факультета в разделе «Для школьников» был создан подраздел с информацией о викторине, положением и подробной инструкцией участника. Все значимые события, связанные с викториной, освещались в новостях факультета. При поддержке студентов и преподавателей кафедры социальной коммуникации была создана группа в социальной сети ВКонтакте (Конкурс «Первый шаг в профессию»). От имени руководства факультета были разосланы информационные письма в Национальный институт образования и редакцию газеты «Настаўніцкая» (с просьбой разместить информацию о викторине на Национальном образовательном портале и в газете, соответственно), а также в управления образования всех облисполкомов страны и в комитет по образованию г. Минска (с просьбой донести информацию о викторине во все подведомственные учреждения образования).

Можно с уверенностью сказать, что данный вид профориентационной работы со школьниками стал самым массовым по численности и охвату территории страны по сравнению с традиционными формами. Так дни открытых дверей и Школы юных ограничены по географии Минском, максимум минским районом, а фестиваль факультетов, хоть и является массовым мероприятием, представлен всеми факультетами БГУ.

Необходимо продолжить работу в данном направлении, привлекая к участию большее количество сотрудников всех кафедр факультета. Викторина нуждается в

постоянном обновлении заданий, необходима помощь в проверке эссе участников. Кроме того, перспективным является использование образовательного портала www.dl.bsu.by и сайта ffsn.bsu.by для размещения полезной и интересной информации о специальностях для школьников, будущих абитуриентов. Например, кафедры могли бы подготовить цикл мини-лекций по наиболее интересным темам или дисциплинам, которые изучаются студентами. Видео этих лекций можно разместить в качестве дополнения к официальной информации о специальности и викторине. Ещё одним возможным вариантом является создание дистанционных Школ юных по специальностям факультета. Например, во многих белорусских школах силами учащихся проводятся социологические исследования. Создание дистанционной школы социолога могло бы помочь в понимании школьниками процедуры проведения социологических исследований и профориентировании учащихся.

Таким образом, использование дистанционных образовательных технологий для работы с абитуриентами может стать основным направлением развития профориентационной работы ФФСН.

Доманова Д. В.

студентка 1 курса, специальности «психология» БГУ

ОЦЕНКА СТУДЕНТАМИ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ФФСН КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СМК

Традиция подготовки специалистов в области социально-гуманитарного знания в Беларуси имеет богатую историю. Научные исследования в данной сфере закладывались в БГУ с первых дней его существования. Однако на подлинно системной и профессиональной основе социально-гуманитарное образование в области философии, социологии, психологии, информации и коммуникации начало реализовываться с 1999 года [1], когда был создан факультет философии и социальных наук.

После открытия факультета и по сей день абитуриенты, которые планируют окунуться в социально-гуманитарные науки, задаются вопросом: «получим мы должный клад знаний по той или иной специальности на данном факультете?». Дабы ответить на этот вопрос, необходимо провести оценку качества преподавания на ФФСН. Одним из инструментов для определения качества образования на факультете является оценка деятельности преподавателей студентами. Этот инструмент позволяет получить информацию о деятельности преподавателей и установить степень её соответствия целям и задачам вуза в целом.

В качестве метода исследования я применила метод устного опроса, а в качестве респондентов выступили студенты специальностей: психология, социология, философия и социальные коммуникации. По результатам опроса можно сразу сказать, что критерии оценивания у студентов разных курсов отличались. Студенты первого курса ценят в преподавателе умение понять студента, в то время как старшекурсники более всего ценят научный опыт. Проблема в том, что студенты первого курса еще не столкнулись со всеми «подводными камнями», которые частично прошли старшекурсники. При руководстве курсовыми, научными работами, при подготовке к конференциям и проявляется, в какой степени преподаватель заинтересован в развитии умений студента, готов ли он помогать ему в написании той или иной работы.

Итоговым результатом данного опроса является положительная оценка преподавательской деятельности студентами факультета. При этом были выделены следующие положительные качества, которыми обладает преподавательский состав ФФСН:

- умение вызвать и поддержать интерес аудитории к предмету;
- изложение материала ясно и доступно;
- умение общаться с аудиторией;
- доброжелательность по отношению к студентам;
- творческий подход и интерес к своему делу;
- умение снять напряжение и усталость аудитории.

Однако без отрицательных характеристик не обошлось, студентами были замечены следующие негативные качества преподавателей:

- изложение материала в интенсивном темпе;
- непоследовательность в предъявляемых требованиях.

Проблема оценивания преподавателей студентами состоит в том, что невозможно избежать субъективизма позиций, к тому же студенческие высказывания чаще всего являются эффективным инструментом выявления лишь случаев неудовлетворительного преподавания [2]. Однако после проведения не столь строгого и спонтанного устного опроса среди студентов разных специальностей, можно смело сказать, что студенты довольны уровнем преподавания и не жалеют, что поступили на данный факультет. Также данное оценивание является хорошим стимулом для преподавателей, дабы они стремились развивать лишь положительные характеристики, ведь это, несомненно, влияет на качество образования, которое в данный момент, судя по оценкам студентов, на ФФСН находится на довольно высоком уровне.

Литература

1. История ФФСН [Электронный ресурс] // ФФСН БГУ [Сайт]. – Режим доступа: <http://www.ffsn.bsu.by/ru/fakultet/istoriya-fakulteta.html>. – Дата доступа: 16.02.2017.
2. Ягудина, Л. Р. Удовлетворенность потребителей как показатель качества образования / Л. Р. Ягудина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 8. – С. 205–213.

Домбровский А. В., Савкина Д. А.

студенты 5 курса, специальности «социология» БГУ

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

Оценка качества преподавания – важная часть системы оценки качества образовательного процесса в вузе. Особенно, если учитывать такую глобальную тенденцию в сфере высшего образования, как ее коммерциализация.

Первым принципом менеджмента качества является ориентация на потребителя. Определение степени удовлетворенности потребителей – одна из главных задач менеджмента качества. Конечно же, принимать этот стандарт по отношению к вузам, на наш взгляд, можно лишь с известными оговорками. До сих пор продолжается дискуссия, является ли студент потребителем, образование – услугой.

Однако, несомненно то, что в условиях рыночной экономики студент по-другому смотрит на образование. Он рассматривает получение высшее образование как инвестицию в свое будущее, как вклад, который через определенный срок принесет свои дивиденды. Следовательно, в данном случае образование в вузе рассматривается студентом прежде всего как профессиональная подготовка в условиях рыночной экономики с учетом требований работодателей, а не как некое фундаментальное образование, ориентированное на освоение универсальных культурных ценностей и включение в научно-исследовательский процесс.

Соответственно, основными критериями оценки преподавания студентами являются следующие пункты:

- ясность и доступность изложения материала (актуальные примеры и т. д.);
- ориентация на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности (студент должен знать, как он может использовать полученные знания на практике). Необходимо активнее приглашать практиков в обучение. Люди, которые

добились больших успехов в своей деятельности, и знающие дело в реалиях, на практике, должны активно приглашаться университетами для преподавания;

- творческий подход и креативность. Нужно следить за интересами студентов, ведь даже в рамках фиксированной учебной программы курс можно преподнести очень по-разному;

- доброжелательность, уважительное отношение и такт по отношению к студентам.

Педагогическая практика, с которой сталкивается студент факультета философии и социальных наук, является своеобразным переходным этапом из статуса студента, получающего знания в процессе обучения, в статус преподавателя, передающего, транслирующего эти знания. Привыкший всегда находиться с одной стороны диспозиции «студенты–преподаватель», практикант оказывается в условиях противоположных, не свойственных ему доселе. Обстоятельства призывают будущего выпускника выходить за рамки сформировавшейся на протяжении нескольких лет зоны комфорта, и специфика такого выхода характеризуются следующими особенностями.

1. Изменение положения в символическом пространстве аудитории. От практиканта требуется позиционировать себя в качестве преподавателя, в том числе, за счёт местонахождения за преподавательским столом и кафедрой, пользования аппаратурой и т. д.

2. Необходимость в изучении новых способов коммуникации. Практикант должен «чувствовать» аудиторию, фиксировать уровень заинтересованности студентов на надлежащем уровне.

3. Централизация внимания на практиканте, который обязан регламентировать и контролировать ход занятия, предпринимать меры для фиксирования внимания студентов на собственной роли и требующей усвоения информации, при необходимости осуществлять предусмотренные уставом санкции.

4. Ответственность за качество и полноту знаний, которые преподносятся студентам. Высшее образование подразумевает соответствующий уровень излагаемой преподавателем информации – научной, достоверной, институционализированной.

Роль педагогической практики в процессе обучения на ФФСН. Специальность, присваиваемая студенту после окончания обучения на факультете философии и социальных наук, даёт возможность заниматься преподавательской деятельностью. Однако важно обратить внимание не только на официальную формулировку, но и на особенности знания, приобретаемого на этом факультете. Соответственно, специалист в области тех или иных гуманитарных наук обязан уметь собирать информацию, систематизировать и анализировать её, а также грамотно и со всей ответственностью преподносить её как коллегам-специалистам, так широкой общественности. Навыки, полученные в ходе педагогической практики, помогают будущему выпускнику понять и усвоить нюансы работы с публикой, будь то студенческая аудитория, конференция или другие публичные выступления. Происходит самоидентификация студентом себя как специалиста, готового к преподавательской деятельности.

КОНГРУЭНТНАЯ МОДЕЛЬ ДОВЕРИТЕЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ФОРМА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ

На современном этапе развития общество характеризуется высокой требовательностью к личности. Образовательный процесс в учебных заведениях, на всех уровнях подготовки, включает не только развитие общих и специальных способностей, но и нравственных качеств, которые в будущем составляют профессиональный потенциал личности специалиста. Одной из таких базисных личностных характеристик является доверие как интегративно-психологический феномен.

Чем бы ни занимался человек, он сталкивается с необходимостью выстраивания доверительных отношений как основы для реализации собственных потенций, это подчеркивают в своих исследованиях такие авторы как А. Маслоу, А. Адлер, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др. В то же время в современном мире все более злободневной становится социальная проблема доверия между государствами, различными социальными группами, доверия в семье, между отдельными людьми, что отмечено многими исследователями: Т. П. Скрипкина, И. В. Антоненко, А. Б. Купрейченко. Согласно Т. П. Скрипкиной, доверие представляет собой сложный психологический феномен, проявляющийся в виде ценностной установки-отношения к себе и другим людям, который обеспечивает целостность и устойчивость личности, предполагает самопринятие, определяет отношение личности к себе и другим людям [3, с. 98].

В условиях социального образа жизни ведущей ценностью является личность человека. Проблема использования человеческого потенциала является одним из факторов человеческого прогресса, развития личности и общества в целом. В связи с этим в психологии и других науках о человеке отмечается особый интерес к изучению творческой личности, процессам общения и взаимодействия ее с другими людьми [2, с. 54]. Феномен проявления человеком творческих способностей, выражающихся в принятии нестандартных, оригинальных решений, всегда привлекал внимание отечественных и зарубежных ученых. К их числу относятся Е. П. Торранс, Д. П. Гилфорд, А. Тэйлор, Дж. Рензулли, Р. Стернберг и др. Творческая личность характеризуется не просто высоким уровнем креативности, но особой жизненной позицией, особым отношением к миру, к смыслу осуществляемой деятельности.

На основании выше изложенного исследование доверительных отношений как формы педагогической технологии было организовано и проведено в сфере искусства (среди учащихся творческих специальностей), где можно увидеть определенную специфику организации данных отношений.

Актуальность исследования доверия у учащихся творческих специальностей объясняется проблематичностью формирования доверия на этапе подготовки (обучения) личности юношеского возраста, обучающегося творческой специальности в современных социокультурных условиях. Сегодня мы все чаще сталкиваемся с проявлениями, традиционно связанными с понятием психологического отчуждения в юношеском возрасте. Проблема требует психологического анализа, так как доверительные отношения выступают основой для самораскрытия и самореализации. Для этого проведён подробный анализ научных источников, как отечественных так и зарубежных авторов, построена теоретическая модель феномена доверия, раскрыты его структурные элементы и механизмы воздействия на личность.

Данное исследование строилось в трех направлениях: изучение доверительных отношений, которое реализуется с помощью стандартизированных и адаптированных методов («Оценка доверия к себе» Т. П. Скрипкиной; «Шкала межличностного

(социального) доверия» Дж. Б. Роттера; оценка круга доверительного общения Т. П. Скрипкиной) и авторских процедур обследования (контент-анализ сочинений; опросник «Доверие к миру» (Дробышевская Е. В.); изучение индивидуально-психологических особенностей, определение жизненной удовлетворенности; изучение творческих способностей, исследование творческого потенциала.

В данном исследовании выборку составили 200 человек, 100 из которых являются учащимися творческих специальностей (группа 1) и 100 учащихся не творческого профиля (группа 2). Выборки были также упорядочены по половому признаку: 50 девушек, 50 юношей. Группа 1 – это учащиеся УО «Гомельский государственный колледж искусств им. Н. Ф. Соколовского», а также УО «Гомельский государственный художественный колледж». Группу 2 составили учащиеся УО «Гомельский государственный аграрно-экономический колледж». Средний возраст по выборке 17 лет.

Следовало предположить, что существуют отличительные особенности доверия у учащихся творческих специальностей в сравнении с учащимися других специальностей, а также – что у учащихся с высокими показателями в сфере доверительных отношений уровень жизненной удовлетворенности будет выше. Для проверки выдвинутой гипотезы исследования было проведено исследование содержательных и уровневых характеристик доверия.

На основании полученных результатов содержательные и уровневые характеристики доверия могут быть рассмотрены в качестве психологических особенностей доверия учащихся творческих специальностей. Наиболее значимыми из них являются: осмысление доверия как самораскрытия личности перед другими (сопереживание, самоотдача), высокий уровень доверия к себе в умении строить близкие взаимоотношения с близкими людьми (друзьями), в умении строить отношения с родителями и в умении интересно проводить досуг, низкий уровень межличностного (социального) доверия в сфере социальных контактов, преобладание среднего уровня доверия к миру, а также узкий круг доверительного общения в сочетании с преобладанием низкого уровня индекса жизненной удовлетворенности, что сопровождается высоким уровнем эмоциональной напряженности, низкой эмоциональной устойчивостью, высоким уровнем тревожности, психологическим дискомфортом, низким уровнем удовлетворенности ситуацией и своей ролью в ней.

Л. С. Выготский определяет творчество как ту деятельность, «которая создает нечто новое, все равно, будет ли это созданное творческой деятельностью какой-либо вещь внешнего мира, или известным построением ума или чувства, живущим и обнаруживающимся только в самом человеке» [1, с. 61]. Проблема творческой личности – это не только проблема психологическая, но и проблема гуманитарная и социокультурная.

Представленная в данном исследовании конгруэнтная модель доверительных отношений формируется при условии гармоничных отношений учащегося со значимым взрослым (в данном случае педагогом по специальности). Именно гармоничные отношения учащегося со взрослым определяют и поддерживают представление о самом себе, дают наиболее полное ощущение безопасности, обеспечивают поддержку, сочувствие, понимание и эмоциональную устойчивость.

Выделение психологических особенностей доверия у учащихся творческих специальностей предполагает необходимость организации в условиях учреждений образования целенаправленной психологической работы, направленной на развитие у них доверия в различных сферах жизнедеятельности.

Литература

1. Выготский, Л. С. Психология искусства / под ред. М. Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1987. – 344 с.
2. Галин, А. Л. Психологические особенности творческого поведения / А. Л. Галин. – Новосибирск : НГУ, 2001. – 71 с.
3. Скрипкина, Т. П. Психология доверия / Т. П. Скрипкина. – М. : Академия, 2000. – 264 с.

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В ПОСТДИПЛОМНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ

Динамизм общественного развития, бурное развитие 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 и требует особого внимания 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 (приобретения 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, умением 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 и в плане существования языкового барьера, а также умения самостоятельно работать с источниками, подготовкой устного или письменного ответа. 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, структурированности 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 постоянного обращения к УМК, учитывать при подготовке к сдаче экзамена кандидатского минимума те методические рекомендации и разъяснения, которые содержатся в различных разделах УМК.

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.

Литература

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

ПОРТФОЛИО КАК ТЕХНОЛОГИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПО ЭТИКЕ

Термин «портфолио» в итальянском и английском языках означает: «портфель», «папка для документов». Технология портфолио, предполагающая накопление и предъявление сертификатов, результатов, образцов работы определенного субъекта в определенных практиках, сегодня используется в различных профессиональных сферах. Она считается одной из современных технологий поиска работы, позволяющей как бы визуализировать тезисы резюме, придать весомость притязаниям соискателя на должность. Изготовление портфолио приобретает популярность в образовании, как на уровне общеобразовательной школы, так и в вузах для организации самостоятельного углубленного изучения предмета, контроля и оценивания работы учащихся, репрезентации достижений. Такая технология представляется актуальной в контексте практико-ориентированного высшего образования, в котором стремятся реализовать компетентностный подход.

Вузовская образовательная технология портфолио в самом общем смысле включает сбор, фиксацию, систематизацию, оценивание и самооценку всех (или высших) достижений профессиональной и деловой активности студентов; соответственно, портфолио является и результатом, своеобразным «продуктом» изучения предмета. Портфолио дифференцируются по критериям видов деятельности, в соответствии с целями их изготовления, по формам представления, др. Так, возможно составление портфолио при изучении вузовских предметов и отдельных тем, в процессе прохождения учебной практики; целями технологии портфолио могут быть усвоение учебного материала, создание проектов, демонстрация достижений, развитие компетенций и т. д. Портфолио может быть репрезентировано в форме традиционной «папки с документами» (совокупности текстов на бумажном носителе), но больше возможностей демонстрации достижений предоставляет электронная форма; сегодня набирают популярность (и в некоторых случаях требуются) онлайн-портфолио, образцы которых уже распространены в сети Интернет. Таким образом, технология портфолио представляется достаточно гибкой, поливариантной, релевантной различным образовательно-воспитательным практикам.

В современных вузовских учебных планах задается определенная пропорция учебной нагрузки: объем внеаудиторной самостоятельной работы студентов равен или даже превышает количество часов, отпущенных на аудиторские занятия. Чтобы быть эффективной, такая самостоятельная работа должна быть хорошо организована. Технология портфолио предполагает последовательную и систематическую, коррелирующую с учебной программой и работой в аудитории деятельность студента; степень самостоятельности студента и интенсивность его консультаций с преподавателем может индивидуально варьироваться. Портфолио не становится дополнительной нагрузкой для студента, т. к. может использоваться на занятиях, сохраняет информацию для форм отчетности (контрольных работ, зачетов, экзаменов). Благодаря данной технологии студенты могут осуществить действительно самостоятельный подход к изучаемому предмету, определить собственные учебные доминанты, более конкретно и углубленно проработать наиболее значимые, индивидуально перспективные связи проблем, наконец, репрезентировать результаты в индивидуально приемлемых формах (тезисах, схемах, конспектах, эссе, иллюстрациях, презентациях, др.).

Использование технологии портфолио в процессе изучения этики, профессиональной и прикладной этики определяется также спецификой этического знания, его мировоззренческим, ценностно-нормативным и практическим характером. В портфолио студенты могут давать собственные (обязательно обоснованные) морально-этические

комментарии к событиям и феноменам бытия человека, проектировать и оценивать этические институты, реализовывать этические технологии применительно к кейсам, др.

Самостоятельная работа по созданию портфолио по темам «моя этика» и «моя профессиональная этика» была предложена студентам первого и третьего курсов ФФСН, ФМО и исторического факультета (специальность «документоведение»). Все компоненты портфолио, их содержательное наполнение, этическая интерпретация и формы предъявления могли определяться студентами совершенно свободно, были заданы лишь наиболее широкие рамки работы. В состав портфолио были включены: фиксация итогов работы на лекциях, письменные ответы на свободно избранные вопросы по материалам лекций (2–3 ответа); любые материалы, использованные при подготовке к семинарам (ссылки на источники, цитаты, конспекты первоисточников, анализ кейсов, доклады, краткие наброски, тезисы выступлений, др.); текст индивидуальной творческой работы, выполняемой по желанию студента; результат контрольной работы; отработки (если потребуются); др. К минимальным внешним параметрам относились титульный лист и указание состава портфолио, ссылки на использованные источники, последовательность расположения материалов в соответствии с учебной программой по дисциплине. Критериями оценки подготовленных работ были объявлены структурированность материала, сущностный характер изложения, последовательность и самостоятельность изложения этического материала, творческий подход, аккуратность выполнения, наличие титульного листа и ссылок на источники. Перед началом работы студенты получили электронные методические рекомендации, в которых, в частности, указывались критерии самооценки: полученные новые знания; глубина понимания определенного вопроса, предмета; значение для овладения будущей специальностью, для личностного развития. Наконец, был составлен специальный график консультаций и отчетов о портфолио.

Среди подготовленных работ в итоге было немало интересных. При этом использованную технологию можно будет считать действительно успешной, если авторы портфолио сохраняют и используют их для собственных учебных и профессиональных целей. Достаточно удобная технология портфолио обернулась и определенными трудностями. Казалось бы, известная технология оказалась мало знакомой студентам и «неожиданно» (ожидаемо) непростой для реализации. Например, вместо оригинального портфолио появлялись совокупности электронных копий различных учебных, научных и других источников из Интернет-ресурсов, что может быть приемлемо только в качестве необязательной предпосылки самостоятельной работы. Возникшая методическая проблема определяется недостаточностью навыков самостоятельного, критического и творческого подхода к изучаемому предмету, сознательного использования логических и общенаучных методов, философской методологии, преобразования всей полученной различной информации в собственный учебный ресурс. Так использованная образовательная технология продемонстрировала наличный уровень и возможности учебной самостоятельной работы, актуализировала необходимость ее развития.

Представляется особенно важным использовать в современном высшем образовании варианты методической работы, прежде всего, выявляющие реальное качество учебной коммуникации студентов и преподавателей, уровень самостоятельности учебной работы студентов и вовлекающие их в создание собственного учебного продукта. Образовательная технология портфолио, репрезентируя качество обязательной самостоятельной работы студентов, определяет возможности его совершенствования.

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие «философия образования» возникло около пятидесяти лет назад и уже установило своё проблемное поле и основные задачи. На данный момент основной и главной задачей является осмысление кризиса образования, кризиса его традиционных форм, исчерпанности основной педагогической парадигмы; осмысление путей и способов разрешения данного кризиса [1].

Своё мнение по поводу идеала образования и преподавания высказывали многие мыслители и философы. Сформировать нравственно образованного и способного мыслить человека – это основная цель его обучения. Так какие существуют условия для получения образования? Какие на сегодняшний день имеются стратегии и тактики его развития?

Образование является незаменимым процессом в жизни каждого государства и народа потому, что оно даёт возможность человеку мыслить шире, помогает понять окружающий мир и его место в нём. Именно поэтому с самого начала обучения у студента есть возможность черпать знания из разных областей человеческой деятельности, таких как: физика, математика, история, литература и многих других. Однако существует вероятность, что в учебниках и учебных пособиях можно столкнуться с навязыванием тенденциозной точки зрения. Такое явление далеко не редкость и в большей степени характерно для гуманитарных наук.

В связи со вступлением Республики Беларусь в Болонский процесс происходит некая перестройка и сокращение тех или иных курсов как профильных, так и дополнительных. К этому процессу нужна была предварительная, возможно, даже длительная подготовка и разработка таких планов, в которых не было бы упущений в тех или иных отраслях.

Ещё один нюанс в системе образования – интеллектуальная пропасть между школой и университетом. Для поступления в высшее учебное заведение нужно знать гораздо больше, чем может предложить базовое образование. Возможно, это и к лучшему, ведь самообразование считается одним из лучших видов обучения. Тем не менее, знание сверх программы не даёт полной гарантии поступления в университет, хотя для подготовки к различного рода вступительным экзаменам Министерством образования прописывается литература, которая обеспечит их успешную сдачу. Кроме того базовое образование создаёт ту почву для формирования будущего мировоззрения, которая будет основой для будущих рациональных суждений личности.

Об образовании в высших учебных учреждениях В. М. Рогозин писал: «Если мы будем продолжать обучать знаниям, дисциплинам, предметам, – это тупик. Знания надо переводить в справочную литературу. И вот тут как раз и нужна способность к обучению. Студент не может быть принят в вуз, если он не умеет сам обучаться, и не умеет пользоваться справочной литературой. А чему надо учиться? Рефлексивным представлениям. Например, не надо излагать разные психологические теории, а нужно «ввести» в психологию, т. е. надо продемонстрировать психологическую точку зрения, познакомить с психологическими школами, с историей психологии, с эволюцией психологических программ, с типами психологического дискурса» [2]. Обучение в вузе должно давать толчок к дальнейшему саморазвитию и самообразованию, иначе говоря, поиску истины, о которой когда-то говорил Сократ.

При этом не стоит забывать и о такой немаловажной составляющей достойного образования, как соответствующий уровень преподавания. Педагог всегда был и остаётся проводником к знаниям, но не каждый способен правильно их донести без искажения каких-либо фактов. Преподаватель для ученика или студента неосознанно становится предметом для подражания и реальным примером интеллектуальной и духовной

воспитанности. Одной из важнейших характеристик педагога должна быть заинтересованность в своей работе и целеустремлённость в овладении теми или иными навыками для должного уровня профессионализма.

В последнее время наблюдается тенденция, что в университет на профессию «педагог» идёт всё меньше и меньше людей, которые действительно готовы вложить всего себя в эту нужную и, не побоюсь этого слова, благородную профессию. Чаще в подобные вузы поступают те, кому не хватило баллов на более престижные специальности. В итоге не каждый способен стать хорошим преподавателем и проблема тут скорее не в качестве обучения в данных вузах, а в престиже, заработной плате, общественном мнении и других факторах. Несмотря на это, ещё существуют так называемые «педагоги от Бога», на которых держится сегодняшнее образование. Вопрос же о том, существует ли поколение более молодых преподавателей, способных удержать эту планку и не загубить «поколение своих учеников», пока не имеет однозначного ответа.

Таким образом, можно сказать, что объективное мнение, хороший педагог и установка на качественное и профессиональное образование – вот главные векторы, на которые, должны быть направлены любые реформы и изменения в сфере получения знаний. Ведь, как бы пафосно это ни звучало, но образование целиком и полностью зависит от желания и стремления человека к поиску «сократовской» истины.

Литература

1. Мухамеджанова, Н. М. Философия образования / Н. М. Мухамеджанова [Электронный ресурс] // ИПК и ППРО ОГПУ [Сайт]. – Режим доступа: http://bank.orenipk.ru/Text/t13_199.htm. – Дата доступа: 16.02.17.
2. Зотов, А. Ф. Образование в конце XX века (материалы круглого стола) / А. Ф. Зотов [и др.] // Вопросы философии. – 1992. – № 2. – С. 11.

Кисель Н. К.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

ОПЫТ РАБОТЫ НАУЧНО МЕТОДИЧЕСКОГО СЕМИНАРА КАФЕДРЫ ФИЛОСОФИИ И МЕТОДОЛОГИИ НАУКИ

На протяжении ряда лет на кафедре философии и методологии науки функционирует научно-методический центр, призванный содействовать профессиональной коммуникации сотрудников кафедры в процессе совершенствования методической работы ее коллектива. Первостепенной задачей в деятельности центра является разработка методического обеспечения учебной работы на ФФСН и факультетах общего профиля, а также в ходе подготовки магистрантов и аспирантов БГУ к сдаче кандидатского экзамена по философии и методологии науки

Под эгидой центра на кафедре создан постоянно действующий научно-методический семинар, в рамках которого осуществляется обсуждение и экспертиза новых учебных программ дисциплин специализации на ФФСН и дисциплин по выбору на факультетах общего профиля, а также анализ инновационных образовательных технологий проведения лекционных и практических занятий. К настоящему времени на 10 заседаниях семинара в 2014-2016 гг. прошли успешную апробацию 17 учебных программ. По итогам работы семинара готовится к депонированию учебно-методическое пособие «Инновационные тренды современного философского и социально-гуманитарного образования». Идет подготовка актов о внедрении в учебный процесс как результатов научно-методической работы кафедры в этом направлении, а также инновационных образовательных технологий их реализации.

Работа семинара позволила значительно активизировать усилия преподавателей кафедры по совершенствованию не только содержания учебного процесса, но и его методического обеспечения. Ее осуществление органическим образом вписалось в инструментальную составляющую системы менеджмента качества на факультете. Действующий научно-методический семинар позволил консолидировать профессиональные устремления преподавателей, наладить обмен опытом работы в студенческой аудитории, выработать методически оправданные алгоритмы подачи учебного материала. Тем самым он продуктивно содействовал (и продолжает содействовать) преодолению бюрократических препон на пути утверждения конструктивных начал в работе системы менеджмента качества, пока еще очень далекой в своей реализации от тех рациональных идей, которые изначально были положены в ее основу.

Клецкова И. М.

старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА НА ОТДЕЛЕНИИ ФИЛОСОФИИ: ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Заочное образование в системе современной высшей школы воспринимается как специфический анахронизм, требующий радикальной трансформации, которая отвечала бы современным потребностям – как образовательным и информационным, так и коммуникативным. Безусловно, в самой ближайшей перспективе речь будет идти о системе дистанционного обучения, которая в европейских вузах давно стала нормой, а для нашей системы образования пока еще является скорее экзотикой, а не естественным способом организации учебного процесса. На сегодняшний день переход к дистанционному обучению сопряжен со многими сложностями как организационного, так и материального плана. Поэтому хочется обратить внимание на то, каким образом в ситуации «здесь и сейчас» возможно предложить некоторые методические приемы работы со студентами-заочниками, которые не потеряли бы своей актуальности в перспективе организационного и коммуникативного усложнения взаимодействия преподавателя и студента, и могли бы улучшить качество студенческой подготовки.

Рамочные условия, определяющие на сегодняшний день структуру работы со студентами заочного отделения, таковы, что преподаватель практически лишен возможности непосредственного воздействия на содержание и структуру получаемых студентами знаний, умений и навыков и коррекцию полученных результатов. Мы оказываемся в ситуации, когда, кроме отведенных для консультации часов, мы должны оценивать конечный продукт, произведенный студентами, в виде контрольных работ и ответов на экзамене. Всё остальное время, как предполагается, студенты работают самостоятельно, в соответствии с теми алгоритмами, которые были заранее предложены им преподавателем в виде учебно-методического обеспечения курса. Закономерным в связи с этим является вопрос о том, что поддается контролю со стороны преподавателя в заявленных условиях. Дополнительным фактором, ставящим под вопрос эффективность любой проверки качества итоговой/контрольной работы, является поистине безграничный доступ к современным информационным ресурсам, позволяющий при выполнении незатейливых процедур (copy/past) получить вполне репрезентативный квази-академический результат.

Одним из способов преодоления вполне устоявшихся отношений студентов к выполнению итоговых работ может служить предлагаемый нами способ определения

содержания заданий для контрольных работ, появление которого было вызвано не только стремлением минимализировать возможность откровенного плагиата. Эта методика позволяет, с одной стороны, предложить алгоритм работы с текстом первоисточника (что является исключительно важным профессиональным навыком для студентов при изучении историко-философских дисциплин), с другой стороны, облегчает для преподавателя диагностику качества знаний, умений и навыков, обретенных студентами-заочниками.

Предлагаемый подход апробирован в течение нескольких лет при чтении курса истории русской философии (несколько видоизмененная схематика применяется при работе со студентами-социологами при чтении курса «Социология культуры»). Вот основные положения, которые являются обязательными при написании контрольной работы. В скобках предлагаются краткие комментарии, характеризующие целевую направленность каждого шага выполняемого задания.

Контрольная работа пишется на основе выбранного текста первоисточника (т. е. речь не идет о написании эссе, а выполнение задания связывается с анализом первоисточника). Список первоисточников предоставляется студентам, все первоисточники есть в электронном виде.

Задача студента – продемонстрировать знание текста первоисточника и умение оперировать важнейшими понятиями и идеями, представленными в тексте (таким образом, задачей контрольной работы является не пересказ содержания, а структурный и содержательный анализ первоисточника, его места и роли в мировом историко-философском процессе).

В структуре контрольной работы должны быть представлены следующие позиции:

Краткая биографическая справка – 0,5 страницы (студент должен понимать специфику социо-культурного контекста формирования тех или иных философских идей).

Необходимо в 3–4 фразах охарактеризовать концептуальную принадлежность текста (к школе, традиции, направлению); (выполнение этого задания позволяет не только выявить формальную принадлежность автора и его идей к определенным течениям или школам или обозначить его исследовательскую оригинальность, но и реконструировать определенный фрагмент историко-философского процесса).

Формальная структура текста (главы, параграфы и т. д.), по какому поводу, когда и где была написана/издана работа (требование, воспринимаемое как вполне формальное, нацелено на выполнение последующих заданий).

Основная гипотеза изучаемого текста – 3–4 предложения (возможность внятно сформулировать гипотезу большого текста актуализируется лишь после прочтения всего текста).

Тезисная репрезентация содержания текста – не более 3 страниц в контрольной работе. При этом студенту следует понимать, что тезисы не есть цитаты из текста, а краткое содержательное изложение наиболее важных положений анализируемого произведения. (Такого рода задание само по себе довольно непростое, поскольку требует и понимания прочтенного текста и способности в обобщенном виде представлять полученную информацию, реферировать её).

Анализ историко-философских отсылок в тексте, для чего необходимо проанализировать 5–7 имен, к которым обращается автор в произведении, цитирует их или ссылается на идеи. При этом необходимо определить причину обращения автора к данной персоналии, выяснить, каким образом эта отсылка работает на раскрытие идей текста (эта

часть задания позволяет диагностировать знание студентами философских идей, навыков компаративного анализа философских концепций).

Глоссарий (основные понятия, используемые в тексте, и их содержательная экспликация) – не менее 5–7 понятий из этого текста. Предполагается не только экспликация понятий и концептов в соответствии с авторским пониманием, но и обращение к современным интерпретациям этих понятий.

Логико-визуальная схема текста, которая должна представлять собой графическую схему анализируемого текста, воспроизводящую взаимосвязь основных идей и концептов текста, в ней посредством визуальных средств обозначается логика движения авторской мысли (такая схема представляет собой финальную визуализацию содержания текста, позволяет создать наглядный схематичный конспект основных идей и положений изучаемого произведения).

Таким образом, выполнение предложенной последовательности заданий должно сформировать у студента навыки аналитической работы с текстом, позволяет преодолеть небрежность и приблизительность по отношению к содержанию изучаемого произведения, выработать определенного рода дисциплину философского мышления. Если контрольная/итоговая работа выполнена в соответствии с предложенным алгоритмом, можно говорить не только об обретении значимых для студентов-философов знаний и умений, которые через освоение различных методик приближают их к новому качеству понимания текстов. Не менее важным является получение навыка репрезентации крайне непростых идей, что может быть рассмотрено как выполнение задачи более широкой гуманитарной значимости.

Ковалевская Э. В.

студентка 1 курса, специальности «психология» БГУ

КАЧЕСТВО ПРЕПОДАВАНИЯ НА ФФСН С ПОЗИЦИИ СТУДЕНТКИ 1 КУРСА

Проучившись уже один семестр на ФФСН, я могу сделать некоторые выводы. Качество преподавания учебных дисциплин, в первую очередь, определяют сами студенты, обучающиеся на ФФСН. Именно они сравнивают степень доступности материала, манеру проведения лекционных и семинарских занятий. Студенческая аудитория многолика по своему составу, по своей мотивации к учению и это, несомненно влияет на требования, предъявляемые ими к личности преподавателя и к процессу преподавания в вузе. Студенты с легкостью отмечают достоинства и недостатки каждого преподавателя, работающего с ними. Кроме них оценку качества преподавания могут давать коллеги-преподаватели. Следует отметить, что студенты и преподаватели подходят к оценке с разными критериями и, в частности, их мнения могут не совпадать.

Представляется, что качество преподавания на ФФСН находится на достаточно хорошем уровне. Преподаватели стараются сделать свои занятия более информативными и интересными для восприятия. Многие из них используют современную технику, для передачи информации, такую как: ноутбук, планшет, мультимедийная установка. Все преподаватели имеют свою почту. Проводя маленький опрос среди своей группы, я спросила, как они считают, удобно ли студентам получать информацию и дополнительную литературу именно по почте? На него 85% учащихся моей группы ответили, что удобно, остальные 15% воздержались от ответа.

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В 2001 году вышла статья М. Пренски «Аборигены и иммигранты цифрового мира» [1], в которой автор охарактеризовал особенности нового поколения студентов. Это новое поколение выросло в цифровом мире, в социальных сетях, с гаджетами в обнимку, причем практически с детства. С самого рождения эти дети (сегодняшние студенты) играли с кнопками пультов, клавишами компьютеров, поэтому не испытывают никакого страха перед любой электронной техникой.

Все достижения технической мысли значительно облегчили существование человека: как помогает наличие мобильных приложений с картами и навигацией, облегчает жизнь всемогущий Интернет, в котором можно найти ответ на любой вопрос, получить любые объяснения, советы. Для образования развитие цифровых технологий принесло множество новых возможностей: ознакомиться с практически любым документом, обучающимся самостоятельно добыть любые необходимые знания, максимально разнообразить информацию. Информационное пространство и социальные сети дали возможность расширить контакты, особенно для тех, кто был в силу разных причин изолирован от мира.

Вместе с позитивом проявилась и обратная сторона медали. Мобильные телефоны, планшеты, компьютеры – они забрали у преподавателей все: информацию, внимание аудитории – и стали врагами лектора. Знакомая всем педагогам картинка: лекция идет, преподаватель рассказывает, студенты «в телефонах сидят». Причем это не проблема нашей страны, она характера для мирового образования.

Современных студентов также характеризует клиповое мышление – «процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира» [2]. Такое мышление отличает переход от линейной модели к сетевой, оно построено на визуальных образах, а не на логике и текстовых ассоциациях и предполагает переработку информации небольшими порциями. Это постепенно привело к утрате у учащихся и молодежи возможностей работы с объемной информацией и большими текстами. «К сожалению,.. люди, сидящие классах,.. привыкли к мгновенным переходам гипертекста, скачанной музыке, телефонам в карманах, библиотекам в своих ноутбуках, всплывающим сообщениям, уведомлениям и мгновенному обмену СМС... У них не хватает терпения для лекций, логики пошаговых действий, примитивного пересказа слов учителя» [1].

Так для современного преподавателя встал вопрос: «Мобильный телефон. Как сделать его другом?» Студенты предъявляют к процессу преподавания множество требований. Это должно быть интересно, занятно, увлекательно; доступно, ясно, понятно, с примерами из жизни; наглядно, с использованием технических средств; современно, с учетом последних веяний и достижений науки и практики, практически ориентировано, с возможностью применения знаний не только в профессиональной деятельности, но и в реальной жизни.

Пытаясь реализовать перечисленное, мы выбрали для организации учебного процесса такой вид лекций как лекции-визуализации, что вполне соответствует работе клипового

мышления. Соответственно, мобильные телефоны пытаемся превратить из врагов преподавателя в его помощников. Так, презентации предъявляются студентам не на проекторе, а на их собственных гаджетах. Это обусловлено рядом причин: не всегда есть возможность организовать просмотр на проекторе, многие аудитории не приспособлены для такой деятельности. Более того, работая с презентациями уже несколько лет, мы обратили внимание на то, что большая часть студентов имеет проблемы со зрением, соответственно, не всегда может четко видеть демонстрируемые слайды.

В нашем подходе каждый имеет возможность смотреть лекционную информацию (презентацию) на своем телефоне, планшете, компьютере. Приверженцы бумажного варианта могут вывести себе презентацию и работать с соответствующим носителем.

В процессе работы на лекции мы даем время ознакомиться с содержанием определенных слайдов, что экономит время, поясняем текст, проводим обсуждение информации со студентами, даем им возможность высказать свое мнение и оценку. Такая организация мобилизует мыслительную деятельность, формирует собственное эмоциональное отношение к информации, тем самым закрепляя ее в сознании. С другой стороны, это позволяет аудитории активно взаимодействовать с преподавателем, отрабатывать коммуникацию, выстраивать научный язык, формировать собственные научные и практические позиции.

Демонстрация слайдов на мобильных телефонах позволяет оставшееся время посвятить иллюстрированию материала с помощью не только словесных методов (рассказы и пояснения), а также наглядных (показ видеофрагментов) и практических (выполнение упражнений). Более того, у каждого студента есть возможность что-то дополнить непосредственно в своей презентации, которая останется у него лично. Так постепенно накапливается обширный систематизированный материал по курсу, который хранится на собственном гаджете студента и электронной почте группы, что делает информацию доступной при любой необходимости. Практические занятия проходят в основном в виде выполнения упражнений, решения кейсов, ролевых и деловых игр, круглых столов и дискуссий, что позволяет говорить о практическом применении полученных знаний.

Такой подход к преподаванию интереснее и сложнее: необходимо совершенствовать педагогическое мастерство, обновлять информацию, интересоваться новыми исследованиями в науке, использовать современные технические возможности, то есть развиваться вместе со студентами. «Если педагоги – цифровые иммигранты действительно хотят учить цифровых аборигенов – то есть, всех своих учащихся – им придется меняться. Уж давно пора прекратить брзжать и начать просто работать» [1]. Исторически сложившийся в вузах академический подход к образовательному процессу сегодня потерял актуальность и должен быть заменен на другие (практико-ориентированный, проектный, проблемный), в основе которых мобилизация активности студентов путем разных методических средств, в частности цифровых технологий.

Литература

1. Пренски, М. Аборигены и иммигранты цифрового мира / М. Пренски // OnTheHorizon. MCB UniversityPress. – 2001. – Vol. 9. – № 5.
2. Семеновских, Т. В. «Клиповое мышление» – феномен современности / Т. В. Семеновских [Электронный ресурс] // Оптимальные коммуникации [Сайт]. – Режим доступа: <http://jarki.ru/wpress/2013/02/18/3208/>. – Дата доступа: 21.03.2017.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИМИТАЦИОННЫХ И РОЛЕВЫХ ИГР В ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГОВ

Серьезной проблемой современного образования является мотивация учебной деятельности. Она характерна не только для обучения школьников, но и для работы со студентами – взрослыми, состоявшимися личностями. Обусловлено это рядом причин, связанных с обесцениванием самого образования, увеличением количества гуманитарных вузов и появлением платного образования. Современные студенты отличаются невысоким уровнем подготовки и низким уровнем мотивации, о чем свидетельствуют исследования, выполненные в гуманитарных, медицинских и технических вузах [1; 2; 3]. Имеются данные о том, что только 15% поступивших в вузы мотивированы к учебной деятельности [1].

Собственно мотивация учения у нового поколения студентов исходит из следующих позиций:

- **нужность информации и знаний** (они мне будут необходимы для жизни и деятельности),
- **полезность полученных знаний и умений** (это мне может пригодиться),
- **интересность информации** (это привлекательно и интересно для меня лично, хотя может и не пригодиться).

Просто передача знаний давно уже перестала быть задачей образования, сегодня основная его цель состоит в развитии возможностей самообучения, творческой переработке полученной информации, расширении компетенций [4]. Особое внимание учащиеся уделяют получаемым практическим навыкам.

Академический подход в обучении постепенно заменяется практико-ориентированным, проблемным. Оба они предполагают хорошую самостоятельную проработку материала студентами для дальнейшей практической деятельности. В ходе учебного процесса при подготовке психологов уделяется достаточное количество времени именно последнему. На последних курсах, когда основная теоретическая подготовка уже пройдена, в преподавании дисциплин «Педагогическая психология», «Юридическая психология», «Методика преподавания психологии», «Судебно-психологическая экспертиза» применяются имитационные и ролевые игры.

Для преподавателя проведение игр – это серьезная нагрузка. Она включает следующие этапы.

1. **Подготовку сценария**, основанного на реальности профессиональной деятельности. Причем сценарий может иметь закрытый вариант, когда действия и реплики участников четко прописаны, а студенты им следуют. Может быть открытый вариант, когда участники сами придумывают и разыгрывают необходимые, по их мнению, действия и реплики. В разных вариантах подготовка учащихся и роль преподавателя реализуются по-разному.

2. **Подготовку комплекта ролей**, отражающих образы участников будущей профессиональной деятельности. Она может включать не только описание характеров и особенностей личности персонажей игры, но и некоторые внешние параметры.

3. **Подготовку необходимого реквизита**. Это особая работа, требующая от преподавателя и личного опыта работы, и наличия у него каких-либо аксессуаров, которыми можно поделиться. К подготовке реквизита можно привлекать студентов, что может стать основой воспитательной работы.

В процессе игровой деятельности студенты имеют возможность

- **реализовать свой знаниевый потенциал,**
- **проработать практические навыки,**
- **проявить творческие способности,**
- **подготовиться к будущей профессиональной деятельности.**

Ролевые и имитационные игры позволяют не только «увидеть» будущую деятельность, но и «прожить» ее, эмоционально прочувствовав и пережив события, действия, коммуникативные акты, а также последствия действий и высказываний. Участвуют студенты в такой работе достаточно активно, и отзывы о занятиях в виде игр в основной массе положительные. Приведем примеры некоторых высказываний (сохранены авторские тексты):

«Боже, как тяжело и сложно! Оказывается, я и не представляла, что так буду себя чувствовать: растерянно и неуверенно» (студентка М. читала мини-лекцию в рамках курса «Методика преподавания психологии»).

«Как здорово, что я согласился стать участником. Я посидел в этом кресле и почувствовал, что мне реально не хватает слов, чтобы объяснить, что я хочу!!!!!!!!!!!!» (Студент А., имитационная игра «Криминальный профайлинг» в рамках дисциплины «Судебно-психологическая экспертиза»)

«Круто, очень круто. Если б можно было всю учебу проиграть! Так сразу учишься, что делать, смотришь, что работает, что нет. Чувствуешь, что у тебя получается, а что не получается. Сразу лезут дырки в знаниях!» (студент А. после работы на имитационной игре «Судебное следствие» в рамках дисциплины «Юридическая психология»).

Мы полагаем, что именно игровая деятельность на занятиях способствует активизации студентов по усвоению информационного материала, повышает его значимость. Также она соответствует характеристикам нового поколения учащихся и их запросам относительно образования. Однако требует пересмотра преподавателями собственного отношения к учебному процессу и его организации.

Литература

1. Кравченко, Ю. С. К проблеме формирования учебной мотивации студентов / Ю. С. Кравченко // Психология в России и за рубежом: материалы Международ. заоч. науч. конф., Санкт-Петербург, октябрь 2011 г. – СПб., 2011. – С. 104–106.
2. Кудринская, Л. А. Особенности учебной мотивации студентов технического вуза / Л. А. Кудринская, В. С. Кубарев // Социс. – 2012. – № 3. – С. 116–120.
3. Луцкова, Л. Н. Исследование факторов, влияющих на учебную мотивацию студентов медицинского вуза / Л. Н. Луцкова, Н. А. Русина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.medpsy.ru/mpj/arhiv__global/2012_2_13/nomer/ nomer23.php. – Дата доступа: 21.03.2017.
4. Чернявская, А. П. Условия развития мотивации учебной деятельности студентов / А. П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 313–315.

Купчинова Т. В.

доцент кафедры социальной коммуникации БГУ

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ВУЗА

Современная система высшего образования сталкивается с серьезными проблемами, которые затрагивают культурно-гуманитарные, социально-экономические, правовые и другие аспекты. В условиях глобализации и интернационализации экономики и бизнеса высшие учебные заведения вынуждены ориентироваться на потребности глобального рынка, не забывая при этом о своих социальных функциях. Система менеджмента качества рассматривается сегодня как один из главных средств повышения уровня конкурентоспособности образовательного учреждения. Тем не менее, внедрение новой системы управления в учреждениях образования имеет свои особенности, которые связаны с определением самого понятия «качество». В литературе присутствуют различные дефиниции качества. При этом делается акцент на рассмотрении качества как философской категории, с одной стороны, и ее прикладное понимание – с другой [3]

Как философская категория качество отображает существенную определенность вещей и явлений реального мира [2]. Другими словами качество – это совокупность свойств и характеристик, которые определяют объект как таковой и отличают его от другого. Прикладное понимание качества связывается со способностью объекта удовлетворять потребности. Существует также некоторые особенности в характеристиках качества продукта и услуги. Оценить качество услуги представляется сложнее, так как она имеет нематериальный характер, а ее результат не всегда может иметь количественное выражение.

Качество образовательной деятельности – это степень соответствия деятельности учреждения образования упорядоченной совокупности требований участвующих в ней заинтересованных сторон, обеспечивающая достижение их стратегических целей [1]. Заинтересованными сторонами для государственного высшего учебного заведения могут выступать государственные органы управления образованием, обучающиеся, как конечные потребители образовательных услуг и их родители, работодатели, преподаватели, административный и технический персонал учебного заведения. Удовлетворение потребностей каждой из этих групп предполагает постановку целей и задач, не противоречащих общей стратегии деятельности вуза.

Основу требований нового международного стандарта ISO 9001-2015 формируют следующие принципы: ориентация на потребителя, лидерство руководства, вовлечение и компетентность, процессный подход, улучшение, принятие обоснованных решений, управление взаимоотношениями [4]. Новая версия стандарта использует процессный подход, который включает в себя цикл PDCA (Plan – Do – Check – Act) и риск-ориентированное мышление. Ориентация на процессный подход позволяет учебному заведению планировать свою деятельность исходя из общей стратегии. Риск-ориентированное мышление позволяет определить существующие и потенциальные проблемные зоны, определить отклонения от планируемых показателей, выбрать средства и способы их преодоления.

Каковы препятствия, затрудняющие процесс управления по стандартам ISO? Выделим следующие: формальное отношение к самому процессу внедрения данной системы управления со стороны руководства («Наличие сертификата ISO – это престижно», «Все ведущие вузы имеют сертификат ISO» и т. д.); отсутствие единого понимания содержания основных процессов; использование стандарта только в качестве инструмента контроля (например, несоблюдение требований влечет за собой определенные санкции, что вызывает у исполнителей чувство «страха», «паники»); отсутствие интеграции с ключевыми стратегическими целями высшего учебного заведения; непонимание со стороны профессорско-преподавательского состава, т. е. исполнителей, отвечающих за высокое качество обучения и удовлетворенность потребителей полученными образовательными услугами, значения СМК и как следствие отсутствие мотивации к выполнению требований стандарта.

Литература

1. Антропов, М. С. Система менеджмента качества деятельности образовательной организации / М. С. Антропов [Электронный ресурс] // Бийский технологический институт [Сайт]. – Режим доступа: <http://www.bti.secna.ru/portal/smerdina/doc/lib/art/ antropov.pdf> – Дата доступа: 28.02.2017.
2. Никитина, И. П. Качество / И. П. Никитина // Философия : энциклопед. словарь / под ред. А. А. Ивина. – М., 2004.
3. Лобанов, А. С. Основные понятия квалитетрии / А. С. Лобанов // Научно-техническая информация. Сер. 1. Организация и методика информационной работы». – № 5 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yogaiyengarsochi.ru/assets/library> – Дата доступа: 28.02.2017.
4. Система менеджмента качества. Требования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://iso-management.com/wp-content/uploads/2015/12/ISO-9001-2015.pdf> – Дата доступа: 28.02.2017.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ НА НЕПРОФИЛЬНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

Современные тенденции в развитии образования, ориентированные на комплексный интегративный процесс обучения, на приоритет практикоориентированности и технологичности в обучении актуализируют вопрос о статусе и роли философии в системе образования в целом. Особенно значимо осмысление статуса философии в рамках преподавания философии как дисциплины на непрофильных специальностях, например на естественных факультетах. Если в рамках социогуманитарного профиля образования философия как особая форма познания мира не нуждается в особом педалировании своего присутствия в учебном процессе, то для естественных или технических специальностей статус философии достаточно уязвимый и неоднозначный.

Для того чтобы разобраться в сложностях и специфике сконструированного образа философии в системе образования, следует, в первую очередь, обозначить некоторые особенности восприятия философии в современном обществе в целом. Зачастую в общественном сознании обнаруживается достаточно глубоко укоренившееся стереотипное восприятие философии, как «языковой игры», «идеологической системы», «отвлеченного теоретизирования» и т. д. Эта профанность или «демонизация» в оценке сущности философии, безусловно, показательна, так как на самом деле демонстрирует уровень духовного развития самого общества, уровень его рефлексивности и критичности. И если учитывать данный контекст социального восприятия и вспомнить, что студенты технических и естественнонаучных специальностей буквально «вчера» акцентировано изучали сугубо нужные для поступления дисциплины, вынося за скобки гуманитарные «непрактичные» знания, то становится очевидной причина их незнания и незаинтересованности. В лучшем случае студент непрофильной специальности представляет собой «чистый лист», а возможна ситуация и гипертрофированной формы отчуждения от философии, под которой скрываются глубинные комплексы незнания и отсутствие рефлексивной практики.

В момент встречи студента с неизвестным (философией), с учетом уже имеющихся стереотипных представлений в обществе о ее непрактичности и сложности, наиболее распространенная реакция – это отчуждение. Именно в этот момент очень важна фигура Преподавателя и его Профессионализм. Актуализация и обоснование значимости дисциплины ни в коем случае не должны носить оправдательный характер и иметь заявительный тон. Объяснение и диалоговая практика, предполагающая разные формы проявления, включающие и прочтение интересных и значимых философских текстов с последующим обсуждением их, являются реальным залогом того, что философия обретет свой заслуженный авторитет и желание узнавать большее. В результате преодоления стены недоверия, студенты открыты не просто к ознакомлению с программной информацией, но проявляют свою заинтересованность в осмыслении и обсуждении многих философских проблем: свободы и ответственности, диалога и конфликта, государства и власти, национальной и культурной идентичности, искусственного интеллекта, социально-экологических и других проблем. Формализация же учебного процесса и авторитарность преподавателя как носителя «абсолютного неоспоримого знания» влечет за собой дальнейшее дистанцирование от самой философии и стереотипизацию мышления.

Важно отметить, что в период социальных аномий, перманентных культурных и цивилизационных вызовов, особенно важна выработка и обоснование устойчивой системы ценностей и идеалов человеческой деятельности, формирование сферы значимого и ценностного отношения к действительности, осмысление происходящих событий,

критический анализ социальных изменений и поиск аутентичных форм личностного бытия. Именно философия, выполняя мировоззренческую, социально-критическую и другие значимые функции, является бесспорным лидером в формировании мыслящей и свободной личности. Поэтому так важно не просто сохранить, а делать значимым и знаковым преподавание философии на всех специальностях. С учетом возрастания популярности технических специальностей, особенно важна философия на таких непрофильных специальностях, где первоначально превалировал ценностный вакуум в понимании значения и роли философии.

Легчилин А. А., Сайганова В. С.

*заведующий кафедрой философии культуры БГУ,
доцент кафедры философии и методологии науки БГУ*

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ОСНОВНЫЕ ПРИНЦИПЫ И ПРОБЛЕМЫ

В современном информационном обществе все актуальнее становятся проблемы получения знания и его востребованности на рынке труда. В этом контексте, по мнению многих ученых [1, 2, 3], качество образования – это востребованность полученных знаний в конкретных условиях их применения для достижения конкретной цели и повышения качества жизни. Качество знаний определяется их фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения. Именно образование формирует интеллектуальное, культурное, духовное состояние общества. Качество образования определяется, прежде всего, качеством носителя знаний (профессорско-преподавательского состава), который передает эти знания с помощью различных методик обучающимся.

В соответствии с этим строится и система менеджмента качества в образовании. Она базируется на следующих принципах:

- понимание и выполнение требований к образованию с учетом достижений научно-технического прогресса и международных стандартов;
- ориентация на потребителя, жесткая конкуренция на рынке труда;
- мобильность и динамичность системы образования;
- постоянное совершенствование образовательного процесса с учетом результатов достижения информационных технологий.

Исходя из подхода к пониманию качества образования, ученые выделяют следующие блоки показателей качества: качество преподавательского состава; состояние материально-технической базы учебного заведения; мотивация преподавательского состава; качество учебных программ; качество студентов; качество инфраструктуры; качество знаний; инновационная активность руководства; востребованность выпускников; конкурентоспособность выпускников на рынке труда; достижения выпускников [1].

Ключевой фигурой в образовательном процессе является преподаватель. Поэтому политика обеспечения качества начинается с формирования преподавательского корпуса.

Возникает вопрос: как же определить качество преподавателя. Вопрос этот является ключевым, ответ на него будет определять содержание образования, качества учебных программ, методику обучения, конкурентоспособность выпускников на рынке труда и другие составляющие качества образования. При этом преподаватель не только передает знания, но и формирует личность обучаемого, его мировоззрение и духовность. Поэтому качество преподавателя – понятие комплексное, включающее в себя:

- уровень компетентности – знания и опыт в определенной области науки и практики;
- потребность и способность заниматься преподавательской деятельностью;
- научно-исследовательскую активность;
- наличие научной школы.

При заочном образовании, одной из особенностей которого является дистантность, т. е. наличие расстояния между обучающимся и учебным заведением, задачи преподавателя

меняются. Он занимается координацией учебного процесса, консультирует, руководит и совершенствует учебный курс, повышает свою квалификацию в современном программном обеспечении. Образовательный процесс становится высокотехнологичным, в нем используются достижения информационных и телекоммуникационных технологий.

Характерно, что каждая из составляющих понятия «качество преподавателя» может быть детализирована. Например, уровень компетентности определяется базовым образованием, последующим самообразованием, наличием ученой степени и звания; стажем педагогической работы; опытом практической работы в конкретной области.

Качество образования зависит от мотивации персонала. У преподавателей должен быть соответствующий социальный статус, что обеспечит привлекательность преподавательской работы. Качество учебных программ проявляется не только в соответствии образовательным стандартам в области той или иной учебной дисциплины, но и в наличии инновационной составляющей.

В центре образовательного процесса стоит потребитель знаний – обучающийся. Именно для него читаются лекции, пишутся учебники, разрабатываются новые образовательные технологии. Поэтому правомерно говорить о качестве обучающегося, который является тем материалом, который должен быть превращен в конечный результат образовательного процесса. Качество обучающегося можно охарактеризовать с помощью следующих показателей: знания, полученные ранее по профильным предметам; знание компьютера; владение иностранным языком; желание учиться; интеллект; одаренность; память; дисциплинированность; настойчивость; работоспособность; наблюдательность; планирование карьеры [1].

Качество знаний определяется также фундаментальностью, глубиной и востребованностью в работе после окончания обучения, организацией мониторинга за карьерой выпускника, для чего целесообразно создавать базы данных о выпускниках.

Большинство показателей качества образования не могут иметь количественной характеристики. И, тем не менее, получение сводных показателей качества по блокам показателей и обобщающих оценок возможно с помощью квалиметрии* [2,3], на что и нацелен современный менеджмент качества. В частности, в европейских университетах, в качестве количественных показателей качества преподавателя необходимыми атрибутами являются: наличие международных грантов, публикации в научных журналах с высоким импакт-фактором (формальный численный показатель важности научного журнала), ежегодно рассчитываемый индекс Хирша ученого (наукометрический показатель количественной характеристики продуктивности учёного, основанной на количестве публикаций и количестве цитирований этих публикаций), DOI (цифровой идентификатор объекта – Digital Identifier of an Object – принят в научной среде для обмена данными между учёными), публикации в базах данных Web of Science (WoS), Scopus, мобильность (востребованность в качестве приглашенного лектора в университетах), участие в международных форумах и пр.

Литература:

1. Ильенкова, С. Д. Качество образования. [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.elitarium.ru/kachestvo-obrazovaniya-pokazatel-vypusknik-rynok-rabota-sistema-znanie-prepodavatel-obuchayushchisya-uchebnaya-programm>. Дата доступа: 10.02.2017.
2. Азгальдов, Г. Г., Азгальдова, В. Г. Количественная оценка качества [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://www.qualimetry.ru>. Дата доступа: 10.02.2017.
3. Гекларев, А. Н. Квалиметрия и управление качеством. Самара. 2010. – 172 с.

*Квалимétrия (лат. *quales* – качество + др.-греч. *μετρέω* – мерю) – научное направление, предметом которого являются количественные методы оценки качества.

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Признание ведущей роли высшего образования в инновационном развитии современного общества, пожалуй, стало своеобразной аксиомой, которая, как известно, не нуждается в своём доказательстве. Без всякого преувеличения можно утверждать, что вопрос о качестве высшего образования относится к числу актуальных, социально значимых и основных проблем не только социальной практики, но и теории обучения и воспитания. Для рядового обывателя этот вопрос сводится, как правило, к рассуждениям в рамках известной оценочной дихотомии: хорошее образование – плохое образование.

Ни для кого не секрет, что словосочетание «качество высшего образования» в большинстве случаев сегодня негативно коннотировано в общественном сознании населения нашей страны. В отечественном научном дискурсе также превалирует констатация невысокого уровня качества образования в современной высшей школе. При этом, как правило, отмечается в целом существенное падение качества высшего образования в сравнении с советским периодом.

Ориентация нашей страны на европейские стандарты высшего образования детерминировала достаточно активное формирование и внедрение в учебные заведения так называемых систем менеджмента качества (СМК). Учитывая официальное присоединение Беларуси к Болонскому процессу (май 2015 г.), следует отметить обязательность функционирования СМК в отечественных учреждениях высшего образования. В настоящее время именно качество образования выступает главным индикатором, на основе которого оценивается эффективность деятельности вузов. К сожалению, как показывает практика, бесконечные внутренние и внешние аудиты СМК в учреждения высшего образования сводятся фактически исключительно к проверке документации и в связи с этим способствуют скорее экспоненциальному росту документооборота, нежели реальному повышению качества образования.

В статье 1 Кодекса Республики Беларусь об образовании интересующий нас термин (качество образования) определяется как «соответствие образования требованиям образовательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» [1]. Это означает, что ключевым критерием качества высшего образования становится степень его соответствия определённым требованиям, прописанным в нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательную деятельность в высшей школе. Очевидно, что этот достаточно формальный критерий можно считать адекватным только в том случае, если в нормативной документации находят отражение реальные образовательные потребности государства, общества и индивидов. В противном случае мы имеем дело с ситуацией, когда форма не соответствует содержанию.

Отрадно отметить, что в последние годы проблема повышения качества высшего образования всё чаще обсуждается представителями профессорско-преподавательского состава (ППС). При этом разные авторы анализируют разные стороны данной проблемы, предлагая и разные пути её решения. Так, член-корреспондент Российской академии образования, профессор О. Н. Смолин делает вывод о том, что «путь, с высокой вероятностью гарантирующий качество высшего образования, образует триада: достойное финансирование; лучшие отечественные традиции; новейшие образовательные технологии, прежде всего, информационные» [3, с. 37]. Белорусский социолог, профессор

Л. Г. Титаренко выделяет четыре составляющих качества высшего образования: 1) высококвалифицированный ППС; 2) мотивированная на учёбу студенческая молодёжь; 3) благоприятные для функционирования системы образования условия социальной среды; 4) адекватные средства образовательного воздействия (технологии, методы и приемы обучения) [4, с. 106]. В целом нельзя не признать несомненную значимость всех названных компонентов качества высшего образования.

Особый интерес вызывает позиция самих обучающихся по вопросу качества высшего образования. Для иллюстрации данной позиции обратимся к результатам проведенного в 2014/2015 учебном году анкетного опроса студентов Белорусского государственного университета [См. 2]. Немногим более половины студентов БГУ (53,5%) считают, что получаемое ими образование соответствует современным требованиям, т. е. является качественным. Вместе с тем почти треть опрошенных (31,7%) затруднились оценить качество получаемого ими образования, а 14,8% от числа всех опрошенных студентов БГУ полагают, что получаемое ими образование не соответствует современным требованиям. При этом в студенческой среде доминирует весьма реалистическая (взвешенная) оценка роли высшего образования в современном обществе. Так, большинство студентов БГУ (84,7%) уверены, что высшее образование может стать хорошей платформой для построения карьеры, но это не единственная составляющая успеха. Сугубо оптимистическая и пессимистическая оценка роли высшего образования характерны для незначительной части опрошенных студентов БГУ. Например, в том, что высшее образование является залогом успешной жизни, уверены 7,8% от числа всех респондентов, а в том, что высшее образование – это пустая трата времени, убеждены только 7,5% опрошенных студентов. Вкратце такова оценка студенческой молодёжью БГУ качества и роли высшего образования в обществе.

В XXI столетии, объявленном ЮНЕСКО веком образования, как никогда ранее стало очевидно, что только непрерывный в рамках человеческой жизни образовательный путь индивида выступает наиболее адекватной и успешной формой его социальной жизнедеятельности в современном мире. При этом на передний план выходят проблемы, связанные именно с качеством образования. И как бы пафосно это ни звучало, но от того, насколько успешно та или иная страна справляется с этими проблемами, зависит её будущее.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании от 13.01.2011 г. №243-З // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Минск, 2017. – Режим доступа: http://www.pravo.by/world_of_law/text.asp?RN=hk1100243. – Дата доступа: 27.02.2017.
2. Курилович, Н. В. Высшее образование в оценках студентов Белорусского государственного университета / Н. В. Курилович // Вышэйшая школа. – 2016. – №1(111). – С. 48–51.
3. Смолин, О. Н. Высшее образование: борьба за качество или покушение на человеческий потенциал? (статья 2) / О. Н. Смолин // Социологические исследования. – 2015. – №7. – С. 30–37.
4. Титаренко, Л. Г. Новые и старые проблемы качества образования в Беларуси / Л. Г. Титаренко // Социология. – 2014. – №2. – С. 104–112.

ФИЛОСОФСКИЙ ТЕКСТ И ЕГО РОЛЬ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В условиях системного кризиса, охватившего современный мир, со всей остротой встает проблема подготовки критически мыслящей и ответственной личности. Становление и развитие такого типа личности невозможно вне гуманитарного образования, которое и призвано сформировать в ней «субстрат человечности». В реализации этой задачи с ним не могут конкурировать ни средства массовой коммуникации, ни Интернет. При всей значимости средств массовой коммуникации в жизни современного общества, они не могут быть представлены в качестве подлинных медиаторов культурных смыслов. Дискурс масс-медиа часто является зависимым от идеологических регламентаций, политической конъюнктуры и коммерческой ангажированности рынка.

Интернет как глобальное поле интерактивности дает несомненные преимущества для получения информации и осуществления коммуникации. Но одновременно это пространство информационного мусора, глобальная игровая площадка, пристанище болезненных фантазий и вытесненных желаний, Многообразные и порой очень изощренные формы интернет-технологий манипулируют массовыми аудиториями пользователей, особенно юного возраста. Поставленное в последнее время на поток производство фейков размывает ценностную систему координат, разрушает целостность и идентичность личности. Существующие механизмы контроля и экспертизы контента интернета часто не успевают адекватным образом выполнять свои функции.

В сложившейся ситуации особая ответственность за судьбу человека в современном мире всецело лежит на образовании, в первую очередь гуманитарном. Этот тип образования может быть рассмотрен как субстанциональное и функциональное пространство, в котором свершается «преображение» человеческой природы. Поэтому, когда речь идет об онтологическом статусе образования, то, прежде всего это имеет отношение к комплексу гуманитарных наук. Неслучайно один из основоположников философской антропологии М. Шелер утверждал, что «образование есть категория бытия, а не знания и переживания. Образование – это отчеканенная форма, образ совокупного человеческого бытия; но это форма не материального вещества, как это имеет место в скульптуре или картине, а отчеканивание, оформление живой целостности в форме времени как целостности, состоящей исключительно из ряда последовательностей, из протекания процессов, из актов» [2, с. 21]. Философия, по праву являющаяся лидером гуманитарного знания, определяется им как наиболее важная и адекватная форма «образовательного знания», поскольку в ее лоне осуществляется «претворение материи знания в силу познания – то есть подлинный функциональный рост самого духа в познавательном процессе» [2, с. 36]. Погружение личности обучаемого в стихию «чистой мысли», в качестве которой выступает философское знание, является не только адекватным способом «постановки» мышления и благодатной интеллектуальной средой для культивирования его творческих способностей. Но оно способствует формированию «участного мышления» личности, способной отстаивать свое «не-алиби в бытии».

Особую роль в этом играют философские тексты, интеллектуальное богатство которых необозримо. Их «неисчерпаемость вширь» представлена многовековой историей философской традиции. Их «неисчерпаемость глубь» обеспечивается их бесконечной содержательно-смысловой сложностью. Специфика философского текста может быть

раскрыта более глубоко с помощью идей, разработанных Ю. Лотманом в рамках семиотической концепции культуры. Обозначим некоторые из них.

Во-первых, текст обладает способностью не только «конденсировать информацию», но и «генерировать новые смыслы». Во-вторых, выступая в роли медиатора, текст активизирует определенные стороны личности читателя и способствует перестройке ее структурных ориентаций. В-третьих, при перемещении в новую коммуникативную ситуацию текст как семиотическое образование способен открывать неявные возможности своей системы кодов. Ю. Лотман утверждал, что текст «с одной стороны, уподобляясь культурному макрокосму, становится значительнее самого себя и приобретает черты модели культуры, а с другой, он имеет тенденцию осуществлять самостоятельное поведение, уподобляясь автономной личности» [1, с. 132].

Каждое из этих положений с полным основанием может быть отнесено к философскому тексту. Кроме того, философский текст способен обнаруживать такое качество, «которое Гераклит определил как “самовозрастающий логос”» [1, с. 131]. Текст каждого отдельного мыслителя – это уникальная форма вопрошания о сущем и одновременно своего рода приглашение к диалогу. Он содержит в себе имманентно коммуникативную интенцию. Такого рода текст, проявляя интеллектуальные свойства, «становится равноправным собеседником, обладающим высокой степенью автономности. И для автора (адресанта), и для читателя (адресата) он может выступать как самостоятельное интеллектуальное образование, играющее активную и независимую роль в диалоге. В этом отношении древняя метафора “беседовать с книгой” оказывается исполненной глубокого смысла» [1, с. 132].

Представленная форма культурной интерактивности бесконечно расширяет горизонты сознания личности, создавая новые и неожиданные виды родства между прошлым и настоящим. Освоение философии посредством изучения ее текстов способно противостоять ограниченности прагматического типа мышления, формируемого в рамках функционально-профессионального образования. Узкий профессионализм расщепляет, «разбивает на осколки» человека, что весьма неблагоприятно для человеческой природы и без того изрядно поврежденной современной цивилизацией. «Ведь человек может и при идеальном завершении позитивно-научного процесса оставаться как существо духовное абсолютно пустым. Он может опуститься до варварства, по сравнению с которым все так называемые естественные народы были “эллинами”!» [2, с. 47].

Таким образом, многослойный, динамично развивающийся философский текст, осуществляющий сложную коммуникативную активность, способен сформировать у современного человека иммунитет против одичания, остановить процесс разрушения парадигмы человечности как таковой.

Литература

1. Лотман, Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю. М. Лотман // Избр. ст. : в 3 т. – Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129–132.
2. Шелер, М. Формы знания и образования / М. Шелер // Избр. произв. – М., 1994. – С. 15–56.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ВСТУПЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ЕДИНУЮ ЕВРОПЕЙСКУЮ СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

14 мая 2015 года Республика Беларусь вступила в Болонский процесс. Данное событие могло означать поворотную точку в системе образования нашей страны. Одними из главных характеристик вузов, принимающих участие в Болонском процессе, являются, несомненно, высокое качество предоставления знаний, наличие инновационных методов обучения, гарантирующих активное включение студентов в образовательный процесс, прозрачность и открытость системы преподавания. Эти черты обуславливают поддержание образования на высшем уровне, повышают шансы студентов на дальнейшее успешное трудоустройство, способствуют становлению творческих, ответственных, критически мыслящих студентов, являющихся основой процветающего общества, а также экономического, политического и культурного роста страны.

Конечно, два года – малый срок, чтобы судить о дальнейшей перспективе развития данного нововведения, но основополагающим фундаментом успешного ввода и применения подобной системы служит личностный менталитет людей, являющихся частью системы образования страны. Однако относится это не только к самим учащимся, но и к преподавательскому и управленческому классам представителей обучения. Лишь активное участие и взаимодействие всех партнеров данного процесса сможет обеспечить долговременный успех программы.

Основная суть Болонского процесса заключается в сближении, создании единой системы высшего образования в европейских странах. Естественно, для участия в данном процессе система высшего образования страны должна соответствовать определенным критериям качества и особенностям организации образовательного процесса в странах Европы [1].

В Европе люди, решившие получить высшее образование, идут в большинстве своем целенаправленно на интересующие их специальности, результатом этого становятся высокая мотивация в получении знаний, активное, динамичное участие в образовательном процессе, стремление получить максимум от предложенных возможностей. Преподавание, ориентированное на получение практических навыков, также способствует повышению качества высшего образования.

Мышление же типичного студента нашей страны формируется следующим образом. Изначально, с ранних лет среди учащихся существует некий кодекс поведения, исходя из которого, активное стремление к знаниям, заинтересованность в учебе высмеиваются, и предлагается альтернативные паттерны поведения, включающие в себя демонстрацию безразличия к учебному процессу, умению получить приемлемую оценку исключительно благодаря различным обманным действиям. Естественно, такое поведение изначально актуально для отстающих в учебе детей. Поскольку лучшая защита – это нападение, дети с проблемами в учебе начинают насаждать свой стиль поведения на оставшуюся часть класса, высмеивая тех учеников, кто приобщен к активному взаимодействию с учителями, кто стремится получить хорошие оценки и знания. Такое эталонное поведение «прогульщика» достаточно просто распространяется среди учащихся, ведь зачастую учителя сами способствуют этому различными негативными санкциями, излишней строгостью, выделением «любимчиков». Таким образом, создается некое негласное противостояние «системе» в виде учителей, так как преподаватели воспринимаются по большей части как некие противники, оказывать сопротивление которым в виде нежелания принимать участие в учебном процесс является престижным [2].

Такая модель поведения сохраняется и при обучении в вузах. Повышенная учебная активность наблюдается у студентов ближе к началу сессии, в то время как, остальная часть учебы тратится на малопродуктивную и пассивную деятельность. У студентов не наблюдается личная мотивация в получении знаний, нежелание брать на себя лишние обязанности, отсутствует понимание важности получения знаний и своего активного развития как специалиста, так и личности. В свою очередь, активная позиция в учебе отдельных личностей вызывает непонимание и осуждение.

В вузах ситуация обстоит несколько лучшим образом, так как при поступлении и сдачи вступительных экзаменов некоторая часть отстающих в учебе отсеивается. Однако, как показывает практика, подавляющее большинство выпускников школ, будущих студентов, не может четко представить то, какой профессии они хотели бы посвятить свою жизнь. Абитуриенты выбирают специальность по совету родителей, друзей, знакомых, учась изначально только ради получения «корочки», а не знаний, также у них отсутствует четкое представление своего будущего после выпуска. Среди учащихся существует устойчивый стереотип того, что качество высшего образования в нашей стране оставляет желать лучшего, а полученные знания и навыки не смогут полностью пригодиться в реалиях этого мира. Как следствие, большинство студентов ходят на учебу, словно на каторгу, не проявляя ни малейшей инициативы и интереса к процессу образования.

Таким образом, студенты большинства вузов страны не готовы успешно адаптироваться в европейской системе образования, так как изначально с ранних лет, у них отсутствует личный мотив в получении знаний и понимание важности образования, закладывается шаблонное мышление, не приветствуется какое-либо отличие от так называемой нормы, отсутствует критическое мышление и самостоятельный анализ получаемой информации, что приводит к плачевной ситуации и с высшим образованием.

Литература

1. Итоговые документы Бухарестских форумов 26–27 апреля 2012 г. [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет [Сайт]. – Режим доступа: <http://www.bsu.by/Cache/Page/172203.pdf>. – Дата доступа: 21.03.2017.
2. Оконь, В. Введение в общую дидактику : пер. с польск. / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 383 с.
3. Стандарты ENQA 2015 [Электронный ресурс] // Белорусский государственный университет [Сайт]. – Режим доступа: <http://www.bsu.by/Cache/Page/172123.pdf>. – Дата доступа: 21.03.2017.

Наливайко И.М.

доцент кафедры философии культуры БГУ

МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА И КАЧЕСТВО МЕНЕДЖМЕНТА

Всякий раз, сталкиваясь с феноменом менеджмента качества в сфере высшего образования, я вспоминаю мудрый вопрос классика: «А кто воспитает самих воспитателей?». Непродуманность, а порой, и неграмотность предлагаемых управленческих схем вызывает, мягко скажем, недоумение. Рискую получить упрек в банальности, я все же выскажу предположение, что многие из алгоритмов менеджмента качества предложены людьми, никогда не работавшими в университетской аудитории. Эти алгоритмы в лучшем случае малоэффективны. В худшем – искажают реальное положение дел.

Возьмем самый простой пример – просчитывание среднего балла по дисциплинам и преподавателям после каждой экзаменационной сессии. Какое приращение качества или хотя бы знания о нем несет такой рейтинг? Какой однозначный вывод мы можем сделать о качестве работы преподавателя, опираясь на эти данные? Если у преподавателя высокий средний балл, это может быть обусловлено целым рядом различных обстоятельств. Возможные варианты (от самого оптимистичного, до самого пессимистичного):

- он очень хороший профессионал и преподает свой предмет не только грамотно, но и доступно;
- ему повезло с академической группой, где общий уровень студентов выше среднего;
- он слишком лоялен к студентам и предъявляет к их знаниям заниженные требования;
- просто не хочет попасть в список преподавателей с низким рейтингом, не зная, какой вывод сделает из этого администрация.

Все это еще в лучшем случае, то есть, при условии, что в группе нет так называемой «паршивой овцы» (или нескольких), которая по определению не желает учиться и при первой попытке сдать экзамен неминуемо получает неудовлетворительную оценку. Тогда рейтинг падает ниже всех возможных средних показателей.

Отсюда вопрос: как подобная статистическая процедура может повысить качество обучения? Какой вывод должны сделать руководители и сам преподаватель? Честный ответ: никакой. Потому что мы имеем задачу со слишком большим количеством неизвестных. Эта процедура превращается в простую формальность, и ее результаты просто продвигаются вверх по лестнице отчетности, оседая в различных кабинетах и время от времени озвучиваясь в различных отчетных докладах. К живой работе преподавателя со студентами все это не имеет никакого отношения.

Можно обратиться и к другим примерам и продемонстрировать, что и остальные, существующие на сегодняшний день, алгоритмы менеджмента качества имеют такой же эффект.

Пути выхода из этого тупика предельно просты. Любой гуманитарий знает, что при работе с людьми как индивидами, или конкретными социальными группами любые генерализующие методы «хромают». Здесь всякий раз требуется индивидуализированная методика.

Сошлюсь на конкретный метод дисциплины, в русле которой проходят мои научные исследования, – философии повседневности. В свое время Мишель де Серто выдвинул очень плодотворную идею о тактическом характере повседневных практик. Внутри стратегических линий, прокладываемых стратегиями различных субъектов управления, люди выстраивают сложную тактическую сеть, направленную на адаптацию этих стратегических требований под свои возможности и нужды. Тактики повседневности используют время как *kaïros* – удобный случай, и не связывают себя системой готовых мест как навязанных извне регламентаций. Так живет обыденный язык, где люди достигают понимания кратчайшим путем, зачастую минуя правила и предписания литературного языка.

Образовательный процесс – это и есть повседневная жизнь преподавателя и студента. Любой опытный преподаватель знает, что ни одна, даже самая лучшая методика не работает, если преподаватель не учитывает специфику аудитории, особенности текущего момента и еще множество конкретных ситуативных факторов. Как нельзя дважды войти в одну и ту же реку, так нельзя прочесть совершенно идентичную лекцию в двух разных аудиториях. Даже проверочные задания могут варьироваться в зависимости от специфики академической группы. Преподавательская работа требует принимать во внимание множество ситуативных факторов и нюансов. Выражаясь метафорически, преподаватель – это и дирижер и оркестрант в одном лице. Следовательно, подогнать этот вид деятельности под унифицированные схемы и применять к нему формализованные критерии оценки качества, значит нанести ему серьезный урон. В нынешней ситуации, когда уровень образования в силу ряда внешних причин и так стремительно падает, требуется прямо противоположная программа – поддержка талантливых преподавателей. А талант всегда единичен и уникален. Он не вписывается в общие схемы. Но для начала следует хотя бы отстоять право модифицировать предписанные модели менеджмента качества применительно к специфике факультета и конкретной специальности.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДВС «ФИЛОСОФИЯ ВЛАСТИ»
В КОНТЕКСТЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ**

Курс «Философия власти» является ДВС – дисциплиной по выбору студентов и органически продолжает рассмотрение первой части учебной дисциплины «Социальная философия – «Социальная онтология и проблемы социальной динамики». Поэтому в соответствии с композицией и проблемной ориентацией данной дисциплины в курсе «Философия власти» предполагается рассмотрение проблематики в двух аспектах: онтологическом и методологическом, которые хотя и взаимосвязаны, но имеют разную теоретическую и методическую презумпцию и преследует решение разных задач.

Их рассмотрение отвечает требованию системного подхода, который позволяет рассматривать проявления феномена власти как целостности, что является одним из условий обеспечения должного качества преподавания. Второе условие – анализ фундаментальных философско-методологических проблем осуществления власти, раскрытие философских оснований политической науки и практики и, на этой основе, развитие у студентов концептуальных представлений о политико-правовом процессе и его познании. Достижение этой цели предполагает корреляцию лекционных и практических занятий, что должно способствовать как закреплению лекционного материала и контролю над качеством этого усвоения, так и его конкретизации на основе изучения фрагментов предлагаемых текстов по рассматриваемой проблематике. Очевидно, что корреляция содержания лекционного материала и практикумов ориентирована на развитие самостоятельности мышления студентов и развитию у них навыков компаративного анализа, поскольку предполагается сопоставление позиций различных авторов, представляющих разные эпистемологические и аксиологические традиции социально-гуманитарного познания.

Первый, онтологический аспект рассмотрения проблематики предполагает анализ сущности власти, и прежде всего, политической власти. В этой связи на лекционных и практических занятиях предметом рассмотрения становится ряд тем, которые органически связаны между собой. В частности, заглавной является тема «Власть как предмет философского анализа», в которой обращается внимание многообразие форм ее проявления. При этом осуществляется сравнительный анализ различных концепций власти в классической и современной философии.

Поскольку вопрос о власти составляет основу политической жизни общества, постольку интерес к философским проблемам осуществления именно политической власти является сквозным в рассмотрении последующих тем курса. Во-первых, темы «Пропедевтика политической философии», в которой речь идет о становлении политической философии, ее предпосылках и теоретических источниках, и в которой анализируются философские основания либерализма, консерватизма и социал-демократизма, а также их современные проекции. Во-вторых, темы «Политическая онтология», при анализе которой эксплицируется понятие политической реальности и выявляется специфика его интерпретации в философии политики К. Шмиттом, М. Вебером, современными мыслителями. В-третьих, темы «Онтология государства: философские аспекты», в которой раскрывается статус государства как политического и управленческого института, анализируется сущность социального управления, его структура, типы и стили управленческой деятельности. При этом проводится анализ проблемы нормативной регуляции политической деятельности, роли в ней моральных, правовых, и внутрисполитических ценностей.

Второй, методологический аспект рассмотрения проблематики, предполагая раскрытие концептуального содержания философско-политического знания, вместе с ориентирован на рассмотрение различных парадигмальных подходов в изучении проблематики разделов курса. Рассмотрение проблематики данной части курса предполагает анализ вопросов темы «Философские аспекты геополитики», в котором роль

преамбулы отводится рассмотрению проблемы влияния геоклиматического фактора на исторический процесс и сущности географического детерминизма как теоретической предпосылки геополитики. В его рассмотрении раскрывается суть понятия политического пространства, артикулируется предмет геополитики как системы знания, выявляются особенности ее становления и философские основания. В этой связи анализируется философский смысл идей таких классиков геополитики, как Ф. Ратцель, Р. Челлен, Х. Макиндер, К. Хаусхофер, П. Савицкий и др. В этом разделе внимание уделяется также раскрытию философского смысла законов геополитики – «дуализма стихий», «стратегических блоков» (с конкретизацией его в концепции «автаркии больших пространств» Ф. Листа), «доминанты центра».

Философско-методологические аспекты рассмотрения курса «Философия власти» рельефно проступают также в процессе изучения еще одной темы курса – «Философские аспекты хронополитики». Надо отметить, что проблема социально-исторического времени относится к числу актуальных проблем социальной философии, поэтому ее анализ в рамках политической философии всегда вызывает повышенный интерес студентов. Философские аспекты раскрытия данной проблемы предполагают обращение к концептуальным трактовкам социального и экзистенциального времени Аристотеля, Августина, И. Канта, В. Дильтея, Н. А. Бердяева, М. М. Бахтина и др.

Особое значение для экспликации понятия социально-политического времени, а также для философской интерпретации сущности и методологического значения хронополитики имеет анализ концепция «большой длительности» одного из создателей оригинальной исторической «школы Анналов» Ф. Броделя, его последователя социолога и философа И. Валлерстайна, а также известного историка-медиевиста и Ж. Ле Гоффа. В российской философии концептуальные проблемы хронополитики нашли разработку в работах А. С. Панарина. В их работах представлены различные концептуальные версии хронополитики, которые освещаются в процессе рассмотрения данной темы. Это – структурные и волновые интерпретации хронополитики, это различные версии корреляции темпов социальных преобразований в процессе социодинамики. При этом возникает возможность придать рассмотрению мировоззренческий и воспитательный характер, поскольку в ходе анализа, казалось бы, сугубо теоретических проблем актуальным становится обращение к феномену «социального безвременья» и синдрому манкуртизма, получившему распространение в современном глобализирующемся мире.

Обеспечение качественного преподавания рассматриваемого курса предполагает проведение практических занятий, ориентированных на обсуждение студентами актуальных теоретических и прикладных проблем философско-политического знания. Наряду с традиционными формами проведения занятий и подготовки реферативных выступления, практикуются фиксированные выступления по предлагаемым текстам, по темам курса. В частности, в качестве пояснения того, «как работает текст», студентам предлагается тема «Либерализм versus социализм». При ее анализе используются, с одной стороны, фрагменты текстов классиков философии либерализма Дж. С. Милля «О свободе», Л. Фон Мизеса «Либерализм в классической традиции», Ф. фон Хайека «Дорога к рабству», Б. Н. Чичерина «Различные виды либерализма», а с другой стороны – тексты классиков консерватизма Э. Бёрка «Размышления о революции во Франции», А. де Токвиля «Старый порядок и революция», И. А. Ильина «Наши задачи». В итоге обсуждения содержания работ завязывается дискуссия, которая позволяет осуществить компаративный анализ философско-методологических оснований этих идейно-политических течений.

Таким образом, обеспечение качества преподавания социально-философских дисциплин предполагает использование системного подхода, в котором в гармонической связи представлены интерпретации как концептуальных проблем, касающихся социальной онтологии, так и соответствующих им методологических проблем. При этом важно, чтобы их рассмотрение не замыкалось в рамках метафизических рассуждений, а коррелировало с осмыслением явлений социальной практики, которые отражены в текстах известных ученых-обществоведов и современных политических деятелей.

**О ПРАВЕ СТУДЕНТОВ НА РЕДАКТИРОВАНИЕ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ,
ИЛИ КТО МОЖЕТ СБРОСИТЬ КАНТА С ПАРОХОДА СОВРЕМЕННОСТИ**

В процессе преподавания философских дисциплин лекторы периодически сталкиваются с вопросами или пожеланиями студентов относительно корректирования/редактирования учебных программ с целью добавить (реже – изъять) некоторые темы. Тем не менее, белорусская студенческая среда в этом отношении не отличается заметной активностью, в отличие от опыта других стран. В частности, в январе 2017 г. британский академический мир столкнулся с резонансным «протестом снизу»: студенты SOAS (Школа восточных и африканских исследований, аффилированная с Лондонским университетом) потребовали пересмотра учебной программы и изъятия из нее Платона, Канта и других классических философов. Средства массовой информации поспешили связать идею исключения европейских мыслителей с цветом их кожи (протест против белых), что придало истории скандальный характер [4].

Однако проблема студенческого выступления лежала в более тонкой плоскости. Дело в том, что SOAS – это единственный в Европе вуз, который специализируется на изучении стран Азии и Африки, включая Ближний Восток. И многие из этих стран – бывшие колонии, для которых проблема деколонизации все еще остра. Отдельной специализации по философии в Школе нет, но есть программа «Религии и философии» (мировые и региональные) в докторантуре. Студенты, выдвинувшие лозунг «Деколонизация учебного плана», требовали не исключать Канта из программы из-за цвета его кожи, а выяснить, почему Канту (и другим европейским философам) отдается приоритетное внимание: «Мы не стремимся ограничить доступ к знаниям, напротив, мы задаемся вопросом о способах производства и преподавания этих знаний» [3]. Одна из важнейших задач – «пересмотреть учебную программу, чтобы понять, как колониализм определил, какое знание считается каноническим, а какое – маргинальным. В частности, мы хотим оспорить подход, благодаря которому цветные люди, а особенно, цветные женщины слабо представлены в учебном материале университетского курса, а то и вовсе исключены из него» [3]. Требования студентов сводились не к тому, чтобы сбросить белого Канта или Декарта с парохода современности, а к тому, чтобы преподавание идей европейских философов было включено в контекст восточных и африканских исследований – хотя бы в качестве критики. Данная позиция студентов-активистов, заинтересованных в учебе, безусловно, заслуживает внимания.

С другой стороны, далеко не весь пласт европейской философской мысли можно связать с азиатскими/африканскими исследованиями, а если он и связывается, то отнюдь не в выгодном для нынешних международных отношений ключе. Достаточно вспомнить утверждение Гегеля о том, что «единственную существенную связь, соединявшую и еще соединяющую негров с европейцами, оказывается связь, выражающаяся в рабстве» [1, с. 143]. Однако подвергать дискриминации европейских мыслителей ввиду того, что Европа дискриминировала (или игнорировала) неевропейских, неконструктивно. Картезианское *Cogito* или категорический императив Канта при всем их европейском происхождении и историчности – универсальны, трансграничны и трансисторичны, поскольку и мысль, и действие присущи человеку вне зависимости от его расовой или культурной принадлежности.

Вопрос о допустимости подобных студенческих протестов и границах влияния студентов на составление учебных программ и планов связан с признанием или непризнанием их в качестве субъектов образовательного процесса, равных профессорско-преподавательскому составу и администрации вузов. Но ситуация в сфере обучения

изначально задана как неравная: один субъект является источником, носителем и транслятором знания, другой – реципиентом. Для того, чтобы реципиент мог принимать решение о характере и объемах необходимого ему знания, он должен обладать определенной компетентностью в изучаемой специализации и достаточным представлением об этом знании. В БГУ интересы студентов в этой сфере представляет ССКО (Студенческий Совет по качеству образования), целью которого является «содействие повышению качества образования в Белорусском государственном университете, повышение культуры взаимоотношений участников образовательного процесса, соблюдение академических свобод и обязанностей, развитие принципов самоуправления» [2]. Однако вопрос о том, насколько студенческая организация может повлиять на содержание учебного материала и должна ли она влиять вообще, остается открытым.

Литература

1. Гегель, Г. В. Ф. Лекции по философии истории / Г. В. Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1993. – 480 с.
2. Студенческий Совет по качеству образования БГУ [Электронный ресурс] // Управление воспитательной работы с молодежью Белорусского государственного университета [Сайт]. – Режим доступа: <http://uvrm.bsu.by/index.php/studencheskie-organizatsii/studencheskij-sovet-po-kachestvu-obrazovaniya>. – Дата доступа: 27.02.2017.
3. SOAS Students' Union [Электронный ресурс] // SOAS Students' Union [Сайт]. – Режим доступа: https://www.facebook.com/soas.su/posts/1527373360610724?hc_location=ufi. – Дата доступа: 27.02.2017.
4. Whyman, T. Soas students have a point. Philosophy degrees should look beyond white Europeans [Электронный ресурс] / The Guardian [Сайт]. – Режим доступа: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/jan/10/soas-students-study-philosophy-africa-asia-european-pc-snowflakes>. – Дата доступа: 27.02.2017

Плакса Е. В.

старший преподаватель кафедры психологии БГУ

ПРОБЛЕМА «ДОСТУПНОСТИ» ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современное высшее образование доступно каждому. При этом эта доступность не ограничивается ни академической успеваемостью на предыдущих этапах обучения, ни потенциальной способностью абитуриента усвоить программу, предлагаемую вузом. Вместе с тем, обучаемость выступает как один из основных ресурсов, позволяющих получить любую специальность [1]. Реальность же такова, что в отношении студентов вузов Е. В. Денисова-Шмидт и Э. Леонтьева предлагают вводить термин «необучаемые», или студенты, «избегающие» деятельности учения, относя к этой категории студентов, не совместимых с учебой в университете [1; 2]. На основании самостоятельных исследований указанных авторов, а также по результатам анализа работ коллег к указанной категории можно отнести не менее 15% студентов. В исследовании особо подчеркивается, что термин «необучаемые» не несет в себе оценочной окраски (как в психологии развития, например). В качестве критериев для отграничения «необучаемых» студентов авторы выделяют когнитивный (уровень базовой подготовки), мотивационный (цели и задачи пребывания в вузе) и поведенческий (навыки, полученные в результате первичной социализации, препятствующие усвоению и принятию правил университетского распорядка).

Когнитивный и поведенческий критерии для профессорско-преподавательского состава вуза являются практически недостижимыми – непосредственно преподавая дисциплину невозможно восполнить пробелы в когнитивном развитии и скорректировать характерологические черты. Однако это не отменяет того, что в учебной аудитории преподавателю приходится учитывать не только учебную программу, но и возможные проблемы в когнитивной и поведенческой сфере студентов.

В отношении когнитивных способностей основной проблемой, на наш взгляд, является не столько уровень базовой подготовки, сколько уровень развития мышления. Недостаток знаний при соответствующей мотивации достаточно просто восполнить при современной доступности информационных ресурсов. Особенности же мышления наоборот будут способствовать поддержанию «иллюзии» недостатка знаний. Наши наблюдения и исследования мыслительных операций студентов первых курсов другими авторами [1; 5] позволяют сделать заключение о недостаточной сформированности анализа, синтеза, обобщения, сравнения. В исследовании А. К. Нуриахметова при выполнении методики Г. Эббингауза (заполнение пропущенных слов в тексте) основная масса первокурсников справились лишь с половиной задания. В коротком тексте испытуемые допускали логические, лексические, синтаксические и грамматические ошибки. Приведем фрагмент выполненного задания [5]: «Над городом низко повисли снеговые листья; наконец она стала на ногу, и своими посиневшими от увиденного ручонками стала бежать по сугробу» (выделены слова, вставленные студентом). Выполнение и анализ классических методик изучения мышления (сравнение понятий, исключение лишнего, классификация, анализ пословиц) нашими студентами в рамках дисциплин «Основы патопсихологии», «Психология детей с задержкой психического развития», «Медицинская психология» также согласуются с приведенными данными. Наиболее часто студенты демонстрируют снижение уровня обобщения, нарушение мотивационного компонента мышления, снижение критичности. Например, интерпретируя поговорку «не по Еремке шапка» студентка пишет: «Еремка вырос из шапки, он большой, а шапка маленькая». Или поговорка «чем дальше в лес – тем больше дров» поясняется как «чем дальше в лес, тем больше деревьев, тем больше дров». При классификации предметы объединяются по ситуативному признаку (женщина, мужчина, кастрюля – женщина готовит мужчине еду), исключение предметов производится по несущественному основанию (солнце, свеча, керосиновая лампа, электрическая лампочка – надо убрать керосиновую лампу, потому что она вышла из моды). Что же касается поведенческих особенностей, то наиболее ярким (и, к сожалению, не единственным) примером может быть следующий: «Я на последнем занятии ставила зачеты группе, одному не поставила, не выходил у него зачет. Он с парты подскочил, здоровенный такой парень, высокий. Двумя кулаками по парте как грохнет, схватил зачетку, разорвал ее пополам, на пол швырнул мне под ноги, вышел за дверь и грохнул ею так, что лампы потом долго тряслись» [цит. по 1].

Мотивационный компонент является наиболее доступным для изменения в процессе преподавания. То, что такого рода коррекция необходима, не вызывает сомнений. Несмотря на то, что ценность знания при опросе студентов получила 4,5 балла по 5-балльной шкале, реальные учебные стратегии показывают другую картину [1] – половина студентов готовится к занятиям только по конспектам, только 10-15% читают учебники и обязательную литературу, более 15% студентов вообще не готовится к занятиям. Таким образом, можно говорить, что, несмотря на заявление о внутренней мотивации к обучению (когда деятельность учения является самоцелью, а не средством достижения другой цели), реальная мотивация студентов – внешняя (основанная на разного рода поощрениях, выступающих в качестве внешнего запускающего механизма). Наличие внешней мотивации к обучению, безусловно, лучше, чем полное ее отсутствие, но следует помнить, что поведение, инициированное внешними мотивами, имеет место только в период действия подкрепления [6; 7].

Принимая во внимание сочетанный характер трех критериев, формирующих «необучаемость», мотивационный компонент может быть выражен в трех формах: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, отсутствие мотивации. Идеальным вариантом, конечно же, является внутренняя мотивация – такие студенты не требуют особого подхода и в состоянии сами ориентироваться в информационном потоке. Мотив к учебной

деятельности у них является реально действующим. Из двух оставшихся альтернатив более продуктивной будет работа со студентами с внешней мотивацией – ориентация на возможность получить высший балл, быть первым в группе, заслужить одобрение преподавателя. Во втором и третьем случае мотив является «понимаемым» или «знаемым» (А. Н. Леонтьев) – то есть знание о необходимости совершения действия не ведет к реальной деятельности. Задачей преподавателей, таким образом, является перевод «знаемых» мотивов в реально действующие [6]. По мнению А. Н. Леонтьева универсальным механизмом формирования новых мотивов является механизма сдвига мотива на цель. В случае формирования патологической потребности данный механизм можно описать как движение вниз (к сужению мотивационной сферы, снижению осознанности), в случае формирования потребности учения – как движение вверх, к опредмечиванию потребности [3]. Осуществить такого рода движение возможно через расширение жизненного мира субъекта, освоение новых возможностей действовать в нем, формирование и расширение субъектности [4], выполнение новой, перцептивно и/или когнитивно сложной деятельности оптимальной трудности, развитие потребностей самодетерминации (осуществление свободы выбора деятельности) и компетентности [7]. Грань между внутренней и внешней мотивацией достаточно проницаема. Если для формирования внутренней мотивации на основе внешней необходим длительный последовательный путь (исчисляемый месяцами или даже годами), то внутренняя мотивация может пошатнуться и преобразоваться во внешнюю достаточно быстро. В исследованиях [7] введение внешнего подкрепления внутренне мотивированной деятельности приводило к значимому снижению внутренней мотивации.

На данный момент система высшего образования оказалась в двойной ловушке. С одной стороны, приток большого количества «необучаемых» студентов приводит к ситуации, когда образовательные учреждения в большей степени нуждаются в студентах, чем сами студенты в университетах [1]. Под таких студентов адаптируются программы – формируется система внешней мотивации. С другой стороны, программы, ориентированные на внешнее подкрепление, снижают и видоизменяют внутреннюю мотивацию студентов, нацеленных на знания. Таким образом, преподаватель, стремящийся к качественной подготовке специалистов, вынужден быть тактиком и стратегом, чутко реагирующим на личностные особенности студентов и их предысторию когнитивного и поведенческого развития.

Литература

1. Денисова-Шмидт, Е. В. Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) / Е. В. Денисова-Шмидт, Э. О. Леонтьева // Социологические исследования. – 2015. – № 9. – С. 86–93.
2. Киричук, В. Ф. Неспособность к обучению... Или что-то другое? Проблемы высшего профессионального образования / В. Ф. Киричук [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 8. – С. 105–106.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
4. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 129–138.
5. Нуриахметов, А. К. Применение теста Г. Эббингауза для выявления индивидуальных особенностей речи обучающихся профессиональных училищ / А. К. Нуриахметов // Казанская наука. – 2012. – № 8. – С. 137–140.
6. Сушко, Н. Г. Теория мотивации учебной деятельности / Н. Г. Сушко // Вестник ТОГУ. – 2006. – № 2 (3). – С. 195–204.
7. Чирков, В. И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека / В. И. Чирков // Вопросы психологии. – 1998. – № 3. – С. 116–133.

ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН

В сегодняшних условиях развития научного знания важную роль играет изучение такого раздела философии как философия науки. Хотелось бы внести несколько предложений, связанных с возможностями более глубокого изучения некоторых естественнонаучных дисциплин (например, как физика и биология) для студентов философского факультета в качестве некоторого дополнения к имеющимся курсам по соответствующим дисциплинам.

Интересным ли станет для студента-философа провести несколько часов в лаборатории молекулярной физики или подробнее изучить строение тела человека? Можно вынести предположение, что да. Несколько занятий в лабораториях помогут не только закрепить изученный материал, но и могут способствовать лучшему пониманию структуры окружающего мира, природы явлений и научного знания.

Став участником процесса, студенты лучше смогут определить и роль ученого в исследовании и создании научной теории. Каждый прогресс в образовании понятий физики, астрономии или химии все более приближает нас к цели – исключить субъективное вообще. Разумеется, здесь речь идет не об акте познания, который неотделим от субъекта, а о законченной картине природы, в основу которой положена идея, что обычный мир существует независимо от процесса познания и не нарушается этим процессом [1].

Реализация данного предложения может быть осуществлена за счет активного взаимодействия студентов философского факультета и факультетов естественнонаучных дисциплин.

В таком случае следует рассмотреть возможные варианты совместной деятельности:

1. Проведение общих тематических круглых столов и встреч. Периодическая организация мероприятий на базе одного из факультетов.
2. Проведение конференций с проблемным полем, актуальным как для студентов-философов, так и студентов естественнонаучных факультетов (например, создание искусственного интеллекта и т. д.), формирование сборников статей по их итогам.
3. Организация доступа на занятия профильных дисциплин других факультетов в качестве факультативных для студентов-философов.
4. Выпуск ежегодных (ежеквартальных) изданий, основанных на материал совместной деятельности.

Предполагается, что итоги проведения этих мероприятий будут иметь положительный эффект. В качестве примера можно назвать таких известных ученых, как Декарт и Пуанкаре, которые разбирались как в различных областях науки, так и в проблемах философии. Хотелось бы отдельно подчеркнуть важность математического знания, которое, разумеется, особо важно для студентов философского факультета.

Литература

1. Борн, М. Физика в жизни моего поколения / М. Борн ; под ред. С. Г.Суворова. –М. : Изд-во иностранной лит-ры, 1963. – 465 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ИНТЕРНЕТ–СООБЩЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Одним из основополагающих показателей информационного общества стало возникновение и интенсивное развитие на базе сети Интернет виртуальных форм коммуникации. Эти формы взаимодействия носят весьма разнообразный характер. К ним относят чаты, блоги, вики, вэб-конференции, профессиональные и тематические форумы, сетевые и онлайн-игры, списки рассылки и др. Но доминирующей формой такого рода интернет-общения и взаимодействия людей стали социальные сети и возникающие на их основе сетевые сообщества. Важнейшее преимущество сетевой коммуникации состоит в ее преимущественно неиерархическом, горизонтальном характере, наличии условий для равного общения «всех со всеми». Это существенно демократизирует и интенсифицирует коммуникативные процессы, расширяет их социальные границы.

В соответствии с двумя базовыми формами социальных сетей (универсальными и специализированными) возникли два типа виртуальных сообществ. Универсальные – не ограниченные тематикой общения (например, Facebook, Twitter, на русскоязычном пространстве – Одноклассники, ВКонтакте), и специализированные – сфокусированные на определенной тематике общения. Во втором случае речь, в первую очередь, идет о виртуальном профессиональном и бизнес-общении, общении в сфере культуры, искусства, спорта, по интересам, хобби и др. Особо можно выделить образовательные и тесно взаимосвязанные с ними научные интернет-сообщества.

Высказываются предположения, что в перспективе доминировать станут именно специализированные виртуальные сообщества, прежде всего в силу того, что они объединяют людей, близких по своим интересам, взглядам на жизнь, стилю мышления, наконец, уровню образовательного и профессионального развития. Скорее всего, в отдельности специализированные социальные сети не достигнут масштаба и наполняемости универсальных социальных сетей, но в совокупности они станут превосходить их как по численности общающихся в сети, так и по интенсивности общения.

В ситуации с образовательными и научными интернет-сообществами наиболее точным будет их объединение в единые научно-образовательные сообщества. Основу научно-образовательного сообщества составляет, как нам представляется, наличие совместно сформированных и открытых для взаимного использования профильных информационных ресурсов. Такое, своего рода опосредованное виртуальное общение, может дополняться прямыми Интернет-контактами на основе чатов, блогов, вики, Интернет-форумов и т. п.

Научно-образовательные информационные ресурсы, прежде всего, включают в себя электронные учебники и учебные пособия, научные и образовательные журналы, материалы научных и учебно-методических конференций, вспомогательные учебно-методические пособия в помощь студентам и планирующую учебно-методическую документацию (образовательные стандарты, учебные планы, программы и др.), а также профильную новостную информацию.

На сайте ФФСН научно-образовательные информационные ресурсы представлены, прежде всего, следующими рубриками: наука, издания факультета, образовательная деятельность кафедры, научная деятельность кафедры, учебно-методические материалы

кафедры, основные публикации кафедры. Данные рубрики дополнены на персональных страницах сотрудников в разделах, касающихся их педагогической и научной деятельности.

Как показывают результаты социологических исследований, электронные материалы вызывают высокий интерес студентов: более 90% используют электронные учебники, учебные пособия и конспекты лекций, около 75% – материалы для подготовки курсовых и дипломных проектов, а 57% – рефератов и эссе, примерно 55% обращаются к текстам первоисточников, около 25% – материалам для прохождения практики и т. д. [1, с. 34].

Около 4 тысяч документов размещены в факультетском разделе электронной библиотеки БГУ, в том числе все номера журналов «Философия и социальные науки» и «Социология». Степень включенности данных журналов в научно-образовательное сообщество, включая его сетевой сегмент, можно проиллюстрировать данными, касающимися, например, журнала «Философия и социальные науки» (с января 2017 г. – «Философия. Психология»).

За десятилетний срок существования в журнале было опубликовано более 500 научных статей, а их авторами стали около 600 человек. В их числе более 100 докторов наук и около 230 кандидатов наук. Что не менее важно – десятки молодых ученых, аспирантов, публиковавшихся в журнале, защитили в эти годы диссертации и получили ученые степени. Журнал изначально и задумывался в качестве площадки для выражения своих идей, как известными учеными, так и теми молодыми людьми, кто делает первые шаги в науке. Способствовал журнал и развитию международного научного сотрудничества. С начала издания в нем опубликовали свои статьи более 80 зарубежных авторов, представляющих Россию, Украину, Францию, Германию, Великобританию, США, Швецию, Эстонию, Польшу, Болгарию, Азербайджан, Турцию. Согласно данным электронной библиотеки БГУ, журнал читают не только в этих, но и в других странах мира. На февраль 2017 г. топ-просмотров сформировался следующим образом: из США – 1906, Китая – 1776, России – 1467, Канады – 401, Украины – 335, Германии – 305, Франции – 169, Японии – 157, Нидерландов – 97.

Несомненно, потенциал научно-образовательного сообщества существенно увеличивается при объединении ресурсов и налаживании виртуальных контактов представителей нескольких организаций, осуществляющих близкую по профилю образовательную и научную деятельность, а также наиболее вероятных работодателей для выпускаемых специалистов.

Особо следует отметить общее позитивное влияние участия в научно-образовательных сообществах на рост профессионального мастерства: повышается степень и быстрота ознакомления с новейшей образовательной и научной информацией; растет личная активность и самостоятельность в установлении межличностных деловых контактов; расширяются разноплановые взаимосвязи и взаимовыгодное сотрудничество; свободный доступ к разнообразным источникам информации позволяет знакомиться с различными, в том числе дискуссионными, точками зрения, обсуждать их на интернет-форумах и в online режиме, а в итоге – учиться вырабатывать собственную позицию, развивать творческое и критическое мышление и т. п.

Литература

1. Рубанов, А. В. Студент и Интернет: опыт социологического исследования // А. В. Рубанов, Л. А. Бурчик // Философия и социальные науки. – 2014. – № 3.

СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КАНТОВСКОЙ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНОЙ АНТРОПОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

Сегодня, в эпоху глубокого духовного кризиса, когда возникли серьезные трудности в определении идеалов и целей образования, когда во всем мире оно перестает выполнять традиционно присущую ему социально-культурную функцию и превращается в простое обучение технологическим навыкам и приемам, наблюдаются напряженные поиски философских концепций, способствующих обоснованию новых продуктивных образовательных стратегий. На наш взгляд, весьма актуальным в данном контексте является обращение к идеям тех великих мыслителей, которые задолго до формирования собственно философии образования сформулировали ряд оснований и принципов, касающихся целей, идеалов и методов формирования индивида. Среди них особое место принадлежит И. Канту. Хотя, строго говоря, у философа нет специальных работ, в которых бы он изложил свою «концепцию образования», он много писал об активном вовлечении индивида в образовательный процесс, становлении самостоятельной личности и ее переходе от несовершеннолетия к совершеннолетию, как «решимости и мужества» пользоваться собственным умом» [3, с. 27].

Кант связывает формирование просвещенного индивида с его способностью самостоятельно реализовать свою «естественную цель» или человеческое призвание – «развивать природные способности и раскрывать свойства человека из самых зародышей, делая так, чтобы человек достигал своего назначения» [2, с. 449]. Речь идет о способности индивида самостоятельно мыслить и принимать решения. Культивирование или «возделывание» человека и осуществляется, по мысли Канта, в процессе образования, которое он понимает в контексте трансцендентально-антропологической значимости данного развития, как «усовершенствование человеческой природы» [2, с. 448], а не просто как совокупность «дисциплины, обучения и воспитания отдельного конкретного человека». Эту идею он разовьет далее в своем курсе лекций по педагогике, опубликованном в формате одноименного трактата его учеником Ф. Т. Ринком в 1803 г.

Кант четко различает здесь понятия «обучения» и «образования», понимая под первым формирование дисциплины, навыков и знаний, связанных с развитием телесных сил и душевных способностей человека. Образование же мыслится им как формирование нравственности и относится к «практическому воспитанию, чтобы он мог жить как свободно действующее существо, в отличие от школьного образования или обучения как приобретения умений и прагматического воспитания как достижения разумности» [2, с. 459–460]. Полагая, что задачей образования является улучшение человеческой природы и мира, в котором живет человек, а также реализация морального закона, Кант считал, что это возможно только в процессе совершенствования многих поколений. При этом сам механизм в искусстве воспитания и образования должен превратиться в науку, чтобы стать осознанным, разумным стремлением, основанным на принципах. Дети должны воспитываться не для настоящего, а для будущего, для идеи человечества и сообразно его общей судьбе, чтобы суметь достичь по возможности лучшей ступени будущего развития. Иначе говоря, образование, по Канту, должно осуществляться в интересах всего человечества, и план его должен быть «составлен с космополитической точки зрения», поддерживая и усваивая все «лучшее в этом мире» [2, с. 452]. Это становится возможным

лишь при условии «более пропорционального и целесообразного развития» всех естественных способностей человека в соответствии с требованиями морального закона, через осознание себя и своего места в мире.

Тема образования будет продолжена Кантом в его «Антропологии с прагматической точки зрения», где он характеризует этот процесс как социальную активность «культивировать, цивилизовать» и морально воспитывать самого себя посредством приобщения к искусству и наукам. Таким образом, именно культивирование, цивилизование и моральное воспитание становятся для него основными составляющими образовательного процесса. Большую роль здесь должна сыграть такая специфическая способность человека, как стремление к самосовершенствованию, способность определять собственные цели и действовать в соответствии с разумом. Кант говорит и о предрасположенности человека к личностному развитию, под которым он имеет в виду, прежде всего, моральное совершенствование человека. Оно достигается через приучение к дисциплине (посредством послушания и повиновения в контексте просвещенного разума, разумеется); приобщение к культуре через умственное развитие (приобретение не просто профессиональных знаний, а знаний общекультурного характера, позволяющих индивиду понять свое место и назначение в мире); благодаря культивированию цивилизованности (манеры, вежливость, такт, включенность в общественную жизнь, умение соотнести свои цели с интересами других) и, наконец, самое важное – через воспитание нравственности [2, с. 453–454]. При этом истинный образовательный процесс становится возможным, по Канту, только при гармоническом взаимодействии семьи и государства. Моральное воспитание предполагает не просто привитие ему нравственных норм поведения, чувства долга по отношению как к себе, так и другим людям; как пишет российская исследовательница М. Быкова, «основная задача образования подразумевает обязательства по отношению к будущей (универсальной) этике мира, нравственному коду, общему для всего человечества» [1, с. 308]. Речь идет о привитии уважения к достоинству всех людей и формировании, в конечном счете, человека как «гражданина». В своих этических работах Кант имеет в виду под этим не только конкретные нравственные качества человека, запрещающие ему лгать, использовать других в качестве средства, но и более универсальные – уважение и действие в соответствии с всеобщими правами и свободами (автономии воли) человека, воспитании морального долга как культивирования собственно личности, как осознания человеком своей собственной природы и назначения – улучшения мира и построения общества («царства целей»), живущего по законам морали. Именно в этом и заключаются подлинные цели образования, по Канту.

Литература

1. Быкова, М. Ф. Кант и концепция Bildung / М. Ф. Быкова // Иммануил Кант: наследие и проект. – М., 2007. – С. 291–311.
2. Кант, И. О педагогике / И. Кант // И. Кант: трактаты и письма. – М., 1980. – С. 445–505.
3. Кант, И. Ответ на вопрос: что такое Просвещение? / И. Кант // Соч. : в 6 т. – М., 1966. – Т. 6. – С. 25–37.

УНИВЕРСИТЕТ КАК КРЕАТИВНОЕ ПУБЛИЧНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Современный университет может рассматриваться как центральный элемент городской культуры. Будучи активным участником образовательного и научного процессов, «вуз выступает организатором разработки различных проектов, обеспечивающих решение городских и региональных проблем; их обсуждение и поиск способов решения осуществляется с привлечением молодежи города, что обеспечивает преемственность, связь между поколениями» [4]. Но вовлечь студенческую молодежь в университетскую жизнь сейчас становится все труднее, поскольку зачастую ее интересы сосредоточены на общении вне стен кампуса. Развитие информационных технологий обеспечило беспрепятственный доступ в интернет где угодно, однако выход в сеть используется в основном для общения и развлечения, но не образования. Даже присутствуя на занятиях, учащиеся больше поглощены информацией в интернете, нежели происходящим в аудитории.

В связи со сложившейся ситуацией возможны два ответа на возникшие вызовы. Первый представляет собой стратегию геймификации и виртуализации, т. е. представление учебных материалов в занимательном виде, превращение обучения в развлечение («эдьютеймент»), повышение его интерактивности (тесты как кроссворды, контрольные работы как конкурсы, состязания в аудиториях и т. п.). Возможность дистанционного обучения решает проблему удаленного доступа (электронные версии курсов или материалы лекций вывешены на сайте вуза), а интерактивность образования может быть реализована на технологических онлайн-платформах, но это трансформирует и привычные офф-лайн практики. Сейчас баланс между коммуникацией в сети и вне ее очень зыбок – и чем больше мы инвестируем наши усилия в интернет, тем меньше остается возможностей вовлечь студента во взаимодействие в пространстве аудитории.

Ведь совсем скоро «преподаватель перестанет быть специалистом по передаче определенных знаний и станет специалистом по тому, как помогать людям учиться. Уже сейчас появляется такая вещь, как «перевернутая классная комната», где студенты самостоятельно читают, узнают какие-то факты, а придя на урок, систематизируют полученные знания и закрепляют их. И в этом будет заключаться новая роль учителя: это организация самостоятельной работы учеников дома и в классе» [3]. В таком случае лекция уже не может проводиться только по образцу своей электронной версии – нужно достаточно много фактического, актуального материала по каждому тезису, что не отображено в учебных пособиях и электронных материалах. Ключевую роль играет и личность лектора, его эрудиция и аналитические способности, позволяющие не только компетентно изложить материал, но и связать его с социальным контекстом, интересно представить в проблемном ключе, обсудить со студентами, чтобы увлечь и заинтересовать их.

Вторая стратегия – замещение виртуализации либо ее использование в других целях: превращение университета в открытое креативное пространство через выстраивание сетей (социальных, а не только электронных). Для этого можно использовать уже сложившуюся инфраструктуру для вовлечения студентов в различные формы университетской жизни на основе деятельности студсоюзов факультетов, профсоюзов и отдельных активных студентов. Сети формируются в конкретных локациях благодаря созданию связей между факультетами – естественными, гуманитарными и техническими, с учетом количественного

перевеса в них юношей или девушек (для выравнивания гендерного дисбаланса и мотивации для личных встреч).

Активности могут быть реализованы на базе имеющихся площадок (холлы и вестибюли на факультетах, читальные залы факультетских библиотек, кафе «Гаудеамус», кампус в целом), которые можно трансформировать в креативные пространства – всевозможные лофты и коворкинги, старт-ап хабы и пр. Применительно к университетскому кампусу концепт коворкинга может выглядеть как публичное пространство для студенческой аудитории, которое «должно обрастать смыслами, мероприятиями, событиями и традициями, результатом чего становится его развитие от места для совместного общения до культурного или креативного центра» [1]. Такие места могут использоваться не только для досуга, но и для профессиональной деятельности студентов вне учебного процесса. Так, в декабре 2016 года в научной библиотеке БНТУ открылся «первый в Минске библиотечный коворкинг «КБ-16», где могут реализовываться самые различные студенческие инициативы: от музыкальных проектов и настольных игр до программирования и конструирования систем» [2].

Также необходимо учитывать возможность трансформаций учебного пространства, помещений аудиторий в определенном стиле – не просто насыщение их наглядно-иллюстративным материалом, но и создание возможностей для общения студентов друг с другом и преподавателем. В БГУ на ФФСН уже есть замечательный пример обустройства аудитории для занятий в интерактивном ключе, с использованием коммуникационных технологий и вовлечением студентов в учебный процесс через погружение в специально организованную среду: в рамках курса юридической психологии для тренировок студентов на факультете создали лабораторию и полигон – «уникальный образовательный комплекс, аналогов которому пока нет на всей территории СНГ» [5]. Здесь применяются весьма экзотические материалы и наглядные образцы – в коллекции имеются даже стенд с оружием и модели поясов шахида.

Используя моду на различные геолокационные игры (вроде «Pokemon Go»), выманивающие пользователей из виртуальной в физическую реальность, общение в сетях может дополняться/замещаться реальными контактами и инициативами (встречи, обсуждения, совместные проекты). В этом тренде можно организовать различные клубы по интересам, студенческие сообщества и творческие коллективы для самых разных видов неформальной деятельности, способствуя росту активности университета.

В идеале у нас должны сложиться критерии, необходимые для устойчивого развития кампуса и университета в целом, что подразумевает «наличие сильной и открытой идеи и видения концепции развития. Обязательно наличие программы развития, поскольку современный университетский кампус – это не здания, а учебные программы, под которые пространство трансформируется и меняется, которая интегрирована в архитектуру и пространственную структуру ландшафта. Эти идеи проявляются в планировке, а также архитектурном облике зданий и сооружений» [6].

Если объединить усилия всех факультетов БГУ и скоординировать деятельность уже сложившихся на них всевозможных инициатив и коллективов (клубы театралов и спортсменов, кинолюбителей и туристов), можно создать сети студенческих и преподавательских сообществ, превратив тем самым ведущий вуз страны в динамично развивающийся университет как креативное публичное пространство.

Литература

1. Антонова, А. А. Новая форма «третьего места» (на примере университетского коворкинга) / А. А. Антонова, Л. Г. Гороховская // Город в меняющемся мире: практики и репрезентации : сб. науч. работ / под ред. Л. А. Штомпель. – Saarbruken, 2017. – С. 155.
2. В научной библиотеке БНТУ открывается фактически бесплатный коворкинг [Электронный ресурс] // Citydog [сайт]. – Режим доступа: <http://citydog.by/post/bntu-coworking/>. – Дата доступа: 23.02.2017.
3. Навыки XXI века [Электронный ресурс] // Лятучы ўніверсітэт [сайт]. – Режим доступа: <http://fly-uni.org/content/navyki-xxi-veka-novaya-realnost-v-obrazovanii>. – дата доступа: 23.02.2017.
4. Симакова, В. А. Университет в системе городской культуры / В. А. Симакова // Город в меняющемся мире: практики и репрезентации : сб. науч. работ / под ред. Л. А. Штомпель. – Saarbruken, 2017. – С. 471–472.
5. «Скоро изготовим муляж пояса шахида». Лаборатория БГУ, где учат психологии преступников [Электронный ресурс] // Citydog [сайт]. – Режим доступа: – URL: http://citydog.by/post/crime/?utm_source=citydog.by&utm_medium=post&utm_campaign=read_more. – Дата доступа: 23.02.2017.
6. Филатова, Ю. Д. Анализ организации университетских кампусов / Ю. Д. Филатова // Город в меняющемся мире: практики и репрезентации : сб. науч. работ / под ред. Л. А. Штомпель. – Saarbruken, 2017. – 497 с. – С. 484.

Сидоренко И. Н.

доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТВОРЧЕСКИЙ ПОДХОД

В современных условиях экологического кризиса все большее значение приобретает ноосферное образование, так как одной из причин неблагоприятной экологической обстановки является крайне низкий уровень социогуманитарных и экологических знаний населения. Развитие системы экологического образования превращается в один из основных инструментов обеспечения устойчивого развития экономики и общества. Выживание человека во многом зависит от становления экологической культуры, сочетающей в себе ценности национальной культуры с общечеловеческими ценностями. Вместе с тем, сложившаяся система образования не отвечает требованиям сегодняшнего дня, поскольку в условиях глобализации в структуре мирового сообщества произошли существенные трансформации, оказывающие воздействие на политические, социальные, экономические и духовные процессы.

Кризис образования связан с отсутствием его должной фундаментализации, в резком снижении гуманитаризации науки и образования, в недостаточной степени их экологизации, в результате чего содержание образования не соответствует современному уровню развития науки, требующей включения экологических, правовых и гуманитарных знаний в систему современного образования. Наука, накопившая огромный массив информации разделилась на множество отдельно взятых дисциплин и утратила способность целостного видения мира и перспектив его развития. Вследствие этого, возникает необходимость утверждения новой системы образования, учитывающей новые представления о месте и роли человека в природе на основе формирования цельного синтетического знания, добытого в области естественнонаучных, технических и гуманитарных дисциплин. Новая модель образования должна исходить из того, что в условиях информационного общества, знания, полученные в процессе образования, становятся важнейшим капиталом в сфере решения научно-технических проблем, при создании новейших технологий и, изменении ценностных ориентаций во взаимодействии

общества и природы. Человеческий капитал в условиях информационного общества – это приобретенные знания, навыки, мотивации и энергия людей, которые определяют формирование личности нового типа.

Информационное общество выдвигает целый ряд новых требований к складывающейся системе образования, среди которых особое значение имеет качество образования, связанное с его фундаментальностью и универсальностью. Последнее означает получение знаний универсального характера на основе усвоения знаний, полученных фундаментальными науками. В условиях все возрастающей специализации науки значение приобретает знание общих законов природы и общества, на основе которых возможен выбор универсальных сфер деятельности. Сложившийся прагматизм к получению конкретных результатов в научной деятельности без учета их экологических последствий должен уступить место формированию творческой, разносторонне развитой личности, способной просчитывать как сиюминутные успехи, так и отдаленные последствия проводимых научных исследований с целью сохранения пригодной среды обитания человека. Это положение реализуется через основной принцип ноосферного образования, а именно «образование через всю жизнь» [1].

Реализация установки на ноосферное образование связана и с изменением методических направлений внедрения нового научного знания в образовательный процесс. Английский социолог Род Уотсон называет образование «институтом, насыщенным языком», т. е. практически все особенности функционирования образовательных институтов связаны с использованием тех или иных форм языка [2, с. 248]. Для обозначения этого прагматического аспекта языка принято использовать понятие «дискурс». Так, например, социогуманитарное знание должно осуществляться сквозь призму политеоретической интерпретации, что позволит активизировать позицию студента, предполагая развитие творчески-критического отношения к философским и социальным теориям, их методологическому инструментарию. Такая подача материала нацеливает студента на комплексное и одновременно избирательное использование различных теорий, их методологических средств. Современный образовательный процесс с необходимостью должен включать в себя возможности применения теоретических и методологических принципов для практического использования конкретных социокультурных реалий. Это, в свою очередь, приведет к развитию социологического воображения, т. е. способности видеть латентные аспекты социальных, политических, экономических и культурных явлений, проникать в сущность окружающих реалий, постигать их оборотную сторону, а также диагностировать аномальные отклонения от нормы в развитии общественных отношений [2, с. 248].

Разработка и внедрение интерактивных коммуникативных методик в практику подготовки специалистов на уровне высшей школы является еще одним важным фактором интенсификации учебного процесса, активизации творческого потенциала студентов. Для того чтобы существующие сегодня университеты стали ведущими научно-образовательными центрами, необходимо создать в них особую атмосферу инновационного поиска более эффективных технологий и методов подготовки специалистов. Особая роль в создании творческой инновационной среды принадлежит специальным инновационно-образовательным центрам университета: лабораториям, студиям, рабочим и творческим группам.

Одними из востребованных и эффективных являются интерактивные коммуникативные методики, которые в условиях равноправного сотрудничества всех участников учебного процесса стимулируют аналитическое творческое мышление, интенсивный обмен идеями, конструктивную коммуникацию, навыки самостоятельного и коллегиального принятия решения. Среди методов и форм обучения, способствующих формированию и укреплению активной познавательной позиции студентов необходимо выделить: «мозговой штурм», дискуссии с приглашенными специалистами, дебаты, метод «займи позицию», PRES-формула, метод «учебный полигон», сократовский диалог, анализ и диагностика ситуации, проблемный метод, моделирование, кейс-метод, анализ ошибок, интервью, различные ролевые игры, работа в малых группах, творческие профессиональные конкурсы и т. п. [2, с. 249]. Использование интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, совместное решение проблем.

Таким образом, интерактивная модель обучения отвечает всем требованиям ноосферного образования, главными принципами которого являются: направленность на творчество и самостоятельный поиск; активизация инициативы; принятие самостоятельного решения и ответственность за него; прикладное и практическое значение получаемых знаний; ориентация на образование не на результат, а на процесс, предполагающий постоянное самообразование и повышение уровня знаний и компетенции.

Литература

1. Водопьянов, П. А. Приоритеты ноосферного образования и его роль в реализации устойчивого развития / П. А. Водопьянов // Труды БГТУ. Серия V. Политология, философия, история, философия. Выпуск XVI. – Минск: БГТУ, 2008. – С. 73–77.
2. Сидоренко, И. Н. Интерактивная модель обучения в контексте ноосферного образования / И. Н. Сидоренко // Информационно-образовательные и воспитательные стратегии в современном обществе: национальный и глобальный контекст: материалы Международ. науч. конф., г. Минск, 12–13 ноября 2009 г. – Минск, 2010. – С. 247–250.

Скрабовская Я. В.

студентка 1 курса, специальности «психология» БГУ

СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА КАК СРЕДСТВО ДЛЯ ДОСТИЖЕНИЯ ДОСТОЙНОГО УРОВНЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Развитие страны не представляется возможным без развития системы высшего образования. Высшая школа существенно влияет на политический, социально-экономический и культурный образ белорусского общества на международной арене. Образование – это основа стабильности, мира и демократии. Именно поэтому в условиях развития современного общества вопрос о необходимости высшего образования является особенно важным. Качественно налаженный процесс обучения и актуальность знаний, которые получают студенты сегодня, позволят будущим специалистам эффективно удовлетворить свои личные потребности, а также потребности общества и государства.

На данном этапе развития страны целевой задачей Республики Беларусь является обеспечение передового развития экономики, которое качественно повлияет на конкурентоспособность нашей страны на мировом рынке. В условиях рыночной экономики, которая предъявляет высокие требования к специалистам всех профессий, одним из источников экономического развития является интеллектуальный потенциал нации, формирование которого не представляется возможным без совершенствования системы высшего образования.

Одним из действенных инструментов для обеспечения необходимой результативности и эффективности белорусских вузов является система менеджмента качества. 19 марта 2010 года СМК образования была внедрена в БГУ.

Система менеджмента качества – это методики, процессы и ресурсы, которые объединены для планирования, управления и обеспечения качества. Под менеджментом качества в образовании понимается поэтапное планомерное воздействие на факторы и условия, которые обеспечат формирование специалистов высокого качества, полноценно использующих свои знания, навыки и умения. Международные стандарты по менеджменту качества серии ISO 9000 версии 2000 года были приняты и оформлены в качестве стандартов Республики Беларусь. Сюда же следует отнести и разработанное в техническом комитете ТК176 ИСО Международное рабочее соглашение IWA2-2007 «Системы менеджмента качества. Руководство по применению ИСО 9001:2000 в образовании». Целью стандарта IWA 2 является повышение эффективности системы менеджмента качества образовательного учреждения и непрерывное повышение качества образовательной услуги, предоставляемой обучающимся [1].

Внедрение СМК в вузах направлено на решение таких важнейших задач, как:

- повышение конкурентоспособности и имиджа образовательного учреждения среди учебных заведений своего профиля;
- расширение рынка потребителей – абитуриентов, с одной стороны, и организаций – работодателей, нуждающихся в молодых специалистах, с другой стороны;
- повышение успеваемости обучающихся;
- использование тщательно продуманных и документально оформленных процедур при разработке учебно-методических комплексов, проведении занятий и проверке знаний;
- введение новых образовательных технологий;
- развитие инфраструктуры учебного заведения для создания благоприятных условий обучения;
- оптимизация образовательного процесса – рациональное использование ресурсов с максимальной эффективностью;
- систематизация документооборота и управленческой деятельности;
- повышение уровня профессионализма преподавательского состава.[2]

Задачи СМК в БГУ реализуются достаточно успешно. Вся работа системы менеджмента качества университета выполняется в соответствии с принятыми стандартами. Для улучшения СМК разработаны документы, организационно-методические материалы, памятки, программы, планы, по которым осуществляется работа. На сегодняшний день БГУ идёт в ногу со временем и активно реагирует на требования современного общества. Например, вуз и его факультеты активно представлены в социальных сетях, что позволяет абитуриентам и студентам владеть актуальной информацией, знакомиться не только с образовательными процессами, но и с другими направлениями деятельности университета и общественной жизни. Актуальная информация об университете регулярно публикуется на официальном сайте. Все студенты имеют доступ к учебным материалам по изучаемым дисциплинам через Электронную библиотеку БГУ, которая в 2016 году вошла в 100 лучших университетских библиотек мира.

Каждый год открываются новые магистерские программы для подготовки специалистов. БГУ сотрудничает более чем с 350 зарубежными вузами из более, чем 60 стран мира. Сегодня Белорусский государственный университет является ведущим вузом Республики Беларусь, входит в тройку лучших университетов СНГ и в ТОП-500 лучших университетов мира, с каждым годом повышая свой рейтинг, что подтверждает авторитет нашего университета на международном рынке образовательных услуг.

Таким образом, введение СМК в высших учебных заведениях приводит к целому ряду преимуществ для различных групп потребителей. Для абитуриентов и студентов вуз

становится более привлекательным, ведь система обучения становится ориентирована в первую очередь на потребителя, соответственно, повышается качество учебного процесса, его доступность, улучшается уровень подготовки и как следствие рост спроса на квалифицированных специалистов на рынке труда. Для работодателей – появляется гарантия того, что специалисты будут подготовлены с учетом изменившихся требований. Для руководства и сотрудников – снижение затрат за счёт оптимизации процесса работы и обучения. Для государства – уверенность в том, что выделенный бюджет используется эффективно и по целевому назначению [3].

Система менеджмента качества в образовании, будучи внедренной и действующей, позволит выйти учебному заведению на новый уровень. Четкое распределение ответственности и обязанностей за выполнение своих профессиональных задач, стандартизация процесса обучения, своевременное выявление и устранение недостатков – всё это улучшит качество подготовки специалистов, что приведёт к повышению степени доверия заказчиков, заинтересованных в молодых кадрах. Система менеджмента качества вуза – это прямая дорога к качественному образованию, престижу и солидной репутации учебного учреждения в обществе. В итоге, вуз будет готовить качественных специалистов и как результат – улучшит своё экономическое положение.

Литература

1. Рекомендации для руководства вузов по организации и проведению работ по формированию вузовской системы качества: приложение 1 приказу Министерства образования Республики Беларусь от 24.12.2008 №1000. – Минск, 2008.
2. Елистратова, А. Г. Влияние систем менеджмента качества на уровень высшего образования / А. Г. Елистратова, Г. А. Солодимова // Материалы VIII Международ. студенческой электронной науч. конф. «Студенческий научный форум 2017» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2017/2376/29612>. – Дата доступа 17.02.2017
3. Казаренко, Т. Б. Высшее образование как фактор устойчивого развития общества / Т. Б. Казаренко // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2006. – № 7. – С. 96–98.

Слепович Е. С., Поляков А. М.
*профессор кафедры психологии БГУ,
доцент кафедры психологии БГУ*

ЛАБОРАТОРНЫЕ ЗАНЯТИЯ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГОВ-ПРАКТИКОВ

В обучении психологов в системе высшего образования особое место занимает подготовка к оказанию практической помощи. Последняя включает в себя диагностическую, коррекционную, консультативную и другие формы работы. Очевидно, что они требуют от специалиста владения особым практикоориентированным знанием и особым типом профессионального мышления, которые отличаются от академических знаний и типов мышления.

Среди ключевых отличительных особенностей практикоориентированного знания и мышления следует указать следующие. Во-первых, в ходе построения практической профессиональной деятельности необходимо рассматривать и анализировать не отдельные психологические функции, свойства и феномены, а видеть их системные взаимодействия, встраивая в работу психики как целостного функционального органа. Во-вторых, практическая помощь психолога опирается на умение спонтанно обнаруживать эмпирические факты, свидетельствующие о тех или иных психологических особенностях человека, и связывать их в целостный образ, который по сути служит прототипом психологического диагноза. В-третьих, разработка программ психологической помощи (коррекционных, реабилитационных и др.) предполагает умение выстраивать, основываясь

на собственном воображении, возможные варианты психического развития (изменений) субъекта с учетом его психофизиологических особенностей и социальной ситуации. Это также предполагает умение видеть человека в целом, не раскладывая его на отдельные составляющие и не редуцируя к отдельным проявлениям. Такое целостное видение не может основываться исключительно на использовании научных понятий и терминов, а требует обращения к образам, символам, метафорам и т. п.

Все перечисленные особенности практикоориентированного знания и мышления не могут быть сформированы исключительно в рамках решения академических задач в рамках лекционных и семинарских занятий. Для этого требуются особые формы работы со студентами, в рамках которых перед ними ставились бы соответствующие проблемные ситуации, требующие проявления адекватных практической деятельности психолога видов мыслительной активности.

Одной из таких форм являются лабораторные занятия, на которых преподаватель сталкивает студентов с практическими задачами помощи конкретному человеку и помогает разработать пути их решения.

Хорошим примером является учебная работа в рамках такой дисциплины как «специальная психология». Специальная психология выступает как прикладная дисциплина и представляет собой научно-психологическое обеспечение практической сферы работы с детьми, имеющими отклонения в психофизическом развитии. Понятия, которые использует специальная психология, не есть что-то отличное от категориального аппарата отечественной психологической традиции. Например, такие понятия как «высшие психические функции», «социальная ситуация развития», «зона ближайшего развития», представления о ядерном дефекте наибольшее значение приобретают при рассмотрении их в ракурсе оказания психологической помощи ребенку с отклонениями в развитии. Одновременно с этим, специальная психология, опираясь на методологию и понятийный аппарат культурно-исторической теории, создала свою собственную практику, ориентированную не на исследование психики ребенка, а на работу с ней. В рамках данной практики были найдены, апробированы и описаны методы работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии.

Ребенок в рамках практики специальной психологии предстает целостно, в единстве специфики своих психических процессов, качеств и социального окружения. На основе понятийного аппарата школы Л. С. Выготского и его учеников построена вся практика психодиагностики и психокоррекции. Данный концептуальный аппарат лежит в основе разработки психотехнических средств, а также является тем понятийным полем, которое задает ракурс понимания психики ребенка. Таким образом, специальная психология, с одной стороны, выступает как прикладная наука академического типа, а с другой – соответствует всем критериям психотехнической теории и может рассматриваться как одна из практик советской психологии [1].

Одной из центральных линий освоения, а, следовательно, и трансляции, психологической практики работы с ребенком, имеющим отклонения в развитии, является формирование у специалиста профессионального мышления (среди других линий мы можем назвать, например, такую линию как формирование определенных качеств личности, необходимых для работы с ребенком и др.) [2]. Следует заметить, что профессиональное мышление психолога, работающего с ребенком с отклонениями в развитии, несводимо к набору психологических знаний, к более или менее выраженной общей осведомленности о психологических теориях, понятиях, фактах. Профессиональное мышление мы понимаем как целенаправленную мыслительную активность, обеспечивающую как усвоение и осмысление психологических знаний, так и их реконструкцию в соответствии с задачами психологической практики. Такая активность может включать проработку и сравнение научных текстов, осмысление научных понятий и установление связей между ними,

выявление в реальном поведении субъекта психологических фактов, прогнозирование поведения и особенностей развития ребенка на основе знания закономерностей психического развития и др.

На лабораторных занятиях в рамках данной дисциплины демонстрируется диагностическое обследование ребенка, проводится обсуждение возможных вариантов его развития, разрабатываются программы психологической коррекции. Все это является своего рода тренингом для развития профессионального практикоориентированного мышления, а главное – создает условия для формирования у будущих специалистов умения работать со своим собственным профессиональным мышлением, проблематизируя и подвергая сомнению собственную логику рассуждения, которая в каждом конкретном случае применительно к конкретному человеку может оказаться ошибочной, поскольку в сфере практической помощи, в отличие от решения научно-исследовательских задач, знание должно быть индивидуализировано, подстроено под жизненную ситуацию и личностные особенности индивида, а не предельно абстрактно и обобщено.

Литература

1. Василюк, Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–32.
2. Слепович, Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Практика специальной психологии / Е. С. Слепович, А. М. Поляков. – СПб. : Речь, 2008. – 247 с.

Слепович Е. С., Сеница Т. И.
*профессор кафедры психологии БГУ,
доцент кафедры психологии БГУ*

КОММУНИКАТИВНЫЕ УМЕНИЯ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ РАЗВИТИЯ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Увеличение информационного потока вызывает к жизни много вопросов к осознанию наиболее необходимых компетенций для педагогов высшей школы. Безусловно, успешность обучения студентов зависит от многих факторов, однако мы хотели бы выделить, на наш взгляд, важнейший психологический аспект повышения качества преподавания, который связан с личностью педагога и его базовыми коммуникативными умениями.

Необходимо помнить, что суть обучения изначально закладывается во взаимном общении и взаимодействии учителя и ученика [2]. Действительно обучение происходит так, и только так, как происходит общение между людьми, и это положение особенно важно в эпоху все увеличивающегося развития информационных технологий, оперирующего большими количествами информации.

Почему же общение является настолько важной составляющей обучения? Результатом обучения любому предмету должно явиться не только знакомство с какой-либо информацией по предмету, но и умение студента осваивать знания, т. е. включать их в сознательную деятельность, и развивать активные деятельностные формы познания, которые станут основой его дальнейшего профессионального роста. Обеспечить сознательную деятельность студента становится возможным только в том случае, когда задействована его личность, когда преподаватель так или иначе попадает в пространство личностных переживаний студента, вызывая его ответную работу по освоению знаний [1].

В процессе обучения всегда есть взаимные встречные усилия как минимум двух людей: преподавателя и студента. Очевидно, что более социально активным лицом в пространстве обучения и общения, во взаимодействии выступает преподаватель. Однако в связи с тем, что студент может достаточно активно оперировать доступной информацией, то роль преподавателя на современном этапе развития информационного общества

заключается в том, чтобы посредством общения регулировать информационный поток. Именно в процессе качественной коммуникации преподаватель может помочь студенту расставить необходимые приоритеты в выбранной информации, сохранить логику изложения материала, найти верные основания для обобщения многочисленных фактов, предоставляемых информационными системами [1].

В обучении ключевую роль понимание того, что активность обучения, как и активность общения, это совместно-разделенная деятельность. Действительно важным является то, что преподаватель и студенты взаимодействуют, а не каждый работает сам по себе и независимо друг от друга что-то познают, выполняя программно-методические указания. Без взаимного общения, без живой точки взаимодействия, такое созидательное влияние обучения не происходит, даже при наличии программного обеспечения высокого уровня разработки. Необходимо еще раз подчеркнуть, что между преподавателем и студентами происходит общение, которое является не средством обучения и не параллельным процессом, а самым существованием обучения [2, с. 21]. Если минимизировать общение между преподавателем и студентом, сделать его неприятным, пугающим, то и обучение исчезнет, станет тягостным процессом. И напротив, действительное разноуровневое обучение появляется только там, где есть люди, как опытные преподаватели, так и начинающие, с разными запасами знаний и опыта, и есть общение между этими людьми. Обучение можно рассматривать как особый вид общения, который готовит студентов как будущих специалистов к постоянному обучению в течение жизни, к принятию людей с разным уровнем знаний, к готовности к взаимодействию и общению, приводящему к непрерывному образовательному процессу.

Важность общения в обучении необходимость коммуникативных компетенций у педагогов, обеспечивающих обучение в высшей школе. К таким умениям и навыкам можно отнести следующие:

- личностная позиция на принятие студента как развивающейся личности и индивидуальности;
- умение мотивировать к общению и познанию, а также и вызывать глубокие личностные переживания в процессе преподавания научной дисциплины;
- умение определить наиболее подходящий способ коммуникации;
- умение отслеживать результативность обучения;
- умение построить взаимодействие и общение студентов путем построения практикоориентированных проектов;
- умение выработать гибкую систему требований и поощрений студентов.

Такой широкий спектр коммуникативных умений требует специальной подготовки не столько теоретического характера, сколько практических навыков в ситуации взаимодействия. Нам хотелось бы подчеркнуть, что определение коммуникативных компетенций педагогов, с одной стороны, требуют своевременной диагностики, а с другой стороны, требуют выстраивания четкой стратегии подготовки необходимых коммуникативных навыков и умений. Эти коммуникативные компетенции могут обеспечиваться пролонгированной социально-психологической подготовкой преподавателей, которая носит практикоориентированный характер. Такие умения могут вырабатываться как в процессе обучения молодого специалиста, так и в дальнейшем при процессе повышения квалификации. Оптимальными формами такого обучения являются тренинги и дальнейшее закрепление навыков коммуникации в практической ситуации.

Литература

1. Гаврилко, Т. И. Двойная потеря: возможный результат специфики взаимодействия аффекта и интеллекта / Т. И. Гаврилко, Е. С. Слепович // Философия и социальные науки. – 2009 – № 3. – С. 101–106.
2. Дьяченко, В. К. Организационная структура учебного процесса и ее развитие / В. К. Дьяченко. – М. : Педагогика, 1989.

СТИЛЬ НАУЧНОГО РУКОВОДСТВА: К ВОПРОСУ ОБ ЭФФЕКТИВНОСТИ

Участие студента в научно-исследовательской работе – это не только ступенька, проходимая молодым ученым на пути в мир науки, но еще и вид учебной активности, который способствует развитию широкого спектра умений и навыков, составляющих профессиональную компетентность будущего специалиста. В рамках ежегодной научно-методической конференции факультета философии и социальных наук мы уже неоднократно останавливались на обсуждении проблем научного руководства. Продолжим этот разговор, акцентируя внимание на вопросах качества и эффективности работы научного руководителя с учетом его индивидуальных особенностей.

Эффективность любой работы предполагает достижение необходимого и желаемого результата с минимальными затратами времени и усилий. В деле научного руководства такими желаемыми результатами могут быть приобретение студентом академических, социально-личностных и профессиональных компетенций, активное участие в научно-исследовательской работе и собственно качественно выполненные исследовательские проекты. Практика организации НИРС на кафедре психологии демонстрирует широкий спектр используемых при этом форм, методов, приемов, способов работы. В их разнообразии можно проследить типичные для конкретных преподавателей варианты успешной ее реализации. Такого рода наблюдение и рефлексия побудили нас обратиться к вопросу об индивидуальном стиле деятельности научного руководителя и его эффективности.

Социально-психологический анализ феномена научного руководства нередко апеллирует к категории стиля руководства. Причем «прямой вопрос о том, какой стиль руководства оптимален для науки, не имеет однозначного ответа» [2, с. 71]. Это касается и студенческой науки, причем руководства, как научными группами, так и индивидуального. В различных условиях и в зависимости от индивидуальных особенностей студентов эффективность каждого из известных стилей руководства варьирует в широких пределах. Директивность и жесткость научного руководителя демонстрирует высокую эффективность в условиях дефицита времени, на этапе выполнения скучной и монотонной части работы, при отсутствии у студента мотивации на решение исследовательских задач и непонимании значимости научно-исследовательской активности для его профессионального становления, при недостаточной степени подготовки студента, низких уровнях самостоятельности, ответственности и способности к самоорганизации. Коллегиальный стиль опирается на доверие и предоставляет определенную степень свободы для творческой самореализации молодого ученого. Эффективное осуществление такого стиля научного руководства предполагает инициативу, ответственность, сознательность, развитую способность к самоорганизации и самоконтролю студентов. Попустительство научного руководителя, его пассивность, отсутствие контроля и предоставление полной свободы студенту, на наш взгляд, уместны лишь в исключительных случаях на отдельных этапах работы, когда вмешательство научного руководителя способно «спугнуть» творческий порыв робеющего перед авторитетом студента или нарушить индивидуальный (при этом разумный и допустимый) ритм его работы. Отдавая в оценке оптимальности стиля научного руководства предпочтение коллегиальному (демократическому), отметим важность гибкости преподавателя в его реализации и необходимость сочетания с другими стилями в соответствии с требованиями ситуации и при наличии индивидуального подхода к организации научно-исследовательской работы студента.

Стиль научного руководства закладывается еще до принятия преподавателем на себя этой роли. В свои студенческие годы он знакомится с содержанием роли научного руководителя и возможными вариантами ее реализации различными преподавателями. Обсуждая со своими однокурсниками проблемы подготовки курсовых и дипломных работ, будущий преподаватель вовлекается в рефлекссию личного и чужого опыта научно-педагогической коммуникации студентов с научными руководителями, оценивая

возможности и ограничения различных вариантов и стилей ее реализации, соотнося при этом их со своими индивидуальными особенностями. Таким образом, разнообразие демонстрируемых разными научными руководителями моделей поведения способствует наполнению соответствующей ролевой схемы конкретным содержанием, превращающим ее в полезную систему знаний о том, что следует и не следует делать научному руководителю. Опыт взаимодействия с научным руководителем, приобретенный еще в студенческие годы, закладывает фундамент, на базе которого преподаватель выстраивает взаимодействие со студентами, выполняющими исследования под его научным руководством.

Поведение научного руководителя всегда (хотя бы отчасти) является отражением моделей поведения его учителей. В свете сказанного заслуживает внимания анализ феноменов ученичества и учительства в науке. Студент и научный руководитель – это далеко не всегда учитель и ученик. Как правило, о феномене ученичества ведется речь в контексте приобщения молодого ученого к научной школе, когда его общение с наставником – это общение с выдающимся ученым, «образ которого на долгие годы служит путеводным маяком для ученика» [1, с. 106]. Причем на первый план выходят не масштаб научных достижений, а выдающееся исполнение соответствующих социальных ролей, при этом ведущим психологическим механизмом выступает научно-педагогическое общение, в котором «под влиянием личности учителя и благодаря его специальным педагогическим действиям происходит всестороннее становление и развитие творческой индивидуальности его ученика» [1, с. 106]. Главным направлением интеллектуального влияния в системе «учитель – ученики» является передача не идей и концепций, а стиля мышления и действия в решении научных проблем [2, с. 74]. В этом смысле на роль «настоящего Учителя» в науке может претендовать далеко не каждый преподаватель. И хотя примеров, когда научный руководитель – это выдающийся ученый, имеющий своих последователей, учеников, основатель научной школы, в профессиональном психологическом сообществе немало, все же следует признать, что далеко не для каждого студента встреча с научным руководителем – это знаковое и судьбоносное событие «Встречи Ученика с Учителем». Хорошо это или плохо? Данный вопрос выходит за рамки нашего обсуждения, в контексте которого гораздо важнее следующее. Феномены ученичества и учительства в науке дают нам яркую иллюстрацию того, насколько значимым для профессионального становления студента является общение с преподавателем, чувствующим свою ответственность за его успехи и неудачи, общение, которое предоставляет возможность для обсуждения волнующих студента научных и/или учебных вопросов. Каким бы ни был стиль деятельности научного руководителя, он всегда должен опираться на потенциал научно-педагогической коммуникации, которая, кроме всего прочего, является для студента моделью будущей профессиональной коммуникации.

Непрерывность процесса научно-педагогической социализации преподавателя как научного руководителя предполагает не только воспроизводство уже усвоенных им моделей поведения. Это постоянное расширение репертуара методов и форм работы, их реализация в соответствии с требованиями актуальной профессиональной ситуации и с учетом индивидуальных особенностей студентов, обмен профессиональным опытом в общении с коллегами, а также непрестанная рефлексия собственной научно-педагогической практики, включающая соотнесение содержания своего внутреннего мира, своих личных установок и ценностей, индивидуальных особенностей своей личности с областью профессиональной деятельности и наоборот. Таковы условия эффективности реализации преподавателями различных стилей научного руководства.

Литература

1. Логинова, Н. А. Феномен ученичества: приобщение к научной школе / Н. А. Логинова // Психологический журнал. – 2000. – № 5. – С. 106–111.
2. Юревич, А. В. Социальная психология научной деятельности / А. В. Юревич. – М. : Ин-т психологии РАН, 2013. – 447 с.

ПРОБЛЕМА УЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В последнее время все больше научных, методических и популярных публикаций, посвященных внедрению системы менеджмента качества и ее инструментов в высшую школу, анализирует проблемы преподавания и критерии их эффективности, «отставание» содержания, методов и технологий обучения от требований социально-экономической среды, и т. д. Из поля анализа и обсуждения в этом контексте практически исчезает такой важный компонент формирования будущего специалиста, как активность самого студента, в более узком смысле – его учение. Учение – это процесс систематического овладения знаниями, навыками, умениями, необходимыми для выполнения будущей и текущей трудовой деятельности, при котором конечное научение является и сознательной целью. Как и любой вид деятельности, учение запускается сознательными и неосознаваемыми мотивами. Среди осознаваемых мотивов могут выступать стремления подготовиться к будущей профессиональной деятельности, стремление к познанию, расширению собственного кругозора, стремление испытать свои силы и способности, проверить свой потенциал. Сознательный мотив всегда сопровождается в той или иной степени принятием цели. Существует ряд факторов, влияющих на формирование сознательных мотивов учения: логические умозаключения, личные предпочтения, интересы, основанные на способностях. Истинное учение – процесс затратный, требующий различных ресурсов (временных, энергетических, материальных и т. д.). Активное учение требует от студента высокой сознательной мотивации – именно она может управлять деятельностью долгие годы. А. И. Гебос обозначил факторы положительных мотивов к учению различной степени осознанности: понимание и принятие ближайших и конечных целей обучения; осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний; эмоциональная форма изложения учебного материала; показ «перспективных линий» в развитии научных понятий; профессиональная направленность учебной деятельности; выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности; наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе [1]. Как видим, в данный круг входят как внешние, так и внутренние факторы учения. Проанализируем факторы, существенным образом связанные с внедрением системы менеджмента качества и спецификой образовательного процесса в высшей школе на современном этапе.

1. Понимание и принятие ближайших и конечных целей обучения. В идеале цель обучения в вузе со стороны студента – создание фундамента для развития себя в профессии. В условиях высшей школы предполагается усвоение не только узких знаний и навыков (которым обучают, например, в рамках ссузов), но и формирование целостной системной картины мира, компетенций, выходящих за рамки узкоспециализированных областей. С этой целью наряду с дисциплинами специализаций преподаются курсы экономики, философии, социологии, психологии, осуществляется погружение в сферу научного познания. Специалист с высшим образованием должен быть способен не только решать локальные задачи своей должности, но и «видеть картину в целом» не на основе результата работы обыденного мышления, а на основании накопленного наукой и культурой опыта. К сожалению, одной из современных тенденций в области реализации данного мотива является его смещение с «построения фундамента профессии» в сторону «получения диплома о получении высшего образования». Данную тенденцию усиливает достаточно жесткая система рейтингов. Сама по себе эта система обладает хорошим мотивирующим потенциалом. Однако реализуемая в условиях большой наполняемости студенческих групп

(от двадцати до тридцати человек) и высокой аудиторной нагрузки преподавателей, она ориентирует студентов не столько на усвоение знаний, сколько на получение определенной отметки. Подробнее данную проблему мы поднимали в статье «Рейтинговая система: гипотеза о “сверхоправдании”» [2].

2. Осознание теоретической и практической значимости усваиваемых знаний и профессиональная направленность учебной деятельности. Успешность осознания и понимания значимости подлежащих усвоению знаний зависит, в том числе, от адекватности образа выбранной профессии. К сожалению, практика работы со студентами первых курсов показывает стереотипность, фрагментарность этого образа, а, порой, и полное его отсутствие. Можно констатировать значительное снижение уровня профессиональной ориентированности абитуриентов, которые в большей степени ориентируются на образы профессий, транслируемые СМИ (в основном, кинематографом) и ближайшим окружением, в том числе, далеким от избранной абитуриентом области. Также ведущим мотиватором выбора специальности зачастую становится не интерес и способности к будущей профессии, а прагматический подсчет баллов централизованного тестирования, чтобы поступить и «провести» четыре года хотя бы в каком-нибудь вузе [3]. Таким образом, транслируемое преподавателями знание в большинстве своем воспринимается студентами как чуждое, несвязанное с их будущей профессиональной деятельностью (за исключением небольшого числа студентов, сделавших все же осознанный выбор специальности). Эта тенденция усиливается переориентацией вузовского образования как на уровне масс-медиа так и в нормативной документации самих вузов в категорию «услуг»: у «потребителей» услуг (абитуриентов и студентов) возникает ложное ожидание освоения специальности по «факту обращения и оплаты» (при оплате обучения), в то время как развитие профессиональной идентичности и специальности предполагает не «получение», а серьезнейший и качественный вклад собственных усилий [3].

3. Показ «перспективных линий» в развитии научных понятий и выбор заданий, создающих проблемные ситуации в структуре учебной деятельности. Видение перспектив и понимание «проблемности» ситуации предполагает высокий уровень подготовки студента. На сегодняшний день значительная доля студентов характеризуется достаточно низким уровнем доуниверситетской подготовки. Успешность усвоения же новых знаний обусловлена возможностью их связывания с уже имеющимися. Преподаватель вынужден выбирать: «снижать планку» требований и упрощать преподаваемый материал или «преподавать как должно», рискуя стать монологическим и не понятным для студентов «научным рупором» и не выполнить план СМК по повышению абсолютной успеваемости и среднего балла студентов. Кроме того, в условиях уже обозначенной выше большой наполняемости студенческих групп вовлечение в проблемные учебные ситуации всей аудитории не представляется возможным: оптимальное количество студентов для подобного рода задач не должно превышать десяти человек (безусловно, в большей степени это касается гуманитарных и социальных дисциплин). Создание же сложных, творческих заданий индивидуального характера требует от преподавателя гораздо больше временных затрат, нежели это предусмотрено его индивидуальным планом.

4. Наличие любознательности и «познавательного психологического климата» в учебной группе. Обозначенные факторы являются сильнейшими познавательными мотиваторами. Тем не менее, в условиях реализации рейтинговой системы они могут в значительной степени подавляться. Так, неуспевающих и/или неподготовленных к занятиям студентов вполне устраивает активность мотивированных коллег, но до определенного периода. Ближе к концу семестра, когда у этой категории студентов происходит осознание возможности быть не допущенным к экзамену, в студенческой группе запускается «нездоровая конкуренция». Немногочисленное активное меньшинство подавляется до недавнего времени пассивным большинством. Количество желающих

ответить на семинарских занятиях в конце семестра резко возрастает, при этом существенно снижается качество содержательной стороны обсуждаемого материала (выступления таких студентов, как правило, сводятся к зачитыванию текста с листа, от них достаточно сложно добиться содержательных ответов на вопросы, направленных на понимание). Проявляющаяся в форме вопросов любознательность со стороны студентов также подавляется большинством, желающим успеть выступить и «заработать рейтинг». Взаимодействие студенческой аудитории с научной информацией в связи с развитием информационных технологий также претерпело ряд трансформаций. Легкодоступность источников, возможность их быстро найти и «держать при себе» (в планшете, смартфоне) создает иллюзию владения материалом. Между тем, настоящее владение материалом предполагает последовательное инвестирование собственных усилий, в процессе реализации которых возрастает и его значимость – это серьезная работа, направленная на соотнесение и интеграцию изучаемого содержания в мировоззренческое поле и, в более узком смысле, в профессиональную идентичность.

5. Эмоциональная форма изложения учебного материала. Положительные эмоции в учении и преподавании – мощный ресурс персонификации знаний, включения их в собственный опыт. Всепроникающая геймификация, ориентация учебной и трудовой деятельности на игровые формы и элементы, без сомнения, обладает мотивирующей составляющей и подключает эмоциональную сферу. С другой стороны, учение далеко не всегда предполагает позитивный эмоциональный фон, а также использование интереса и любопытства в качестве стимулов активности деятельности студента. Существенная часть опыта приобретается через осуществление рутинных, многократных повторений для освоения интеллектуальных навыков анализа, переработку и осмысление больших объемов информации, преодоление объективных и субъективных трудностей на пути к формированию определенного уровня профессионального мастерства. Достижение оптимального соотношения между желанием «быстрого и легкого вхождения в профессию» и трудностями, являющимися непосредственными спутниками учения, выступают важной составляющей стратегии организации данного вида деятельности.

Часть обозначенных проблем (например, снижение уровня доуниверситетской подготовки студентов, привычные способы обращения с информацией и ее обесценивание) связаны с независимыми от высшей школы процессами. С другой стороны, изменение ряда параметров (например, оптимизация планов СМК и удаление из критериев качества образования таких параметров, как успеваемость студентов; снижение аудиторной нагрузки преподавателей; уменьшение количества студентов в учебной группе) находится в ведении вузов. Решение второго круга проблем позволило бы создать условия для преподавателей, ориентированных в своей работе на повышение осознанности учения студентов.

Литература

1. Гебос, А. И. Психология познавательной активности учащихся (в обучении) / А. И. Гебос. – Кишинев : Штиинца, 1975. – 104 с.
2. Фофанова, Г. А. Рейтинговая система: гипотеза о «сверхоправдании» / Г. А. Фофанова, А. С. Солодухо // Феномен творчества в образовательном процессе: материалы VIII науч.-метод. конф. фак. филос. и соц. наук БГУ, Минск, 16 марта 2011 г. / редколл.: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. – Минск, 2011. – С. 47–49.
3. Фофанова, Г. А. О направлениях профориентационной работы со школьниками и студентами в высшей школе / Г. А. Фофанова, Ю. С. Смирнова // Сб. ст. VII Международ. науч.-практ. конф. на основе интернет-форума «Психологическое сопровождение образования: теория и практика» [Электронный ресурс]. – 2016. – Режим доступа : [<http://mosi.ru/ru/conf/articles/o-napravleniyah-proforientacionnoy-raboty-so-shkolnikami-i-studentami-v-vysshey-shkole>]. – Дата доступа : 28.01.2017.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ НА ФФСН

Инновации в образовании подразумевают процесс совершенствования педагогических технологий, методов, приемов и средств обучения, за что отвечает система менеджмента качества (СМК) – совокупность организационной структуры, методик, процессов и ресурсов, необходимых для общего руководства качеством. В настоящее время инновационная педагогическая деятельность является одним из существенных компонентов образовательной деятельности любого учебного заведения. Инновация же – это внедрённое новшество, обеспечивающее качественный рост эффективности процессов или продукции.

Основной задачей высшего учебного заведения является подготовка высококвалифицированных специалистов, развитие профессиональных навыков, умений и креативности. Однако в современном образовании присутствуют проблемы, которые могут негативно сказываться на решении поставленных задач. К ним относится то, что большинство студентов видят незаинтересованность преподавателя в интересном и качественном изложении учебного материала. Многие студенты не удовлетворены качеством преподавания учебных дисциплин, поскольку на занятиях используются пассивные методы преподавания. Многие студенты сталкиваются с нехваткой практической деятельности, вследствие чего полученные знания оказываются малоэффективными для применения в профессиональной деятельности.

Одним из способов решения перечисленных проблем может стать использование таких методов обучения, которые будут способствовать росту креативности, коммуникабельности, развитию навыков и умений студентов в предметной области.

В педагогической литературе и работах педагогики традиционно выделяют три модели обучения [1]: пассивную, где преподаватель является основным действующим лицом и управляющим ходом урока, а учащиеся выступают в роли пассивных слушателей; активную, где студенты и преподаватель активны в равной мере; интерактивную, которая направлена на более широкое взаимодействие учеников не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминирование активности учащихся в процессе обучения.

Иными словами, активная и интерактивная модели обучения – это диалоговое обучение, в рамках которого осуществляется взаимодействие. В процессе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные задачи на основе анализа обстоятельств, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях. Использование интерактивных методов обучения дает возможность максимально реализовать потенциал учащихся и проявить интерес к преподаваемой дисциплине.

Первым плюсом интерактивной модели является то, что в работу включены все студенты группы без исключения. Это означает, что каждому студенту дана своя роль и конкретная ситуация, требующая решения. Студент мысленно моделирует её, вживается в роль, представляет себя профессиональным специалистом, после чего начинает искать решение данной ему проблемы. Второе достоинство состоит в том, что интерактивное обучение строится на совместной деятельности, где каждый вносит свой индивидуальный вклад в общую работу, что поможет не только проявить интерес студентов к происходящему, но и сплотить коллектив. Третьим преимуществом является то, что интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. Эффективность обеспечивается за счет более активного включения обучающихся в процесс не только получения, но и непосредственного («здесь и теперь») использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает

страх высказать неправильное предположение (поскольку ошибка не влечет за собой негативной оценки) и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Безусловно, в использовании интерактивных методов обучения существуют недостатки, к числу которых относятся:

- психологическая неготовность учащихся к непосредственному включению в те или иные формы работы, закрепощенность, скованность;
- усложнение работы преподавателя: он не просто должен объяснить новый материал, а грамотно составить серию вопросов, на которые отвечают учащиеся;
- интерактивное обучение требует наличие современного технического оборудования.

Интерактивные методы основываются на принципах взаимодействия и активности студентов, опоры на групповой опыт и, конечно же, предполагают обратную связь. Хотя активность преподавателя уступает место активности студентов и его основной задачей является ведение участников «игры» к самостоятельному поиску решения, преподаватель остается основным источником информации.

К инновационным методам обучения относятся: метод сотрудничества и кооперирования, метод компьютерного моделирования, метод «Case-study», учебная дискуссия, тренинг, круглый стол, «мозговой штурм», деловая игра, мастер-класс и другие.

В рамках дисциплин, таких как «Общая психология», «Физиология поведения», «Статистические методы в психологии», преподаваемых на первом курсе специальности «Психология» используются следующие методы: учебная дискуссия, круглый стол, мастер-классы. В ходе групповой учебной дискуссии идет обмен основной информацией, знаниями, мнениями обучающихся. Как известно, без обмена мнениями, сопровождающимися спорами, в которых «рождается истина», никакое, а особенно духовное, развитие человека и общества просто невозможно. Основное отличие учебной дискуссии от других видов дискуссий состоит в том, что для преподавателя, организующего данный метод обучения, результат, как правило, уже известен, а решение представленной проблемы уже найдено наукой. Главной задачей здесь является самостоятельный поиск студентами подходов к решению поставленной перед ними задачи, что приводит к быстро и эффективно запоминающимся новым знаниям. Данный метод является инновационным и не должен быть забыт в преподавании.

Метод «Круглого стола», в основе которого лежит принцип коллективного обсуждения проблем, позволяющий закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умение решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии. Характерной чертой «круглого стола» является сочетание тематической дискуссии с групповой консультацией. Основной целью проведения «круглого стола» является выработка у учащихся профессиональных умений излагать мысли, аргументировать свои соображения, обосновывать предлагаемые решения и отстаивать свои убеждения. При этом происходит закрепление информации и самостоятельной работы с дополнительным материалом, а также выявление проблем и вопросов для обсуждения.

Мастер-классы предполагают самостоятельную работу в небольших группах, которая позволяет проводить обмен опытом и мнениями. Во время проведения мастер-класса создаются условия, позволяющие всем студентам участвовать в активной деятельности. Особенностью данного метода является постановка проблемной задачи и решение ее через проигрывание разнообразных ситуаций, при этом процесс познания

гораздо важнее и ценнее, чем само знание. Более того, формы, методы и технологии работы со студентами должны предлагаться, а не навязываться им. Форма взаимодействия на мастер-классе – сотрудничество, сотворчество, совместный поиск необходимых решений, что позволяет раскрывать творческий потенциал как преподавателя, так и студентов – участников мастер-класса. Целью данного метода является обучение студентов профессиональному языку науки, а также интеллектуальное и эстетическое воспитание.

Тренинги. Под данным методом понимают обучение, в котором основной акцент делается на практической отработке изучаемого студентами материала, с помощью процесса моделирования специально заданных ситуаций. Этот метод является инновационным и эффективным, поскольку направлен на решение стыковых профессионально-личностных задач. В тренингах могут использоваться разнообразные методы и техники активного обучения [2]: групповые дискуссии, ролевые, деловые или же имитационные игры [3], представляющие собой разбор конкретных ситуаций, встречающихся в профессиональной деятельности будущих специалистов.

Case-study (Case-study – англ. яз., Fallstudie – нем. яз.). Данный метод представляет собой анализ конкретных практических ситуаций, целью которого является научить слушателей анализировать информацию, выявлять основные проблемы, оценивать их и находить пути решения, формулируя различные программы действий. Очень важно, что здесь сочетается индивидуальная работа каждого студента и коллективная работа всей группы обучающихся. В результате проведения анализа сначала индивидуально, а затем обсуждения различных его вариантов в группе, у каждого обучающегося появляется широкое представление о самой проблеме и альтернативе путей её решения, что способствует развитию навыков анализа и планирования.

Деловая игра является по своей сути особой формой коммуникации, в которой участники примеряют на себя определенные социальные роли. Большинство деловых игр проходят в форме согласованного группового поиска решения, что требует вовлечения в процесс всех обучающихся. Завершается деловая игра подведением итогов, а основное внимание направляется на объективный анализ проблемы и выявлению наиболее оптимальных путей ее решения, что несомненно будет является колоссальным опытом для студентов.

Итак, инициативность студентов в учебном процессе – главная отличительная черта инновационных интерактивных методов обучения, так как преподаватель здесь выступает в роли помощника в поиске информации. Хотя, а главное результат обучения, приобретает для обучающихся личностную значимость и позволяет развивать им способность самостоятельного распознавания проблемы и путей решения.

Литература

1. Авласович, Е. М. Особенности интерактивных образовательных технологий / Е.М. Авласович // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2016. – №1 (4) январь–март. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/journal/n/elektronnyy-nauchno-metodicheskiy-zhurnal-omskogo-gau>. – Дата доступа: 20.03.2017.
2. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2012. – 192 с.
3. Фурсов, А. Л. Интерактивные методы в преподавании информационно-правовых дисциплин / А. Л. Фурсов // Методика и практика преподавания в XXI веке : сб. науч. тр. – Варна, 2015. – С. 86–89.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Современный вуз должен готовить специалистов, чьи профессиональные знания, навыки и умения будут востребованы в их будущей профессиональной деятельности. Поэтому, в конечном счете, подтверждением качества образования является востребованность наших выпускников на рынке труда XXI века в Республике Беларусь. Однако этот критерий долгосрочный, поэтому для повседневных нужд оценки качества образования в БГУ он не применяется. На наш взгляд, для оценки качества непосредственного преподавательского труда необходимо руководствоваться не очередными инструкциями и методичками по менеджменту качества, а проверенной временем философией образования, принципы которой были еще в начале XX века разработаны Джоном Дьюи в его работах об образовании [1]. Основные цели образования, выделенные Дьюи, включали следующее: образование как персональный рост, образование как направление развития личности и способ включения в общество (то есть как инструмент трансформации жизненных ценностей и подготовки к будущему).

Это понимание образования в полной мере относится к дисциплинам факультета философии и социальных наук. Поэтому преподаватель, умело стимулирующий активность студента в процессе обучения, развивающий и поддерживающий его образовательную мотивированность на получение новых знаний и навыков, вполне может считаться Педагогом с большой буквы, а получаемое в процессе ориентированного на студента (субъекта обучения) образование – качественным. Стратегии педагогической ориентации на развитие активного студента как субъекта (а не пассивного объекта) обучения, учет его потребностей и современных интересов должны подчиняться выбираемые преподавателем конкретные методы обучения, формы контроля знаний и вся практика образования. Без наличия у преподавателей осознанной и постоянно применяемой стратегии на развитие познавательной активности студента, без умений включить студента в процесс постоянной (мысленной или воплощенной в поведение) двухсторонней коммуникации с преподавателем трудно представить, что студент будет охотно читать научные статьи и монографии по изучаемой дисциплине, писать собственные научные работы, участвовать в дискуссиях на семинарах, активно воспринимать информацию на лекционных занятиях, а также творчески относиться к прохождению своей производственной практики в рамках процесса обучения в учебном заведении.

Поэтому проверка качества образования посредством менеджмента качества, включающего проведение «срезов знаний», проверки наличия учебных программ, пособий, многих других учебных материалов не может дать представление, в какой степени студенты действительно не просто выучили учебный материал, но и поняли, как и в каком контексте можно использовать полученные знания на практике. Нигде еще не удавалось с помощью бюрократических средств проверить качественные изменения в системе мировоззрения, ценностных ориентаций студентов. Если же менеджмент качества нацелен на проверку преподавателей, тогда отпадает целесообразность в проведении конкурсов на ту или иную должность, а также во взаимных посещениях преподавателями открытых лекций и семинаров, где можно оценить качество обучения друг друга. Снижается и роль заведующего кафедрой как наставника и руководителя коллектива. Учет и контроль – важные универсальные принципы менеджмента эпохи индустриального общества, однако в

информационном обществе намного больше ценится умение педагога самому проявлять творчество и помогать раскрывать творческие способности студентов. Эти принципы уже доказали свою эффективность в сфере образования, тогда как ее бюрократизация может привести лишь к росту «формальной рациональности» в ущерб содержательной стороне. Только творческое развитие личности студента позволяет увеличить в процессе учебы его культурный капитал, сформировать гражданскую позицию, сформировать профессиональный потенциал, который будет реально задействован в будущей работе.

Еще одним важным принципом университетского образования, по мнению Дж. Дьюи, была связь образования с демократическим развитием общества: он полагал, что чем выше уровень образования граждан, тем выше будет уровень демократической культуры населения. И хотя современные статистические и экономические данные не подтверждают наличия прямой связи между уровнем демократии в обществе и качеством образования граждан, в долгосрочной перспективе такие связи все же прослеживаются [2, р. 48]. Вполне возможно, что корректная оценка качества университетского образования может быть дана не в ходе учебного процесса, а лишь по его долгосрочным результатам – вкладу выпускников в развитие общества, их состоятельности как профессионалов и граждан Беларуси. В отношении факультета философии и социальных наук необходимо посмотреть, где работают его выпускники, каких результатов в своей деятельности они достигли, какую оценку получает их трудовой вклад в стране.

Раскрытию демократического потенциала процесса преподавания социальных наук способствует диалогичность проведения лекций и семинаров. Принцип диалогизма известен еще со времен Платона, хотя и не всегда воплощается в преподавании. Демократический диалог преподавателя и студента, студентов между собой предполагает взаимное уважение сторон, научную аргументированность излагаемых ими точек зрения, умение выслушать чужие аргументы, контролировать свои эмоции и соединять их с рациональными знаниями [3, р. 224–230]. Такой диалог также способствует формированию гражданских качеств студентов. Коллективное обсуждение проблем со студентами на занятиях, коллективный поиск решения этих проблем, развитие научной любознательности – те образовательные способы, которые повышают качество образования и результативность. Преподаватель может предлагать студентам задания, направлять их поисковую работу над проблемой, он подводит итоги совместным дискуссиям, направляя студенческую мысль, но не навязывая своих выводов. Качество проведенного учебного семинара можно оценить и по тому, сколько студентов участвовало в обсуждении проблемы, насколько активно они это делали, были ли их ответы ориентированы на проблему или на то, чтобы получить оценку, и т. п. Иначе говоря, когда учебная активность совмещает преподавание и студенческий интерес к знаниям, стимулирует креативность, тогда повышается и удовлетворенность занятиями как со стороны преподавателя, так и студентов. А это – один из критериев высокого качества обучения и преподавания.

Таким образом, качество преподавания можно оценивать многими способами, в зависимости от целей самого процесса этой оценки и от инструментов, которые в этом процессе используются. От их адекватности зависит и результат – бюрократический либо содержательный.

Литература

1. Dewey, J. *Democracy and education* / J. Dewey. – New York : The MacMillan Company, 1920.
2. Acemoglu, D. *From education to democracy?* / D. Acemoglu, S. Johnson, J. Robinson, P. Yared. // *The American Economic Review*. – 2005. – № 95 (2). – P. 44–49.
3. Dewey, J. *Creative democracy: The talks before us*. In *The later works of John Dewey* / ed. Jo Ann Boydston. – Carbondale: Southern Illinois University Press. –1988. – Vol. 14. – P. 224–230.

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК БГУ

Оценка качества преподавания и обучения студентов на ФФСН в мониторинговом режиме и необходима, и возможна. Обосновывать необходимость такой деятельности бессмысленно. Очевидно, что учебный процесс на факультете – это живой организм, который имеет свои «болевые точки», определенные отклонения от стандартов, эталонов и некоторое «запаздывание» от потребностей работодателей. Также очевидна и возможность мониторинга – студенты отделения социологии профессионально могут проводить такие исследования.

Исходим из того, что качество – это совокупность свойств, признаков продукции, товаров, услуг, работ, труда, обуславливающих их способность удовлетворять потребности и запросы людей, соответствовать своему назначению и предъявляемым требованиям. В нашем случае речь идет об уровне образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава, характеризуемого высокими результатами подготовки выпускников факультета. Итоговую оценку ставит работодатель. Таким образом, мы, во-первых, объективно измеряем и сравниваем результаты оценки качества, во-вторых, выявляем степень достижения поставленных целей (качество нужно оценивать относительно множества различных целей, стоящих перед участниками образовательного процесса), в-третьих, реализуется идея совершенствования – не констатация факта наличия или отсутствия качества, а ориентация на улучшение качества.

Осуществление такого мониторинга предполагает совместную деятельность руководства факультета, преподавателей кафедры социологии и студентов-социологов выпускного курса. Декан, заместители деканов определяют цель и задачи исследования, обеспечивают тиражирование анкет. Преподаватели и студенты совместно разрабатывают/совершенствуют инструментарий. Анкетный опрос выпускников всех отделений факультета и обработку информацию осуществляют студенты. В анализ полученной информации и подготовку аналитической записки включаются и студенты, и преподаватели. Результаты могут обсуждаться на Ученом Совете факультета, заседаниях кафедр, методической комиссии.

Важно также отметить, что для студентов-социологов – это еще и особая форма научно-исследовательской деятельности, которая способствует: систематизации, закреплению, углублению теоретических знаний и умений, применению их на практике при решении конкретных задач; активному включению в становление и развитие практики социологических исследований; формированию самостоятельности в принятии решений, инициативы, организованности, ответственности; развитию навыков научно-исследовательской работы (планирование и проведение исследований, интерпретация полученных результатов, их правильное изложение и оформление в научных публикациях, выступлениях на научно-методической конференции).

В октябре-ноябре 2016 года студенты 5 курса отделения социологии (О. Жеромская, А. Домбровский, А. Казначеев, В. Латушкин) под руководством доцентов Л. В. Филинской и Т. В. Щелковой провели пилотажное исследование, которое может послужить основой для разработки методологии мониторинга качества преподавания и обучения студентов ФФСН.

Цель исследования – определение степени удовлетворенности студентов организацией образовательного процесса на факультете философии и социальных наук БГУ. Объектом исследования выступили студенты-выпускники всех отделений факультета

философии и социальных наук БГУ (4 и 5 курс). Методом сбора информации был выбран анкетный опрос. Всего было опрошено 132 человека.

Студентам было предложено выбрать формы и методы обучения, которые, по их мнению, являются наиболее эффективными. В числе наиболее эффективных студенты чаще всего называли семинары в форме коллоквиумов, творческих дискуссий, дебатов и т. д. (61,4%), деловые игры и тренинги (50,8%), различные виды лекций (37,9%), индивидуальные творческие задания (36,4%), учебная/производственная практика (31,8%). Реже всего в качестве эффективных форм и методов отмечались контролируемая самостоятельная работа и тестовый контроль знаний (4,5% и 3% соответственно). Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты в большей степени ориентированы на активное практическое и творческое обучение.

В ходе опроса изучалось мнение студентов относительно удовлетворенности наиболее значимыми сторонами образовательного процесса на факультете. Анализ полученных данных показал, что выпускники больше всего удовлетворены профессиональным уровнем и компетенцией преподавательского состава (87,9%) и взаимоотношениями преподавателей со студентами (81,7%). В той или иной мере студенты удовлетворены требовательностью преподавателей, формами контроля и оценки знаний (61,4%) и содержанием учебных дисциплин (54,2%). С другой стороны, опрошенные студенты оказались не удовлетворены формами мотивации к обучению (78,8%), организацией практики по специальности (64,4%), уровнем материально-технического обеспечения учебного процесса (61,3%) и соответствием перечня преподаваемых дисциплин будущей профессиональной деятельности (51,6%).

Участники опроса отметили ряд знаний и навыков, которых им пока не хватает. Наиболее важными знаниями и навыками, которые необходимы для будущей работы, и на нехватку которых студенты указали, являются: «знания иностранных языков» (69,2%), «профессиональные знания» (39,2%).

Один из ключевых вопросов исследования – «Обеспечила ли Вам учеба в вузе...» и далее шел набор важных профессиональных и социальных характеристик, свидетельствующих об уровне подготовки выпускников к будущей деятельности. Абсолютное большинство студентов отметили, что учеба в вузе способствовала формированию высокой общекультурной эрудиции (92,4%), научила самостоятельно пополнять знания и использовать их на практике (85,4%), обеспечила необходимый уровень теоретической подготовки по специальности (84,9%). Достаточно позитивно оценивается роль высшего учебного заведения в приобретении опыта научно-исследовательской работы (71,2%); получении необходимых коммуникативных и управленческих навыков (69,5%); формировании умения разбираться в жизненных ситуациях (61,0%); приобретении профессиональных навыков работы с компьютером (58,3%). Больше всего претензий у выпускников ФФСН к организации изучения иностранных языков и практической подготовке по специальности: 88,5% опрошенных студентов заявили о том, что учеба в вузе не способствовала получению знаний иностранного языка и 75% респондентов указали, что не получен необходимый уровень практической подготовки.

В ходе исследования студенты отвечали на 2 открытых вопроса: «Какие позитивные стороны образовательного процесса на ФФСН Вы бы могли выделить?» и «Чтобы Вы хотели изменить/добавить в образовательный процесс?». Важно подчеркнуть, что респонденты зачастую отказываются отвечать на открытые вопросы. В данном

исследовании каждый седьмой студент не ответил на первый вопрос и каждый десятый – на второй.

Как показали результаты опроса, студенты 4 и 5 курсов ФФСН позитивно оценивают прежде всего преподавательский состав факультета (41,7%). Они отмечают «высокий уровень профессионализма у большей части преподавателей», «профессионализм, открытость, готовность преподавателей прийти на помощь». Также каждый пятый студент (19,7%) назвал в качестве позитивной стороны практические навыки, теоретические знания и широкий кругозор, получаемый в ходе обучения в университете – «широкий спектр знаний о социальной деятельности на всех уровнях», «выработка критического мышления». Практически столько же студентов выделяют организацию учебного процесса: «маленькие группы и небольшие аудитории», «творческие задания по предметам», «возможность частых дискуссий по жизненно важным темам» и академическую свободу/инициативность/самостоятельность студентов: «много самостоятельности для студентов». Другие ответы (9,1%): проведение различных культурных мероприятий, в том числе туристических слётов, деятельность Студенческого союза, комфортная атмосфера в университете.

Кроме того, студентам было предложено написать, что бы они хотели изменить/добавить в образовательный процесс. В основном студенты (37,4%) хотели бы добавить в процесс обучения больше практических занятий: «больше практических навыков, учебных лабораторий, макетов, больше “полевых” работ», а также внести изменения в учебную программу, в основном касающиеся преподаваемых дисциплин (22,9%) – «упор на предметы, связанные со специализацией, меньше общеобразовательных предметов», «больше профильных дисциплин». Также студенты сравнительно часто отмечали необходимость пересмотра формы проведения занятий (13,7%) – «уменьшить количество лекций, больше семинаров», «больше занятий с использованием видеоматериалов», уделить больше времени изучению иностранных языков в рамках университета (11,5%). Кроме того, выпускники факультета философии и социальных наук предлагали решить вопросы, связанные с организацией учебного процесса (10,7%) – «больше возможностей для отработки пропущенных занятий», «варианты выбора изучаемых предметов».

Каждый двенадцатый участник опроса отметил, что для работы на факультете необходимо приглашать специалистов-практиков: «очень нужны преподаватели-практики, которые будут вести семинарские/лабораторные занятия».

Изменения в учебной программе, в материально-технической базе и во взаимоотношениях преподавателей со студентами необходимы по мнению 5,3% респондентов. Студенты хотели бы видеть в учебной программе «больше профильных дисциплин», в вопросе материально-технического обеспечения – улучшить оснащение современными техническими средствами, в том числе повсеместно сетью Wi-Fi. Взаимоотношения с преподавателями предлагается пересмотреть из-за «слабой коммуникации со студентами в плане решения организационных вопросов и вопросов по удовлетворенности учебными планами».

Ответы старшекурсников на открытые вопросы свидетельствуют о том, что больше внимания следует уделять практической подготовке студентов, в учебные планы всех специальностей ФФСН добавлять новые практикоориентированные формы организации учебного процесса.

УВЛЕЧЁННОСТЬ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ КАК ИНДИКАТОР И ДЕТЕРМИНАНТА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ

На данном этапе в Республике Беларусь продолжается переход к личностно-ориентированной парадигме образования. В связи с этим учебные результаты перестают считаться единственным показателем эффективности обучения. Особую значимость приобретает обеспечение психического и психологического здоровья обучающихся, создание условий для их личностного, эмоционального и интеллектуального развития. Возникает необходимость поиска механизмов психолого-педагогического воздействия на эмоциональную, когнитивную, мотивационную сферы обучающихся. Одним из таких механизмов может являться формирование и/или поддержание у студентов увлечённости учебной деятельностью.

На данный момент в психологии не существует единой точки зрения относительно феномена увлечённости, что связано во многом с наличием большого числа представленных в науке традиций, подходов и школ, каждая из которых акцентирует своё внимание на изучении лишь определённого аспекта данного явления.

Увлечённость какой-либо деятельностью является одним из центральных феноменов позитивной психологии и представляет собой позитивное состояние человека, занимающегося данной деятельностью. Феномен увлечённости достаточно хорошо описан в трудах зарубежных исследователей, но при этом в русскоязычной психологической академической литературе продолжает наблюдаться дефицит исследований данного феномена.

На основании проведённого анализа подходов к дефинированию увлечённости учёбой мы предлагаем использовать следующее определение: увлечённость учёбой – это позитивное отношение обучающегося к учебной деятельности на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне, характеризующееся энергичностью, энтузиазмом, концентрацией и погружением в её выполнение.

Увлечённые учёбой студенты отличаются от своих менее увлечённых одноклассников тем, что они чувствуют, что их таланты находят своё применение в учебном процессе, а также тем, что они больше ценят возможность взаимодействия с другими субъектами образования (педагогами, одноклассниками). Увлечённость учёбой положительно связана с установкой учебной группы на сотрудничество, включённость в процесс коммуникации с преподавателями, ответственное отношение к подготовке к занятиям; отрицательно – с желанием прекратить обучение (отчислиться/перевестись), учебным стрессом [1].

Увлечённый учёбой студент характеризуется большей готовностью к образовательным инновациям, показывает более высокие результаты и старается их поддерживать. Кроме того, оптимистичная и ориентированная на задания академическая стратегия может выступать предпосылкой увлечённости работой в будущем [4].

Увлечённого учёбой студента исследователи, изучающий данный феномен, описывают следующим образом: 1) часто переживает позитивные эмоции, включая счастье, удовольствие и восторг; 2) имеет хорошее психическое и психологическое здоровье; 3) качественно выполняет учебные задания, находит ресурсы в самом себе; 4) передаёт свою увлечённость другим [5]. В то время как положительные эмоции и мысли расширяют репертуар действий, хорошее здоровье способствует производительности, так как студенты могут использовать все свои умственные и физические ресурсы (навыки, умения, знания и т. д.). Кроме того, студенты, которые создают собственные ресурсы, лучше справляются с требованиями, предъявляемыми учебной деятельностью.

Увлечённость учёбой и вытекающие из неё преимущества отчасти зависят от личностных характеристик, отчасти – от образовательного контекста. Студенты, которые обладают такими характеристиками, как внутренний локус контроля, потребность в достижениях, вероятно, более предрасположены к увлечённости учёбой [2]. С другой стороны, такие ситуационные факторы, как организация учебного пространства, психологический климат в коллективе также могут влиять на степень увлечённости учёбой [2; 6].

Как можно заметить, увлечённость учебой является катализатором ряда факторов, способствующих повышению мотивации учения, ответственному отношению обучающихся к выполнению заданий, благоприятному психологическому климату и т. д. Таким образом, можно согласиться с E. Ouwenel и коллегами, полагавшими, что ключевой задачей педагога является способствование возникновению состояния увлечённости студентов [3]. Данный параметр, на наш взгляд, может выступать в качестве интегрального и детерминировать как позитивные (при высокой увлечённости), так и негативные (при низкой степени увлечённости) последствия деятельности преподавателя.

На наш взгляд, можно выделить следующие векторы формирования/поддержания увлечённости учебной деятельностью:

- периодический мониторинг увлечённости учебной деятельностью студентов, проводящийся с помощью устного или письменного опроса;
- предоставление конструктивной обратной связи студентам без использования оценочных суждений;
- внесение разнообразия в учебные задания (как с позиции формы выполнения данных заданий, так и с позиции содержания). При этом важно учитывать, что чрезмерно сложные задания могут так же демотивировать студентов, как и слишком простые;
- поощрение инициативы студентов в организации и проведении учебных мероприятий;
- использование современных образовательных технологий;
- демонстрация преподавателем увлечённости деятельностью с целью активизации механизма эмоционального заражения.

Литература

1. Воронина, Е. А. Диагностика увлеченности учебой как элемент «студентоцентрированного» образования / Е. А. Воронина [и др.] // Вестник НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Сер. Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2015. – № 2. – С. 59–66.
2. Berger, J. B. The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence / J. B. Berger, J. F. Milem // Research in Higher Education. – 1999. – Vol. 40. – № 6. – P. 641–664.
3. Ouwenel, E. Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources, and study engagement / E. Ouwenel [et al.] // The journal of positive psychology. – 2001. – Vol. 6. – № 2. – P. 142–153.
4. Salmele-Aro, K. Social strategies during university studies predict early career work burnout and engagement: 18-year longitudinal study / K. Salmele-Aro [et al.] // Journal of Vocational Behavior. – 2011. – Vol. 79. – № 1. – P. 145–157.
5. Schaufeli, W. B. Burnout and engagement in university students / W. B. Schaufeli [et al.] // J. of Cross-Cultural Psychology. – 2002. – Vol. 33. – № 5. – P. 464–481.
6. Wagenaar, A. The importance of active involvement in learning / A. Wagenaar [et al.] // Advances in Health Sciences Education. Theory and Practice. – 2003. – Vol. 8. – № 3. – P. 201–212.

ОБРАЗОВАНИЕ КАК УНИВЕРСАЛИЯ КУЛЬТУРЫ

Философский анализ проблем образования обусловлен потребностью общества в социально ориентированном типе личности, способной творчески мыслить, находить решения в нестандартной ситуации. Философия образования связана с контекстом истории культуры, в которой ценности образования и научное знание транслируются синхронно. В условиях глобализации, быстро растущего объема знаний человеку необходимо в полной мере осознавать свое бытие новой культуры миропонимания. В системе недолго живущих знаний и технологий парадигма «образование на всю жизнь» изменяется на парадигму «образование через всю жизнь». В этой связи главными факторами интенсификации развития образования выступают способы организации образовательной деятельности. Если ее основные виды не претерпевают изменений, то и усвоенные знания не изменяются.

Более ста лет тому назад в средней школе сложилась классно-урочная система передачи знаний, от ограниченной группы носителей к массам. Автором этой идеи был Ян Амос Коменский, его модель воплотилась в ряде стран и обеспечила значительные успехи европейской культуры. Однако в ходе истории формы и содержание образования изменялись и совершенствовались. От античных *paideia* до средневековых закрытых учебных заведений, до массового образования. Так, уже эпоха Просвещения придала массовый институализированный характер образованию, сделала его практически ориентированным по содержанию и форме. Просветители обосновали образование как деятельность, направленную на преобразование человеческой природы посредством овладения индивидом теоретического или практического знания. Образование, считали они, сочетает в себе обучение, ориентированное на развитие интеллектуальных способностей, и воспитание, направленное на «возделывание», «культивирование природы человека». Как отмечал Х.-Г. Гадамер: «Теперь образование теснейшим образом связано с понятием культуры и обозначает в конечном итоге специфический человеческий способ преобразования природных задатков и возможностей» [1].

Проблеме преобразования человеческой природы в системе образования уделял большое внимание И. Кант. Философ отмечал: «Историю человеческого рода можно рассматривать как выполнение тайного плана природы – осуществить внутренние и для этой цели также внешне совершенное государственное устройство как единственное состояние, в котором она может полностью развить все свои задатки, вложенные в человечество» [2, с. 191]. В XIX веке возникает новая философская концепция образования с акцентом на становление самосознания личности, ее ориентацию как субъекта истории и культуры. Подобная концепция в значительной мере противостояла просветительской и послужила основой поиска новых форм, ориентированных на культурно-гуманитарные идеалы. В частности, примером может служить реформа высшего образования в соответствии с программой Гумбольдта, дискуссии по проблемам образования выдающихся естествоиспытателей Англии – Фарадея, Гершеля, Тиндаля.

Действительно, философия образования всегда находилась в диалоге с естествознанием и культурологическими науками. Многие идеи познания, образования были сформулированы великими естествоиспытателями и математиками, среди которых Р. Декарт, Г. Лейбниц, И. Ньютон, А. Пуанкаре, Р. Мах. Американский мыслитель Дж. Дьюи сформулировал философию образования, обусловленную самой природой философии как Вселенской Мудрости. Эту же позицию разделял и А. Уайтхед.

В Российской империи также существовали значительные философские традиции в анализе проблем образования. Можно вспомнить имена М. М. Сперанского, С. П. Швырева, В. Ф. Одоевского, А. С. Хомякова, Л. Н. Толстого. Постоянно совершенствовалась сама

система образования. Так в России, начиная с 30-х годов XIX века до начала XX века пройден путь от «бурсы» до передовых философско-педагогических воззрений К. Д. Ушинского, Н. И. Пирогова, Н. А. Вышеградского. Была выстроена рациональная конкурентноспособная европейская система образования: гимназическое образование, классическое и реальное образование, женские курсы. В Профессорском институте Дерптского университета был разработан концептуальный подход подготовки чиновников «на службу Отечеству». В системе высшего образования постоянно возрастала роль предметно-профессиональной ориентации, учета личных интересов и склонностей студентов.

В советское время сложилась единая государственная система образования, транслировавшая единую совокупность знаний и псевдознаний. Впоследствии данная система претерпела значительные изменения, она стала более дифференцированной, а в постсоветских государствах обрела национально выраженный характер. Однако до сих пор существуют сложности в определении статуса философии образования, ее взаимоотношений с педагогической теорией и практикой. Темпы и масштабы развития знаний, глобализация мирохозяйственных связей и информации в корне изменяют традиционные подходы к образованию. Сегодня получение знаний стало доступным через использование новых информационных технологий. Временем востребована новая роль носителей знания – преподавателей всех уровней. Особую роль приобретают гуманистический и аксиологический акценты образования, возникает более глубокий взгляд на природу и сущностные силы человека. Вузы постепенно включаются в движение за более открытые образовательные ресурсы, размещая обучающие материалы в Интернете, что способствует выработке общей парадигмы европейского образования.

Как уже отмечалось, философский анализ проблем образования направлен, прежде всего, на социально ориентированный тип личности. Этому способствует гуманизация образования, которое в огромной мере осуществляется в процессе усвоения философских и общекультурологических знаний, которые, как отмечает В. С. Стёпин, «... могут стать гуманитарной “прививкой” против растущей дегуманизации образования. Это затрагивает и такие науки о человеке как психология, социология, которые нередко служат средствами манипуляции личности» [3].

В философии есть потенциал, представляющий собой особую ценность для познания и образования – вечно проблемный и «вопрошающий» характер поливариантности ответов, задействованность личностью когнитивных, этических и эстетических способностей познания и творчества. Самый сокровенный смысл философии, отмечал И. Кант, состоит в ее гуманистическом призвании, всемерном интеллектуальном и нравственном самоопределении личности. «Если существует наука, действительно нужная человеку, – писал философ, – то это та, которой я учу, а именно подобающим образом занять указанное человеку место в мире» [4].

Развитие философии конца XX начала XXI века определило глубокие качественные изменения в ее структуре и содержании, потребовало нового ее осмысления. Неклассическая ее версия ориентирует на анализ различных сфер и особенностей культуры, выявление ее фундаментальных жизненных смыслов и универсалий. В современной философской рефлексии по-иному выглядят экологические, экономические и коммуникативные проблемы, проблемы здоровья, выживаемости и самоидентификации личности. Философия, несмотря на свой «небесный» статус, способна продемонстрировать и практическое значение, способность выявлять и осмысливать глубинную динамику современного бытия. Для современного молодого человека ближайшим осознаваемым смыслом деятельности выступают прагматические интересы. Здесь философия становится не только формой теоретического самосознания, но и своеобразным инструментом логико-понятийных операций, способом бытия его знаний. В свою очередь, подобная процедура

требует научной упорядоченности знаний. В этой связи В. С. Стёпин выделяет наряду с системным – синергетический подход в познании, позволяющий находиться в связи с естественными, техническими и гуманитарными знаниями. В этих условиях происходит обмен парадигмальными установками и гештальт-образами отдельных наук. «Синергетическое мышление ориентирует на диалог в познании, взаимообогащении и взаимодополнении различных наук и подходов, воплощающих в себе открытый тип рациональности, нелинейный характер развития, неустойчивость, динамичную иерархичность и необходимость учета нравственно-аксиологических измерений наук» [5]. Таким образом, современное общество по-новому ставит проблему совершенствования философии образования, обусловленных конвергенцией различных наук, глобализацией и ростом общечеловеческих проблем. В этом смысле образование как универсалия культуры остается величайшей ценностью и силой прогресса.

Литература

1. Гадамер, Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики : пер. с нем. / Х.-Г. Гадамер ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Кант, И. Учение об обществе / И. Кант / Антология мировой философии : В 6 т. – Т. 3. – М., 1971. – С. 187–197.
3. Стёпин, В. С. Философия и методология науки / В. С. Стёпин. – М. : Академический Проект ; Альма Матер, 2015. – 716 с.
4. Кант, И. Приложение к наблюдению над чувством прекрасного и возвышенного // Вопросы философии. – 2005. – № 11.
5. Стёпин, В. С. Философия и эпоха цивилизационных перемен / В. С. Стёпин. // Вопросы философии. – 2006. – № 2.

Шершнёва О. А.

преподаватель кафедры философии и методологии науки БГУ

ФИЛОСОФИЯ КАК ЦЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Человечество сегодня находится на новом этапе своего развития. Небывалые успехи в области технической индустрии сменились рисками и деструктивными проявлениями в сферах экологии, геополитического и экономического переустройства. В ситуации нарастания дивергентных процессов в обществе, проявляющихся в повышении конфликтного потенциала и дестабилизации социальной среды, перед человеком и социальными структурами, обеспечивающими его жизнедеятельность, сегодня стоят новые требования, инициирующие ценность философского знания.

Поскольку современная действительность стала более динамичной, человек сталкивается с необходимостью сохранения общекультурного достояния, которое в век инновационной модернизации претерпевает существенные и не всегда позитивные изменения. С этой задачей под силу справиться философии как значимому феномену национальной культуры и общественного сознания, что с необходимостью превращает философию в объективную потребность. Востребованность обществом философии определяется не только фактом ее общенационального достояния, но и ее реальным вкладом в развитие культуры того или иного общества.

Претендуя на цельное универсальное знание, обладающее полнотой смысла, философия задает определенные ценностные установки, способствующие интеграции научного знания, дает возможность в историческом контексте объяснить общие явления и процессы, формулирует наиболее общие законы развития общества, его взаимодействия с природой. Более того, философия позволяет увидеть общую тенденцию развития глобальных проблем, она не оставляет без внимания ни один фрагмент реальности, выступает самым адекватным инструментом познания в том числе и таких систем, среди

которых особое место занимает образование, ныне нуждающееся в качественной модернизации.

Особая ценность философии связана с ее социальными аспектами функционирования, она указывает на формирующиеся тенденции, которые в дальнейшем будут определять развитие социальной системы. Поскольку социум превращается в технологичную организацию, образование и философское знание как его квинтэссенция становятся движущей силой общественного развития. Человек стремится «сделать будущее фундаментом своего наличного существования» [3, с. 80–81]. Чтобы быть успешным на рынке труда, специалист должен отличаться инновационным нестандартным мышлением, обновлять имеющиеся знания, чутко реагировать на запросы сегодняшнего дня.

Будучи главной движущей силой общественного развития человек все больше осознает ценность современного образования, которое сегодня определяет конкурентоспособность общества. Изменения в системе экономики, связанные с сокращением доли неквалифицированного труда, требуют построения новой модели образования, которая смогла бы преодолеть формализм, косность и устаревание знаний. Будучи главным механизмом формирования конкурентоспособного общества, новая модель образования должна стать более гибкой, мобильной и высокоэффективной. Такая цель предполагает, с одной стороны, ориентацию образования на передовые информационные технологии (машинизация и компьютеризация образования), а, с другой стороны, выработку его устойчивого ценностного фундамента, что невозможно вне философских методологических ориентиров.

Устойчивое развитие социума зависит от использования его инновационного ресурса. Императив инновационного развития предполагает инновации в самой системе образования с учетом требований меняющегося мира. Речь идет о таких социальных инновациях, которые включают изменения содержания образовательных программ, нововведения в системе управления образованием, совершенствование технологий процесса обучения, преобразования самих форм организации образовательного процесса.

Неслучайно В. В. Краевский считал, что наукой об образовании в широком смысле может служить «педагогическая философия, которая раскрывает связь наиболее широких представлений о мире, обществе и месте человека в нем с педагогической действительностью» [2, с. 78], поскольку философия способна синтезировать исторические, онтологические, аксиологические, антропологические, научные и педагогические основания образования.

Результатом такого синтеза стала философия образования, которая ныне признается междисциплинарной системной организацией знания. Появление философии образования как научной дисциплины говорит о том, что сегодня проблемы образования требуют философского осмысления и рефлексии. Благодаря серьезному теоретическому обоснованию педагогических проблем посредством философского анализа возможно видеть гносеологические, антропологические и другие проекции современного общества системно. В этом смысле философия образования стимулирует теоретический поиск в сфере стратегии развития образования, определяет цели, ценностные основы образования и принципы его формирования на современном этапе.

Таким образом, философия образования представляет собой сферу философского знания, которая использует общепедагогические подходы для анализа роли и основных закономерностей развития образования, что в условиях модернизированного общества признается актуальным, востребованным и прогрессивным. Создание модернизированного общества невозможно вне учета высокой степени зависимости образования от философской рефлексии, на что указывал А. С. Запесоцкий: «влияние философии на образование было непосредственным (через осмысление сущности, функций образовательных институтов) и опосредованным, но не менее существенным – через утверждение самого метода познания» [1, с. 52].

Философия образования является не только сферой теоретических разработок, которые задают направленность образовательному процессу, но выступает педагогической практикой, образовательной технологией, которая непосредственным образом воплощает теоретические наработки в образовании в повседневную жизнь. Философия образования позволяет коренным образом переосмыслить образовательные процессы. Традиционная образовательная парадигма, основанная исключительно на получении знаний, умений, навыков сегодня требует синтеза философии и образования. Ориентируясь на культурные потребности и творческие способности личности, философия образования решает проблемы нравственного идейного выбора, что означает принятие определенных жизненных ориентиров, ценностей, сохранение гуманистического статуса духовных форм бытия.

Литература

1. Запесоцкий, А. С. Образование : Философия, культурология, политика / А. С. Запесоцкий. – М. : Наука, 2003. – 456 с.
2. Краевский, В. В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В. В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77–82.
3. Павленко, А. Н. Возможность техники / А. Н. Павленко. – СПб. : Алетейя, 2010. – 224 с.

Ширко С. М.

старший преподаватель кафедры психологии БГУ

ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ

Современная система высшего образования предъявляет новые требования к профессии преподавателя высшей школы в связи с переходом к новой модели университетского образования, ориентированной на качество и индивидуализацию учебного процесса. Сегодня основная задача образовательного заведения – подготовить компетентного специалиста, которому необходимо дать не только профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд необходимых личностных качеств. Преподаватель вуза должен быть не просто специалистом в своей области, но и гармоничной личностью, умеющей устанавливать и поддерживать контакты, учитывать психологические особенности студентов, эффективно разрешать конфликтные ситуации [2]. Следовательно, преподаватель и сам должен быть компетентным, чтобы подготовить соответствующего специалиста. В связи с этим возникает необходимость изучения качества образовательного процесса с точки зрения уровня преподавания.

Одним из таких инструментов внутренней оценки качества образования может являться оценивание преподавателей студентами. Этот вид оценки позволяет получить нужную информацию о состоянии педагогической деятельности преподавателей, определить степень ее соответствия целям и задачам вуза, требованиям участников учебного процесса и обозначить направления для улучшения.

Говоря об эффективности, качестве преподавательской деятельности, необходимо остановиться на сложности использования оценки преподавателей студентами как инструмента обеспечения качества обучения. Деятельность преподавателя вуза отличается многообразием видов и форм, гибкостью и динамичностью, и включает в себя различные виды деятельности (педагогическую, учебно-методическую, научно-исследовательскую и др.). Отсутствуют механизмы, которые позволяют отследить влияние результатов оценки преподавателей студентами на совершенствование качества преподавания в вузе. Следует отметить, что избежать субъективизма при оценивании невозможно. В большинстве своем студенческие оценки являются эффективным инструментом выявления лишь случаев некачественного, неудовлетворительного преподавания [3]. Необходимо также остановиться на этических моментах оценивания преподавателей студентами. Как правило, студенты оценивают преподавателей анонимно, в отличие от самих преподавателей, которые оценивают студентов на занятиях гласно, выставяя отметку. В целом, процедура оценивания представляет собой процесс восприятия преподавателя студентами, на который оказывают влияние ряд различных факторов: личностных, возрастных, гендерных

факторов, а также ситуативные и временные характеристики восприятия. Так, студенты младших курсов ценят в преподавателе умение понять студента, а студенты старших курсов и студенты, получающие второе высшее образование, больше ценят научную компетентность [1].

Для реализации вышеизложенного нами было проведено анкетирование «Эффективный преподаватель глазами студентов». В исследовании принимали участие обучающиеся 3–5 курсов специальности «Психология». Студентам предлагалось оценить уровень преподавания психологических дисциплин по 5-балльной оценке. Критерии оценки были сгруппированы в десять подгрупп: организованность и пунктуальность преподавателя; владение материалом и рациональное использование времени на занятиях; содержательная значимость и доступность излагаемого материала; связь с другими дисциплинами специальности; связь с практической деятельностью; умение общаться с аудиторией; эрудиция и культура речи; объективность, уважение и тактичность в отношении к студентам; использование наглядности и технических средств обучения; внешний вид преподавателя. В результате проведенного исследования было выявлено, что при оценке качества преподавания на первом месте по значимости оказался критерий «объективность, уважение и тактичность в отношении к студентам» и критерий «связь с практической деятельностью». Эффективный преподаватель университета, по мнению студентов, в первую очередь должен объективно, уважительно и тактично относиться к студентам, а также владеть материалом, который преподносится студентам на занятиях, который в обязательном порядке должен быть связан с их предстоящей практической деятельностью. На лекционных и практических занятиях преподаватель должен ориентировать студентов на профессию. На следующем месте по значимости оценки уровня преподавания является критерий «использование наглядности и технических средств обучения». Для большинства студентов важно, чтобы новый материал занятий подкреплялся различной наглядностью, использовались технические средства обучения. Не менее значимым критерием эффективного преподавания является умение общаться с аудиторией. Студентам важно, когда преподаватель следит за реакцией аудитории, умеет перевести дискуссию в конструктивное русло, дает полные ответы, разъяснения на вопросы студентов. При этом существенным компонентом является владение материалом и рациональное использование времени на занятиях. Следующей составляющей эффективного преподавателя, по мнению студентов-психологов, является содержательная значимость и доступность излагаемого материала. Студентам важно, чтобы преподаватель ясно и логично излагал материал, выделял главное в теме, объяснял, комментировал сложные моменты. Также немаловажное значение для студентов имеет связь читаемых дисциплин с другими дисциплинами специальности, что способствует формированию системного мышления у обучающихся. Среди составляющих эффективного преподавателя особое значение имеет его организованность и пунктуальность.

Полученные результаты могут быть полезны преподавателям не только для того, чтобы увидеть себя глазами студентов, но и для коррекции своих профессиональных качеств, преодоления существующих стереотипов и вполне могут являться определенным тестом на профессиональную пригодность. А в условиях конкуренции эффективных преподавателей на рынке образовательных услуг система оценки преподавателей студентами может выступать как достойный инструмент обеспечения качества преподавания, и в целом, качества университетского образования.

Литература

1. Горбатенко, А. С. Преподаватель глазами студента / А. С. Горбатенко. – Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 184–186.
2. Леонтьев, Д. А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1992. – 17 с.
3. Шурупова, Р. В. Качество образовательной услуги и профессионализм педагога / Р. В. Шурупова, И. И. Макарова // Высшее образование в России. – 2009. – № 3. – С. 169–171.

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Система образования относится к числу важнейших социальных институтов. Образование служит развитию личности, способствует ее самореализации. В настоящее время система образования по своему значению, объему, содержанию и выполняемым функциям играет решающую роль в жизни общества, способствует формированию социокультурной идентичности. С функциональной точки зрения система образования обеспечивает социализацию индивида, преемственность культуры, ее передачу от поколения к поколению. Другими словами, система образования является наиболее значимым фактором процесса создания, воспроизводства, развития самого общества посредством трансляции культурных норм и ценностей в меняющейся исторической ситуации. В этом смысле попытки рефлексии любых социокультурных процессов с необходимостью ведут к переосмыслению роли и места образования в общественной жизни.

Образование базируется на определенных ценностных основаниях общества, но, с другой стороны, система ценностей в обществе определяется образовательной парадигмой. Если система образования ориентирована на позитивные ценностные ориентации в обществе и из них формирует свою аксиосферу, то можно говорить о гармоничном развитии социума и его членов.

Современный этап развития общества характеризуется переходом от индустриального к постиндустриальному, информационному обществу, базирующемуся на информации, знаниях, новейших технологиях. В этих условиях перед человеком стоит задача адаптации к новым моделям жизнедеятельности, выработки новых ценностных приоритетов. Система образования должна приобщить студентов к таким ценностям, которые позволили бы им достичь успеха в радикально меняющемся социокультурном пространстве.

Так, по результатам проведенного в 2016 году на факультете философии и социальных наук БГУ исследования двух типов мотивации – мотивации успеха и мотивации боязни неудач (выборка – студенты отделения социологии, 2 курс, 18 человек), было установлено, что у половины студенческой группы мотивационный полюс не является ярко выраженным (сумма набранных баллов, согласно опроснику А. А. Реана, составила от 8 до 13), а у второй половины членов группы была диагностирована мотивация на успех (от 14 до 20 баллов).

Стоит заметить, что только у 3-х студентов, набравших 8, 9 и 10 баллов, согласно опроснику А. А. Реана, есть определенная мотивация на неудачу; в то время как у 6-ти человек из этой подгруппы (12, 13 баллов) все же имеется определенная тенденция мотивации на успех. При этом среди группы испытуемых не нашлось ни одного студента, набравшего от 1 до 7 баллов, что диагностируется как мотивация боязни неудач.

Следовательно, можно сделать вывод, что группа испытуемых (студенты-социологи 2 курса ФФСН БГУ) в большинстве ориентирована на успех либо у нее имеется определенная тенденция мотивации на успех. Среди испытуемых отсутствуют студенты с негативной мотивацией. Это означает, что для них характерна достаточно высокая степень уверенности в своих силах. Они не избегают ответственных заданий, а при необходимости решения сверхответственных задач не впадают в отчаяние. Такие люди обычно уверены в себе, в своих силах, ответственны, инициативны и активны. Их отличает настойчивость в достижении цели, целеустремленность.

Студенты, мотивированные на успех, предпочитают брать на себя средние по трудности или же слегка завышенные, хоть и выполнимые обязательства. Ставят перед собой реально достижимые цели (если рискуют, то расчетливо). Обычно такие качества обеспечивают суммарный успех, существенно отличный как от незначительных достижений при заниженных обязательствах, так и от случайного везения при завышенных.

Мотивация на успех предполагает приобщение личности к таким ценностям, которые помогли бы ей достичь поставленных целей в задуманном деле. В зависимости от того, в какой сфере человек стремится достичь успеха, нужно применять свой подход, свою постановку целей, планирование будущих действий и соответствующий способ реализации запланированных действий.

Социальное развитие личности, а также система образования в доиндустриальный и индустриальный период определялись преимущественно производственной деятельностью. Традиционная парадигма образования базировалась на сохранении и передаче знаний, умений и навыков, способствующих, прежде всего, сохранению социального порядка. Социальная реальность конструировалась как безличная общественная система, приоритет в которой был отдан государственным интересам в ущерб индивидуальным. Однако современное образование должно быть ориентировано не столько на передачу знания, сколько на овладение базовыми компетенциями, которые помогут студенту в дальнейшем приобретать знания самостоятельно. Следовательно, традиционная (когнитивная) парадигма, в рамках которой обучающийся рассматривается не как личность, а как объект, который нужно «наполнить» знаниями (т. е. личностное развитие обучающегося не учитывается), уже неприемлема.

В современных условиях система образования должна быть направлена на формирование значимых ценностных ориентаций, установок, смыслов деятельности, поведенческих стратегий, в которых ведущей ценностью будет ценность личности. Наряду с высокопрофессиональным образованием наиболее значимой ценностью личности становится возможность его самореализации. Наиболее точно выразил эту мысль создатель гуманистической теории мотивации А. Маслоу, считавший, что «человек должен быть тем, чем он может быть. Люди должны сохранить верность своей природе. Эту потребность мы можем назвать самоактуализацией» [1, с. 68]. Таким образом, человек должен соответствовать своей внутренней природе, а именно – гуманистической составляющей.

По мнению известного ученого, психолога А. Г. Асмолова – создателя концепции вариативного образования, обеспечивающего компетентный выбор личностью индивидуальных образовательных траекторий и самореализацию, – перед современной системой образования стоит задача формирования позитивной социализации личности, ключевыми установками которой являются установки, направленные на приобщение, интериоризацию социокультурных образов поведения, социальных норм, социальных эмоций. В основе современной системы образования должна находиться поисковая установка, направленная не столько на порождение познавательной картины мира, сколько на формирование ценностной, смысловой, мировоззренческой картины мира обучаемого.

В этом смысле именно установка на поиск позволит личности осуществить в процессе своего образования компетентный выбор вектора своего развития и стать тем, кем он «может быть», т. е. достичь самореализации. Соответственно, мотивация на успех связана с удовлетворением потребностей личности, в том числе и потребности в самоактуализации, что предполагает ориентацию на определенную группы ценностей, выступающих в качестве смыслообразующего основания бытия личности. Именно ценность задает направление и мотивацию деятельности личности.

В 2016 году на основании применения методики Г. Е. Леевика (ЦОЛ), помогающей определить специфику ценностных ориентаций личности, были проанализированы базовые ценностные ориентации студентов 2 курса факультета международных отношений БГУ

(выборка – студенты ФМО БГУ, 2 курс, 30 человек). В процессе тестирования испытуемых были проанализированы 2 группы ценностей: ценности, отражающие специфику внутреннего мира личности (ценности, ориентирующие на труд, на познание, на общение, на общественно-полезную деятельность, на материальные ценности) и ценности, характеризующие сферу активности (бытия), посредством которой возможно достижение определенных целей в жизни (ценностные ориентации направляющие на развитие нравственных, деловых, волевых и духовных качеств).

В процессе обработки данных были получены результаты, свидетельствующие о том, что специфику внутреннего мира испытуемых в наибольшей степени характеризуют ценности познания и труда (по шкале от 1 до 7 баллов – 5,73 и 5,54 балла, соответственно), а наиболее актуальными сферами активности (бытия) у студентов выступают те, которые связаны с развитием волевых (5,99), деловых (5,26) и нравственных (5,26) качеств.

Таким образом, в достижении успеха мотивированные студенты предпочитают ориентироваться на такие цели в жизни, как труд и познание; а в качестве средств достижения этих жизненных целей они рассматривают развитие в первую очередь волевых, деловых и нравственных качеств. Таким образом, среднестатистический респондент исследуемой группы ориентирован на приобретение профессионального опыта, тонкое знание своей специальности, современного состояния науки и техники по своей специальности, обладает стремлением к расширению своего образования, кругозора, культурного и интеллектуального уровня. А в качестве средств достижения этих целей жизни студент развивает такие качества, как самокритичность, способность проявлять настойчивость и решительность при преодолении препятствий, организаторские способности, инициативность, самостоятельность, предприимчивость. Достаточно высокий показатель ценностных установок на развитие нравственных ценностей позволяет сделать предположение, что большинству современных студентов также свойственны скромность, бескорыстие, требовательность к себе, чувство собственного достоинства.

В связи с полученными данными хотелось бы обратить внимание на то, что, по мнению известного ученого А. Г. Асмолова, в современной образовательной культуре существует два конструкта: «культура полезности» и «культура достоинства». Культура, ориентированная на полезность, «всегда стремится к равновесию, к самосохранению, всегда озабочена тем, чтобы выжить, а не жить»; напротив, в культуре, ориентированной на отношения достоинства, «ведущей ценностью является ценность личности человека, независимо от того, можно ли что-либо получить от этой личности для выполнения того или иного дела или нет» [2, с. 6].

В этом смысле «культура достоинства» отличается большей жизнеспособностью, гуманностью, способствует повышению уровня мотивации личности к познанию и творчеству, самостоятельному преодолению кризисных ситуаций, повышению социальной мобильности. Таким образом, современная система образования должна быть ориентирована на выявление и развитие установок культуры, ориентированной на достоинство, развитие нравственности и духовности. В основе современной образовательной парадигмы должны находиться такие смыслообразующие компоненты человеческой жизни, которые определяют собственно человеческие (гуманистические) отношения личности с миром.

В процессе трансляции ценностей в рамках системы высшего образования возникает множество проблем – например, проблема сочетания консервативного элемента культурного наследия с элементами культуры, ориентирующими ее на динамическое развитие и преобразование. Использование инноваций невозможно без усвоения фундаментальных знаний. В этом смысле реформы, приводящие к сокращению в высшей школе учебных часов на дисциплины социогуманитарного цикла (философия, этика, эстетика, культурология, религиоведение, логика и др.), вызывают сомнение в их

эффективности и целесообразности, поскольку данные дисциплины помогают формированию ценностной, смысловой, мировоззренческой картины мира, гражданской позиции обучаемого, способствуют расширению его социальных связей, кругозора, повышению культурного и интеллектуального уровня.

В этом смысле образовательная парадигма является доминирующей ценностью культуры, ценностной моделью развития общества. В этом контексте наиболее востребованной в современных условиях высшего образования будет культурологическая парадигма, в рамках которой процесс образования рассматривается как социокультурный феномен. Культурологическая парадигма позволит создать нравственную атмосферу в учреждении высшего образования, освободить его от прагматики рыночных отношений. В рамках данной парадигмы образование должно рассматриваться как источник социальной компетентности личности, учитывающий ее индивидуальные особенности, направленный на повышение социальной и профессиональной мобильности личности. Культурологический подход в системе образования ориентирован на человека как свободную личность, индивидуальность, способную к личностному саморазвитию, компетентному выбору своего жизненного пути, усвоению моральных и духовных ценностей культуры, самосовершенствованию и самоактуализации.

Литература

1. Маслоу, А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2013. – 352 с.
2. Асмолов, А. Г. Непройдённый путь: от культуры полезности к культуре достоинства / А. Г. Асмолов // Вопросы психологии. – 1990. – № 5. – С. 5–12.

Щелкова Т. В.

доцент кафедры социологии БГУ

ЭФФЕКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И ФОРМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Интеграция белорусской высшей школы в европейскую образовательную систему, проблема повышения конкурентоспособности вузов вновь актуализируют вопрос эффективности педагогических технологий, использования новых методов, приемов и способов обучения. Каждый преподаватель, входящий в студенческую аудиторию, стремится организовать образовательный процесс таким образом, чтобы сделать его наиболее продуктивным. Каковы же основы преподавательского мастерства?

Не без сарказма и иронии Т. Зименковой описана модель успешного преподавания в вузах Германии: «рассказывай много смешных историй, не давай сложных текстов и заданий, придумай веселую коммуникативную работу... вместо того, чтобы читать Вебера... развлекай, и пусть никто не уйдет обиженным» [1, с. 227].

Проблема поиска наиболее эффективных методов и приемов обучения в вузе была и остается одной из широко обсуждаемых среди дидактов и преподавателей. Вместе с тем, изучение новых потребностей и запросов современной образовательной среды без участия студентов, по нашему мнению, невозможно.

В рамках учебной дисциплины «Методика преподавания социологии» студентам 4 и 5 курсов предлагалось написать эссе о продуктивных формах и способах обучения. Данное эссе выпускники пишут в начале семестра, не имея знаний об основных принципах преподавания, опираясь лишь на собственный опыт. Содержание этих работ свидетельствует о важности для студентов иметь возможность высказать свое мнение по данному вопросу.

Как показал анализ 58 эссе, большинство студентов предпочитают творческий характер взаимодействия лектора с аудиторией, включение в лекционный материал вопросов, способствующих развитию аналитического мышления, активизирующих работу и оживляющих лекцию: «Лекцию существенно обогащают вопросы и мини-дискуссии, это

заставляет включаться в проблему и думать, а не безучастно слушать или вообще не слушать преподавателя».

По их мнению, надолго остается в памяти материал, представленный «легко и непринужденно», «в свободной форме», «насыщенный личными впечатлениями, точными и интересными примерами из социологической практики преподавателей»: «Ведь именно в момент, когда тебе нужно вспомнить какую-нибудь теорию, в голове всплывают примеры, и ты все вспоминаешь».

Многие авторы эссе как эффективный элемент преподавания отмечают мультимедийное сопровождение лекций. Использование презентаций позволяет «проще воспринимать информацию», «экономить время», «быстрее и удобнее конспектировать». Однако, чтобы облегчить восприятие, по мнению студентов, на слайдах необходимо отражать не большие фрагменты текста лекций (и это же озвучивать), а основные понятия, графики, таблицы, фотографии, документы и т. д. В этом случае преподаватель объясняет и комментирует эти схемы, тем самым активизируя внимание студентов, ведь «если что-то прослушал, то потом сложно будет что-либо понять».

По поводу необходимости ведения конспекта лекций на старших курсах, мнения студентов разделились. Большинство выпускников считают конспектирование устаревшей и неэффективной практикой. По их мнению, быстрый темп речи лектора и его желание донести как можно больше информации осложняет процесс конспектирования, а порой и вовсе делает его невозможным. Некоторых студентов конспектирование отвлекает от вдумчивого восприятия информации, мешает пониманию и усвоению лекционного материала: «Если я слушаю и не пишу, я получаю удовольствие от интересной лекции и в меру своих способностей могу отрефлексировать сказанное в режиме реального времени и, при необходимости, тут же задать вопрос. Если я конспектирую, я практически никогда не вдумываюсь в сказанное, а записываю то, что успеваю, а не то, что является ключевым».

Современной альтернативой конспектирования на лекции студенты считают опорные или электронные конспекты лекций, предлагаемые преподавателем: «Лекции в таких условиях часто перерастает в коллективное обсуждение темы с непривычно большим количеством участников».

Лишь несколько авторов в своих эссе обратили внимание на необходимость четкого структурирования учебной информации преподавателем для облегчения процесса конспектирования: «Мне очень нравится, когда лектор просит пометать в конспекте важную и нужную информацию. Лично у меня плохо усваивается информация, когда преподаватель просто что-то рассказывает на лекции».

Что касается семинарских занятий, то наиболее эффективными формами их проведение почти все студенты считают ролевые игры, тренинги, дебаты, групповые дискуссии. Причем, они понимают, что все семинары в рамках одной учебной дисциплины не могут состоять только из них: «Важно знать меру в реализации подобных форм занятий. Они хороши, когда уместны и являются чем-то вроде выхода за рамки повседневности».

Дебаты и групповые дискуссии, по мнению студентов, способствуют выработке навыка поиска информации, ее анализа и репрезентации, учат формировать и отстаивать собственную позицию, развивают коммуникативную культуру, ораторское мастерство и мастерство ведения дискуссии и др. Однако их ценность полностью теряется, когда они превращаются в нерегулируемые дискуссии, перекрикивание друг друга, невозможность высказаться всем, переход на личности.

Важным моментом проведения таких форм семинарских занятий, по мнению некоторых студентов, является возможность расстановки мебели по кругу, что существенно упрощает процесс коммуникации и делает его более интенсивным: «...очень эффективными получаются семинары, когда мы имеем возможность сесть в круг и таким образом быть включенным в работу, когда каждый участник визуально воспринимается как равный. Этот

момент существенно меняет “настроение” семинара». Однако далеко не все аудитории предназначены для подобной трансформации, в большинстве из них это сделать просто невозможно или очень сложно.

Рольевые и ситуативные игры также представляются выпускникам интересными и полезными формами проведения семинарского занятия. При их реализации «материал закрепляется в разы лучше, а семинары надолго остаются в памяти». «Это было впечатляюще. После каждого такого семинара настроение было отличное и на протяжении дня до окончания занятий проходили долгие обсуждения». «Отыгрывая свою роль, ты в точности запоминаешь свои действия, и многие сложные теории становятся легки для понимания».

Помимо выделенных форм, в качестве эффективных студенты называли экскурсии, написание эссе, работа над кейсами («case study»), выполнение индивидуальных и групповых проектов и творческих заданий, семинар пресс-конференция, просмотр фильмов и их обсуждение, работа с текстами.

Таким образом, наиболее эффективными методами при проведении лекционных занятий большинство студентов считают активные методы, позволяющие задать вопросы, поучаствовать в мини-дискуссии, их не устраивает пассивная роль слушателей. Что касается семинарских занятий, им импонируют инновационные, интерактивные методы, включающие вовлеченность всех студентов в работу, проявление инициативы, активное взаимодействие друг с другом и преподавателем.

Литература

1. Соколов, М. Как становятся профессорами: академические карьеры, рынки, и власть в пяти странах / М. Соколов [и др.]. – М. : Новое литературное обозрение, 2015. – 832 с.