

Министерство образования Республики Беларусь
Белорусский государственный университет
Факультет философии и социальных наук

Инновационные подходы и креативные компоненты обучения
социально-гуманитарным дисциплинам
в высшей школе

Сборник научно-методических статей
факультета философии и социальных наук

Минск
БГУ
2019

Решение о депонировании вынес:
Совет факультета философии и социальных наук
Протокол № 5 от 14.11.2019

Редакционная коллегия:

В. Ф. Гигин (пред.), декан факультета философии и социальных наук, к.и.н.,
доцент ; О. В. Курбачёва, к.ф.н, доцент ;
И. А. Барсук, к.ф.н., доцент ; Г. А. Фофанова, к.п.н., доцент.

Рецензенты:

кандидат философских наук, доцент Д. Г. Доброродный;
кандидат философских наук, профессор Л.О. Ворошухо

Инновационные подходы и креативные компоненты обучения социально-гуманитарным дисциплинам в высшей школе : сборник научно-методических статей / БГУ, Фак. философии и социальных наук ; [редкол.: В. Ф. Гигин (пред.) и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – 115 с. : ил. – Библиогр. в тексте.

Сборник научно-методических статей «Инновационные подходы и креативные компоненты обучения социально-гуманитарным дисциплинам в высшей школе» представляет собой коллективную работу ведущих специалистов факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета. В статьях раскрываются важнейшие вопросы и проблемы современного образовательного процесса: цифровые образовательные ресурсы, учебно-профессиональная идентичность обучающегося, инновационные разработки в сфере образования, внедрение креативных компонентов в образовательный процесс и другие. Рекомендуются преподавателям в качестве учебно-методической помощи при внедрении инновационных подходов и креативных компонентов обучения социально-гуманитарным дисциплинам в высшей школе.

<i>Гигин В.Ф.</i> ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО ОТ РЕДАКЦИИ.....	5
<i>Барсук И.А.</i> РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ БИЗНЕСА» В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МОДЕЛИ ЦИКЛА СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	7
<i>Воробьева С. В.</i> КОГНИТИВНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ 3.0.....	11
<i>Легчилин А.А.</i> ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОСОФСКАЯ МЫСЛЬ В КОНТЕКСТЕ «ТЕОРИИ КУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА».....	19
<i>Климушко Е.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА.....	23
<i>Комаровская А.С</i> СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ» НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК БГУ.....	31
<i>Ксёнда О.Г.</i> ИННОВАЦИИ В ПРОВЕРКЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ (ХАРДКОР-КОЛЛОКВИУМЫ, КОГНИТИВНЫЕ КАРТЫ, ИГРЫ, КВЕСТЫ).....	37
<i>Курбачёва О.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: КЛЮЧЕВЫЕ ДОСТОИНСТВА И ПРОБЛЕМНЫЕ СТОРОНЫ РАБОТЫ В ОНЛАЙН-РЕЖИМЕ.....	43
<i>Курилович Н.В.</i> ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОРГАНИЗАТОР УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА.....	47
<i>Плакса Е.В.</i> КОНСПЕКТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ.....	56
<i>Румянцева Т.Г.</i> И.КАНТ ОБ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ КАК АКТИВНОГО И ТВОРЧЕСКИ МЫСЛЯЩЕГО СУЩЕСТВА	61
<i>Сайганова В.С.</i> ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН».....	67

<i>Сащенко Р.С.</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН.....	71
<i>Сиверцев Ю.Г.</i> КРЕАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ.....	76
<i>Сидоренко И.Н.</i> ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДИАЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ.....	84
<i>Смирнова Ю.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОР В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ.....	90
<i>Солодухо А.С., Фофанова Г.А.</i> ЭЛЕМЕНТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	95
<i>Шубаро О.В.</i> КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА».....	102
<i>Яскевич Я.С.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ИННОВАЦИОННОГО ФАКТОРА И КРЕАТИВНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	107

ОТ РЕДАКЦИИ

Современная ситуация в системе высшего образования отличается высокой динамикой происходящих процессов. Высшая школа ориентирована на комплексную интеграцию научно-теоретических, учебно-методических и воспитательных элементов в условиях мощного инструментально-технологического воздействия. В связи с этим перед профессорско-преподавательским составом сегодня стоит непростая задача: сформировать не только узкоспециальную теоретическую базу знаний, но и развивать профессиональные, деятельностные и социально-личностные компетенции обучающихся, ориентируя их на конструирование ценностно-значимых установок: развитие гуманитарной и экологической культуры, критичности мышления, культурной грамотности и рефлексивности.

Особенно остро стоит проблема определения места и роли социально-гуманитарного образования в современной высшей школе. Ведь именно данный профиль знаний ориентирован на формирование комплексной системы знания и развитие навыков рефлексивно-методологического мышления. Современная подготовка по социогуманитарному блоку дает беспрецедентную возможность специалисту сформировать такие востребованные в современном мире знания и умения, как:

- разработка и оценка эффективности стратегических целей и приоритетов в решении актуальных проблем современного общества;
- применение историко-генетического и структурно-функционального анализа различных социальных институтов, общественных отношений и цивилизационных общностей;
- способность владеть современной методикой диагностирования причин эскалации социокультурных конфликтов и прогнозирования их последствий с дальнейшей целью их минимизации;
- владение принципами, технологиями и инструментами разработки трансдисциплинарных стратегии в системе современного знания.

Однако при формировании этих и множества других компетенций перед нами встает вопрос: как мотивировать и одновременно активизировать каждого обучающегося в целях обеспечения индивидуального значимого усвоения материала? Ведь сегодня важно не просто «передать» информацию, а попытаться сделать учебный материал максимально интересным, практико-ориентированным и востребованным в современных реалиях.

Отвечая на эти запросы современного образовательного рынка и ориентируясь на современные тренды в сфере образования в соответствии с утвержденной концепцией «Университет 3:0», высшая школа в Беларуси, на примере факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета, выходит на новый уровень образовательных услуг – применение цифровых образовательных ресурсов, внедрение креативных компонентов и использование дистанционного обучения.

Особенности и сложности в решении ключевых вопросов учебной, организационной и научно-методической работы в рамках использования

инновационных разработок и внедрения креативных компонентов в образовательный процесс стали предметом профессиональных дискуссий среди ведущих специалистов факультета философии и социальных наук БГУ, которые и инициировали замысел в создании и подготовке данного сборника. В современном тематическом дискурсе актуальность и своевременность данного проекта обусловлена тенденциями формирования единого глобального образовательного пространства, новыми трендами и вызовами, с которыми столкнулась высшая школа: дистанционное образование, цифровые образовательные ресурсы, учебно-профессиональная идентичность обучающегося, новые компетенции профессорско-преподавательского состава, профессиональная и организационная культура высших учебных заведений, внедрение креативных компонентов и эвристических форм обучения.

Сборник может быть рекомендован преподавателям в качестве учебно-методической помощи при внедрении инновационных подходов и креативных компонентов обучения социально-гуманитарным дисциплинам в высшей школе. Он будет полезен для всех, кто интересуется актуальными проблемами в сфере образования.

В.Ф. Гигин
декан факультета и философии и социальных наук
к.и.н., доцент

РОЛЬ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ БИЗНЕСА» В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МОДЕЛИ ЦИКЛА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

И.А. Барсук

кафедра философии и методологии науки ФФСН

Аннотация. В статье раскрывается роль и эвристический потенциал учебной дисциплины «Философия бизнеса» в контексте новой модели цикла социально-гуманитарных дисциплин, а также прослеживается корреляция дисциплины с моделью предпринимательского университета (*Entrepreneurial university*) или «Университет 3.0».

Ключевые слова. Экономика знаний, предпринимательский университет, философия, философия бизнеса, бизнес-компетенции.

Современные реалии социально-экономического развития требуют от университетов активного вклада в повышение глобальной конкурентоспособности экономики Республики Беларусь на международной арене и минимизацию её зависимости от влияния ключевых факторов внешнеэкономической конъюнктуры. Указ Президента Республики Беларусь «Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы» от 15 декабря 2016 г. № 466 в качестве одного из приоритетов в среднесрочной перспективе определяет развитие потенциала молодежи и её активное вовлечение в создание экономики знаний [1].

В этом контексте, выдающийся философ, социолог, гуманитарий широкого профиля, один из родоначальников концепции «общества знаний», Нико Штер, подчеркивает, что «особым статусом в современном обществе оно [знание] обязано не своей абсолютной истинности, объективности, бесспорности или адекватному отражению реальности, но тому, что эта форма знания перманентно, в большей мере, чем какая-либо другая, создает новые возможности действия» [2].

Концепция «общество знаний» охватывает социальные, культурные, экономические, политические и правовые аспекты преобразований и отражает сложность и динамизм происходящих изменений в системе высшего образования. Современный университет представляет собой синтез черт классического университета и постклассического, в котором актуализируются проблемы элитарного и массового образования, соотношения процессов воспроизводства научной национальной элиты и подготовки профессионалов с высшим образованием и т.д., а в обществе становятся всё более востребованными выпускники с деловыми, предпринимательскими навыками и гибким, креативным мышлением. Поэтому трансформация университета направлена главным образом на встраивание формата университета в рыночные отношения. В связи с этим в нашей стране постоянно ведутся дискуссии о моделях и методах развития учреждений высшего образования.

Среди рассматриваемых концепций центральное место занимает переход к модели «Университет 3.0». Для повышения эффективности научно-исследовательской и инновационной деятельности ВУЗов в соответствии приказом Министерства образования № 757 от 1 декабря 2017 г. «О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» на базе 7 УВО (Белорусский государственный университет, Белорусский национальный технический университет, Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, Белорусский государственный технологический университет, Белорусский государственный экономический университет, Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Белорусско-Российский университет) реализуется экспериментальный проект «Совершенствование деятельности учреждений высшего

образования на основе модели «Университет 3.0» [3]. С 1 сентября 2019 года к реализации проекта «Университет 3.0» присоединился Полоцкий государственный университет. Университетам необходимо развиваться в качестве предпринимательских центров, что наиболее соответствует реалиям времени.

В связи с этим большой интерес вызывают работы выдающегося американского педагога и исследователя системы высшего образования Б.Р. Кларка. Значение его публикаций заключается в том, что он смог репрезентативно представить дискуссии о роли и месте высшего образования в новой социально-экономической ситуации, когда общество, государство и бизнес ожидали от университетов активного участия в экономических процессах.

В своей книге Б. Р. Кларк «Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации», основанной на двухгодичном исследовании в форме кейс-стади, описывает процессы трансформации в 1980-х – первой половине 1990-х гг. в пяти европейских университетах: Уорика (Англия), Твенте (Нидерланды), Стратклайда (Шотландия), Чалмерса (Швеция), Йонэнсуу (Финляндия) [4, с. 13].

Именно Б.Р. Кларк является автором термина «предпринимательские университеты», основной чертой которых является «принятие рисков при освоении новых практик, результат которых неясен» [4, с. 19]. Результаты его исследований показывают, каким образом университеты могут становиться более инновационными и предпринимательскими, не изменяя при этом академическим ценностям.

Трансформация университетов посредством предпринимательской деятельности включает, по мнению учёного, пять элементов:

- ✓ усиленное направляющее ядро, включающее «центральные управленческие группы и университетские отделения»;
- ✓ расширенная периферия развития, т.е. наличие в университетах организационных единиц (профессиональных подразделений, междисциплинарных проектно-ориентированных научно-исследовательских центров, факультетов, отделений), которые занимаются взаимодействием с промышленностью, поиском финансирования и т.д.;
- ✓ диверсифицированная база финансирования, связанная с расширением спектра источников пополнения бюджета (от коммерческих компаний, местных органов власти и благотворительных фондов, лицензионных отчислений за интеллектуальную собственность, платы студентов за обучение и т.д.;
- ✓ стимулируемые академические структуры: традиционные академические подразделения по-прежнему представляют площадку устойчивого развития науки и образования;
- ✓ интегрированная предпринимательская культура, которая становится общеуниверситетской культурой как неотъемлемое условие успешного движения в сторону модели предпринимательского университета [4, с. 22-26].

В итоге Б.Р. Кларк попытался найти ответ на вопрос: «Присутствуют ли в этих университетах общая потребность трансформации, которую можно было бы стимулировать и в других странах?». Для белорусской системы образования этот вопрос также весьма актуальный.

На сегодняшний день можно выделить две модели предпринимательского университета: предпринимательский по результату – преподаватели и выпускники создают инновационные компании; предпринимательский по типу действия команды управленцев (университет-предприниматель).

Первая модель предусматривает формирования благоприятных условий студентам, преподавателям и выпускникам для формирования высокотехнологических стартапов и спин-офф компаний.

Вторая модель предусматривает создания мощного научного центра, который производит и выводит на рынок новые научно-технические продукты, тем самым привлекая финансовые ресурсы и повышая свою независимость от государственных ресурсов [5, с. 146].

Начальник Главного управления профессионального образования Министерства образования Республики Беларусь С.А. Касперович выделяет особенные характеристики «Университета 3.0». Это учреждение высшего образования, которое:

- ✓ диверсифицирует источники финансирования и снижает свою зависимость от общественных и государственных институтов;
- ✓ проводит подготовку конкурентоспособных специалистов, обладающих креативным предпринимательским мышлением, способных к реализации инновационных проектов в разных сферах деятельности;
- ✓ осуществляет производство новых знаний и их капитализацию;
- ✓ обладает гибкой организационной структурой, способной быстро приспосабливаться к изменению требований общества и рынка;
- ✓ поощряет создание новых предприятий преподавателями и студентами с целью коммерциализации результатов научных исследований;
- ✓ реализует полный цикл воспроизводства нового знания (от генерации идей до создания опытных образцов инноваций);
- ✓ способствует интеграции образования, науки, бизнеса и тем самым формирует предпосылки для инновационного развития страны;
- ✓ является центром развития инновационного территориального кластера [6].

В современных условиях, когда провозглашен четкий курс на максимальную результативность и социальное внедрение любых научных и исследовательских проектов, на основе модели «Университет 3.0» в сложившейся практике философского образования в новой модели цикла социально-гуманитарных дисциплин на базе факультета философии и социальных наук БГУ для студентов специальности «Философия» введена учебная дисциплина «Философия бизнеса», целью которой является формирование у будущих выпускников бизнес-компетенций с учетом специфики социально-экономического развития Республики Беларусь в контексте основополагающих векторов цивилизационной динамики в условиях кардинальных изменений в структуре материального и духовного производства. Тенденции развития современного общества иницируют новые приоритеты философии как социокультурного феномена в XXI веке.

Формирование нового образа философии, скоррелированного с наиболее актуальными проблемами социодинамики, в частности, актуализацией проблемы трудоустройства выпускников бакалавриата на рынке труда и низкой синхронизацией запросов бизнеса и возможностей академического сообщества, осуществляется в контексте дискуссий о судьбе самой философии как атрибутивного компонента в структуре классических версий западноевропейской культуры.

К тому же, поколение Z, которое приходится нам учить, обладает способностью одновременно заниматься несколькими делами. Эти люди талантливы и креативны, могут работать с большими объемами информации, но ленивы и эгоцентричны и быстро меняют работу.

Философ по образованию, Рид Гарретт Хоффман, сооснователь LinkedIn, один из наиболее успешных бизнес-ангелов Кремниевой долины, отмечает, что, если ранее «карьера людей с приличным образованием напоминала эскалатор..., и каждая новая ступенька приносила больше полномочий, денег и уверенности в завтрашнем дне», то сегодня ситуация изменилась, привычной карьерной лестницы уже не существует,

молодые, даже самые образованные застряли в самом низу, у них мало работы, или они вообще не могут её найти [7, с. 14-15]. В чем же причина?

Сегодня широкой популярностью пользуется мировой бестселлер Ричарда Боллса «Какого цвета ваш парашют» – это практические упражнения для ищущих работу и веселые шаржи на тему призвания и трудоустройства. Автор предлагает пять лучших способов найти работу, делится с читателями правилами поведения на собеседовании, помогает определить свое место в жизни с учетом имеющихся навыков, знаний, способностей и интересов [8]. Однако почему подобный подход к планированию может создать большие проблемы в XXI в.?

Ответ на эти вопросы, а также возможность сформировать у студентов основы предпринимательского мышления, способности к анализу экономических явлений и процессов, умения распознать специфику деловой экономики и роли бизнеса в современной жизни, выявить человеческие качества, необходимые для бизнеса, систематизировать основные направления развития современного бизнеса с позиций исследования методологических предпосылок, исследовательских программ и верификации полученных результатов и многое другое, позволяет получить учебная дисциплина «Философия бизнеса» в контексте новой модели цикла социально-гуманитарных дисциплин. Многие из этих вопросов уже достаточно отчетливо артикулированы в философских дискуссиях последних десятилетий, способствуя вычленению нового этапа в развитии современной философии, так как именно философия как уникальный феномен культуры и духовно-познавательной деятельности «учит всякий раз конкретно и творчески сопрягать традиции культуры и технологические новации» [9].

Список источников:

1. Указ Президента Республики Беларусь «Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы». – 15 декабря 2016 г. – № 466 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=P31600466>.
2. Мэчин, А. О власти научного знания. Интервью с Нико Штером // Аманда Мэчин, Нико Штер // Эпистемология и философия науки. – 2018. – Т. 55. – № 1. – С. 19–22.
3. О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0»: приказ Министра образования № 757 от 01.12.2017 // Консультант Плюс: Беларусь. Технология 3000 / ООО «ЮрСпектр», Нац. центр правовой информ. Республика Беларусь. – Минск, 2018.
4. Кларк, Б.Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова; Гос. Ун-т – Высшая школа экономики / Б.Р. Кларк. – М. : Изд. Дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.
5. Буняк, Н.М. Предпринимательский университет: сущность и особенности формирования / Н.М. Буняк; Восточноевропейский национальный университет имени Леси Украинки // Экономика и управление. – 2016. – №2. – С. 144- 147.
6. Касперович, С.А. О совершенствовании деятельности учреждений высшего образования на основе модели «Университет 3.0» / С.А. Касперович // «Вышэйшая школа» : навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2018. – № 2. – С. 5-7.
7. Хоффман, Р Жизнь как стартап. Строй карьеру по законам Кремниевой долины / Рид Хоффман, Бен Касноча; пер. с англ. – М. : Альпина Паблишер, 2017. – 240 с.
8. Боллс, Р. Какого цвета ваш парашют? Практическое руководство для тех, кто ищет работу или хочет ее сменить / Ричард Боллс; пер. с англ. Лины Пильберт. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2010. – 312 с.
9. Зеленков, А.И. Философия в системе классического университетского образования / А.И. Зеленков [Электронный ресурс. PDF]. – Режим доступа: elib.bsu.by.

КОГНИТИВНЫЕ ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ В УНИВЕРСИТЕТЕ 3.0

С.В. Воробьева

кафедра философии культуры ФФСН

Аннотация. В статье представлена трехблочная система когнитивных вопросов, составляющих теоретические основания методики развития креативности в университете 3.0. Первые два блока вопросов раскрыты в контексте соотношений языка и мышления, языка и реальности. В контексте соотношения языка и мышления в качестве методически значимых представлены вопросы взаимодействия спонтанности метафорических и метонимических структур и креативности логических реконструкций. В качестве коррелятов спонтанности и креативности обоснованы, соответственно, привычки и навыки мышления. Из соотношения языка и реальности выведены вопросы референции и коннотации, дифференцирующие объективные и субъективные аспекты опыта агента креативности, дискретные и аналоговые модели реальности, безлично-стабильные и психологические образы истины. В третий блок вопросов включены аспекты использования кейс-метода как способа развития креативности мышления, эмоций и поведения. Указаны ограничения кейс-метода в установлении связей мышления и реальности.

Ключевые слова: язык; мышление; реальность; аналоговые и дискретные модели; холизм; аналитика; агент креативности; спонтанность; привычки и навыки мышления; коннотация; эвристика; кейс-метод.

Актуальность когнитивных вопросов методики развития креативности обусловлена необходимостью модификации концепции «студент» в контексте университета 3.0. В третьей версии университет репрезентируется не только с позиции образования и научно-исследовательской работы, но и как корпоративный субъект экономики знаний. Очевидно, что третий фактор вытекает из необходимости модификации первых двух миссий в контексте «вызовов времени», прежде всего, ориентацию образования на жизненный мир, коммерциализацию знаний и повышение независимости от государственных ресурсов. Развитие университета 3.0 предполагает его трансформацию в центр передовой науки и инновационного предпринимательства. Важной компонентой такой трансформации представляется развитие креативности как условие деятельности не только образованного и склонного к научно-исследовательской работе специалиста, но и творца, способного к продуктивной инновационной деятельности. Для этого следует разрабатывать индивидуальные подходы в преподавании, опирающиеся на реальные когнитивные ресурсы студентов.

Необходимость развития креативности в университете 3.0 сопряжена с динамикой и инфляцией информации, коммуникаций и социальных действий [1], что повышает неопределенность и риск [2]. В таких условиях возрастает роль креативности мышления, чувств и поведения, направленных на разработку новых, выходящих за консервативные или традиционные рамки,

идей и решений. Когнитивные вопросы методики развития креативности предполагают понимание основ ментальности, обусловленных соотношениями языка, мышления и реальности. Данный аспект предопределяет цель статьи – систематизацию когнитивных вопросов методики развития креативности в университете 3.0.

Первый блок вопросов, выводимый из соотношения языка и мышления, обусловлен коммуникацией как способом их существования. Коммуникативная сущность раскрывается в двойственном аспекте: язык как медиальная (посредническая) среда мышления и мышление как процесс, разворачивающийся в этой среде. Язык как медиальная среда мышления выступает первичным условием коммуникации в учебно-педагогическом процессе. Языковые формы реализации мышления позволяют идентифицировать доминанты первой или второй сигнальной системы в мышлении, дифференцируя таким способом когнитивные ресурсы ассоциативного (аналогового) и логического (дискретного) мышления. Когнитивные аспекты их различий обусловлены способностями проработки информации. Ведущей компетенцией в ассоциативном мышлении выступает аналоговое моделирование как «окно в мир», в дискретном мышлении – логический анализ «языка как ”окна в мышление“» [3, с. 321].

Аналоговые мотивационные модели представляют собой когнитивные карты, сущностные особенности которых обусловлены ассоциативными способами репрезентации мира, привязанными к психическим состояниям агента креативности. Определяющая роль в них принадлежит метафорам и метонимиям – когнитивным эвристикам, на основании которых устанавливаются, соответственно, временные и пространственные характеристики объектов. Восприятие времени (холизм диахронического контекста) означает установление отличия объекта от самого себя, восприятие пространства (холизм синхронического контекста) – установление его отличия от другого объекта [4, с. 38; 5, р. 85–86].

Дискретные пропозиционально-установочные модели обусловлены аналитикой когнитивных карт. Поэтому если эпистемологию аналоговых репрезентаций составляют спонтанные метафоры и метонимии, то эпистемологию дискретных репрезентаций – конструктивные логические схемы. Креативный характер дискретных репрезентаций обусловлен преодолением спонтанного аналогового моделирования путем сукцессий. При этом импульсивность спонтанности, обусловленная симультанным восприятием мира, сдерживается или ограничивается допущениями, формулируемыми агентом креативности. Поэтому в контексте соотношения языка и мышления методически важно различать взаимодействие спонтанности метафорических и метонимических структур и креативности логических реконструкций. Именно взаимодействием спонтанности и креативности, согласно Я.Л. Марено, определяется стиль творчества и творческого мышления [6; 7].

В мышлении как процессе, разворачивающемся в учебной языковой среде, необходимо различать привычки и навыки, обусловленные,

соответственно, когнитивными механизмами аналогового и дискретного моделирования. Различие в привычках и навыках мышления лежит в плоскости побуждающих мотивов. Если привычки мышления содержат в себе собственную побудительную силу, то побудительная сила навыков мышления проявляется вследствие внешних условий. Поэтому причины дискомфорта или неудовлетворенности студента учебной деятельностью следует связывать с опорой на его ментальные привычки, ограничивающие активность мышления в интеллектуальной деятельности. «Привычки нашего ума» влияют «на любое важное дело, которым мы занимаемся» [8, с. 3]. На основе привычек мышления, например, невозможно решение кейса (case), так как его методики предполагают наличие конкретных навыков мышления по выявлению проблемы и поиску ее наилучшего решения.

Навыки мышления являются единственно надежным инструментом в современных условиях, когда «цель усилий человека по строительству своей жизни безнадежно неопределенна» [9, с. 13], когда, например, профессионально-квалификационные компетенции становятся недостаточными или избыточными. В «текучей современности» не хватает «именно таких паттернов, кодексов и правил, которые можно выбрать в качестве устойчивых ориентиров и которыми впоследствии можно руководствоваться» [9, с. 13]. Особое значение приобретают навыки критического мышления [10, с. 117–118], на основе которых развивается креативность и формируются умения рациональной коммуникации, необходимые в «быстром мире» [11, с. 134].

Формирование навыков мышления связано с его системно-дискретной организацией. Критериями формирования выступают ясность и когерентность языка. Ясность языка как альтернатива истинности и достоверности служит когнитивной опорой понимания. Ориентация на истину или достоверность без учета фактора ясности не приближает язык к мышлению студента. Когерентность языка подразумевает интегрирование знаний в систему интересов, потребностей или действий студента в соответствии с каким-либо аналоговым релевантным контекстом, допустим, жизненным планом, коммуникативной ситуацией или социальной ролью. При этом сами условия релевантности должны видоизменяться по мере освоения знания и развития навыков аргументированного рассуждения. Взаимодействие ясности и когерентности составляет необходимое условие системно-дискретной организации повседневного ассоциативного мышления, учитывая, что, согласно А. Шютцу, оно желает владеть информацией «о вероятности и понимании шансов и рисков для результата его действий, которыми чревата данная ситуация» [12, с. 194].

Синкретизм ясности и когерентности языка служит когнитивной основой формирования навыков аргументирующего рассуждения в условиях необозримой эмпирической вариативности мира. Логическими границами ясности и когерентности являются определенность, последовательность, непротиворечивость и обоснованность, которые интерпретируются в контексте классической или неклассической логики [13, с. 41]. В

классическом контексте реконструируются или воспроизводятся вневременные и непространственные логические устойчивости, в неклассическом контексте – логические устойчивости, зависимые от системы пространственно-временных координат. В частности, классическая логическая структура рекламного сообщения представляет собой импликацию «образ-якорь – вывод (призыв к действию)» или «вывод – образ-якорь». Логическая устойчивость содержания рекламного сообщения опосредована рядом пространственно-временных факторов, например, целью или целевой аудиторией.

Второй блок когнитивных вопросов развития креативности обусловлен соотношением языка и реальности в опыте ее агента. Язык как средство кодирования и декодирования реальности выступает условием понимания, в котором следует различать синтаксические, семантические и прагматические факторы в фокусе референции и коннотации [14, с. 19]. Различение объективных и субъективных аспектов понимания обеспечивает конструирование приемлемых контекстов, в которых раскрываются не только предметные и смысловые значения, ориентированные на истину и достоверность, но и означающее и означаемое, поддерживающие ясность и когерентность. Наличие предмета чувственно воспринимаемого мира (означающего) и его образа (означаемого) обеспечивает процессы коннотации в языке.

Коннотации в языке многомерны и многообразны, вследствие чего кажутся плохо управляемыми или слабо контролируемыми. Такого рода задачи адекватно решаются в когнитивном контексте дифференциации знаков-копий (знаков-образов), знаков-индексов и знаков-символов, обоснованной Ч.С. Пирсом. Степень связности чувственно воспринимаемого мира и его умозрительности (означаемого) раскрывается в контексте признаков фактичности / условности, сходства / смежности. В знаках-образах означающее и означаемое имеют буквальное (фактическое) или фигуральное (условное) сходство. В знаках-символах они не связаны ни фактически, ни условно. В знаках-индексах между означающим и означаемым устанавливается фактическая или условная смежность.

Эвристическая сущность креативности в контексте коннотаций заключается в интерпретации означающих аспектов знака и метонимической рекомбинации их элементов. Инвариантами такой рекомбинации выступают распознавание следствий по основанию, оснований по следствиям, целого по части, обобщение и ограничение, выявление каузальности и иные означаемые [14, с. 22]. Эти и другие эвристические схемы позволяют получать неожиданные результаты о свойствах отношений, свойствах свойств, отношений между свойствами и пр. Нигилистические выводы в отношении логики – она лишь досаждаст или мешает находить новые схемы решения – являются ложными. В действительности, креативность заключается в реконструкции означаемой стороны знака, т. е. ее эвристика обусловлена метонимическим реструктурированием именно содержания.

Непосредственно сами метонимические схемы всегда являются или правильными, или неправильными логическими схемами.

Сделать знания доступными пониманию – основная задача любой методики. Современный человек понимает свой жизненный мир не целостно, а лишь фрагментарно. Таким же нецелостным способом он понятен ближнему окружению [15, с. 222]. Это означает, что предпосылками методической работы с креативным мышлением должна выступать не реальность вообще, а жизненная реальность студента, в которой необходимо различать несовместимые и некогерентные структуры знаний как условия их междисциплинарной и трансдисциплинарной интеграции, складывающиеся в когнитивный прообраз истины [13, с. 40; 16, с. 71]. Для этого студент должен открыть для себя «логическую жизнь», в которой человек «знает, что существует истина, которая отличается от чувственных проявлений», «мимолетных представлений». Базовыми характеристиками истины являются «безличность и стабильность», которые приближают ее к реальности [17, с. 159].

Когнитивные вопросы соотношения языка и реальности предопределены в креативности, с одной стороны, тем обстоятельством, что язык и его категории по своей природе социальны, доминируя над жизненной условностью человека в форме культуры. Мышление как отражение реальности опосредовано категориями языка, содержание которых включает «различные аспекты социального бытия» и императивы [17, с. 161]. С другой стороны, креативный подход к реальности предполагает изменение, для чего генерируются новые содержательные нестандартные связи. Неопределенное – неизвестное или далекое, раскрывается на основе того, что определено – хорошо известно или близко. Недооценка психологического конструктивизма, в котором истина лишена онтологических оснований, приводит к преувеличенному стремлению метафорического отождествления, не выводящего за пределы аналоговой модели реальности. Такая метафорическая консервация сдерживает креативность, но может составить благоприятные основания для поэтического творчества.

Третий блок когнитивных вопросов закономерно вытекает из соотношений языка и мышления, языка и реальности. Дидактическим воплощением методики служит case studies – исследования конкретных случаев или ситуаций. Ключевыми компонентами в использовании кейс-метода являются четкое различие аналоговых и дискретных репрезентантов, привычек и навыков мышления, аналоговой и дискретной ясности и когерентности языка, референции и коннотации, обезличенной истины и истины, привязанной к психолого-антропологическому контексту. Из указанных различий выводимы креативные стратегии холизма и аналитики, направленные, во-первых, на ограничение или преодоление импульсивных привычек аналогового ассоциативного моделирования, во-вторых, на формирование навыков системно-дискретного проектирования.

Значение кейс-метода, выдвинутого в качестве ведущего способа развития креативности, адекватно раскрывается в контексте преодоления универсализма традиционной эпистемологии. По определению Б. Мандельброта, универсальные дисциплинарные подходы исследовали «морфологию аморфного», «все больше отдаляясь от природы, изобретая теории, которые не соответствуют ничему из того, что можно увидеть или почувствовать» [цит. по: 18, с. 36]. Следствием такой оторванности от метафорического и метонимического ассоциирования выступили реалистические тренды универсализации знания. Поэтому следует развернуться в сторону «контекстуального, возникающего, самоорганизующегося» [19, с.81] как онтологических оснований кейс-метода. Его целесообразность предопределена формированием навыков различения референции и коннотации в языке, необходимых для предотвращения процессов обесмысливания [20, с. 7–8].

Кейс-метод, связывая мышление и реальность, опирается на мотивационный потенциал рефлекторного и рефлексивного (рефлексивного) происхождения. Мотивационный характер аналоговых моделей обусловлен их ориентацией на рефлекторные процессы и симультанное понимание, опирающиеся на опытно-чувственную онтологию языка и привычки мышления. Мотивационный характер дискретных моделей обусловлен их ориентацией на рефлексивные процессы рационализации и сукцессию, поддерживаемые теоретической онтологией языка и навыками мышления. Например, поиск решения в ситуации конфликта позволяет активизировать кросскультурные способы моделирования реальности, которые не возникают у отдельного субъекта, стимулируя казуистическое обобщение о том, что «сущность и значения раскрываются на пересечении» [21, р. 30].

Истоком кейс-метода выступает казуистика, проистекающая из замысла обосновать правильность организационного порядка в какой-либо системе, не признавая, исключая или подавляя те ее элементы, которые препятствуют намерению. Такого рода ситуации позволяют сделать обобщения относительно трансграничных условий (в реальности) как коррелятов принимаемых решений (в мышлении). В частности, использование кейс-метода в ситуациях трансграничной аргументации позволяет различить «аргументы от реальности, от общественных установлений, от логики, от самосознания и личного опыта», выступающие факторами трансинтервалов значений и смыслов в диалоге [22, с. 433].

Крайним выражением казуистики выступает иезуитизм, которому удается реализовать замысел в условиях отсутствия реальной возможности выгодного или победоносного решения. Иезуитский метод мышления возникает, например, в условиях, когда общество «колеблется по поводу того, как оно должно себя мыслить. Оно чувствует себя разрываемым на части». Такого рода конфликты возникают не между идеалом и объективной реальностью, а между разными идеалами в субъективных реальностях [17, с. 153], проявляясь в формах лицемерной аргументации.

Иезуитизм следует отличать от резонерских и демагогических рассуждений в аналоговом или дискретном моделировании, хотя и те, и другие не имеют отношения к креативности. Резонерские схемы рассуждений задают пространную и непродуктивную аргументацию, которая не имеет четкой цели, но имеет неадекватное стремление установить причинно-следственные связи там, где их нет. Демагогические схемы задают пространную и продуктивную аргументацию одноаспектного исследования кейса [14, с. 217–218]. Поэтому использование кейс-метода включает в качестве обязательных вопросов поиск путей преодоления резонерства и демагогии.

Резонерские схемы как логическое экспериментирование составляют условие развития креативности, если и только если студент конструктивно реагирует на критику в их адрес. Критериями развития креативности выступают предикторы ситуационной обоснованности и осмысленности. Но если студент, склонный к резонерству, рассматривает его как особый дар, а критику считает неуместной, – следует искать иные методы его сдерживания или преодоления. Демагогические схемы сдерживаются или преодолеваются путем высвечивания иных аспектов решения кейсов. Методически важным является преодоление привязанности к психолого-антропологическим основаниям решений.

Таким образом, теоретические основания методики развития креативности в университете 3.0 могут быть представлены в системе когнитивных вопросов, включающей три блока. Первые два блока вопросов следует раскрывать в контексте соотношений языка и мышления, языка и реальности. Из соотношения языка и мышления выводимы методически важные вопросы взаимодействия спонтанности метафорических и метонимических структур и креативности логических реконструкций. Коррелятом спонтанности и креативности выступают, соответственно, привычки и навыки мышления. В контексте соотношения языка и реальности значимыми являются вопросы референции и коннотации, дифференцирующие объективные и субъективные аспекты опыта агента креативности, дискретные и аналоговые модели реальности, безлично-стабильные и психологические образы истины.

Третий блок вопросов, производный от первых двух, связан с использованием кейс-метода, который связывает мышление и реальность. Кейс-метод представляет собой способ развития креативности мышления, эмоций и поведения. Креативность в данном методе стратегически проявляется как двойственность холизма и аналитики. Ограничения кейс-метода предопределены его казуистическим характером, а также резонерскими и демагогическими схемами в решении кейсов. Их индивидуально-личностное преодоление выступает критерием развития креативных способностей студентов, выдвигаемых на первый план в университете 3.0.

Список источников:

1. Буданов, В.Г. Новый цифровой жизненный техноуклад – перспективы и риски трансформаций антропосферы // Философские науки. – 2016. – № 6. – С. 47–55.
2. Кеестра, М. Понимание природы человеческого действия. Интеграция смыслов, механизмов, причин и контекстов / М. Кеестра // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. – Под ред. В. Бажанова, Р.В. Шольца. – М.: Издательский дом «Навигатор», 2015. – С. 202–235.
3. Парти, Б.Х. Грамматика Монтегю, мысленные представления и реальность / Б.Х. Парти // Семиотика. Антология. Сост. Ю.С. Степанов. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. – С. 304–324.
4. Воробьева, С.В. Когнитивные предпочтения логики в условиях неопределенности / С.В. Воробьева // Философия и социальные науки в современном мире: материалы междунар. науч. конф. к 30-летию фак. философии и соц. наук Белорус. гос. ун-та, Минск, 26–27 сент. 2019 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол.: В. Ф. Гигин (пред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2019. – С. 38–44.
5. Lévinas, E. Diachronie et représentation: à la recherche du sens / E. Lévinas. // Revue de l'Université d'Ottawa. – 1985. – Vol. 55. – P. 85–98.
6. Морено, Я. Л. Спонтанность-креативность как сущность личности / Я.Л. Морено // Техники консультирования и психотерапии. Тексты / Ред. и сост. У. С. Сахакиан. Пер. с англ. – М.: Апрель ПРЕСС, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – С. 480–483.
7. Морено, Я. Л. Спонтанность – креативность / Я.Л. Морено // Там же. – С. 475–477.
8. Ружиэйро, В.Р. Мышление: пятнадцать уроков для начинающих авторов / В. Р. Ружиэйро; пер. с англ. – М.: Флинта, 2006. – 440 с.
9. Бауман, З. Текучая современность / З. Бауман / Пер. с англ. под ред. Ю.В. Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
10. Воробьева, С.В. Критическое мышление как моделирование личностной эпистемологии / С.В. Воробьева // Интеллектуальная культура Беларуси: управление знаниями в условиях социально-экономической модернизации: мат. второй междунар. науч. конф., Минск, 12–13 ноября 2015 / Ин-т философии НАН Беларуси. – Минск, 2016. – С. 117–120.
11. Тягло, А.В. «Наука рассуждать» в «быстром мире» / А.В. Тягло // Философские науки. – 2013. – № 3. – С. 129–136.
12. Шютц, А. Чужой. Очерк социальной психологии // Шютц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии / Сост. А.Я. Алхасов; Пер. с англ. А.Я. Алхасова, Н.Я. Мазлумяновой. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – С. 191–206.
13. Воробьева, С.В. Эпистемологические и когнитивные основания трансдисциплинарной методологии в контексте дискурсивной аналитики / С.В. Воробьева // Интеллектуальная культура Беларуси: методологический капитал философии и контуры трансдисциплинарного синтеза знания : материалы Третьей междунар. науч. конф., 15-16 ноября 2018 г., г. Минск. В 3 т. Т. I / Ин-т философии НАН Беларуси; редкол.: А. А. Лазаревич (пред.) [и др.]. – Минск: Четыре четверти, 2018. – 310 с. – С.40–42.
14. Воробьева, С.В. Логика: теория аргументации и критического мышления: учебно-методическое пособие // С.В. Воробьева. – Минск: БГУ, 2018. – 231 с.
15. Шютц, А. Хорошо информированный гражданин. Очерк о социальном распределении знания // Шютц, А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. – М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. – С. 222–237.
16. Воробьева, С.В. Образ истины в дискурсивной аналитике и ее имитация в повседневности // Мировоззренческая парадигма в философии: истина и ее имитация [Электронный ресурс]. Сборник статей по материалам XIV Международной научной

- конференции. /Нижегор. Гос. архитектур.-строит ун-т; редкол. М.М. Прохоров, А.Ф. Кудряшев, А.Н. Фатенков, В.С. Лапшина. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2019. – С 71–74.
17. Дюркгейм, Э. Элементарные формы религиозной жизни. Заключение / пер. с англ. И.С. Сульжицкого // Социология. – 2017. – № 3. – С. 149–165.
18. Тарасенко, В.В. Фрактальная логика. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 177 с.
19. Клейн, Дж.Т. Дискурсы трансдисциплинарности: ретроспективный взгляд в будущее / Дж.Т. Клейн // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. Под редакцией В. Бажанова, Р.В. Шольца. М.: Навигатор, 2015. – С. 80-93.
20. Хазагеров, Г.Г. Обесмысливание научного дискурса как объективный процесс / Г.Г. Хазагеров // Социологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 5–21.
21. Lévinas, E. Autrement que savoir / E. Lévinas. – Paris, 1988. – 127 p.
22. Герасимова, И.А. Типы аргументации и их возможности в трансдисциплинарном диалоге / И.А. Герасимова // Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы. – С. 433–450.

УДК1(091)

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ФИЛОСОФСКАЯ МЫСЛЬ В КОНТЕКСТЕ «ТЕОРИИ КУЛЬТУРНОГО ТРАНСФЕРА»

А.А.Легчилин

кафедра философии культуры ФФСН

Аннотация. Обращение к национальной философии всегда вызывает определенного рода ряд методологических вопросов. Особенно они становятся актуальными, когда речь идет о, так называемых, малых народах. Центральным здесь оказывается вопрос о её соотношении с мировой философией и, как правило, с зарубежной. Для философии Беларуси, прежде всего, это её соотношение с западноевропейской философией. При изучении курса «История философской мысли Беларуси» преподаватель всегда сталкивается с отсутствием мотивации к её изучению у студентов. В лучшем случае речь заходит о перечислении персоналий, их текстов и некоторых идей, т.е. предлагается в некотором роде мемориал философской мысли Беларуси. Определенной формой мотивации изучения «Истории философской мысли Беларуси», как учебной дисциплины, среди студентов может стать появившаяся относительно недавно «теория культурного трансфера». Она является альтернативой компаративистской методологии. В тезисах предложена попытка в контексте данной методологии изложить небольшой сюжет из истории рецепции идей И.Канта в Беларуси в XIX столетии.

Ключевые слова: национальная философия; философия в Беларуси; «История философской мысли Беларуси»; теория культурного трансфера.

Обращение к национальной философии всегда вызывает определенного рода ряд методологических вопросов. Особенно они становятся актуальными, когда речь идет о, так называемых, малых народах. Центральным здесь оказывается вопрос о её соотношении с мировой философией и, как правило, с зарубежной. Попытка сравнения, в таких

случаях, не привлекательна и не вызывает определенной мотивации среди студентов к ее изучению. В лучшем случае, она предстает как определенный феномен применительно к геопространству страны на различных исторических этапах: перечисляются персоналии, их тексты и некоторые идеи. Для философии Беларуси, прежде всего это ее соотношение с западноевропейской философией.

Определенной формой мотивации изучения «Истории философской мысли Беларуси», как учебной дисциплины, среди студентов может стать появившаяся относительно недавно «теория культурного трансфера». Она является альтернативой компаративистской методологии. Основатель данного направления – французский исследователь Мишель Эспань. Сторонники изучения культурных трансферов предлагают заменить компаративистику, как поиск различий и сходств, изучением форм культурного смешения, взаимопроникновения и гибридизации. В рамках концепции культурных трансферов Мишель Эспань предлагает переосмыслить отношения центра и периферии, принимающей и отдающей сторон. По его мнению, это особенно важно для понимания процесса взаимовлияния.

В процессе трансфера, переноса из одной культурной ситуации в другую, любой объект попадает в иной контекст и приобретает новое значение. Культурный обмен – это не процесс циркуляции предметов и идей как они есть, но их неустанная реинтерпретация, переосмысление, переозначивание. Агенты трансферов – это люди и их творения, которые способствуют перемещению и распространению знаний и объектов из одной культурной зоны в другую. Исследование культурных обменов (трансферов) помогает понять Европу как гетерогенное, но одновременно связанное воедино многочисленными «мостиками» трансферов культурное пространство [Подробнее см.: 1].

Попытаемся в духе данной методологии осмыслить лишь один фрагмент из отечественной мысли, в частности, трансфер философских идей И. Канта в Беларуси в XIX веке. В европейской философии XIX век ассоциируется с немецкой философией. Именно она задавала интеллектуальные тренды после французской философии Нового времени. И. Кант, немецкий романтизм, Ф. Шеллинг, Г. Гегель, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, К. Маркс и др. немецкие мыслители завораживали, в том числе и умы восточных европейцев.

После последнего раздела Речи Посполитой территория нынешней Беларуси вошла в состав Российской империи, образовав территориальную единицу «Северо-Западный край».

В первой половине XIX века в этом регионе было два неординарных высших учебных заведения – Виленский университет (1803-1832) и Полоцкая иезуитская академия (1812-1820), где учились и работали, в том числе и белорусские соотечественники.

Наиболее популярным в начале XIX века в Европе было учение кенигсбергского мыслителя И. Канта. Идеи Канта как в Германии, так и за её пределами неоднозначно были восприняты в научных кругах. Как всегда

мнения разделились диаметрально противоположно.

Одним из тех, кто первым по достоинству оценил философские, и, прежде всего, социально-политические идеи И. Канта, был уроженец Беларуси, непосредственный слушатель и ученик И. Канта Иосиф Быховец (1778-1845). И. Быховец обучался в Кенигсбергском университете в 1794 году, уже на закате научной карьеры И. Канта. Он не только слушал последние лекции великого мыслителя, но и перевел на польский язык трактат И. Канта «К вечному миру» (1795), который издал в 1796 году. В 1799 году И. Быховец перевел на польский язык и также издал в Кенигсберге еще одно произведение И. Канта «Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане», в котором доказывалась закономерность социального прогресса благодаря распространению знаний и преодолению предрассудков.

Наиболее последовательным эпигоном кантовской философии и одним из первых адептов и пропагандистов ее в данном регионе был И. Г. Абихт (1762-1816). Он был приглашен в качестве профессора философии из Эрлангенского университета в Вильнюсский университет. Свои лекции он читал на латинском языке. Его работа «Введение в философию» издана в 1814 году в Вильно на латинском языке [2].

Из числа слушателей И. Г. Абихта вышел ряд известных философов своего времени, приверженцев взглядов немецкого мыслителя. В частности, ученик И. Г. Абихта, К. Д. Ширма (1791-1866), стал профессором философии Варшавского университета. Наряду с К. Д. Ширмой известную роль в пропаганде духовного наследия И. Канта сыграл другой его слушатель, выпускник Виленского университета, Я. Бобровский (1777-1823). В 1819 году он перевел и издал в Вильно работу И. Канта «О педагогике».

Я. Снядецкий (1756-1830), будучи сторонником сенсуализма французских просветителей XVIII века, выступил противником априоризма и трансцендентализма И. Канта. Начиная с 1806 года, Я. Снядецкий постоянно обращался к анализу философии И. Канта, полемизировал с ним в ряде своих публикаций [3].

К числу критиков И. Канта относился и уроженец Могилевщины А. Довгирд (1776–1835), сменивший И. Г. Абихта на кафедре философии Виленского университета. Он является автором фундаментального труда «Трактат о присущих мышлению правилах или логика теоретическая и практическая», который вышел в Полоцке в 1828 году. В нем дан последовательный анализ работы И. Канта «Критика чистого разума», ее основных частей – трансцендентальной эстетики, трансцендентальной аналитики и трансцендентальной диалектики. Детальный анализ критики Я. Снядецким философии И. Канта дан в работах выпускника Минской мужской гимназии (1803-1819), а впоследствии видного польского философа М. Массониуса (1862-1945) [4].

С консервативных позиций критиковали И. Канта профессора Полоцкой иезуитской академии, прежде всего за то, что он опроверг онтологическое доказательство бытия Бога. Наиболее ярким оппонентом был профессор философии Полоцкой академии, один из первых и видных

представителей неосхоластики XIX века, итальянец И. Анджиолини (1747-1814). В своих лекциях, читаемых для студентов академии и изданном в Полоцке произведении в 1819 году (после смерти их автора), И. Анджиолини неоднократно полемизировал с И. Кантом [5].

Против философии И. Канта выступил и другой известный профессор Полоцкой академии, уроженец Беларуси, В. Бучинский (1789-1853). Они отражены в его трехтомном труде «Основы философии», изданном на латинском языке в Вене. В основу этого произведения были положены лекции, читанные для студентов иезуитской академии в Полоцке [6].

К числу менее известных исследователей и популяризаторов философии И. Канта в Беларуси того времени относится А. Аргмаков. Его работа «Сознание, самоочевидные истины и мыслимые пространства по Канту и по воззрению современных философов и математиков» вышла в Полоцке в 1895 году.

Появились и другие отдельные публикации. Так, в газете «Северо-Западный край» от 12 февраля 1904 года в Минске вышла статья под названием «Учение Канта (К столетию со дня его кончины)». Автор подписавшегося материала – Зимнев, редактор газеты. Это переводная статья с немецкого издания на русский язык известного немецкого кантианца, писателя-фантаста Курда Лассвица (1848-1910) «Der kritische Gedanke (zur Erinnerung an die 100-e wiederkehr von Kants Todestag). Von prof. Kurd Lasswitz. Gotha, 1904». Данная публикация отражает общий дух неокантианства того времени, который затронул и интеллектуальное пространство тогдашней Беларуси.

Эти и другие малоизвестные материалы совершенно в другой методологии способны, по нашему мнению, сделать изучение национального философского наследия вполне достойным их уважения и исследования современной молодежью. Такие сюжеты вполне привлекательны и актуальны для зарубежного читателя и исследователя истории философии.

Список источников:

1. Якушенко, О. Мишель Эспань. Что такое культурный трансфер? Лекция, прочитанная 26 мая 2014 года в Европейском университете (С.-Петербург). URL: <http://slon.ru/calendar/event/1109349/>(дата обращения: 04.07.2019); Дмитриева, Е. Теория культурного трансфера и компаративный метод в гуманитарных исследованиях: оппозиция или преемственность? // Новое литературное обозрение. – 2011. – № 4. – С. 302-313; Лагутина, И.Н. Россия и Германия на перекрестке культур: культурный трансфер в системе русско-немецких литературных взаимодействий конца XVIII - первой трети XX века. – М.: Наука, 2008. – 342 с.
2. Abicht, I. Initia philosophiae proprie sic dictae. – Vilnae, 1814. – 185 p.
3. Снядецкий, Я. О метафизике / Я. Снядецкий // Избранные произведения прогрессивных польских мыслителей. – М., 1956. – Т. 1. – С. 641-652.
4. Szotek, B. Marian Massonius a polska filozofia nowokrytyczna / B. Szotek. – Katowice, 2001.
5. Angiolini J. Institutiones Philosophicae. Ad usum Studiosorum Academiae Polocensis / J. Angiolini. – Polociae, 1819. (В середине XIX века этот труд И. Анджиолини был переиздан в Италии)
6. Buczynski, V. Institutiones Philosophicae / V. Buczynski. – Viennae, 1844.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ СТУДЕНТОВ КАК АСПЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.И.Климушко

кафедра общей и клинической психологии ФФСН

Аннотация. Автором рассмотрены основные психологические особенности современных студентов, называемых поколением Z в рамках теории поколений. С учетом обозначенных психологических черт и особенностей рассмотрена целесообразность использования информационно-коммуникативных технологий в системе образования (иными словами – электронного обучения). Также автором обозначены основные положительные и отрицательные стороны в реализации электронного обучения в современном образовательном процессе. Помимо этого, автором проанализированы некоторые возможные психологические последствия применения электронного обучения, такие как повышение самостоятельности, снижение уровня профессиональной адаптации и уровня социализации.

Ключевые слова: теория поколений, поколение Z, психологические особенности, образовательный процесс, информационно-коммуникативные технологии, электронное обучение.

В современной науке, изучая и описывая особенности образовательного процесса, довольно часто говорят о необходимости внедрения дистанционных и информационно-коммуникативных технологий, методов и техник в процесс обучения. Особенно актуален данный вопрос еще и в связи с тем, что именно подрастающее поколение является наиболее вовлеченным и тесно взаимодействующим с Веб-пространством и сетью Интернет, а также испытывает на себе довольно сильное влияние от данных процессов глобальной информатизации, так как это поколение уже родилось и выросло в эпоху компьютерных технологий. И именно это подрастающее «информационное поколение» уже является непосредственным объектом образовательных процессов.

В связи с этим в данной работе будут проанализированы основные психологические особенности современных студентов, вызванные достаточно близким их взаимодействием с Веб-пространством. Также будут рассмотрены возможные проблемы и перспективы современного образовательного процесса, связанные с особенностями нового поколения студентов.

В первую очередь хотелось бы указать на современные и общепринятые в науке характерные особенности современной студенческой молодежи, которую очень часто называют «поколением Z». Впервые это определение появилось в конце прошлого века и основано оно на предположении о существовании закономерности в смене поколений.

Несмотря на многозначность понятия «поколение», во многих энциклопедических словарях ключевые определения довольно схожи. Например:

Поколение – совокупность людей близкого возраста, живущих в данное время [1].

Поколение – это не только группа ровесников, а общность людей, имеющих сходный склад ума, объем положительных знаний и уровень нравственного совершенства [2].

Таким образом, поколение основывается на близком возрасте, на схожести социокультурных факторов развития, на идентичности морально-этическим норм и способностей личности, которые сохраняются на протяжении всей жизни представителей конкретного поколения.

Учитывая все вышеперечисленные особенности, необходимые для выделения поколений, в 1991 году американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом была создана «теория поколений» [2]. В своей теории они научно обосновали, что примерно каждые 20-25 лет появляется новое поколение, ценности и поведение которого отличаются от их предшественников.

По мнению сторонников «теории поколений» поколение – это группа людей, рожденных в определенный возрастной период, испытавших влияние одних и тех же событий и особенностей воспитания, с похожими ценностями. Мы этих ценностей не замечаем, они действуют незаметно, но во многом определяют наше поведение: как мы общаемся, как решаем конфликты и строим команды, как развиваемся, что и как покупаем, что нас мотивирует, как ставим цели и управляем людьми [3].

При этом решающее влияние на ценности каждого поколения оказывают условия воспитания в семье, а также макроэкономические и политические события, которые произошли с ними до 11-12 лет. Именно эти ценности оказывают влияние на модель поведения человека в течение всей его жизни – на его отношение к работе, взгляды на мир, потребительское поведение и прочее [2].

В XX-XXI веках, согласно теории Хоува и Штрауса, можно выделить несколько поколений:

- «Поколение GI («Поколение победителей»))» – люди, родившиеся в 1900-1923 годах;
- «Молчаливое поколение» – люди, родившиеся в 1923-1943 годах;
- «Беби-бумеры» – люди, родившиеся в 1943-1963 годах;
- «Поколение X» – люди, родившиеся в 1963-1982 годах;
- «Поколение Y («Миллениум»))» – люди, родившиеся в 1983-2000 годах;
- «Поколение Z («Альфа»))» – дети, родившиеся у поколения Y.

При этом авторы модели обосновали два интересных момента:

- цикличность поколений – каждое пятое поколение имеет схожие ценности (следовательно, поколение «Альфа» имеет черты, схожие с

«Молчаливым поколением» а поколение «Миллениумов» имеет черты, схожие с поколением GI»);

– помимо представителей конкретных поколений, есть так называемые «пограничники» (люди, родившиеся в период плюс-минус три года от границ вышеуказанных периодов), которые имеют большую гибкость и приспособляемость, т.к. имеют ценности, близкие к двум соседним поколениям [2].

Поколение Z (Generation Z, Net Generation, Internet Generation, «Альфа») – это своеобразное переходное поколение из XX века в век XXI, на которое ещё оказывает влияние поколение Миллениум, но в то же время у него формируются собственные черты. Согласно «теории поколений», к этому поколению относятся люди 2000-2020 гг. рождения, следовательно, самые старшие представители этого поколения пока еще подростки. Самые молодые представители поколения «Z» знакомились с гаджетами уже с пеленок. Объем новой информации уже многократно превышает человеческие способности ее усвоить. Пока сложно говорить о ценностях этого поколения, можно только отметить, что их становление приходится на кризисный период развития не только страны, но и мира, который стремительно меняется не столько в политическом, сколько в социальном аспекте [2].

В свою очередь, А. В. Сапа выделил целый ряд особенностей, характерных именно для поколения «Z»:

1. *«Дети цифровых (мультимедийных) технологий»*: тот факт, что описываемое поколение родилось в то время, когда информационные технологии уже прочно внедрились во все сферы жизнедеятельности, неоспоримо влияет на личностные особенности поколения, о чем было упомянуто выше. Данное влияние проявляется в следующем:

– новое поколение максимально приближены к информации, с которой они умеют отлично работать; как результат – они всегда имеют свое мнение и уверены в его правоте, так как в любой момент времени могут предоставить первоисточник как неоспоримый факт;

– новое поколение быстро взрослеет, так как в веб-пространстве игровая деятельность быстро угасает и на смену ей также быстро приходит познавательная деятельность (по некоторым данным, после трех лет дети перестают играть в «реальные» игрушки);

– новое поколение менее склонно выходить из дома, так как большая часть деятельности может быть осуществлена в Веб-пространстве.

На данную особенность поколения Z указывает и Н. М. Плескачёва в своей работе, в которой описывает «синдром упущенных возможностей» [4]. Представители Z-поколения моментально получают информацию о том, что происходит в жизни и мире, потому что одновременно получают информацию сразу из нескольких экранов: смартфонов, айфонов, планшетов, ноутбуков и т.д. Причем, телевизионные экраны для поколения Z теряют актуальность (по данным Н. М. Плескачёвой, 72% респондентов вообще не

смотрят телевизор, что предположительно связывают с недостаточной оперативностью представления информации) [4].

2. *Представители поколения в большей мере склонны к аутизации* (не как заболевание, а как высокий уровень интроверсии у поколения) – «психологический диагноз нового поколения – интровертированный индивидуализм» [3, с.26]. Аутизация проявляется в уходе от реального мира в виртуальный, как защита от объективных проблем реальности. В результате могут проявляться следующие «симптомы»:

- для нового поколения в большей мере характерны дефицит внимания и гиперактивность, так как большая часть информации в Веб-пространстве носит фрагментарный, лаконичный, «клиповый» характер;

- новое поколение отличается повышенной манипулируемостью (управляемостью), так как в Веб-пространстве более широко и вариативно представлено общественное мнение, на которое чаще всего склонна ориентироваться молодежь;

- вследствие высокой интровертированности увеличивается разрыв поколений отцов и детей – мировоззренческий разрыв с родителями (жизненные принципы старших становятся для молодежи неактуальными, так как есть более глобальный и вариативный источник данных принципов – Интернет).

3. *Кардинально меняются ценности и нравственные ориентиры*: у нового поколения возникает размывание жизненных принципов и жизненных ориентиров. Основная причина – быстрое изменение жизни, вследствие которого отдельные жизненные принципы, а то и стиль жизни в целом устаревают. Из-за разрыва с предыдущим поколением, традиционные ценности теряются и на смену им Интернет продуцирует массу новых, чаще всего неподтвержденных в действии. Например, исчезает традиционная семья, на смену ей возникают новые формы семейных отношений, меняется отношение к детям, изменяются социальные роли меньшинств и большинства и многое другое [3].

Анализируя результаты изучения ценностных ориентаций представителей Z-поколения, Н. М. Плескачёва указывает на следующие приоритеты:

- богатый внутренний мир и потребность защитить его, поэтому избегают конфликтов, ссор и противоречий;

- уважение к личному пространству других людей;

- высокий уровень достижения мастерства в выбранной сфере;

- стремление к лидерству [4].

Помимо благоприятных для социума положительных качеств у представителей поколения Z естественно есть и другие часто встречаемые личностные черты, которые могут вызывать определенные проблемы в процессе социализации и социальной коммуникации (следовательно, и в процессе обучения или в профессиональной деятельности). Среди таких черт Н. М. Плескачёва указывает следующие:

- высокая уверенность в своей уникальности;

- своенравность;
- уже на этапе прохождения испытательного срока требование большой заработной платы;
- низкая вовлеченность в рабочий процесс;
- если работа перестает вызывать интерес, с легкостью увольняются что создает постоянную текучку кадров [4].

Что касается образования, то опять же в работе Н. М. Плескачёвой говорится о том, что оно «безнадежно устарело» – так говорят учителя, столкнувшиеся с проблемой обучения поколения Z. Все, что работало раньше: передача знаний из уст в уста, заучивание стихов или отрывков наизусть произведений – уже не работает. Да и сами учителя перестали быть авторитетом для учеников, поэтому в образовательной сфере очень остро стоит вопрос: как учить поколение Z, который остается открытым. Из небольшого по времени опыта взаимодействия и наблюдения за представителями поколения Z, педагоги выделили несколько параметров для успешного обучения, на которые обращает внимание Н. М. Плескачёва:

- оснащённость классов современными гаджетами;
- вместо учебников – электронные книги и пособия;
- индивидуальный подход к каждому ученику вместо обычной «уравниловки»;
- создание мотивации и здоровой конкуренции среди учащихся;
- сложные темы подавать в виде презентаций с наглядными образами и минимумом текста;
- часть тестовых заданий должна быть в форме компьютерной игры (например, квеста);
- привлечение в школы и другие учебные заведения людей, достигших успеха в той или иной области;
- введение коучинга как предмета, чтобы дети учились правильно ставить цели и достигать их;
- занятия на сплочение команды и принятие совместных решений [4].

Учитывая все вышеизложенные моменты, можно утверждать о достаточной научности существования понятия «Поколение Z», и именно эти психологические особенности описанного выше поколения должны играть ключевую роль в определении и формировании основных принципов развития системы образования. И так как выделение Z-поколения ученые-психологи единогласно связывают именно с появлением информационных технологий и сети Интернет, то считается необходимым и целесообразным вовлекать в образовательный процесс именно эти факторы.

В современной педагогике и психологии довольно активно происходит процесс разработки различных информационных и виртуальных методов, приемов и методик обучения, а также изучается их эффективность. Появляется такой термин, как электронное обучение, вместе с которым также активно используется уже небезызвестное понятие дистанционного обучения.

Электронное обучение (е-обучение, e-learning) – это передача знаний и управление процессом обучения с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий. В процессе е-обучения используются интерактивные электронные средства доставки информации, преимущественно Интернет и корпоративные сети компаний, но не исключены и другие способы, как например, компакт-диски. Система е-обучения включает в себя программное и аппаратное решения. Она предполагает наличие специальной базы данных, где содержится учебный контент и системы мониторинга обучения.

Так как е-обучение является системой, то считается необходимым обозначить основные составные компоненты данной системы. Так, И. А. Болкунов в своей работе к электронному обучению относит ряд следующих действий:

- самостоятельную работу обучающихся с электронными учебными материалами, с использованием технических средств обучения;
- получение консультаций, рекомендаций, разъяснений у консультанта (преподавателя) путем дистанционного взаимодействия;
- создание в сети территориально распределённого сообщества обучающихся (социальных сетей, форумов) для совместной виртуальной учебной деятельности;
- своевременное обеспечение обучающихся учебной информацией, предоставление им электронных учебных материалов [5, с.128].

Помимо этого И. А. Болкунов рекомендует в систему электронного обучения включить не только электронные учебные пособия и работу обучающихся с ними, но и образовательные услуги и технологии. Тогда, по его мнению, система электронного обучения должна включать и обеспечивать:

- стандарты и спецификации на электронные учебные материалы и технологии, их разработку, контроль, внедрение;
- освоение и популяризация инновационных педагогических технологий с использованием информационно-компьютерных технологий, передача их практикующим преподавателям;
- возможность развивать и создавать новые электронные ресурсы учебного назначения, корректировать уже используемые [5, с.128-129].

Е-обучение активно внедряется в современную систему образования, так как в сравнении с классической системой имеет целый ряд преимуществ и для педагогов, и для учащихся. Так, многие исследователи и практики чаще всего обращают внимание на следующие преимущества:

- 1) доступность процесса обучения большему числу студентов (в том числе и для тех категорий населения, которые в силу возрастных, физических, социальных, национальных, региональных, географических особенностей не имели возможности воспользоваться традиционными образовательными услугами);
- 2) гибкость обучения, индивидуальный график и возможность обучаться в любое удобное время в соответствии с когнитивными

особенностями личности обучающегося, его знаниями и имеющейся подготовкой, наличием времени для обучения, материальными возможностями и т. д.;

3) оперативное обновление знаний – и преподаватели, и обучаемые в системе электронного обучения развивают свои знания, умения и навыки в соответствии с новейшими технологиями и стандартами (кроме того, использование электронных технологий позволяет быстро актуализировать содержание учебных материалов и оперативно обновлять форму их представления в соответствии с современными требованиями);

4) возможность взаимодействия с широким кругом преподавателей в разных странах;

5) объективность оценки проделанной работы;

6) интерактивность и технологическая мобильность (обучение становится активным, ориентированным на практическую деятельность);

7) экономическая эффективность образования и многое другое [5; 6].

С другой стороны, следует отметить, что при всех перечисленных достоинствах е-обучения «для всех» остается ряд проблем. К ним относятся следующие: проблема качества электронных курсов (кто и как может их оценить); правовые проблемы, связанные с защитой интеллектуальной собственности; финансовые, касающиеся затрат на подготовку электронных курсов их обновление; кадровые проблемы, связанные с подготовкой преподавателей, способных и желающих разрабатывать и постоянно обновлять такие курсы [5; 6].

Кроме этого, еще одна из трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся в процессе е-обучения, связана с адаптацией к асинхронному общению, если это режим обучения в классе (учебном помещении). Так как асинхронное общение обычно характеризуется временной задержкой во взаимодействии между педагогом и студентом, частым отсутствием четких норм общения и отсутствием визуальных или слуховых сигналов разговора – все это довольно часто вызывает беспокойство у многих студентов. По данным экспериментальных исследований Christopher Irwin & Zane Berge, ученики е-обучения отмечают, что временная задержка подавляет спонтанность и затрудняет поддержание фокуса, потому что ученики часто отвлекаются на посторонние события между обучающими действиями. Несколько студентов упоминают, как неприятно было ждать ответа, когда они были особенно взволнованы какой-то конкретной темой и стремились обсудить ее, но не могли осуществить это стремление немедленно [7].

Также в проводимых экспериментальных исследованиях Christopher Irwin & Zane Berge, ученики часто отмечали и другой ряд негативных моментов. Так, отсутствие четких правил диалога е-обучения создавали путаницу в отношении смены порядка, как это обычно бывает при личной беседе. Также отсутствие визуального контакта препятствует появлению чувства ответственности, которое побуждало бы всех учеников к выполнению задания, чтобы каждый из них мог внести свой вклад, а не спрятаться. Другие исследования этих авторов показали, что отсутствие

социального взаимодействия оказались на втором месте по значимости в списке восьми главных барьеров для онлайн-обучения [7].

И особое внимание в ракурсе данной работы хотелось бы обратить на не менее значимую проблему, связанную с е-обучением – это проблема искажения социализации студенческой молодежи, вызванная определенного рода изолированностью каждого участника образовательного процесса. Так, на образовательных платформах внутригрупповое взаимодействие существенно ниже, чем в ходе традиционного образовательного процесса или прохождения практики. В то время как образовательная среда университета и даже отдельного факультета влияет на социализацию и формирует личность студента, обучение посредством Интернета может негативно сказаться на социальной интеграции индивида в общество [8].

Таким образом, на основании анализа современной литературы и данных последних научных исследований можно сделать вывод о том, что существуют определенные специфические психологические особенности современной студенческой молодежи, вызванные ранним и тесным взаимодействием личности с информационно-коммуникативными технологиями и сетью Интернет. К таким особенностям чаще всего относят: быстрое взросление, низкая склонность к запоминанию, но высокая склонность к распределению внимания, «клиповое» мышление, высокая интровертированность, постоянная потребность в информации, отрицание авторитетов и многое другое. Все эти особенности являются объективными предпосылками для активного внедрения в систему образования электронного обучения. В свою очередь, е-обучение (еще как и следствие глобальной информатизации общества) имеет ряд своих преимуществ, недостатков и, что особо важно, последствий.

Также в заключение хотелось бы отметить, что е-обучение в первую очередь построено на индивидуальности и самостоятельности, что главным образом идет вразрез с основной потребностью молодежи – общением. Также при е-обучении не вырабатываются на практике профессиональные навыки работы в коллективе, этические компоненты взаимодействия, чувство ответственности и т. п. На этом основании имеется смысл предположить, что возможным последствием интенсивного использования е-обучения студентов могут оказаться трудности с адаптацией на рабочем месте или в любом другом коллективе, с которым придется сталкиваться и осуществлять взаимодействие в дальнейшем.

Список источников:

1. Большой Энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2001. – 1456с.
2. Зайцева, Н. А. Теория поколений: мы разные или одинаковые? / Н. А. Зайцева // Журнал «Российские регионы: взгляд в будущее. – 2015 – № 2 (3). – С. 220-236.
3. Сапа, А. В. Поколение Z – поколение эпохи ФГОС / А. В. Сапа // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2014. – №2. – С. 24-30.

4. Плескачёва, Н. М. Мифы и реальность поколения «Z» [Электронный ресурс] / Н. М. Плескачёва. – Режим доступа: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/965286>. – Дата доступа: 24.09.2019.
5. Болкунов, И. А. Электронное обучение: проблемы, перспективы, задачи / И. А. Болкунов // Таврический научный обозреватель. – 2016 – № 11(16). – С.128-132.
6. Сатунина, А. Е. Электронное обучение : плюсы и минусы / А. Е. Сатунина. – Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 1. – С. 89–90.
7. Irwin C. Socialization in the Online Classroom [Electronic resource] / Christopher Irwin, Zane Berge // University of Maryland Baltimore County. – March 2006. – Vol. 9. № 1. [Electronic resource]. – Mode of access: http://ascilite.org/archived-journals/e-jist/docs/vol9_no1/papers/full_papers/irwin_berge.htm. – Date of access: 07.08.2019.
8. Праводелов, С. В. Преимущества дистанционного обучения и его виды / С. В. Праводелов. – Современное образование. – 2015. – № 2. – С. 70–79.

УДК 378.147.31

СПЕЦИФИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАЛИТИЧЕСКАЯ ПАРАДИГМА В СОВРЕМЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОМ ПОЗНАНИИ» НА ФАКУЛЬТЕТЕ ФИЛОСОФИИ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК БГУ

А.С. Комаровская

кафедра философии и методологии наук ФФСН

Аннотация. Представленная статья посвящена актуальной теме специфике организации процесса преподавания учебного курса «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании», реализующего на второй ступени высшего образования для магистрантов факультета философии и социальных наук БГУ. В тексте статьи сформулированы некоторые проблемные моменты, с которыми может столкнуться преподаватель в процессе аудиторных занятий: особенности систематизации и структуризации материалов лекционных занятий; работа со студентами магистратуры, имеющими низкий уровень базовых знаний по аналитической философии. Даны конкретные рекомендации по оптимизации процесса преподавания курса по аналитической философии с выходом на построение интерактивных занятий.

Ключевые слова. Аналитическая философия; учебный курс; магистратура; материалы лекций; парадигмальные ориентации; интерактивное занятие.

Учебный курс «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» реализуется на второй ступени высшего образования для магистрантов факультета философии и социальных наук БГУ. Как и другие дисциплины образовательной программы для магистрантов, обучающихся по специальности «Философия», данный курс направлен на повышение профессиональных знаний и компетенций в области философии. Общая цель преподавания и изучения учебной дисциплины «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» состоит в приобретении студентами знаний по

теории и методологии исследовательских стратегий аналитической философии.

Аналитическая философия – явление широкомасштабное и в смысле географии, и в смысле методологии. Исследовательский инструментарий современных аналитиков включает, помимо логической семантики, традиционных аналитических методов, формальной грамматики и синтаксиса, обширный арсенал методов научных направлений, связанных с проблематикой языка: социолингвистики, психолингвистики, нейрофилологии, ИИ, теории права, метаэтики и др. В данном контексте происходит не только расширение методологических компетенций аналитико-философских исследований, но и последовательное обогащение тематического пространства аналитики принципиально новыми проблемами, что создаёт дополнительные трудности в преподавании курса для магистрантов, предполагающего теоретическую реконструкцию динамики развития концепций аналитической философии, погружение студентов в содержание классических направлений и знакомство с актуальными положениями аналитической философии.

Оптимизация процесса преподавания курса по аналитической философии связана с проблемой выбора критерия по систематизации обширного учебного материала. Историко-философский ракурс составления лекционных занятий, характерный для аудиторного освещения большинства философских курсов по философии, в случае с аналитической философией малоэффективен. Здесь проблема связана с общей тематикой практически всех этапов развития аналитической философии – борьбой с метафизикой и несводимыми друг к другу методологическими приемами для ее реализации. В случае выбора пути последовательного перечисления персоналий аналитиков с эпизодической остановкой на специфике авторского варианта интерпретации предмета, цели и задач философии, есть риск утраты логической структуры самого направления аналитической философии. Что сделает невозможным демонстрацию процесса эволюции идей аналитической философии, результатом которой стало дифференцированное проблемное поля, объединенное общим методологическим принципом.

Приемом для систематизации и структуризации учебного материала курса «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» видится введение понятие «парадигмальные ориентации». Оперирование данным понятием позволяет выполнить теоретическую реконструкцию аналитической традиции на системном уровне и с необходимой для понимания студентами магистратуры степенью эмпирической репрезентативности.

Специфика использования понятия «парадигмальная ориентация» заключается в том, что оно в определённой мере позволяет снять аспект некоторой исторической статичности, перевести учебный процесс из формата знакомства с музейными экспонатами в формат живого творческого процесса. Появляется возможность рассматривать аналитическую

философию как своеобразный парадигмальный макет, готовый к наполнению разнообразными смыслами на протяжении всего учебного курса.

В преподавании курса «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» следует избегать замыкания системы тематических блоков на взглядах определенного количества адептов аналитической философии, наоборот, одной из задач учебного курса является реализация установки на открытый характер системы знаний, обосновывающийся интегративным статусом феномена языка в рамках современной социальной реальности и культуры. Сам феномен языка предоставляет возможность многомерности трактовок и формирует обстоятельства, когда внутри самой парадигмы оформляются потенциальные векторы её динамики, напрямую зависящие от контекста актуализации парадигмы.

Понятие «парадигмальная ориентация» находится в прямой зависимости от смыслового наполнения методологической процедуры «анализ языка, поэтому в содержании курса постоянно акцентируется внимание на выявлении специфики интерпретации референта языка на различных этапах развития аналитической философии. Объясняется это, прежде всего тем, что специфика трактовки методологического конструкта «анализ языка» формирует границы предметного поля аналитического исследования, определяя степень и динамику развития «парадигмальных ориентаций».

В итоге, раскрывая логику развития парадигмальных ориентаций аналитической философии, достаточно легко выделить и механизм изменения направленности применения анализа языка, что является необходимым условием для выявления специфики методологических наработок современной аналитической философии, применяемых в рамках современного социально-гуманитарного познания.

Так, построение учебного курса «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» на основании применения понятия «парадигмальные ориентации» в качестве основного критерия систематизации концептуально-методологического материала аналитической философии, приводит к выделению трех относительно автономных линий исследований, каждая из которых соответствует основным векторам парадигмальных ориентаций в рамках современной аналитической философии.

Первая версия связана с методологическим приоритетом логической методологии – это ступень логического анализа языка, основанная на приоритете принципов математической логики и формализации языковых структур науки. Референтом языковой реальности выступает язык науки, а процедуры его анализа обнаруживают себя в формах выявления его подлинной логической структуры, которую скрывает и вуалирует грамматика повседневного языка.

Вторая версия – анализ обыденного языка, связана с признанием важности коммуникативно-деятельностного аспекта языка. Здесь важнейшей

задачей философского анализа языка становится выявление особенностей функционирования языка, что предполагает исследование многообразия форм его употребления. Язык рассматривается как важнейшее средство человеческой активности, его «форма жизни», поэтому в качестве референта языка выступает естественный язык повседневности.

Третья версия связана с языковым пространством социально-гуманитарного познания в качестве референта языка. Данный тип аналитической работы интегрирует в себе как логические, так и лингвистические аспекты исследования языковых структур, репрезентирующих содержательные и смысловые характеристики социально-гуманитарной сферы, конкретизирующихся областью дисциплинарных трендов, представленных сферой политического дискурса, областью метаэтики и междисциплинарными разработками темы ИИ.

Каждый дисциплинарный срез отражает новое видение конфигурации предмета и задач современной философии через призму аналитической традиции в целом. Данные проекции эксплицируют высокую степень креативности и новаторства аналитической философии, помогают выявить роль и значение аналитической мысли в сфере философско-методологических проблем современного социально-гуманитарного познания, что, безусловно, позитивно отразится на процессе приобретения студентами магистратуры ряда социально-личностных и метапредметных компетенций.

В результате содержание курса «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» представляет собой системно изложенный материал, разделенный на 8 тематических блоков, демонстрирующих процесс расширения проблемного поля аналитической философии. Каждый из тематических блоков, в силу ограниченного количества часов, выделенных на данную учебную дисциплину, ориентирует студенческую аудиторию на необходимую самостоятельную детализацию учебного материала через обращение к оригинальным источникам указанных авторов. Продемонстрируем это на примере нескольких планов лекционных тем.

Тема 6. Политико-правовой дискурс в контексте современной аналитической философии

1. Изучение природы и сущностных характеристик права в связи с конкретным социокультурным контекстом. Анализ правового дискурса с соответствующим соотнесением категорий “право”, “справедливость”, “закон”, “принуждение” и др. Разработка и построение правового мировоззренческого каркаса.
2. Плюрализм аналитической философии права. На современном этапе развития аналитической философии права сохраняется разнообразие подходов к анализу правового дискурса и пониманию природы права. Доминирующими идейными направлениями современной аналитической философии права являются: правовой неопозитивизм

(Г. Харта, Дж. Раз), конституционизм (Р. Дворкин) и правовой натурализм (Дж. Ролз, Р. Нозик).

3. Аксиологическая направленность. Специфика неопозитивистского подхода к анализу права проявляется в понимании права как основного нормативного регулятора социальных действий людей (Г. Харт), вместе с тем обосновывается новое понимание функций государства, суть которого сводится не к нормотворчеству, но к удовлетворению потребностей большинства (Дж. Раз), что приводит к наделению правовых аспектов морально-нравственными и ценностными характеристиками.
4. Конституционизм. Разрабатывается идея активной роли судебной власти, которая выполняет в обществе регулирующую функцию, следит за должным исполнением естественных прав, закрепленных в рамках Конституции, предусматривая необходимые меры наказания при их нарушении (Р. Дворкин).
5. Контекстуальность. Признаётся зависимость оформления и последующего действия права от контекста социальной реальности, само право рассматривается не столько как социальный институт, сколько как социальный инструмент, то есть фиксируется активное начало и универсальный характер права.

Тема 8. Теоретическая реконструкция идеи “искусственного интеллекта” в контексте современной аналитической философии сознания как вариант междисциплинарного исследования

1. Феномен сознания. «Искусственный интеллект»: естественнонаучная трактовка. Специфика аналитической программы исследования проблемы ИИ. Сознание как системное воспроизводство ментальных функций человеческого мозга (Х. Патнем, Д. Деннет). Когнитивные характеристики в структуре естественного языка.
2. Формирование нового подхода к проблеме сознания. Экспериментальные методы моделирования сознания и переосмысление психофизической проблемы. Вопрос диалога и соотношения интеллектуальных возможностей человека и машины.
3. Проблема корреляции между языковыми выражениями, отражающими объективные причинно-следственные и субъективные эмоционально-чувственные моменты конкретных социальных явлений и событий (Х. Дрейфус, Дж. Серль).
4. Уникальность человеческого сознания и невозможности его механического копирования. Функционально-прагматическая модель сознания.

Таким образом, проблема объединения обширного материала по аналитической философии может быть успешно решена преподавателем, если, отказавшись от историко-философского ракурса изложения материала, автор курса обратиться к выделению методологического критерия системной организации материала и, будучи ограниченным во времени, представит

целостное содержание учебного материала в виде открытой системы, предполагающей активную позицию студента в процессе лекционных занятий.

Активная позиция студентов магистратуры – красивый теоретический конструкт, имеющий на практике реальные сложности реализации. Связано это, во-первых, с низким уровнем общих знаний по аналитической философии и практически полным отсутствием необходимых для освоения материалов учебного курса «Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании» компетенций в области логической семантике и теории аргументации и, во-вторых, с ограниченными языковыми навыками, не позволяющими магистрантам знакомится с актуальными исследованиями в области аналитической философии, представленными, в большинстве своем, на английском языке.

Указанные проблемы, вынуждают корректировать фактический материал учебного курса, «облегчая» многие концептуальные конструкции, что, в конечном итоге, приводит к реальному сокращению количества рассматриваемых персоналий. В тоже время, в содержание курса вводятся дополнительные элементы, поясняющие, например, логическую основу теории множеств, готовя аудиторию к корректному использованию терминологии актуальных исследований аналитической философии. С целью экономии аудиторного времени рекомендуется использовать наработанную в университетах Европы и американских ВУЗах методику хэндаута. Из личного опыта можно констатировать позитивный результат данной методики, предоставляющей студентам возможность сконцентрироваться на концептуальных проблемах темы конкретной лекции и не отвлекаться на незнакомые термины, методы и фамилии. «Скелетный» вариант лекции, предоставляемый каждому слушателю, существенно повышает и общую заинтересованность аудитории, настраивает студентов на детальную проработку вопросов лекции как в аудитории, так за ее пределами. К тому же в содержание хэндаута можно добавить общие вопросы по теме, задание по проработки и критическому анализу текстов, то есть реализовать проект интерактивного занятия.

Список источников:

1. Комаровская, А.С. Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности / Комаровская А.С. [сост.]. – Минск., 2016 – 26 с.
2. Комаровская, А.С. Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании / А.С. Комаровская // Аналитическая парадигма в современном социально-гуманитарном познании: учеб. пособие. – Минск : РИВШ, 2016. – 94 с.
3. Куслий, П.С. Аналитическая философия языка: к вопросу построения лекционного курса / П.С. Куслий // Эпистемология и философия науки. – 2013. – ТХХХVIII. - №4. – С. 117-135.

ИННОВАЦИИ В ПРОВЕРКЕ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ (ХАРДКОР-КОЛЛОКВИУМЫ, КОГНИТИВНЫЕ КАРТЫ, ИГРЫ, КВЕСТЫ)

О.Г.Ксенда

кафедра психологии ФФСН

Аннотация. В статье описываются отработанные в процессе преподавания психологии инновационные способы проверки знаний: (квесты, игры, когнитивные карты, хардкор-коллоквиумы). Отражаются формы их проведения, возможности для проверки усвоения материала, влияние на мотивацию учения. Хардкор-коллоквиумы представляют собой ответы на вопросы без подготовки. Когнитивные карты – это схемы, отражающие основные понятия и структуру материала по теме или разделу. Игры представляют собой решение или проигрывание ситуаций будущей профессиональной деятельности. Квесты – это игры с сюжетом и перечнем заданий, которые необходимо выполнить для достижения цели. Все перечисленные формы проверки знаний дают возможность оценить знания студентов и их способность оперировать информацией в разных ситуациях.

Ключевые слова: студенты; обучение; проверка знаний; образовательные инновации, информационные технологии; когнитивные карты; образовательные квесты; эвристический потенциал.

Инновации в образовании сегодня – это не столько требование со стороны руководства разного уровня, сколько жизненная необходимость. Современные студенты – интернет-поколение (Internet Generation) – отличаются от предыдущих рядом особенностей. Отмечается их повышенная инфантильность и чрезмерные требования к организации жизни. Так, в Интернете даже появилось новое определение современного поколения – «поколение снежинок», которое так образно отражает названные особенности. Молодые люди очень чувствительны к отсутствию определенных благ и впадают в отчаяние при их отсутствии. При этом многие не могут воспользоваться подручными средствами или создать их для осуществления своей жизнедеятельности [1, с. 2].

Более десяти лет авторы пишут про особенности познавательной активности молодежи как клиповое мышление и свободная навигация в сети. Часто отмечаются проблемы, к которым привело такое развитие человеческих ресурсов (визуальный канал восприятия «затмил» все остальные, сократилось в десятки раз время удержания внимания; запоминается не содержание информации, а место, где находится нужная; многозадачность предполагает одновременное выполнение множества действий, особенно в моменты работы с информацией, а также в обычной жизнедеятельности). Американский психолог Л. Розен написал: «Сильная сторона «поколения I» (Internet Generation), воспитанного в эпоху бума компьютерных и коммуникационных технологий, — их возросшая способность к многозадачности. Дети Интернет-поколения одновременно

могут слушать музыку, общаться в чате, бродить по сети, редактировать фотки, делая при этом уроки. Но, разумеется, платой за многозадачность становятся рассеянность, гиперактивность, дефицит внимания и предпочтение визуальных символов логике и углублению в текст» [3, с. 104].

Сложности испытывают учащиеся школ и студенты и в процессе обучения. Работы российских исследователей [4, с. 5] показали, что они не умеют работать с информацией (сопоставлять разрозненную, целенаправленно искать недостающую, работать с противоречивой и неоднозначной, представленной в разных формах); работать с текстами (использовать разные стратегии и виды чтения; по-разному интерпретировать, видеть разные точки зрения на явление и их основания); применять предметные знания (переводить жизненную ситуацию в предметную, привлекать свой опыт); вырабатывать стратегии учебных действий (отбирать задания, составлять план действий по решению сложноорганизованных учебных заданий).

Перечисленные особенности и развитие информационных технологий значительно снижают мотивацию учения, о чем свидетельствует множество исследований [6-11].

Публикации как научного, так и практического плана, описывают методы и способы повышения учебной мотивации учащихся и студентов. В основном в них раскрывается содержание работы в этом направлении педагогов и преподавателей образовательных учреждений разного статуса. Так, важным фактором, влияющим на мотивацию учения, является применение нестандартных, эффективных методов преподавания, предложение студентам посильных интересных, творческих заданий [12].

Вместе с тем некоторые ученые пишут не только об ответственности педагогов за организацию учебного процесса, но и об ответственности студентов за собственную учебную деятельность [13].

Анализ ситуации в образовании показывает, что организация преподавания требует кардинальной перестройки. Отработанная веками в дидактике высшего образования связка «лекция – семинар – практическое – лабораторное занятия» имела следующий смысл. На лекции преподаватель преподносил, разъяснял основную информацию, на семинарах вместе со студентами информационное поле расширялось и обогащалось, дополняясь новыми знаниями, практическое занятие посвящалось отработке в учебных условиях элементов практической деятельности с демонстрацией эталонов и разъяснением алгоритмов преподавателем, на лабораторных занятиях студенты пробовали осуществлять практическую деятельность самостоятельно.

В эпоху информационного прорыва эта схема перестала работать. Любая информация доступна в любое время в любом количестве. Соответственно, основная функция лекции – уже не информационная, а разъяснительная. Студенты могут сами заранее или во время лекции знакомиться с информацией, а преподаватель должен объяснить непонятное, проиллюстрировать, связать знания с реальной жизненной практикой. В силу

этих причин требует перестройка организация всех видов занятий в высшей школе. Российские авторы вообще предлагают в целом несколько иную – инновационную – модель образовательной системы в высшей школе [14].

Сауров Ю. А., Уварова М. П. отмечают, что «в современной научной и образовательной деятельности, шире – жизнедеятельности, востребованы как коллективная, кооперированная деятельность учебной (и иной) группы, так и мыслительная и рефлексивная деятельность индивида. Эта практика в разных предметных областях и соответствующие качества субъекта образования во многом определяют уровень университетского образования. В целом его совершенствование ведется по классическим направлениям: организационно-экономическое и нормативно-правовое обеспечение, развитие кадрового потенциала, совершенствование образовательной и научно-исследовательской деятельности в университете. Но, на наш взгляд, собственно процессуальным аспектам образовательной деятельности и их обеспечению уделяется недостаточное внимание, в том числе из-за формально модной тенденции к сокращению аудиторной нагрузки. А так важно не упрощать, а углублять интеллектуальную деятельность студентов!» [15, с. 73].

Точно также нуждается в совершенствовании и организация проверки знаний. В естественных или технических науках есть свои способы проверки понимания материала, его практического применения. Гуманитарное знание (в частности психологическое) основывается на запоминании и понимании большого массива информации. Поэтому перед преподавателем всегда стоит вопрос: насколько качественно усвоены «выданные» студентам знания, понимает ли учащийся их суть и способен ли применить на практике.

Мы за длительное время преподавательской деятельности пришли к следующим инновационным формам проверки знаний у студентов, обучающихся по специальности «психология»: хардкор-коллоквиумы, когнитивные карты, квесты, игры.

ХАРДКОР-КОЛЛОКВИУМЫ.

Такое название коллоквиуму дали студенты. Одна из версий перевода этого многозначного термина – «повышенная сложность». Сущность работы следующая: студенты получают список вопросов по разделу. На самом коллоквиуме они отвечают на вопросы в индивидуальном порядке. Но на подготовку ответа времени не дается: студент читает вопрос, получает минуту на размышление и должен отвечать.

Такого рода проверка знаний дает возможность «победить» технический прогресс в плане списывания. У студентов, находящихся лицом к лицу с преподавателем нет возможности куда-либо посмотреть и времени, чтобы воспользоваться подсказками через мобильные устройства. Тут возможности только две: либо знаешь и отвечаешь, либо нет. Если знания усвоены прочно, выстроены в систему, осмыслены, то сформулировать правильный ответ возможно. Если же усвоение непрочное, нет системы и понимания, то актуализация знаний в требуемом объеме невозможна.

С другой стороны, такие хардкор-условия требуют от учащихся активизации психологических ресурсов (воли, внимания, мышления), психологической устойчивости, организованности, которые потребуются в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. То есть хардкор-коллоквиумы в принципе готовят человека к реальной жизни, так как учат принимать решения мгновенно на основе имеющейся информации.

При опросе студентов в конце семестра для получения обратной связи по преподаваемым дисциплинам мы думали, что получим негативные отзывы об этой форме проверки, но ошиблись. Наряду с особенными отзывами с использованием студенческого сленга «это жесть», многие писали так: «Коллоквиумы в стиле «ответы без подготовки» – это здоровский фактор мотивировки выучить, не убирайте их ни в коем случае. Сразу видно, кто учил, а кто нет» (авторские стили студентов сохранены).

КОГНИТИВНЫЕ КАРТЫ.

Когнитивные (ментальные) карты или блок-схемы – изобретение не новое. Обычно они используются для объяснения материала. Однако мы пытаемся применять карты как средство проверки знаний. Так студенты получают задание сделать ментальную карту по определенному разделу или теме изучаемой дисциплины и требования к ней (например, карта должна быть подготовлена в рукописном варианте, содержать все основные элементы темы и обозначенные связи между ними, выполнена в авторском художественном варианте).

Выполняя такую работу, студент не только еще раз прорабатывает и повторяет материал, а также структурирует его, обозначает связи между элементами. Оценивается полнота представления темы и соответствие перечисленным критериям, а также творческий подход к оформлению. Это задание позволяет оценить глубину понимания темы (чем более точно прорисованы связи элементов, тем более системно усвоен материал), полноту усвоения (в карте отражены основные элементы). Такое задание требует времени для выполнения, поэтому дается заранее с дедлайном исполнения.

Ответы студентов на экзаменах показывают, что те темы или разделы, которые были проработаны с помощью ментальных карт, усвоены лучше остальных.

ИГРЫ.

Современное поколение – это поколение «недоигравших» в детстве, так как родители старались как можно больше уделить внимания обучению, поэтому так распространены среди молодежи разные игры, которые поддерживают интерес к процессу. Мы используем для проверки знаний деловые игры (решение кейсов) и ролевые (имитационные) игры как проигрывание реальных ситуаций из будущей профессиональной деятельности [16], что является реализацией практико-ориентированного и проблемного подходов, постепенно заменяющих академический.

Игра опирается на моделирование и проигрывание ситуаций, в процессе чего студенты имеют возможность осознать необходимость свободного оперирования усвоенными теоретическими знаниями,

проработать практические навыки, проявить творческие способности, подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Ролевые и имитационные игры позволяют «увидеть» и «прожить» будущую деятельность, поняв последствия действий и высказываний.

Деловые игры (решение кейсов) отражают «знаниевый» опыт обучающихся, их эвристический поиск на основе логического мышления. Имитационные и ролевые игры позволяют оценить способности и возможности учащихся в плане эвристического поиска на основе наблюдения и эмпирического опыта.

Игры могут быть с четким сценарием и с открытым финалом. В первом случае между учащимися распределяются роли, они знакомятся со сценарием и проигрывают его в предложенном варианте. Затем проходит обсуждение. Игры с открытым финалом максимально приближены к реальной деятельности. Участники получают роли и начало ситуации. Затем в процессе игры они должны проиграть свои будущие профессиональные действия. После чего обсуждение происходит по предыдущей схеме.

Ролевые и имитационные игры дают возможность оценить качество знаний студентов по определенной проблеме. Мы, кстати, хотим отметить высокий уровень удовлетворенности студентов такими видами работы, их активность и интерес.

КВЕСТЫ.

Квест – это вид интеллектуальных, компьютерных, приключенческих или салонных детективных игр с сюжетом и перечнем заданий, которые необходимо выполнить для достижения цели.

Квесты как интересное приобретение игровой деятельности стали достоянием образования последние 10 лет. И сразу завоевали любовь студентов, так как проходят в интересной интерактивной форме. Это сочетание двигательной, мыслительной и творческой активности. При этом нужно решать поставленные задачи, припоминать материал, искать нужную информацию, что делает процесс актуализации полученных знаний увлекательным.

С другой стороны, участие в квесте позволяет расширить информационное поле по ряду проблем, так как задания можно формулировать в завуалированной форме. Это дает преподавателю возможность оценить не только запоминание, но также понимание материала, способность его преобразовывать в неожиданные формы.

Мы бы отметили важность такой формы работы еще и потому, что будущая профессиональная деятельность будет в некотором смысле непредсказуемой, а квесты позволяют активизировать творческую составляющую опыта личности, которую студенты отрабатывают в ходе решения заданий.

Сложность организации всех перечисленных инновационных способов проверки знаний заключается только в том, что преподавателю нужно создать целую базу заданий для них всех: подготовить четко сформулированные вопросы, упражнения, игры и задания, которые будут

понятны и имеют конкретные формы решения и проведения. Также необходимо прописывать критерии оценки каждого задания, которые позволят студентам ориентироваться на определенный результат. Это многолетняя кропотливая работа преподавателя, требующая совершенствования каждый учебный год.

Вместе с тем, такие инновации делают образовательный процесс более интересным и привлекательным для студентов, дают возможность разнообразить обучение и собственно проверку знаний, позволяют готовить их к непредсказуемым ситуациям в будущей реальной жизни и профессиональной деятельности.

Список источников:

1. Созонтов, А.Е. Основные жизненные стратегии современных российских студентов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05./ А.Е. Созонтов – Москва: МГУ, 2003 – 194 с.
2. Утенков, А. В. Психолого-педагогические условия коррекции инфантилизма студентов педагогических вузов: диссертация ... кандидата психологических наук: 19.00.07 / А.В. Утенков / Федеральное государственное научное учреждение «Институт психолого-педагогических проблем детства» Российской академии образования. - Москва, 2014.- 242 с.
3. Larry D. Rosen. Me, My Space, and I. Parenting the Net Generation / Larry D. Rosen – New York : Palgrave Macmillan, 2007. – 258 p.
4. Исаева, Е.Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса / Е.Р. Исаева [Электронный ресурс] - Режим доступа: http://www.mprj.ru/arhiv_global/2012_4_15/nomer/nomer20.php – Дата доступа: 25.08.2019.
5. Каспаржак, А.Г. Российское школьное образование взгляд со стороны / А.Г. Каспаржак, К.Г. Митрофанов, К.Н. Поливанова, О.В. Соколова, Г.А. Цукерман // Вопросы образования. – 2004. – № 1. – С. 190–231.
6. Jovanovic, D. Relationship between rewards and intrinsic motivation for learning – researches review / Jovanovic D., Matejevic M. // Procedia – Social and Behavioral Sciences. 2014. № 149. [Электронный ресурс] <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814050009> – Дата доступа: 27.06.2019.
7. Stirling, D. Motivation in education /Stirling D. // Learning Development Institute. 2014. [Электронныйресурс] http://www.learndev.org/dl/Stirling_MotEdu.pdf – Дата доступа: 26.06.2019.
8. Марков, Д.О. Социально-психологические аспекты мотивации учебно-профессиональной деятельности на разных этапах и уровнях обучения / Д.О. Марков // Психолого-педагогические исследования. 2016. – Том 8. – № 4. – С. 50–61.
9. Чермянин, С.В. Особенности формирования мотивационных установок к практической деятельности у студентов, обучающихся по специальности «Клиническая психология»/ С.В. Чермянин, В.Е. Капитанаки, А.С. Скороход //Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2016. – № 4. – Ч. 1.– С. 158–167.
10. Афанасьева, А. С. Содержание и специфика мотивации учебной деятельности студентов дистанционной формы обучения: автореферат дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / А.С. Афанасьева. – ФГБОУ ВО «Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова», 2018. – 24 с.

11. Ксенда, О.Г., Мотивация и организация учебной деятельности современных студентов/ О.Г. Ксенда // Современная молодежь и общество. Сборник научных статей. – Выпуск 5. «Образование и инновации: история, традиции и современность». Минск, РИВШ, 2017. – С. 35 -40.
12. Скороход, Г. И. Факторы, влияющие на мотивацию студентов к обучению/ Г.И. Скороход.–[Электронный ресурс] Режим доступа:– <https://docplayer.ru/59946838-Factory-vliyayushchie-na-motivaciyu-studentov-k-obucheniyu.html> – Дата доступа: 27.09.2019.
13. Догнал, Й. Мотивация университетских студентов (эссе, основанное на опыте обучения иностранным языкам)/ Й. Догнал // Метеор-Сити: научно-популярный журнал, 2017. –№ 2. – С. 35–43.
14. Смирнова, Л.Я. Инновационная модель образовательной системы в высшей школе России/Л.Я. Смирнова, А.А. Самусева //Современные тенденции и инновации в науке, образовании и бизнесе: материалы пленарного и секционного заседаний IX научно-практической конференции с международным участием 15-19 апреля 2013 года. В 4-х т. Том III./ под ред. к.э.н. Н.В. Чернер. – Одинцово: АНОО ВПО ОГИ, 2013. – С. 100-104.
15. Сауров, Ю. А. Образование как конструирование реальности мышления и деятельности (к 90-летию Г. П. Щедровицкого) / Ю. А. Сауров, М. П. Уварова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 1 (январь). – С. 73–91. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2019/19007.htm>. DOI 10.24411/2304-120X-2019-11007 – Дата доступа: 15.09.2019.
16. Ксёнда, О. Г. Использование имитационных и ролевых игр в подготовке психологов / О. Г.Ксёнда, И. Е. Метлицкий //Система менеджмента качества и качество преподавания: Материалы 14-ой научно-методической конференции, посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой, Минск, 28 марта 2017 года. – Минск, БГУ, 2017. — 99 с. – С. 39-40.

УДК 37.01

Особенности дистанционного обучения в современной высшей школе: ключевые достоинства и проблемные стороны работы в онлайн-режиме

О.В. Курбачёва

кафедра философии и методологии науки ФФСН

Аннотация. В статье рассматриваются особенности применения информационно-цифровых технологий в связи с необходимостью перехода к системе дистанционных образовательных ресурсов. Обозначается практическая и теоретическая значимость онлайн-обучения и выявляются барьеры, с которыми сталкивается национальная система образования в рамках ДО. Автор на примере дисциплины «Философия кросскультурной коммуникации» иллюстрирует эвристический потенциал обучения в системе Moodle, используя разнообразные инновационные методики.

Ключевые слова: онлайн-обучение; онлайн-курсы; социально-гуманитарный блок; дистанционное образование, Moodle, кейс-стади; инновационные подходы; педагогика; высшая школа, философия кросскультурной коммуникации, управление обучением.

Современные тренды в системе образования представляют собой достаточно серьезный вызов для всех уровней образовательной деятельности: начиная от школ и включая университеты. За последние несколько лет система образования столкнулась с беспрецедентным опытом педагогической и учебно-методической работы – работой в онлайн-режиме. Важно отметить, что применение цифровых технологий и переход на дистанционное обучение – это своевременный ответ на запросы образовательного рынка: для того, чтобы достойно конкурировать в сфере образовательных услуг, необходимо качественно и организационно соответствовать ожиданиям современного обучающегося.

Если обратиться к опыту высшей школы – дистанционное обучение имеет под собой ряд существенных преимуществ. Например, обучение на первой (бакалавриат) и второй (магистратура) ступенях высшего образования предполагает наличие ряда практических занятий, ориентированных на самостоятельную работу или творческое выполнение заданий, для реализации которых не требуется аудиторное присутствие как преподавателя, так и обучающегося. К другим преимуществам дистанционного образования можно отнести: обращение к различным источникам, использование разнообразной методологии, расширение аудитории влияния – все это стало основанием для популярности дистанционного образования. Безусловно, на данный момент онлайн-обучение ещё не является обязательным компонентом, однако оно набирает все большую востребованность. Именно поэтому важно сейчас обозначить ключевые особенности дистанционного образования, с акцентированием на реальных примерах использования онлайн-курсов в учебном процессе.

Необходимо отметить, что реализация и успешность функционирования дистанционного образования зависит от многих факторов. Среди наиболее значимых можно выделить: техническое обеспечение, новые компетенции преподавателя, мотивация профессорско-преподавательского состава. Что касается мотивации, то современные исследования показывают, что среди наиболее часто упоминаемых причин перехода на онлайн-обучение у профессорско-преподавательского состава это: интеллектуальный вызов, расширение потенциальной аудитории обучающихся, самоудовлетворение, гибкое планирование [1, с. 52]. В рамках перехода в онлайн-режим обучения, безусловно, необходимо использование различных компетенций у педагога. Важно развитие дополнительных ролей: преподаватель – это ведь не только единственный источник знания и эксперт в своей сфере, важно развивать навыки модератора, фасилитатора, консультанта. Конечно, любой преподаватель в рамках своей педагогической практики периодически общается к разнообразным ролям, однако именно в онлайн формате обучения, эти дополнительные роли значимы в максимальной степени. Кроме того, значимыми компетенциями преподавателя являются эффективное использование новых интернет-технологий в реализации онлайн-курса, что предполагает освоение дополнительного программного обеспечения.

Однако необходимо отметить и барьеры, с которыми сталкивается университет при переходе (даже частичном) на дистанционное обучение: время разработки и работа в онлайн-режиме превышает временные затраты на разработку и проведение традиционных курсов; отсутствие заинтересованности, материальной и профессиональной мотивации и необходимых компетенций у профессорско-педагогического состава; возможная недостаточность технической поддержки в разработке дизайна онлайн-курсов и сопровождение учебно-методической документации; отсутствие подготовки преподавателей в «e-Learning» и другие аспекты, каждый из которых представляет непростую тему для обсуждения [2, с.325]. Например, преподаватель должен обладать техническими навыками: создавать эффективную онлайн-программу, описывающую условия реализации курса, обязанности, правила поведения и запреты, расположение курса; должен быть знаком с требованиями, которые предъявляются университетом к онлайн-курсам, формулировать цели и задачи обучения, определять критерии участия и оценки и управлять ожиданиями студентов, а так же элементарными навыками работы с дизайном в электронном ландшафте и т.д. Эти навыки должны быть освоены преподавателем без отрыва от основной педагогической деятельности, в его свободное время. Здесь большую роль играет мотивация, которая стоит перед преподавателем и формулируется непосредственно руководством конкретного учреждения.

Так преподаватель современного ВУЗа, отвечая на вызовы образовательного рынка, сталкивается с необходимостью формирования новых педагогических навыков и компетенций. Однако следует отметить, что использование онлайн-курсов – это не просто мода, онлайн-обучение имеет ряд значимых содержательных и организационных плюсов. Среди организационных плюсов можно выделить: возможность охвата большей аудитории, распоряжение временем, дистанционность и освобождение аудиторного фонда. Что же касается содержательных аспектов, то можно отметить, что это внедрение и проведение различных форм креативных и эвристических занятий.

В качестве иллюстраций можно привести пример занятия на базе платформы Moodle по дисциплине «Регионализм и кросскультурная коммуникация» для магистрантов философского отделения ФФСН БГУ.

Актуальность и перспективность такой отрасли знания как кросскультурная коммуникация объясняется её предметной направленностью, задачами и потенциалом разрешения острейших проблем в сфере кросскультурного взаимодействия. Эти исследования ориентированы на анализ, а затем управление отношениями, возникающими на границе национальных и организационных культур, а также на создание и применение технологий управления культурным разнообразием. Очевидная значимость учебной дисциплины проявляется в её практикоориентированном и прогностическом потенциале: определение причин межкультурных конфликтов, путей их преодоления и нейтрализации, формирование «межкультурной компетенций» специалистов в деловой и неформальной

среде кросскультурного взаимодействия. Ведь проблема диалога культур становится краеугольным камнем как на макро-, так и на микроуровне взаимодействия: национальном и локально-территориальном уровне. Для осмысления, выявления и управления культурными различиями сегодня предпринимается множество усилий.

Одним из важнейших пунктов в преподавании данного типа дисциплин – это применяемые методы, которые позволят не только комплексно и системно подойти к изучению предмета, но и заинтересовать современного студента. Одним из таких методов кросскультурного исследования – выступает метод кейс-стади. Это метод, появившейся в Гарвардской бизнес-школе еще в 20-е гг. XX века, представляет сегодня достаточно популярную методику формирования педагогических, экологических и бизнес-компетенций. Справедливо отметить, что в последние десятилетия активно применяются кейсы в меж- и кросскультурных исследованиях. Что они из себя представляют и какие образом их можно задействовать в рамках подготовки гуманитариев? В основе метода кейс-стади лежит поиск решения конкретной проблемной ситуации. Поэтому можно отнести его к поисково-исследовательской технологии: осуществляется одновременно анализ заданной проблемы и предлагаются наиболее оптимальные варианты её решения. При этом существуют разные варианты кейс-заданий: задания, в которых предлагается поиск конкретного правильного ответа; задания, в которых возможны несколько правильных решений и важно применение нестандартного и креативного мышления при нахождении решения; кейсы, в которых важна оперативность принимаемого решения. При этом необходимо отметить, что удобность использования данного метода именно в том, что кейс-стади предполагает возможность как индивидуальной, так и коллективной работы. А также в том, что задействованы разные формы работы: аналитическая, критическая, поисковая, исследовательская работа. И именно в рамках использования таких заданий максимально удобно применение дистанционного обучения. Ведь в рамках работы на платформе Moodle можно предлагать видеосюжеты (например, ролик из You tube позволяет в онлайн режиме «дать» материал). Можно использовать реально существующие ситуации, а также искусственно смоделированные (например, проведенные социальные эксперименты). Выбор тематики также достаточно широк: социальный конфликт, примеры этнофобии или этноцентризма, международные переговоры, в которых участвуют несколько стран (можно специально выбрать те, в которых индекс культурных различий достаточно высок), определение особенностей этнокультурной идентичности, принципы деловой коммуникации и т.д. Работа на базе Moodle позволит обучающимся использовать большее количество данных и источников, нежели в рамках традиционного формата обучения [3, с.28].

С учетом портрета современного студента, важно обращаться к таким методикам, которые не только будут выполнять информационно-познавательную задачу, но и таким, благодаря которым можно апробировать изученный материал, сделать его актуальным и практически

востребованным. Поэтому дистанционное обучение сегодня представляет большую значимость и вызывает интерес как со стороны студентов, так и со стороны преподавателя, ведь онлайн-формат способствует формированию навыков самостоятельного овладения материалом, развивает групповое взаимодействие, а также критическое и креативное мышление. Поэтому можно сделать такой вывод, что дистанционное обучение постепенно, но уверенно охватывает сферу академического образования и способствует развитию новых компетенций профессорско-преподавательского состава.

Список источников:

1. Галиханов, М.Ф., Хасанова Г.Ф. Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание/ М.Ф.Галиханов// Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28. – №2. – С. 51-62.
2. Panda, S., Mishra, S. E-Learning in a Mega Open University: Faculty Attitude, Barriers and Motivators. Educational Media International, Vol. 4. – 2007. – No. 4. – Pp. 323-338.
3. Курбачёва, О. В. Особенности организации процесса обучения на второй ступени высшего образования/О.В. Курбачёва //Материалы XVI научно-методической конференции факультета философии и социальных наук БГУ "Креативные компоненты подготовки специалистов 2-ой ступени высшего образования". – Минск: БГУ, с .27-29.

УДК 378.147

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК ОРГАНИЗАТОР УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Н.В.Курилович

кафедра социологии ФФСН

Аннотация. Рассматриваются признаки и трактовки образовательной среды вуза в контексте установления ее соотношения с образовательным пространством. Фиксируется специфика изучения образовательной среды представителями разных наук: философии, педагогики, психологии и социологии. Анализируется трансформация целей преподавания и обучения в условиях модернизации образовательной среды учреждений высшего образования. В связи с этим репрезентируется проблема перехода от «парадигмы преподавания», в рамках которой преподаватель выступает в роли транслятора учебного материала, а студент занимает пассивную позицию слушателя, к «парадигме обучения», в которой преподаватель играет роль организатора учебной деятельности студента, занимающего активную позицию субъекта образовательного процесса. Отмечается роль информационно-коммуникационных технологий в процессе цифровизации высшего образования. Определяются структура и факторы эффективного функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза. Выявляются особенности преподавательской деятельности в условиях электронного и смешанного обучения. Подчеркивается, что компетентностный подход в высшем образовании требует от преподавателя делегирования студенту ответственности за результаты его обучения. Описываются препятствия в развитии дистанционного обучения в высшей школе.

Ключевые слова: вуз; преподаватель; студенты; образовательная среда; информационно-коммуникационные технологии; электронная информационно-образовательная среда; парадигмы высшего образования; электронное обучение; цели обучения; компетенции.

В отечественном научном дискурсе представлено большое количество публикаций, посвященных анализу различных сторон функционирования системы высшего образования. В последние годы специалисты уделяют особое внимание образовательной среде современных вузов, которые столкнулись с необходимостью удовлетворять потребности информационного общества. Следует признать, что традиционно наиболее активно образовательная среда высшей школы изучается с позиций педагогической и психологической наук. Поисковая система Yandex по запросу «образовательная среда современного вуза» выдает огромный список ссылок, оцениваемый количественно в 8 миллионов результатов, а Google по тому же запросу выдает уже более 12 миллионов результатов. В подавляющем большинстве случаев речь идет о ссылках на научные публикации педагогов или психологов.

Несмотря на достаточно высокую степень изученности тематики, посвященной образовательной среде вуза, до сих пор не существует единой общепринятой дефиниции этого понятия. В научной и учебной литературе представители разных наук, справедливо отмечая многогранность образовательной среды как феномена, акцентируют внимание на тех или иных аспектах его рассмотрения. Не претендуя на всесторонность и полноту обзора всех имеющихся в настоящее время позиций в изучении данного явления, выделим наиболее распространенные в научных публикациях трактовки образовательной среды вуза.

В педагогике, психологии, философии и социологии, несмотря на репрезентацию разных значений понятия «образовательная среда», большинством исследователей единодушно признается глубокая его взаимосвязь с понятием «образовательное пространство». При этом данные понятия могут рассматриваться как тождественные либо не тождественные друг другу. Если синонимичный контекст использования указанных выше понятий не вызывает разногласий среди исследователей, то соотношение образовательной среды и образовательного пространства имеет разные интерпретации. Вместе с тем наиболее репрезентативной является позиция, согласно которой образовательное пространство – это более широкое понятие, включающее в себя в качестве составной части образовательную среду. Так, например, российская исследовательница О.А. Ступина определяет образовательную среду как «целенаправленно организованный участок пространства, внутри которого разворачивается взаимодействие субъектов образовательного процесса» [1, с. 74]. Следует отметить, что с философской точки зрения, образовательное пространство понимается как форма существования образовательного процесса, в то время как

образовательная среда трактуется как определенная совокупность условий реализации последнего [2, с. 179].

Белорусские педагоги О.Л. Жук и С.Н. Сиренко, опираясь на результаты проведенного ими анализа работ специалистов, предлагают «рассматривать образовательную среду вуза как сложную интегративную систему, включающую совокупность всех социальных, материальных, организационно-педагогических и психологических условий и постоянно развивающихся взаимодействий всех участников образовательного процесса, направленных на эффективное личностно-профессиональное развитие будущих специалистов и их самореализацию» [3, с. 134]. При этом к основным признакам среды образовательного учреждения отечественные педагоги обычно относят ее контекстуальность, динамичность, целесообразность, проектируемость, информативность, коммуникативность (диалогичность), гуманность и др. [3, с. 134].

В научной литературе представлены различные варианты классификаций образовательной среды. Пожалуй, наиболее известной является та, в соответствии с которой разграничиваются внешняя и внутренняя среда вуза. Если внешняя среда отражает взаимодействие учреждения образования с социумом, то внутренняя среда – это то, что создается в стенах конкретного учебного заведения. Российские педагоги И.Л. Клименко и И.М. Елкина предлагают различать два вида образовательной среды: нормированную и субъектную. Нормированная среда, которая является типичной при доминировании в учебном заведении традиционного обучения, характеризуется закрытостью для внесения изменений со стороны непосредственных участников образовательного процесса. Субъектная среда, которая формируется при личностно ориентированном обучении, отличается открытостью для влияний со стороны всех участников образовательного процесса [2, с. 180]. Наконец, с позиции выделения разных уровней субъектов образования можно говорить о персональной образовательной среде преподавателя или студента, а также об образовательной среде вуза или общества в целом.

Выявление специфики изучения образовательной среды вуза представителями разных социально-гуманитарных наук позволяет сделать следующие обобщения. С определенной долей условности можно утверждать, что философы, анализируя образовательную среду вуза, чаще всего обращаются к репрезентации ее ценностных оснований и проблем, психологи в большей степени фокусируются на изучении условий и факторов комфортности образовательной среды, в том числе на вопросах создания благоприятного психологического климата для всех участников образовательного процесса, а педагоги обычно акцентируют внимание на дидактическом ракурсе анализа образовательной среды вуза в направлении поиска наиболее приемлемых условий профессионального развития преподавателей и эффективного обучения студентов. В социологии образовательная среда вуза, как правило, изучается с позиций институционального или социокультурного подходов. При этом в

прикладных социологических исследованиях обычно все сводится к изучению мнения студентов и преподавателей об образовательной среде конкретного вуза. Весьма типичной в этом плане является статья О.С. Кошевого и М.К. Карповой [4].

Бурное развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в современном обществе актуализировало вопросы организации дистанционного обучения в вузах, поэтому наряду с понятием «образовательная среда» появились термины «информационно-образовательная среда», «электронная образовательная среда», «электронная информационно-образовательная среда», «виртуальная образовательная среда». Признавая наличие разнообразных нюансов употребления перечисленных терминов, необходимо понимать, что основой стоящих за ними явлений выступают электронные образовательные ресурсы, которые отражают цифровую трансформацию образовательного процесса в высшей школе.

В соответствии с утвержденным министром образования в 2017 году документом под названием «Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года» все учебные заведения нашей страны достаточно активно работают над созданием и последующей модернизацией своей информационно-образовательной среды. Деятельность образовательных учреждений в данном направлении определяется одним из основных векторов развития национальной системы образования Беларуси, который обозначается в этом документе как «внедрение современных информационных технологий» [5, с. 4].

В Белорусском государственном университете (БГУ) как ведущем вузе страны, несомненно, осознается значимость развития собственной информационно-образовательной среды. Об этом свидетельствует утвержденное ректором вуза в феврале 2019 года Положение об использовании электронных средств обучения в БГУ. В нем представлено следующее определение рассматриваемого нами понятия: «Информационно-образовательная среда (далее – ИОС) – интеграционная многокомпонентная система, включающая комплекс информационных и электронных образовательных ресурсов, совокупность информационных и телекоммуникационных технологий, обеспечивающих учебную, индивидуальную, научно-исследовательскую деятельность, измерение, контроль и оценку результатов обучения независимо от места нахождения участников» [6, с. 3]. Основная цель использования электронных средств обучения в данном документе трактуется как предоставление обучающимся возможности освоения содержания учебных программ учебных дисциплин всех ступеней и форм с применением ИКТ [6, с. 3].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время во всех развитых странах мира использование электронных средств обучения является, по сути дела, обязательным компонентом организации образовательного процесса в высшей школе. Ни для кого не секрет, что современные студенты, будучи

представителями так называемого «цифрового поколения», образно говоря, «поглощены» виртуальной средой: они постоянно общаются с помощью различных мессенджеров, осуществляют поиск необходимой информации во «всемирной паутине», «скачивают» учебные материалы (к слову, иногда весьма сомнительного качества) из открытых Интернет-источников, активно пользуются ресурсами электронных библиотек и т.д. В этой связи очевидны неизбежность и несомненная перспективность организации электронного обучения в учреждениях высшего образования.

Как известно, в английском языке для обозначения электронного обучения употребляется термин «*e-learning*». Активное развитие *e-learning* в высшей школе требует весьма кропотливой работы по созданию и постоянному улучшению информационно-образовательной среды вуза. Кроме того, и это, по-видимому, самое главное, *e-learning* служит прекрасной иллюстрацией одного из важнейших трендов мирового образовательного пространства – изменения фокуса преподавания и обучения. Речь идет о том, что преподаватель вуза в настоящее время «должен выполнять функции менеджера и дизайнера персональной информационно-образовательной среды студента» [7, с. 108].

Действительно, в системе высшего образования развитых стран мира наблюдается трансформация целей как преподавания, так и обучения. Для преподавателя роль транслятора учебного материала трансформируется в роль организатора учебной деятельности студентов, а для студента роль пассивного объекта восприятия излагаемого преподавателем учебного материала трансформируется в роль субъекта, ориентированного на интенсивную самостоятельную работу с информацией и разностороннюю коммуникацию в процессе активного обучения, направленного на формирование широкого круга не только узко профессиональных, но и наиболее востребованных современным рынком труда универсальных (надпрофессиональных) компетенций [8, с. 43; 47]. По мнению экспертов, к наиболее востребованным в ближайшие 20 лет универсальным компетенциям следует отнести системное мышление, мультиязычность (свободное владение английским и еще одним иностранным языком), мультикультурность (понимание национально-культурного контекста разных стран мира), навыки тайм-менеджмента в условиях высокой неопределенности внешней среды, навыки эффективного общения (клиентоориентированность) и др. [9, с. 6].

Необходимо особо отметить, что об изменении целей преподавательской деятельности специалисты говорят уже достаточно давно и не только в контексте развития электронного обучения. Так, например, американские исследователи Роберт Барр и Джон Тэгг еще в 1995 году опубликовали статью «От преподавания к обучению: новая парадигма для высшего образования» [10]. В статье авторы подчеркивают необходимость перехода от традиционной парадигмы преподавания, в которой педагог выступает в роли единственного эксперта по учебной дисциплине, к парадигме обучения, в которой он управляет познавательной деятельностью

студентов. Традиционную парадигму преподавания Р. Барр и Дж. Тэгг называют «*Instruction Paradigm*», поскольку в ней основная миссия высших учебных заведений определяется как «обеспечение/поставка инструкции» [10, р. 16]. Отмечая непродуктивность традиционной парадигмы преподавания, американские специалисты подчеркивают преимущества альтернативной ей парадигмы обучения («*Learning Paradigm*»), в рамках которой преподаватель фокусируется на разработке эффективной образовательной среды для студентов.

Белорусские исследователи Л.Г. Кирилук, Т.И. Краснова и Е.Ф. Карпиевич также пришли к выводу, что «цель преподавательской деятельности не в предъявлении студентам массива содержания, а в создании условий, в которых студенты смогут не только усвоить его, но и понять, применить и оценить» [11, с. 11]. Следовательно, основной функцией преподавателя вуза становится организация учебной деятельности студентов. При это белорусские специалисты рекомендуют преподавателям ориентироваться на хорошо известную в психолого-педагогической практике «пирамиду обучения», согласно которой мы запоминаем всего «10% того, что читаем; 20% того, что слышим; 30% того, что видим; 50% того, что видим и слышим; 70% того, что обсуждаю с другими; 80% того, что основано на личном опыте; 90% того, что проговариваю в то время, как делаю; 95% того, чему обучаю сам» [цит. по 11, с. 19]. Безусловно, ориентация преподавателей на положения «пирамиды обучения» актуализирует использование в высшей школе методов проектного и группового обучения, дискуссии, кейс-метода, деловых игр и т.п. – всего того, что лежит в основе технологий активного обучения.

В целом организуемое преподавателем управление учебной деятельностью студентов призвано создать необходимые условия для активного их обучения, а это в современных реалиях предполагает формирование информационно-образовательной среды, прежде всего, электронной. Опираясь на наработки исследователей в этой области, в структуре электронной информационно-образовательной среды вуза можно выделить три основных компонента [12, с. 48-49]:

1. содержательно-методический компонент, отражающий весь учебный материал, представленный в электронном формате (учебные пособия, учебно-методические комплексы, практикумы, программы учебных дисциплин, задания для организации управляемой самостоятельной работы студентов, инструкции, рекомендации и т.д.);
2. организационно-технологический компонент, отражающий наличие локальной сети учебного заведения с доступом участников образовательного процесса к образовательному порталу как системе управления обучением. Например, в БГУ такая система создана на базе одной из самых популярных в мире платформ Moodle (от англ. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* – Модульная объектно-ориентированная динамическая среда обучения);

3. кадровый компонент, отражающий эффективность деятельности подразделений вуза, обеспечивающих информатизацию образовательного процесса (например, в БГУ это Центр информационных технологий), а также ориентированность и готовность всего профессорско-преподавательского состава (ППС) к работе с применением ИКТ.

Представляется очевидным, что во многом эффективность функционирования электронной информационно-образовательной среды вуза определяется качеством ее кадрового компонента. В первую очередь тем, насколько компетентно ППС может применять ИКТ для организации учебной деятельности студентов. При этом на передний план для каждого отдельного преподавателя выходят вопросы, связанные с весьма трудоемкой разработкой электронного образовательного контента (к слову, не по одной, а, как правило, по 4-5 учебным дисциплинам), с его корректным размещением на образовательном портале учебного заведения, наконец, с постоянным администрированием всех закрепленных за ним учебных дисциплин. Решение перечисленных вопросов нередко вызывает у преподавателей серьезные затруднения, отражающие специфику их работы в электронной образовательной среде современного вуза.

В условиях электронного и смешанного обучения преподаватель вуза как организатор учебной деятельности студентов выступает в пока еще не совсем привычной для отечественной педагогической практики роли тьютора (от англ. tutor – наставник). Эта роль предполагает, что преподаватель должен уметь оказать студентам не только педагогическую, но и организационно-методическую, психологическую и даже техническую поддержку. Исследователи выделяют следующие отличительные особенности преподавательской деятельности в электронной образовательной среде [13, с. 6-7]: во-первых, необходимость делегирования ответственности студентам за результаты своего обучения; во-вторых, наличие однозначной формулировки требований к заданиям, выполняемым в дистанционной форме обучения; в-третьих, существование эффективного администрирования учебных дисциплин (сюда входят умение преподавателя планировать свое рабочее время, его способность управлять своими эмоциями и создавать благоприятный режим онлайн-занятий, оперативное консультирование студентов, проверка контрольных заданий в соответствии с установленным графиком, исключение ситуаций недобросовестного выполнения заданий студентами и др.). В свете вышеизложенного без преувеличения можно утверждать, что деятельность преподавателя в образовательной среде современного вуза является инновационной по своей сути.

В современных условиях перед преподавателем высшей школы стоит непростая задача – создать такую персональную информационно-образовательную среду студента, в которой обучающийся не просто понимает, но и принимает цель осваиваемой им учебной дисциплины. Это позволяет ключевым участникам образовательного процесса разделить ответственность за результаты обучения. О том, насколько это важно, уже

упоминалось выше при рассмотрении специфики работы ППС в электронной образовательной среде современного вуза. Однако нам хотелось бы обратить внимание на еще один значимый аспект делегирования студентам ответственности за результаты своего обучения. Речь идет о теснейшей взаимосвязи целей учебных дисциплин с компетенциями обучающихся.

В рамках компетентностного подхода определение целей обучения осуществляется на языке, который должен быть понятен не только преподавателю, но и студентам, а также работодателям. Формулируя цель учебной дисциплины, преподаватель объясняет, зачем студенту необходимо ее изучать. Иначе говоря, от преподавателя требуется четкое соотнесение компетенций будущего выпускника вуза с учебными дисциплинами. К сожалению, такое соотнесение не всегда осуществляется разработчиками учебных планов, поэтому нередки ситуации, когда студенты (да, вероятно, и сами преподаватели) осознают, что некоторые учебные дисциплины не несут никакой функциональной нагрузки в подготовке специалистов в той или иной области. Вместе с тем даже в ситуации, когда ни у кого из участников образовательного процесса не возникает сомнений в целесообразности изучения определенной учебной дисциплины, преподаватель сталкивается с не менее сложной задачей соотнесения целей дисциплины и методов обучения через проектирование именно тех учебных заданий, которые позволят студентам приобрести необходимые компетенции [11, с. 99-115]. В связи с развитием дистанционных форм обучения проблема проектирования преподавателем адекватных целям учебной дисциплины заданий для самостоятельной работы студентов приобретает особую значимость.

На пути реализации дистанционного обучения в отечественных учреждениях высшего образования можно обнаружить немало препятствий. К наиболее серьезным из них, помимо недостаточности технической оснащенности учебного заведения, следует отнести социально-психологическую неготовность ППС (а иногда и самих студентов) к использованию электронных средств обучения. Преподаватели могут противиться внедрению электронного обучения в силу разных причин: например, из-за отсутствия необходимых навыков работы с ИКТ, из-за осознания неполноты своей компетентности в области дидактики, из-за неуверенности в защите прав своей интеллектуальной собственности, из-за нежелания изменять привычный режим взаимодействия с обучающимися, из-за элементарного дефицита информации по организационно-методическим вопросам электронного обучения, из-за банальной нехватки времени, обусловленной загруженностью научно-исследовательской и (или) организационно-воспитательной работой, из-за убежденности в негативном влиянии ИКТ на учебный процесс и т.д.

Опыт общения автора статьи с сотрудниками различных учреждений высшего образования по вопросам электронного обучения свидетельствует о том, что особое внимание администрации вузов следует уделять оказанию консультационной помощи преподавателям. Например, в БГУ консультирование преподавателей по вопросам использования электронных

средств обучения является одной из функций руководства факультетов и учебно-методической лаборатории инноваций в образовании [6, с. 5-6].

Таким образом, в современных учреждениях высшего образования цели преподавания и обучения существенно трансформируются. Обусловленная стремительным развитием ИКТ модернизация образовательной среды высшей школы требует от преподавателя акцентуации функции организатора учебной деятельности студентов, которым передается их доля ответственности за результаты своего обучения. Реализация моделей смешанного и дистанционного обучения предполагает активное вовлечение студентов в вузовскую информационно-образовательную среду, основой которой становится субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса.

Список источников:

1. Ступина, О.А. Особенности образовательной среды двухуровневого профессионального образования / О.А. Ступина // Вестник Краснодарского университета МВД России. – 2014. - №1(23). – С. 72-74.
2. Клименко, И.Л. К вопросу об организации образовательной среды в высшем учебном заведении / И.Л. Клименко, И.М. Елкина // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч.конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – М. : Буки-Веди, 2015. – С. 178-181.
3. Жук, О.Л. Виртуальная образовательная среда вуза как фактор личностно-профессионального развития будущего специалиста / О.Л. Жук, С.Н. Сиренко // Педагогическая среда в университетах как пространство за профессионально-личностное развитие на будущий специалист: в 2 Т.: сб. науч. ст. – Габрово, ЕКС-ПРЕС. – 2011. – Т.1. – С 133 – 137. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/4979>– Дата доступа: 23.09.2019.
4. Кошевой, О.С. Образовательная среда вуза глазами студента: социологический анализ / О.С. Кошевой, М.К. Карпова // Известия Иркутской государственной экономической академии. Электронный научный журнал. – 2011. - №6. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eizvestia.isea.ru>.– Дата доступа: 23.09.2019.
5. Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://yandex.by/yandexsearch?clid=2028026&text=Концептуальные%20подходы%20к%20развитию%20системы%20образования%20РБ%20до%202020&rdnd=871066&lr=157&redircnt=1568192972.1> – Дата доступа: 23.09.2019.
6. Положении об использовании электронных средств обучения в БГУ; утверждено приказом ректора БГУ от 05.05.2019 г. № 100-ОД. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.intranet.bsu/cit/moodle/Положение.doc>. – Дата доступа: 22.09.2019.
7. Волнистая, М.Г. Образование / М.Г. Волнистая, Н.В. Курилович, // Особенности становления и развития независимого белорусского государства: социологический анализ / под общ. ред. А.Н. Данилова, Д.Г. Ротмана. – Минск : БГУ, 2018. – Глава 4. – С. 82-111.
8. Курилович, Н.В. Технологии активного обучения в современной высшей школе / Н.В. Курилович // СОТИС – Социальные технологии, исследования. – 2019. – №2. – С. 43-48.
9. Атлас новых профессий. Москва 2014 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf – Дата доступа: 23.09.2019.
10. Barr, R. From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education / R. Barr, J. Tagg // Change. – 1995. – Vol. 27(6). – P. 13-26.

11. Кирилук, Л.Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л.Г. Кирилук., Т.И. Краснова., Е.Ф. Карпиевич; под ред. Л.Г. Кирилук. Вып.7. –Минск: БГУ, 2008. – 211 с.
12. Корсунова, В.А. Сайт-конструктор учебной документации: реализация принципов организационного и технологического приоритета в электронной информационно-образовательной среде / В.А. Корсунова, А.Н. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. - №1(134). – С. 48-51.
13. Дегиль, И.М. Специфика работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде / И.М. Дегиль, Т.А. Костюкова // Открытое и дистанционное образование. Научно-методический журнал. – 2016. - №3(63). – С. 5-10.

УДК 159.9

КОНСПЕКТИРОВАНИЕ КАК ОСНОВНОЙ СПОСОБ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С НАУЧНЫМ ТЕКСТОМ

Е.В.Плакса

кафедра психологии ФФСН

Аннотация. Статья посвящена конспектированию научного монологического высказывания и тем трудностям, с которыми сталкиваются студенты младших курсов при анализе научного текста. Рассмотрены основные типы возникающих при конспектировании проблем, предложены пути их решения.

Ключевые слова: конспектирование, анализ текста, научный текст.

При подготовке специалистов на кафедре психологии БГУ как обязательный элемент включается изучение студентами первоисточников. Требования профессорско-преподавательского состава могут разниться от дисциплины к дисциплине. В некоторых случаях это может быть формальное повторение содержания научного текста, в других – обсуждение ключевых моментов текста и установление смысловых связей с ранее изученным материалом. И в первом и во втором случае приступая к выполнению данного типа заданий студенты, как правило, сталкиваются с большими или меньшими трудностями. Более чем десятилетний опыт работы автора в вузе показал, что студенты ограничиваются *чтением* текста первоисточника, не проводя с ним практически никакой работы. Даже значение неизвестных или мало знакомых терминов не уточняется, и это при наличии широкого круга возможностей для этого в современном мире. Лишь небольшой процент студентов *анализирует* текст и составляет конспекты. На наш взгляд проблемы, с которыми сталкиваются студенты, обусловлены во многом несформированностью навыков анализа и конспектирования текстов вообще и научных текстов в частности.

Создание конспекта представляет собой сложный процесс, включающий мотивационные, речевые и мыслительные компоненты. Формально конспектирование представляет собой «свертывание» текста, то есть уменьшение его объема. Однако истинный конспект предполагает не

формальное, а содержательное, смысловое «свертывание», в котором структурные части исходного текста могут быть приведены в другой последовательности, дополнены собственными пояснениями и мыслями. При конспектировании необходимо не просто отбросить ненужную информацию, оставив самое важное, но именно «свернуть» текст с возможностью последующего его разворачивания [1, с. 7]. Это достаточно сложная аналитико-синтетическая деятельность, которую необходимо целенаправленно формировать и развивать [2, с. 49-51]. И если с формальной стороны справляются практически все студенты, то содержательное «свертывание» доступно не всем. Некоторые навыки могут сформироваться стихийно, однако часто бессистемно.

Способность видеть сущность текста, вскрывать логические закономерности, удерживать нить рассуждений автора требуют сосредоточенности, направленности волевых усилий. В процессе написания конспекта студент должен постоянно осуществлять аналитическую деятельность, свертывать и означивать информацию, фиксировать ее во множестве логических связей. Такого рода деятельность без соответствующей подготовки достаточно энергозатратна. Вследствие этого чаще всего студенты предпочитают избегать качественной работы с текстом и либо выполняют ее формально, либо используют чужие конспекты.

Приобретение навыка самостоятельного конспектирования значительно улучшает подготовку к семинарским занятиям. Однако, как и любой навык, его необходимо формировать и тренировать. Чтобы процесс работы с текстом осуществлялся легче, появилась возможность «решать «в уме» разные задачи в более или менее обобщенном виде» [3, с. 6], данное умение должно быть интериоризировано. Причем чем большие трудности вызывает работа с текстом, тем в большей степени должна быть «развернута материальная форма действия и освоено предметное содержание» [3, с. 18] для успешного последующего свертывания.

Обучение конспектированию необходимо начинать с оценки готовности студентов к этой деятельности. В случае высокого уровня аналитико-синтетической деятельности достаточно будет формирования ориентировочной основы действия (ООД). Важно помнить, что ООД должна быть сформирована *до начала* выполнения конспекта [3, с. 18]. ООД может быть трех типов [4, с. 108]:

1. Ориентиры в частном виде выделяются самим субъектом путем метода проб и ошибок; процесс формирования действия идет очень медленно, сформировавшееся действие чувствительно к малейшим изменениям условий.

2. Ориентиры в готовом виде даны субъекту для правильного выполнения частного действия; процесс формирования действия идет быстро, действие более устойчиво, но ограничено по переносу.

3. Ориентиры в общем виде даны субъекту, но для каждого частного случая составляются субъектом самостоятельно; процесс формирования

действия идет достаточно быстро, действие устойчиво и не ограничено по переносу.

Наиболее продуктивным, конечно же, является третий вариант.

В ряде случаев формулирование ООД не достаточно для формирования умения конспектирования, так как у студентов могут возникнуть проблемы на пути *реализации* ООД. Павлова В.П. выделяет две группы трудностей, с которыми студент сталкивается в процессе конспектирования научного текста: отбор и переформулирование получаемой информации; фиксация информации в виде опорных слов или системы опорных слов (плана) [1, с. 23]. При написании конспекта каждый раз студент решает мыслительную задачу, определяя, какая информация будет оценена как «главная» и зафиксирована в конспекте, а какая – как «второстепенная» и буде отброшена. При этом отброшена может быть и объективно важная информация, вследствие того, что она уже знакома студенту или вследствие того, что важные сведения не воспринимаются студентом из-за непонимания [1, с. 25]. *Понимание* закономерностей любой науки является ключевой компетенцией при ее изучении. По мнению Карандашева Ю.Н., понимание можно определить как процесс поиска значения по заданному знаку. Знак же определяется им как «нечто материальное, выполняющее функцию указывания на содержание, отличное от самого знака» [5, с. 121]. Означивание информации может осуществляться в разном виде – в виде опорных слов или плана, в виде таблицы, в виде схемы, с использованием знаково-символических сочетаний, системы общепринятых сокращений. На процесс сортировки информации (отбрасывание несущественной и свертывание важной) значительное влияние оказывает личность конспектирующего, в итоге «по отбору, сортировке и способу запечатления информации конспект приобретает сугубо индивидуальный характер» [1, с. 19].

В области изучения болезней личности Рибо Т. отмечал: «Болезнь превращается в тонкое орудие анализа. Она производит для нас опыты, никаким другим путем не осуществимые» [цит. по: 6, с. 12]. В приложении к процессу конспектирования таким «тонким орудием анализа» может выступать обучение иностранных студентов. Не являясь носителями языка, иностранные студенты позволяют вскрыть те моменты работы с текстом, которые не очевидны для носителей.

При обучении иностранных студентов Старикова Г.Н. предлагает систему заданий, призванных сформировать у студентов понимание логики и структуры текстообразования. Например, одно из заданий заключается в необходимости определить, являются ли приведенные отрывки текстами [7, с. 205]:

1. Искусство – это важная часть культуры народа. С помощью живописи учащимся легче воспринимать и запоминать новые знания, приобретать новые навыки. На уроках РКИ учащиеся должны развивать в себе коммуникативные умения, и поэтому для нас важна коммуникативная функция искусства.

2. Отец Ф.М. Достоевского был лекарем. Многие лекари учились в Петербурге, а Петербург был основан в 1703 году.

3. Портрет – один из важнейших жанров живописи: он предполагает не только передачу внешности, но и выражение характера, души человека, его личности. В руках художника-портретиста всегда есть средства выразить свое отношение к изображаемому персонажу. И задача зрителя – правильно прочесть картину, увидеть в ней все заложенные автором мысли, что делает его привлекательным для работы в учебной аудитории.

В приведенных выше отрывках только последний соответствует критериям текста, в первом пропущены смысловые связи, во втором – отсутствует логика изложения мысли. Однако умение обращать внимание на столь значимые нюансы должно быть сформировано. Наиболее распространенной ошибкой студентов является установка на пересказ как можно ближе к оригиналу взамен стремления постичь смысл, установить логические связи, отметить возможные противоречия.

Пашкова М.Н. выделяет следующие навыки, которые необходимо развивать для успешного конспектирования [8, с. 60]:

1. прогнозирование (как на уровне структуры, так и на уровне значения, смысла);
2. выделение тем, подтем, микротем, опираясь на смысл прочитанного;
3. упрощение структуры отдельного предложения или нескольких предложений;
4. обобщение информации;
5. понимание общего смысла текста;
6. письменная фиксация материала, используя сокращения, схематизацию, наглядность;
7. разворачивание (восстановление) текста по конспекту спустя некоторое время.

В качестве примера из опыта работы автора можно привести анализ раздела «Гипотеза об уровнях психического здоровья» из монографии «Аномалии личности» Братуся Б.С. Логика раздела построена таким образом, что Братусь выделяет психологические орудия по аналогии с орудиями труда. Как орудия труда позволяют преобразовывать материальный мир, менять его в соответствии с собственными потребностями, так психологические орудия позволяют преобразовывать (строить) собственную личность. Развитые психологические орудия обретают относительную самостоятельность и способность не только преобразовывать, но и продуцировать задачи (смыслы) этого преобразования. Любое психологическое орудие имеет трехкомпонентную структуру: (1) личностно-смысловой уровень, отвечающий за производство смысловых ориентаций; (2) индивидуально исполнительский уровень, отвечающий за реализацию замыслов; (3) психофизиологический уровень, отвечающий за динамические характеристики. В соответствии с этими представлениями Братусь описывает и структуру психического здоровья, в котором также выделяет (1) уровень

личностного здоровья, (2) уровень психологического здоровья и (3) уровень психофизического здоровья.

Описанная выше логика оказалась не очевидна для студентов второго курса. Большинство смогли установить связь между названием раздела и его завершающей частью (где идет описание уровней психического здоровья), но не смогли понять с какой целью приведены все остальные рассуждения. Также не все осознали, что основной принцип, который использует Братусь, это аналогия. Когда в процессе обсуждения недостающие смысловые связи были восстановлены, самой частой репликой студентов было «Почему он (Братусь) так и не написал?». Более того, рассуждения Братуся Б.С. об аналогии материальных и психологических орудий, а также функциональных и психологических органов кажутся студентам излишними.

Работа со студентами над другими текстами позволяет выделить еще две закономерности. Первая заключается в том, что повторенный в тексте другими словами тезис часто воспринимается студентами как новый. Вторая – в том, что примеры (при их наличии), иллюстрирующие основные положения, не рассматриваются студентами как источник дополнительной информации (даже если дополнительная информация существенна, она чаще всего игнорируется).

Таким образом, успешность анализа текста студентами при помощи конспектирования может быть достигнута путем планомерного обучения. В зависимости от уровня подготовки студентов можно либо сосредоточить внимание на ориентировочной основе (в обобщенном виде) либо на формировании отдельных умений (прогнозирования, выделения тем, упрощения, обобщения, фиксации информации), которые затем будут обобщены и применены к анализу научного текста. Важность планомерной работы по обучению конспектированию обусловлена тем, что проблемы и трудности, с которыми сталкиваются студенты при работе с первоисточниками, не ограничиваются только пониманием научного текста. Их следствием являются, во-первых, проблемы в процессе ведения конспекта за лектором, а во-вторых, – проблемы с написанием самостоятельных научных (курсовых) работ.

Список источников:

1. Павлова, В. П. Обучение конспектированию / В. П. Павлова. – Москва : Русский язык. – 1978. – 102 с.
2. Минько, Э. В. Методы и техника ускоренного конспектирования и чтения / Э. В. Минько. – Санкт-Петербург: СПбГУАП. – 2001. – 98 с.
3. Гальперин, П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П. Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2017. – №4. – С. 3-20.
4. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – Москва: Академия. – 1998. – 288 с.
5. Крандашев, Ю. Н. О стадиях процесса понимания / Ю. Н. Карандашев // Вопросы психологии. – 1982. – №6. – С. 121-124.
6. Зейгарник, Б. В. Патопсихология / Б. В. Зейгарник. – Москва: Издательство Московского университета. – 1986. – 288 с.

7. Старикова, Г. Н. Из опыта обучения иностранных студентов основам текстообразования / Г. Н. Старикова // Язык и культура. – 2016. – №1. – С. 199-213.
8. Пашкова, М. Н. Проблемы обучения иностранных студентов технических вузов России аудированию и конспектированию лекций по профилю будущей специальности / М. Н. Пашкова // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №7. – С. 58-61.

УДК 1(430)(091)

И.КАНТ ОБ ОБРАЗОВАНИИ И ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ КАК АКТИВНОГО И ТВОРЧЕСКИ МЫСЛЯЩЕГО СУЩЕСТВА

Т.Г.Румянцева

кафедра философии культуры, факультет философии и социальных наук

Аннотация. В статье показана актуальность обращения к кантовским идеям в области образования и воспитания. На основе анализа ряда работ немецкого философа – трактата «О педагогике», «Ответ на вопрос: что такое просвещение?», «Антропология с прагматической точки зрения» и др. выявлена главная заслуга немецкого философа в деле обоснования необходимости самого процесса образования; показано, что процесс образования он понимал именно как культивирование личности в качестве активного, творчески мыслящего и действующего существа, приносящего позитивные изменения в природу и социальную действительность, а также как развитие и совершенствование внутренних сил и способностей человека, включая и его способность самостоятельно мыслить и принимать решения.

Ключевые слова. Образование, гуманитаризация образования, социально-культурная функция образования, И.Кант, культивирование личности, творчески мыслящая личность, Г.Гегель, духовное образование индивида.

Большое значение при разработке программ университетского образования уделяется вопросам, связанным с организацией так называемой «образовательной среды», обеспечивающей благоприятные условия для продуктивной творческой деятельности студентов. Речь идет, в том числе и о содержательной составляющей этой среды, включающей различные виды и средства образования, среди которых особо акцентируются сегодня инновационный и информационно-образовательный аспекты. Большая роль при этом справедливо уделяется усилению гуманитарной направленности современного образования, суть которой заключается в том, чтобы предоставлять общую культуру, развивать коммуникативные навыки, формировать знания истории и культуры, идей и систем мысли, лежащих в основе человеческой деятельности, способствовать пониманию социальных, политических и экономических проблем общества [1, с.116]. Будучи важнейшим механизмом трансляции и производства культурных ценностей, гуманитаризация современного образования призвана способствовать осмыслению студентом идеалов и ценностей, воплощенных в истории, языке, философии, искусстве, литературе и т.п.

Это особенно важно, учитывая тот факт, что современная система образования во всем мире переживает глубокий кризис, являющийся

выражением кризисной духовной ситуации нашего времени. Одну из очевидных причин того, что «накопленные объемы транслируемых знаний до сих пор не привели к появлению совершенного человека и «идеально творческого общества», ректор Белорусского государственного университета А.Д. Король справедливо усматривает в том, что культурно-исторический смысл и цели образования «часто остаются вне процесса научения. Образовательные практики сводятся зачастую к передаче информации и практических навыков вне общественно значимых ценностно-экзистенциальных контекстов, в которых только и могут быть усвоены знания и опыт поколений»[2, с.7].

Образование во многом перестает сегодня выполнять традиционно присущую ему социально-культурную функцию и превращается в простое обучение технологическим навыкам и приемам, поэтому большое место в рамках данной исследовательской области отводится в XXI веке поискам тех философских концепций, которые смогли бы внести свой позитивный вклад в обоснование образовательной теории и практики.

Актуальность темы данного сборника статей, несомненно, связана и с предстоящим 100-летним юбилеем Белорусского государственного университета – ведущего научного и культурного центра нашей республики, во многом определяющего, в том числе, и имидж государства в мировом образовательном и научном пространстве. В преддверии юбилея существует необходимость оценить достижения нашего университета и определить возможности совершенствования интеллектуального потенциала на будущее.

Говоря о необходимости рецепции ряда интересных и креативных философских подходов к сфере образования, я имею в виду не только сравнительно новые педагогические идеи, разрабатываемые сегодня в рамках феноменологии или же о повороте к дискурсивному анализу М. Фуко. На мой взгляд, весьма актуальным в данном контексте является и обращение к идеям тех великих мыслителей, которые задолго до нашего времени сформулировали основания и принципы, касающихся целей, идеалов и методов формирования творчески мыслящего индивида. Лишь упоминая здесь имена Платона, Аристотеля, Д. Локка, гуманистов эпохи Возрождения и мыслителей Просвещения, идеи которых составили золотой фонд в развитии философии образования, мне бы хотелось обратиться к тем гениальным догадкам, которые были высказаны выдающимися немецкими мыслителями XVIII-XIX вв. Так, анализируя вопросы педагогической теории, образования и воспитания, немецкие философы выдвигали интересные и достаточно конструктивные, притом, не только для своего времени, проекты формирования новой системы образования с новыми идеалами, целями и ценностями, в рамках которой огромное место уделялось, выражаясь, разумеется, современным языком, ее гуманитаризации.

Определенное внимание здесь должно быть отведено И. Канту (1724-1804), к некоторым образовательным идеям которого хотелось бы обратиться в рамках данной статьи, акцентируя при этом внимание на том, какое место и значение он отводил процессу формирования и культивирования личности как активного и творчески мыслящего существа.

Обращаясь к текстам философа, следует заметить, что, строго говоря, у него нет специальных работ, в которых бы он изложил свою так называемую «концепцию образования». Да и такой концепции, понимаемой в узком смысле как определенный способ понимания и трактовки чисто педагогических явлений или как система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на сущность этих явлений, как бы парадоксально это не звучало, у И.Канта тоже нет. Хотя его перу и принадлежит изданная в 1803 году его учеником Ф.Ринком работа под названием «О педагогике», которую тот подготовил на основе собственноручных заметок И. Канта и записей его лекций по педагогике, прочитанных в 1776–1787 гг.

Философ понимает процесс образования (или образывания) в самом широком смысле этого слова – как процесс «делания» человека как активного, действующего существа, который привносит реальные изменения в природу и социальную действительность. При этом, чрезвычайно важно то, что сам процесс «делания», как отмечает российский исследователь М.Ф. Быкова, трактуется им «не в качестве внешнего, привносимого извне, а как сознательный процесс самосозидания, подразумевающий активную вовлеченность в него самого субъекта образования» [3, с. 300]. В таком, более широком значении, мыслимое в качестве самосозидания индивида, понятие образования (воспитания) и получает свое развитие в целом ряде работ мыслителя по педагогике, антропологии и этике. И. Канта более всего заботит то, как происходит активное вовлечение индивида в образовательный процесс, становление самостоятельной, творчески мыслящей личности и ее переход от несовершеннолетия к совершеннолетию, как «решимости и мужества» пользоваться собственным умом». Об этом, в частности, он много размышлял в своей знаменитой работе 1784 года «Ответ на вопрос: что такое просвещение?», видя в «лености и трусости причины того, что столь большая часть людей, которых природа уже давно освободила от чужого руководства, все же охотно остаются на всю жизнь несовершеннолетними» [4, с.27]. Кант полагал, что человек не может отказаться для себя лично и тем более для будущих поколений от просвещения, так как это означает «нарушить и попортить священные права человечества» [4, с.28].

В трактате «О педагогике» И. Кант развивает дальше эти идеи и 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*» [5, с. 449]. Культивирование или «возделывание» человека и осуществляется, по мысли И. Канта, в процессе *образования*, которое он понимает в просвещенческом контексте своего времени, для которого главной стала мысль о формировании просвещенного индивида, способного реализовать свое человеческое призвание. А таким естественным призванием он считал *развитие* внутренних сил и способностей индивида и, в частности, способности самостоятельно мыслить и принимать решения. В контексте трансцендентально-антропологической значимости (нормативности) данного развития, образование индивида понимается им как «*усовершенствование человеческой природы*» [5, с. 448], а не

просто как совокупность «дисциплины, обучения и воспитания отдельного конкретного человека».

Поэтому И. Кант четко различает здесь, в трактате, 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 (человек – Т.Р) мог жить как свободно действующее существо, в отличие от школьного образования или обучения как приобретения умений и прагматического воспитания как достижения разумности» [5, 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, по его мнению, превратиться в *науку*, чтобы стать осознанным и разумным стремлением, основанным на принципах. Так, 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 И. 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» [5, 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 мыслителем в его «Антропологии с прагматической точки зрения» (1798), 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, «цивилизация» и моральное воспитание являются, по И.Канту, основными составляющими образовательного процесса. Говоря о назначении человека и процессе его развития, он так и пишет, что «человек своим разумом определен к тому, чтобы быть в общении с людьми и в этом общении с помощью искусства и науки повышать свою *культуру, цивилизованность и моральность* и чтобы, как бы ни была сильна его животная склонность *пассивно* предаваться побуждениям покоя и благополучия, которые он называет счастьем, стать, ведя деятельную борьбу с препятствиями, навязанными ему грубостью его природы, достойным человечества» [6, с. 578].

Большую роль при этом должна сыграть такая специфическая способность человека, как стремление к самосовершенствованию, способность определять собственные цели и действовать в соответствии с *разумом*. И.Кант говорит и о предрасположенности человека к личностному развитию, под которым он имеет в виду, прежде всего, моральное совершенствование. 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* [5, с. 453-454].

При этом истинный образовательный процесс становится возможным, по И. 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; основная задача образования подразумевает «обязательства по отношению к будущей (универсальной) этике мира, нравственному коду, общему для всего человечества». Речь идет о привитии уважения к достоинству всех людей и формировании, в конечном счете, человека как «гражданина», что становится особенно важным в условиях современного глобализированного мира.

В своих этических работах И. Кант имеет в виду не только конкретные нравственные качества человека, запрещающие ему лгать, использовать других в качестве средства и т.п. Речь идет и о более универсальных характеристиках, таких, как уважение и действие в соответствии с всеобщими правами и свободами (автономия воли) человека, воспитание 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.

В рамках данной тематики можно было бы, хотя бы вкратце, упомянуть и другого выдающегося немецкого мыслителя – Г. Гегеля, который, однако, в отличие от Ж.-Ж. Руссо, Д. Локка, или даже И. Канта, специально не посвящал свои труды проблемам педагогики. Вопросы образования, воспитания и формирования индивида волновали философа главным образом в Нюрнбергский период его творчества, когда он на протяжении восьми лет был директором гимназии (1808 – 1816) и совмещал работу на этом посту с преподаванием, будучи, к тому же, членом Совета по делам образования. В гимназии он преподавал философию права, этику, логику, феноменологию духа и обзорный курс философских наук; ему также приходилось вести уроки литературы, греческого, латинского, математики и истории религии. Особое внимание он как директор уделял именно философским и гуманитарным дисциплинам. Так, во всех классах гимназии наряду с древними языками и литературой, составлявшими основу преподавания, читались кроме вышеперечисленных дисциплин также психология, этика, философская энциклопедия и др. предметы. В качестве руководителя гимназии Г. Гегель сам прочитал и опубликовал пять ректорских речей об освещении задач и значения *гуманитарного образования*. Большое внимание он уделил в них значению греков и римлян как той почвы, на которой возникает культура, сравнивая их с раем человеческого духа. В конце каждого учебного года он писал ежегодные послания, в которых демонстрировал свою горячую приверженность классическому образованию, основанному на изучении

"греков и римлян". Его всегда поражало "совершенство и великолепие" литературных шедевров, которые должны стать "духовной купелью человечества" [7, с. 402] и основой духовного формирования индивида. Именно духовному, а не «полезному, чувственному материалу», он уделял решающее значение в процессе образования и воспитания личности, полагая, что лишь оно «укрепляет душу и создает такую непосредственную опору, такую *субстанциальную сердцевину*, которая есть мать самообладания, благоразумия, присутствия и неусыпности духа; оно превращает возвращенную на ней душу в ядро, имеющее самостоятельную ценность, абсолютную цель; лишь оно составляет фундамент всеобщей пригодности, и его нужно закладывать и развивать во всех сословиях» [7, с. 403]. Г. Гегель даже приводит в пример целые государства, пренебрегавшие духовным воспитанием, видевших в нем «лишь средство и направлявших своих граждан исключительно на чистую полезность». В результате, «не имеющие опоры», они «находятся в опасности рухнуть среди своих многих полезных средств» [7, с. 403].

Обращение к идеям классиков и, в частности, идеям И. Канта в области образования, воспитания и просвещения – тому, что можно было бы обозначить «образовательной программой» немецкого философа, является весьма актуальным и своевременным. Мыслитель не только внес большой вклад в развитие собственно теории и практики образования, сформулировал ряд фундаментальных идей о воспитании, культивировании творчески мыслящей личности, но и показал *необходимость* самого процесса образования и формирования личности как активного, действующего существа, которое приносит реальные изменения в природу и социальную действительность. Очень важными являются сегодня и представления философа об образовании как процессе реализации индивидом своего естественного призвания, как развитие и совершенствование его внутренних сил и способностей, в особенности способности самостоятельно мыслить и принимать решения. Это особенно актуально в эпоху глубокого духовного кризиса, переживаемого современным обществом, когда именно от человека, особенно молодого, его активного участия в жизни социума зависит, в конечном счете, дальнейшее существование человечества.

Список литературы:

1. Запесоцкий, А. Образование: философия, культурология, политика / А. Запесоцкий. – М., 2002. – 456 с.
2. Король, А.Д. Молчание в диалоге как проблема философии образования // Вопросы философии, 2019, N.4. – С. 6-12.
3. Быкова, М.Ф. Кант и концепция Bildung // Иммануил Кант: наследие и проект. М., 2007. – С.291-311.
4. Кант, И. Ответ на вопрос: что такое просвещение // И.Кант. Сочинения в 6 т. М., 1966. Т.6. –С.25-37.
5. Кант, И. О педагогике // И.Кант. Трактаты и письма. М., 1980. С.445-505.
6. Кант, И. Антропология с прагматической точки зрения // И.Кант. Сочинения в 6 т. М., 1966. Т.6. – С. 349-589.
7. Гегель, Г. В. Ф. Речи директора гимназии. 29 сентября 1809 г. // Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет, Т. 1. М., 1970. – С. 397-410.

ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО КУРСА «МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФСКИХ ДИСЦИПЛИН»

В.С. Сайганова

кафедра философии культуры ФФСН

Аннотация. Статья посвящена выявлению инновационно-креативного потенциала курса «Методика преподавания философских дисциплин». В статье рассматривается тематическое содержание данного курса с точки зрения теоретической и практической его значимости для реализации инновационных методов и внедрения креативных компонентов обучения социально-гуманитарным дисциплинам в вузе. На примере проведения занятий с заданиями открытого типа раскрывается значение курса «Методика преподавания философских дисциплин» как учебно-образовательной площадки для освоения теоретических вопросов методики преподавания, практических рекомендаций по реализации инновационных методов обучения философским дисциплинам и возможности внедрения с последующей экспертизой креативного компонента обучения.

Ключевые слова: задания открытого типа; методика преподавания философских дисциплин; креативный компонент; образование; образовательный продукт.

Возрастающая значимость и всеобщность высшего образования привели к необходимости нового понимания его целей, ценностных оснований, теоретических постулатов, форм, содержания и направленности. Нарастание процессов глобализации в развитии мировой культуры сопряжено с глубокими изменениями в сфере науки и образования, что существенно актуализирует вопрос «аксиологических ориентиров в этих сферах, поиск новых форм организационной и научно-методической работы в образовательном процессе» [1, с. 33]. Современное образовательное пространство, столкнувшись с вызовами дистанционного и цифрового образования, испытывает потребность в выработке инновационных путей формирования учебной и профессиональной идентичности обучающихся, внедрения креативных компонентов и эвристических форм обучения в образовательный процесс.

Философская рефлексия над проблемами образования, определение его места в системе ценностей современной культуры, в исследовании трансформаций образования становятся особенностями современного осмысления высшего образования как социокультурного феномена [2, с. 341-344]. В эпоху становления новых стратегий развития образования прогностический потенциал именно философии может обрести не только теоретическую, но и очевидную практическую значимость. В этой связи курс «Методика преподавания философских дисциплин» представляет особый интерес, так как совмещает в себе не только теоретические вопросы собственно методики преподавания и практические рекомендации по

реализации новых форм обучения философским дисциплинам, но и может служить учебно-образовательной площадкой для их внедрения и апробации.

Учебная дисциплина «Методика преподавания философских дисциплин» является дисциплиной обязательного компонента, изучаемой в соответствии с типовым учебным планом по специальности 1-21 02 01 «Философия» на выпускном курсе очной и заочной форм обучения и занимает одно из центральных мест в профессиональной подготовке современного студента в области философии. В программу дисциплины входят актуальные проблемы современного образования, организации учебного процесса, содержания методов, средств, организационных форм обучения и воспитания в вузе по философским дисциплинам.

Методика преподавания философских дисциплин, призванная формировать профессиональные качества будущего преподавателя философии, основана на синтезе теоретических основ и практических рекомендаций по преподаванию социально-гуманитарных дисциплин. Основные темы по данному курсу предусматривают изучение законодательства Республики Беларусь об образовании, нормативно-правовой документации об организации учебного процесса в высших учебных заведениях, изучение исторических форм преподавания философии, современных методов и форм преподавания в вузе, практику их реализации, организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов по философским дисциплинам.

Инновационный и креативный потенциал курса «Методика преподавания философских дисциплин» состоит в том, что в рамках этой учебной дисциплины возможно не только обучать новым формам работы в аудитории, но и активно внедрять их, так как само содержание данного курса и его тематическая организация позволяет это делать в лекционных и практических занятиях.

Целью дисциплины «Методика преподавания философских дисциплин» является обеспечение усвоения студентами знаний теоретико-методологических основ преподавания философии в вузе и методических навыков их реализации. Данной цели подчинены основные задачи курса: формирование у студентов необходимой теоретической базы в сфере предметного поля и специфики методики преподавания философии; изучение образовательных технологий и нормативной базы обучения в вузе, владение современными методами и формами преподавания философских дисциплин в высшей школе; формирование навыков самостоятельной ориентации в современных формах преподавания философии и др.

Содержание дисциплины представлено посредством разбивки на разделы и темы, которые характеризуются относительно самостоятельными дидактическими единицами содержания обучения. К моменту начала изучения дисциплины «Методика преподавания философских дисциплин» студенты обладают достаточными знаниями в области истории философии, этики, эстетики, культурологии, социальной философии, философской антропологии, теории познания и философии науки в объеме, изучаемом

студентами специальности «Философия» на факультете философии и социальных наук белорусского государственного университета в соответствии с государственным образовательным стандартом Республики Беларусь.

В содержательную структуру учебного материала курса включены такие разделы как общие вопросы методики преподавания в высшей школе, теоретические предпосылки и методические основы преподавания философских дисциплин и современные методы и формы преподавания философских дисциплин и их методическое обеспечение. Наибольший интерес в аспекте заявленной темы представляет третий раздел курса. В данном разделе рассматриваются такие темы как «Лекция по философским дисциплинам как форма организации учебного процесса в высшей школе», «Методика организации практического занятия по философским дисциплинам», «Методическое обеспечение организации самостоятельной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентов по философским дисциплинам», «Контроль в системе учебной деятельности», «Эффективный имидж преподавателя философии». В учебно-методической карте дисциплины данные темы представлены как лекционными, так и практическими занятиями [3, с. 11-12].

В первых двух тематических блоках третьего раздела, посвященных рассмотрению методики лекционных и практических занятий, в качестве креативного задания студентам предлагается провести самостоятельное лекционное или семинарское занятие по тематике курса или тематике своего дипломного исследования для студентов своей группы. Занятие сопровождается обязательной презентацией и последующим обсуждением в группе, где учащимися открыто высказываются оценки по разным критериальным основаниям и выставляются отметки друг другу. У студентов есть возможность самим испробовать разные методики составления текста лекции по учебной дисциплине («Ёлка», «Талмуд», «Ментальные карты», «Опора», «Импровизация» и др.) и проанализировать их эффективность или неэффективность. В программе курса также предусмотрены занятия с заданиями открытого типа, обладающие эвристическим потенциалом. Так, например, студентам предлагается самим разработать тематику и методику для проведения философского тренинга, кейса, коучинга, деловой игры с последующим разбором в группе и анализом эффективности такой формы работы по философским дисциплинам. Таким образом студенты усваивают не только общие дидактические требования к проведению аудиторных занятий по философским дисциплинам и проявляют свой творческий потенциал, но и несут ответственность за свой пробный образовательный продукт перед преподавателем и своими сокурсниками.

В рамках третьей темы по методическому обеспечению организации самостоятельной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы студентам предлагается разработать план управляемой самостоятельной работы для обсуждения философских текстов, предложить эффективные методы работы с большим объемом материала, составить

практические рекомендации по написанию философского эссе или творческой письменной работы.

По тематике контроля в системе учебной деятельности обучающиеся готовят таблицу корреляций между видами (предварительный, текущий, тематический, итоговый и др.) и формами контроля знаний по философским дисциплинам, тем самым осваивают методические требования к организации и проведению контроля знаний умений и навыков в учебном процессе.

Наконец, в рамках темы эффективного имиджа преподавателя философии рассматриваются вопросы о понятии имиджа преподавателя, об особенностях и факторах формирования имиджа, о специфике внешнего, речевого и интернет-имиджа преподавателя философии. Эта тема также предполагает ряд творческих заданий для студентов. В процессе обсуждения значимости внешнего имиджа преподавателя студенты на примере выдающихся философов, которые осуществляли преподавательскую деятельность, разбирают особенности их стиля, соответствия социокультурному контексту и т.д., что подразумевает углубление студентов в знания биографии и творчества философов. Разбирая вопрос о специфике речевого имиджа преподавателя, студенты получают творческое задание составить оценочную таблицу речи оратора «Как не убить доверие аудитории?» и продемонстрировать свое выступление в аудитории, опираясь на данную таблицу и используя выразительные средства речи. По результату студенты составляют общий продукт – таблицу с рекомендациями по тренировке речевых навыков будущего преподавателя, содержательности и выразительности речи преподавателя по философским дисциплинам.

Таким образом, в результате изучения учебного курса «Методика преподавания философских дисциплин» у студентов формируется комплекс универсальных и специальных компетенций, позволяющий быть востребованным специалистом. Обучающиеся демонстрируют не только теоретические знания и практические навыки, но и оказываются способными к созданию собственного образовательного продукта на основе личного, творческого участия в самом образовательном процессе.

Студенты овладевают знаниями концептуально-понятийной базы методики преподавания философских дисциплин, истории преподавания философии в культуре, современных тенденций развития высшего образования, законодательства об образовании в Республике Беларусь, содержательного и нормативно-правового обеспечения учебного процесса. Также студенты способны реализовать на практике свои знания современных методов и форм преподавания философии и методических приемов их реализации в учебном процессе, организации учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы по философским дисциплинам в высшей школе, особенности применения элементов ораторского искусства в процессе преподавания философских дисциплин.

По итогу изучения курса «Методика преподавания философских дисциплин» студенты обладают умениями самостоятельно конструировать содержание обучения, устанавливать межпредметные связи, выявлять

взаимосвязь между методом преподавания, формой учебного процесса и методикой их реализации в аудитории, разрабатывать учебно-методическое обеспечение образовательного процесса и средства его диагностики, применять навыки ораторского искусства в аудитории, а также осуществлять адекватную самооценку, разрабатывая и реализовывая проекты профессионального самообразования. Данные умения студентов складываются на основе овладения ими в процессе обучения современным стилем научно-практического и рационально-теоретического мышления, системой знаний о теоретических основах и принципах методики преподавания философских дисциплин, методическими принципами обеспечения учебного процесса, а также навыками реализации инновационных методов и форм преподавания философских дисциплин. Это позволяет говорить о том, что сам курс «Методика преподавания философских дисциплин» обладает серьезным теоретическим, практическим и экспертным потенциалом в вопросе разработки инновационных методов и внедрения креативного компонента обучения социально-гуманитарным дисциплинам в современном вузе.

Список источников:

1. Сайганова, В.С. Функциональный статус образования в современном обществе / В.С. Сайганова // Философия и социальные науки. – 2015. – № 3. – С. 33-37.
2. Левко, А.И. Философия образования в Беларуси: формирование исследовательских программ / А.И. Левко, Т.Н. Буйко // Философские исследования : сборник научных трудов. – 2017. – Выпуск 4. – С. 341-349.
3. Методика преподавания философских дисциплин. Учебная программа учреждения высшего образования по учебной дисциплине для специальности 1-21 02 01 «Философия» [Электронный ресурс]. – Минск : БГУ, 2016. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/167068/1.pdf>. – Дата доступа: 29.09.2019.

УДК 378.147:1

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЕКТЫ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Р. С. Сащенко

кафедра философии и методологии науки ФФСН

Аннотация. В статье представлены инновационные проекты в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, которые обеспечивают оптимизацию процесса обучения в контексте среднего специального образования и его интеграцию с образовательными программами высшего образования. Прослеживается необходимость и актуальность преобразований в сфере образования для создания инновационной, социально-ориентированной экономики.

Ключевые слова. Образование, социально-гуманитарные дисциплины, инновационные образовательные технологии, case-study, метод проектов, интеллектуальный тренинг, бриф-опрос, викторины, мультимедийные технологии.

Образование в современных социально-экономических реалиях всегда создает дополнительные стимулы инновационного развития государства. Указ Президента Республики Беларусь «Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы» от 15 декабря 2016 г. № 466 в качестве одного из приоритетов в среднесрочной перспективе определяет развитие потенциала молодежи и её активное вовлечение в создание экономики знаний [1]. Эпоха информационного общества, основой которого становятся информация и знания, их производство, хранение, усвоение, реализация и трансляция, предъявляет новые требования к системе образования, в частности внедрения в образовательную практику новейших технологий [2, с. 1-8]. Основные направления и приоритеты государственной политики в сфере цифровой трансформации системы образования, механизмы их реализации определены Концептуальными подходами к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года [3]. Для придания системности этой работе Министерством образования Беларуси разработана и утверждена Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования до 2025 года и на перспективу до 2030 года [4], что обусловлено необходимостью совершенствования процессов в системе образования в Республике Беларусь на основе развивающихся цифровых технологий в целях формирования информационного общества и конкурентоспособного человеческого потенциала.

Развитие инновационного потенциала учреждений среднего специального высшего образования предусматривает повышение качества обучения и исследовательской деятельности в соответствии с перспективами развития рынка. Цель социально-гуманитарного компонента в структуре профессионального образования заключается, прежде всего, в формировании социально-личностных, социально-профессиональных и универсальных общекультурных компетенций учащихся, содержание которых составляет не только знание понятийного аппарата и особенностей понимания мира, но, прежде всего, способность к творческому мышлению, к системному анализу нестандартных ситуаций, а также умение использовать полученные знания для обоснования выбранных стратегий поведения. Следовательно, новые образовательные технологии, применяемые в преподавании социально-гуманитарных дисциплин, должны обеспечивать организацию творческого усвоения знания, свободного поиска истины, критического самоутверждения в ходе дискуссий [5]. Это, в свою очередь, направлено и на развитие национальной системы обеспечения качества профессионального образования в соответствии с международными стандартами.

В практике преподавания дисциплины «Основы социально-гуманитарных наук» в ГУО «Минский государственный областной колледж», есть особенность, заключающаяся в том, что студенты экономического и технологического отделения, на занятиях не всегда испытывают интерес к дисциплине. Изучение студентами философских проблем осуществляется не творчески, и сводится к процессу запоминания

некоторого объема информации по основным разделам. Подобное обстоятельство не способствует формированию навыков и интереса к самостоятельному анализу, абстрактному мышлению, логики, умению самостоятельно анализировать, обобщать философские знания. Необходимость преодоления таких существенных недостатков в преподавании дисциплины «Основы социально-гуманитарных наук» очевидна. Возникает необходимость в организации занятий, так что бы они могли заинтересовать студентов, и способствовали развитию логических способностей, творческого потенциала и критического мышления.

Среди наиболее эффективных форм учебных занятий на сегодня можно отметить различные инновационные методы обучения студентов, в частности, проблемную и игровую технологии, технологию коллективной и групповой деятельности, методы анализа конкретных ситуаций, метод проектов, обучение в сотрудничестве, креативное обучение, технология дебатов, использование мультимедийных технологий, и др.

К новым методам стоит отнести метод «case-study». Сущность данного приема заключается в создании на занятии проблемной ситуации, в ходе разрешения которой студенты учатся критически мыслить, формулировать и аргументировано обосновывать определенную точку зрения. Так же данный метод может предполагать самостоятельное изучение и обсуждение проблемных ситуаций студентами или совместные обсуждения в аудитории под руководством преподавателя, а «процесс обсуждения становится важнее самого решения». Основная цель данного приема – вовлечение в дискурс каждого студента, формирование внутренней мотивации на участие в совместном обсуждении поставленных вопросов.

Одной из продуктивной технологией работы студентов является метод проектов. Метод ориентирован на самостоятельную деятельность студентов – индивидуальную, парную или групповую, которую обучаемые выполняют в течении установленного промежутка времени. В основе метода проектов лежат развитие критического мышления, познавательных навыков студентов, творческих способностей, умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве. Как правило, основными этапами работы над проектами являются: 1) выбор темы, постановка проблемы; 2) формирование творческих групп; 3) выдвижение и обсуждение гипотез решения проблематики проекта, объем и форма подачи проекта, подбор и поиск информации, распределение обязанностей каждого участника проекта; 4) презентация проектов [6, с. 108-111]. Продуктивность метода проектов обусловлена рядом преимуществ. Метод проектов позволяет в полной мере раскрыть творческие способности студентов, осуществить индивидуальный подход по выбранной тематике, овладению потенциалом компьютерных программ, систем поиска, обеспечивает высокую коммуникативную направленность проектов, развивает дух коллективного творчества, повышает чувство ответственности отдельного студента за результат коллективной работы. Стоит отметить, так же, что изменятся и

роль самого преподавателя, преподаватель становится своего рода консультантом, который советует и помогает.

Для того, что бы знания студентов были систематизированными и глубокими, оправданным представляется использование в преподавании данной дисциплины и игровых методов. Игровые методы, по определению Э. Кроули, «повышают заинтересованность студентов в изучаемом предмете и вырабатывает стимулы к качественному освоению и творческой переработке как можно большего объема предлагаемого на лекциях материала. Важной основой игрового метода является культивирование и поддержание в молодых людях духа соперничества, развития умения достойно себя проявить в конкурентной борьбе» [7]. Еще один важный аргумент, согласно которому игровые практики стоит включать в процесс обучения с самого начала, сформулировал Г. Спенсер. Он считал, что именно игра служит «средством избавления от нереализованной энергии», а значит, очень помогает направить пыл молодых людей в нужное русло [8, с.113].

Также в практике преподавания используются кроссворды. Кроссворды являются средством проверки и закрепления знания. Как правило, студентам предлагается разбиться на группы и соревноваться в правильности и скорости. Особый интерес у студентов вызывают кроссворды с определением ключевого слова, философского термина или философского течения. Так же занятие может пройти в форме викторины. Одна из предложенных студентам стала версия телевикторины «Своя игра». Трансформация игры индивидуальной в игру командную понравилась студентам: риск потери командой баллов в случае неправильного ответа одного участника команды вынуждает их не только более взвешенно и рационально подходить к ответу на вопросы, но и не бояться брать ответственность на себя. В результате активизируются такие качества обучающихся как решительность, умение отстаивать свою точку зрения, способность к «выуживанию» из «глубин памяти» нужной информации в подходящем ситуации формате.

В процессе преподавания дисциплины студентам предлагаются интеллектуальные тренинги и блиц-опросы. Интеллектуальные тренинги – способ проведения занятия, который позволяет закрепить полученные знания. Вопросы для осмысления студентам формулируются так, чтобы достигалось глубокое проникновение в суть проблемы. В данном случае происходит приобщение студентов к проблемным вопросам социально-гуманитарных наук. Главной целью блиц-опроса, заключается в определение степени подготовки студентов. Студентам предлагается разделиться на несколько групп и формулируется 25-35 коротких вопросов на знание терминов, имен мыслителей, цитат, и др. Соревнования групп заключается в том, чтобы дать как можно больше правильных ответов.

В ходе классической лекции, как правило, используются мультимедийные технологии. Мультимедийные технологии позволяют задействовать несколько каналов восприятия студента в процессе обучения, визуализировать абстрактную информацию за счет ее наглядно-образного

представления, что, в свою очередь, повышает качество образования, моделировать сложные социально – экономические процессы. Применяются краткие конспекты лекций. Краткие конспекты лекций позволяют представить материал в краткой, сжатой, удобной для восприятия форме, обеспечить более четкую логическую структуру лекционного материала, сконцентрировать внимание студентов на ключевых моментах лекции, многократно обращаться к достоверному авторизованному преподавателем материалу, предварительно ознакомиться с основным содержанием лекции [9, с.18-27].

Важным составляющим в процессе изучения дисциплины «Основы социально-гуманитарных наук» являются практические занятия. Практические занятия строятся таким образом, чтобы они проходили в режиме диалога, интерактивного общения. Дебаты, диалог, дискуссии развивают у студентов умение логически и критически мыслить, искать и находить истину, работать в группах, слушать и понимать оппонента, владеть устной речью, приемами риторики, сосредоточиваться на сути проблемы, аргументировано, доказательно спорить.

Таким образом, обозначенный ракурс исследования указывает на важность уже начатых преобразований, призванных обеспечить развитие образования, характерного для инновационной, социально-ориентированной экономики, связанного с мировой и отечественной фундаментальной наукой, что соответствует требованиям устойчивого развития страны. Важнейшие тенденции в области цифровой трансформации процессов в системе образования: использование дополненной, виртуальной и смешанной реальностей; применение цифровых пользовательских устройств на уроках; создание трансформируемого рабочего пространства; персонализация учебного процесса и его геймификация и др. – позволяют проводить детальный анализ процессов в системе образования и выстраивать максимально эффективную образовательную траекторию. Применение инновационных подходов в преподавании дисциплины «Основы социально-гуманитарных наук» обеспечивает оптимизацию процесса обучения в контексте среднего специального образования и его интеграцию с образовательными программами высшего образования. Это еще раз подтверждает высокий статус нашего государства как образовательной державы, в которой реализуется принцип непрерывности образования – «образование через всю жизнь», – и созданы равные возможности для получения качественных образовательных услуг на уровне современных национальных и международных стандартов.

Список источников:

10. Указ Президента Республики Беларусь «Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2016–2020 годы». – 15 декабря 2016 г. – № 466 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/document/?guid=3871&p0=P31600466>.
11. Лаврентьев, С. Ю. Интерактивные методы обучения как средство активизации познавательной активности / С. Ю. Лаврентьев, В.А. Комелина // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 6. – С. 1-8.

12. Приказ Министра образования Республики Беларусь «Концептуальные подходы к развитию системы образования Республики Беларусь до 2020 года и на перспективу до 2030 года». – 29.11.2017. – № 742 // Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://edu.gov.by/sistema-obrazovaniya/glavnoe-upravlenie-professionalnogo-obrazovaniya/prof-obr/respublikanskiy-sovet-direktorov-uchrezhdeniy-professionalno-tekhnicheskogo-i-srednego-spetsialnogo>.
13. Концепция цифровой трансформации процессов в системе образования до 2025 года и на перспективу до 2030 года; Министерство образования Республики Беларусь // ГУО «Минский городской институт развития образования». – 15 марта 2019 года. – Режим доступа: <https://do.minsk.edu.by/>
14. Янушевич, И.И. Использование инновационных технологий в преподавании социально-гуманитарных дисциплин на гуманитарном факультете Белгосуниверситета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.pacademy.edu.by/public/academ.phtml?l&page=yanushevich.htm> - Дата обращения: 27.09.2019.
15. Лаврентьев, С. Ю. Современные методы обучения как средство активизации познавательной активности студентов ВУЗа / С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2013. – №1. – С.108-111.
16. Валеева, М.А. Использование интерактивных методов обучения как условие становления социальнопрофессионального опыта студента / М. А. Валеева // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 4. – С. 88-98.
17. Спенсер, Г. Социальная статика / Г. Спенсер; пер. с англ. – К.: Гама-Принт, 2013 – 496 с.
18. Хазова, Л.В. Подходы к организации преподавания социально-гуманитарных дисциплин в негуманитарных вузах // Социально-гуманитарные знания. – 1997. – № 3. – С. 18-27.

УДК 378.147

КРЕАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Ю.Г. Сиверцев

отдел системы менеджмента качества ФФСН

Аннотация. В статье предпринимается попытка рассмотреть проблемы, возникающие в процессе развития творческих способностей личности (на примере студентов высшего учебного заведения Республики Беларусь). В работе представлена характеристика основных черт личности современной студенческой молодежи, проанализированы ведущие потребности, интересы, ценностные ориентации студентов высших учебных заведений в период их обучения в вузе. В работе кратко раскрыта сущность таких понятий, как: творчество и креативность. Особенностью этой статьи является то, что автором анализируются причины, влияющие на способность к самосовершенствованию творческой личности студента и его самоактуализацию в профессиональной деятельности. Также автором исследуется проблема креативного обучения в системе высшего образования как важная составляющая развития

творческого потенциала индивидуальности человека на примере белорусских студентов постсоветского поколения.

Ключевые слова: студенческая молодежь; творческие способности студенческой молодёжи; студенты высших учебных заведений; IT-технологии; креативность; креативное обучение; процесс креативности; одаренность; одаренность студентов; творчество; творческая продукция; творческая личность; творческий потенциал; творческое мышление.

Изучение проблемы развития творческих способностей личности в настоящее время особенно значимо и актуально. Большая общественная важность обсуждаемой проблемы становится очевидной в период развития демократического государства с рыночной экономикой и изменениями в системе национального образования. Сложное экономическое положение страны, трансформация прежнего мировоззрения у населения (особенно у молодёжи), влияние многих факторов, в том числе и негативных, на формирование новых взглядов на жизнь, отсутствие должных знаний и умений, которые позволили бы успешнее адаптироваться, жить и работать в условиях конкурентного и высокопроизводительного производства, широкое применение IT-технологий – все это порождает в нашем обществе серьезные трудности и внутренние конфликты.

Не просто в этот период трансформаций приходится подрастающему поколению и, конечно же, студенчеству. Среди студентов высших учебных заведений усилился нигилизм, инфантилизм и эгоизм. Они отличаются особым свободолобием, неформальным мышлением и раскрепощённостью, они слабо мотивированы на достижение результата и не очень дисциплинированы. Тем не менее, современные студенты - умные, творческие и прогрессивные люди.

Нынешние студенты во многом отличаются от того поколения, которое училось в университетах 10-20 лет назад. Они стали более требовательными, когда вопросы затрагивают их личные интересы. Они хорошо знают свои права и умеет их отстаивать. Современные студенты во многом не так уж трудолюбивы, но не потому, что не хотят ничего делать, а лишь потому, что не заинтересованы в каком-либо предмете или не видят смысла в его изучении. Если учебная дисциплина не нравится или не имеет значения для будущей профессии, то, как правило, изучать этот предмет студенты будут неохотно и даже плохими оценками запугать можно далеко не каждого из них.

Чем это можно объяснить?

Как видно из педагогической практики, большую часть современной молодёжи составляют студенты, выросшие из детей, которые страдают от синдрома недостатка внимания и отличаются гиперактивностью. Таким людям присуща активность, но их энергия растрачивается не всегда эффективно (в приоритете - пустое времяпрепровождение и развлечения). Современной студенческой молодёжи, особенно это прослеживается на примере студентов первого и второго года обучения, сложно сосредоточиться на чем-то серьезном, провести несколько часов за

подготовкой к занятиям. Им не всегда легко выделить определенное время для изучения научно-методической литературы. Отсутствие устойчивого внимания у современной молодёжи тесно связано с «поглощением» их сознания интернетом и с увлеченностью общения в социальных сетях. И это не случайно, так как нынешнее молодое поколение выросло в эпоху бурного развития IT-технологий.

Практически все студенты с младшего возраста умеют обращаться с компьютером, а интернет находится в каждом устройстве, который они используют: в телефонах, планшетах, ноутбуках. Эти молодые люди виртуально общаются в социальных сетях больше, чем с помощью живого общения. Они более замкнуты, чем их родители, выросшие на дворовых играх и личном общении с друзьями. Как известно, в настоящее время любую необходимую нам информацию довольно легко и быстро можно найти в интернете. Все интересующие нас сведения представлены кратко, в виде небольших статей и картинок. Именно так современная студенческая молодежь получает, в большинстве своем, различные сведения. А потратить время на усиленную проработку статьи объемом в несколько страниц для некоторых из них становится непосильным трудом. И это входит для многих из них в привычку. Рассеянное внимание способствует тому, что они способны усваивать информацию только на непродолжительное время и очень короткими порциями. Что же говорить об их тщательном, скрупулезном изучении учебной литературы и университетском объеме получаемой информации?

Для перестройки мозга может потребоваться достаточно долгое время. К тому же сказывается зависимость от чрезмерного увлечения деятельностью в социальных сетях, которые способствуют формированию у молодого человека привычки воспринимать информацию быстро и в краткой («сжатой») форме. Поэтому и анализировать ее они будут таким же образом. Это ведет к проблемам в принятии правильных решений, усложняет работу с большими текстами и важными источниками информации. Студенты плохо анализируют данные, не способны заниматься вдумчивой и кропотливой работой.

И все же, несмотря на многочисленные трудности в учебе, современные студенты во многом похожи на предшествующие поколения студентов. Их волнуют те же вопросы, что и раньше: взаимоотношения с окружающими, общение и дружба, любовь, карьера, учеба и реализация своего потенциала как личности. Но они стали доверять неформальным лидерам и определенной какой-либо интересующей их информации, полученной из интернета, зачастую больше, чем собственным родителям и взрослым, в том числе вузовским преподавателям. Стала значительно увеличиваться дистанция между родителями (взрослыми) и детьми. И в связи с этим, получается значительно труднее в самих семьях передавать жизненный опыт (знания, морально-этические нормы и общечеловеческие ценности) от старшего поколения (родителей) – молодому поколению (детям). Поэтому разрыв в идеалах и расхождение в понимании друг друга разных поколений, хотя и

характерно для любой эпохи, в современном поколении молодежи это просматривается особенно четко.

Перенасыщение информацией, причем не только полезной, но и вредной, лишней, а также отсутствие теплого взаимодействия в семье и коллективе ведет к негативным последствиям для человека, и отрицательно влияет на социализацию личности в обществе. Еще одна особенность нынешнего поколения в том, что современная молодежь часто проявляет себя как общество потребителей. В результате вырастает поколение, которое обеспечено всем и не умеет по-настоящему бороться с трудностями, добывать себе хлеб насущный, терпеть хоть какие-то лишения и преодолевать их. В связи с этим, не может не настораживать тенденция, что большинство сегодняшних и будущих студентов не смогут в полной мере справиться с усвоением учебной программы вуза, либо программа и вся вузовская система должна периодически адаптироваться к новым условиям существования.

И поэтому возникает вопрос: как будут решаться задачи, направленные на самосовершенствование творческой личности студента и его самоактуализацию в профессиональной деятельности. Не случайно, поэтому вновь особое внимание обращено на необходимость изучения проблемы креативности и креативного обучения в системе высшего образования, что объясняется, прежде всего, возникшим противоречием между социальным заказом общества на не только высокопрофессионального работника, владеющего современными знаниями и компьютерными технологиями, но и на творческую личность во всех сферах производства.

Креативность (от англ. creativity) — уровень творческой одаренности, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [5]. Креативное обучение способствует формированию продуктивно-созидательной направленности личности и составляет основной стержень ее социальной ориентации в жизни. При этом развитие креативности у студента позволяет сформировать основу для его профессионального творчества и совершенствовать творческий потенциал молодого специалиста, а также способствовать его успешной самоактуализации в социальной сфере.

Методологической основой изучения развития творческих способностей студенческой молодежи явились научные идеи ученых в областях исследования различных наук о человеке как личности и индивидуальности: Б.Г.Ананьева, А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Н.В.Кузьминой, В.Н.Мясищева, М.М.Ковалевского, Н.А.Рыбникова, В.С.Степина; в том числе психологии творчества — Д.Б.Богоявленской, Л.С.Выготского, А.М.Матюшкина, Я.А.Пономарева, В.Н.Пушкина, И.М.Розет, О.К.Тихомирова, М.Г.Ярошевского; педагогической и социальной психологии — В.В.Давыдова, И.В.Дубровиной, И.А.Зимней, А.Б.Орлова, В.В.Рубцова, Д.И.Фельдштейна, М.Я.Якиманской; социологии и психологии высшего образования — Я.У.Астафьева, Е.М.Бабосова, А.А.Иудина,

Л.А.Кандыбовича, А.К.Марковой, Н.Н.Нечаева, В.Я.Нечаева, А.Т.Ростунова, С.Д.Смирнова, Д.А.Шпилёва, В.Н.Шубкина, Л.И.Шумской и др.

Воплощая в себе потенциальную элиту общества, студенческая молодежь активно стремиться проявить свои способности и знания для решения многих ответственных и социально-значимых задач. И очень важно знать личностное состояние современного студенчества, потребности, присущие этой категории молодежи, их интересы, ценностные ориентации и жизненные установки, каким интеллектуальным и духовно-нравственным потенциалом она располагает. И нельзя не согласиться, что «качество» студенческой молодежи – это своеобразный показатель того воспитательного воздействия, которое оказывают на молодежь все основные социальные институты общества, в том числе семья, вуз, государственные и общественные организации»... И «становится очевидным, что складывающаяся социальная ситуация личностного становления студенческой молодежи не снимает, а, наоборот, актуализирует проблему ее целенаправленного воспитания» [8].

И еще один важный момент. Анализируя проблему развития творческих способностей личности на примере студенческой молодежи, нельзя не упомянуть об одаренности студентов. Чаще всего мы говорим об одаренности личности, если она значительно опережает в своем развитии сверстников, необыкновенно легко усваивает человеческий опыт и знания. Это действительно способные люди. Но есть и другая одаренность. Это одаренность людей, которые обладают уникальным видением и нестандартным, нешаблонным мышлением. При этом способности такого одаренного человека к усвоению знаний могут быть не особо выдающимися по сравнению с другими, что мешает окружающим вовремя увидеть этот дар. Особенно трудно с такими обучающимися (в нашем случае – студентами ВУЗа) преподавателям.

Видимо сама профессия педагога, наставника противоречива по своей сути: ведь преподаватель учит своих студентов наиболее устоявшемуся в научном опыте и поэтому он, как наставник, по необходимости консервативен. Следует добавить при этом, что при многих вариантах своей работы преподаватель все же имеет дело каждый год с одним и тем же основным содержанием своего предмета.

В такой ситуации тем более трудно не только заметить «нестандартного», креативного студента – подчас его трудно оценить, примириться с нешаблонностью его восприятия, результатами его деятельности, которые часто выходят за стандартные «рамки».

Ещё необходимо прибавить, что у творчески одаренного студента, как правило, менее уживчивый характер, чем у обыкновенных его товарищей, из-за чего у него нередко трудности в общении с окружающими.

Не будет преувеличением сказать, что, общаясь с одаренными студентами, преподаватель должен в некоторых случаях преодолевать собственную природу, свою направленность на передачу опыта и знаний, применяя элементы креативного обучения.

При изучении проблематики развития творческих способностей личности на примере современного студенчества необходимо напомнить, что творчество определяется как деятельность, порождающая новые материальные и духовные ценности. Отличительными чертами творческой деятельности являются: неповторимость, оригинальность, общественная уникальность. В творчестве выражается глубокое личностное начало, без которого немислим предмет творчества. Творчество в широком смысле, как выполнение чего-либо общественно-полезного, раскрывает потребность личности в самовыражении, самоактуализации и расширении своих созидательных возможностей.

«Творчество в методологическом аспекте рассматривается как процесс создания качественно новых материальных и духовных ценностей. Создание новой реальности, удовлетворяющей многообразные общественные потребности, можно отнести к творчеству с целевой установкой на создание социально значимого для общества нового изобретения. При этом социальным заказом является создание объективно нового продукта, значимого для общества» [3].

Считается, что творческая деятельность складывается из творческого выражения, творческой позиции и творческой продукции. В творческом выражении человек отвечает на вызовы окружения, стремясь при этом выразить свои взгляды, мотивы и чувства. Творческая позиция означает открытый, гибкий и самостоятельный способ реагирования на окружающую действительность. Творческая продукция – это то, что человек в течение творческого процесса создает, это такое сочетание ранее известных вещей, которые для него являются новыми.

Для творческой личности характерно:

1. Чувство нового. Личность способна оценивать ситуацию и видеть возможности для развития.
2. Современным творческим студентам присущи: незаурядность, самобытность, склонность к риску. У них есть уверенность для развития необычных идей, большинство из них отличаются гибкостью своих мыслей и способностью к трансформации.
3. Самостоятельность и терпимость к неустойчивым ситуациям. Современные (креативные) студенты, в частности, способны выдвигать альтернативные предложения и оценивать происходящие процессы независимо от авторитетов.
4. Творческий студент обладает широким диапазоном мышления. Он способен быстро предложить множество идей и выдвигать комплексные интересные решения.
5. И, наконец, очень важными качествами творческого человека являются: воля, четкость собственных взглядов и мотивация целей.

При работе с творческой личностью педагогам и преподавателям необходимо особое внимание уделять развитию творческого потенциала индивидуальности своих воспитанников. Творческий потенциал индивидуальности – это совокупность свойств личности, ее состояний и

потребностей, наборов средств и приемов, которые можно применить в решении творческих задач.

Базовой составляющей творческого потенциала личности являются специальные знания, широта кругозора, а также внутренняя и внешняя готовность к творчеству. Без начальных, специальных знаний трудно рассчитывать на эффективный творческий процесс.

А в современной высшей школе в последнее время преподаватели часто сталкиваются с ситуацией, когда для решения какой-либо задачи необходимо просто «подтянуть» базовые знания, которые должны быть заложены человеку ещё в школе. При этом решаемая задача из разряда творческих может перейти в разряд алгоритмических. Подлинное творчество связано с замыслом и для его зарождения и яркого, полного раскрытия базовые знания, конечно же, необходимы. Они служат основой для осознания меры противоречия между возможностью и задачей.

В конце XX века уверенно начала свое развитие новая психолого-педагогическая парадигма, основанная на идеях креативного обучения. Креативное обучение предполагает индивидуальную работу педагога с обучаемым. Основная задача при этом – развитие способностей обучающегося к самостоятельному формированию новых знаний и умений, их системный анализ, а также создание алгоритмов и способов правильных действий. Главным фактором при этом должна выступать личная инициативность обучающегося, основанная на собственном желании учиться новому и получать знания. Применительно к студенчеству можно сказать, что студент является полноправным субъектом общения. В процессе креативного обучения образовательный процесс становится совместной деятельностью педагога и студента. Это можно назвать «со-творчеством». Имеет смысл сказать, что креативное обучение – это творческая деятельность и обучение творчеству. При этом необходимо, чтобы обучающийся обязательно был ответственным, активным, деятельностным и проявляющим инициативу человеком, а преподаватель – должен обладать качествами талантливой и незаурядной личности, уверенной в себе.

Как подтверждают многие педагоги и преподаватели-практики креативное обучение объединяет в себе методы многих форм обучения, в основе которых остается целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению новыми знаниями, умениями и навыками. Но при этом, развитию творческих способностей уделяется первостепенное значение.

И еще один существенный момент.

Для совершенствования творческого мышления необходимо приучать студентов к самостоятельной работе и помогать им творчески подходить к выполнению индивидуальных учебных (дополнительных) заданий. Возможно ли сделать креативное обучение более массовым и доступным для всех? К сожалению, нет. Как справедливо замечают педагоги-исследователи, это очень трудоемко и дорого. Для внедрения креативного обучения

понадобиться большое количество талантливых педагогов и преподавателей, владеющих современными образовательными технологиями и серьезные экономические затраты со стороны государства. Да и сама ныне существующая система образования практически не готова к внедрению креативного обучения. Креативное обучение применяется в основном, на небольших «образовательных площадках», часто по принципу мастер-классов, напоминающих тренинги.

«Креативность делает процесс мышления увлекательным и помогает находить новые решения старых проблем. Таким образом, процесс креативности имеет свои особенности и специфичен для разных сфер деятельности и знаний. Вообще же данные исследований, проведенные психологами, занимающимися проблемой креативности, указывают на зависимость процесса креативности от других познавательных процессов (мышления, памяти, воображения), а также уровня и индивидуальной специфики их развития, и области творческой активности» [4].

Для успешной реализации программы креативного образования очень важна преемственность между всеми звеньями образовательной системы: начиная от дошкольного обучения, затем – тесное взаимодействие между общеобразовательной школой и, далее, – высшим учебным заведением (и, конечно же, необходимо участие семьи в становлении, дополнительном образовании и воспитании подрастающего поколения на протяжении всех циклов образования), а для этого все звенья образовательной системы нуждаются в преобразованиях и обновлениях.

Список источников:

1. Андреева, Г.М. Психология социального познания/ Г.М. Андреева. – М.:Аспект Пресс, 2000.
2. Акопов, Г.В., Горбачева, А.В. Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса/Г.В.Акопов. – М.: Машиностроение-1, 2003. – 267 с.
3. Вишнякова, Н.Ф. Теория и практика креативной акменологии/Н.Ф.Вишнякова// Теория и практика креативной акменологии. Монография в 2 томах. – Минск, 1998-1999. Том I. Теория Креативной акменологии, с.18-19.
4. Жолдасбеков, А.А., Ажибеков К.Ж., Мамбетов, М.К., Жолдасбекова, К.А., Сихымбаев, К.С. Развитие креативного мышления студентов в процессе обучения/А.А.Жолдасбеков // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 2-2. – С. 136-137.
5. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А.Карпенко, А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский.1998.
6. Социологический и социально-психологический портрет студентов-первокурсников / Л.И.Шумская, А.А.Скикевич, В.С.Щур, Б.Я. Кондратов. – Мн.: ЗАО «Веды», 1998,-136 с.
7. Чудновский, В. Э., Юркевич В. С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
8. Социологический и социально-психологический портрет студентов первокурсников / Л.И.Шумская, А.А.Скикевич, В.С.Щур, Б.Я.Кондратов. – Мн.: ЗАО «Веды»,1998,-136 с., с.4-5.

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДИАЛОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

И. Н. Сидоренко

кафедра философии и методологии науки ФФСН

Аннотация: В статье раскрывается тезис о том, что реализация установки на инновационное образование с необходимостью связана с изменением методических направлений внедрения нового научного знания в образовательный процесс. Социально-гуманитарное 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. Современные модели и методы обучения должны быть ориентированы на диалогический характер образования студентов, что предполагает развитие систем обратных связей между обучаемыми и обучающими, повышение уровня понимания между ними. В статье анализируются диалогические сценарии семинарских занятий, и на основе этого отмечается эффективность использования диалогических методов работы в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, в частности философии.

Ключевые слова: инновационное образование; информационное общество; социально-гуманитарное знание; философия; диалогические модели обучения; сценарии семинарских занятий.

В современных условиях информационного общества все большее значение приобретает *инновационное образование*, так как одной из причин неблагоприятной социальной и экологической обстановки в мире является низкий уровень социально-гуманитарных и экологических знаний. В начале XXI века развитие системы инновационного образования превращается в один из основных инструментов обеспечения устойчивого развития экономики и общества. Выживание человека во многом зависит от становления гуманитарной и экологической культуры, сочетающей в себе ценности национальной культуры с общечеловеческими ценностями. Вместе с тем, сложившаяся система образования не в полной мере 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.

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 социальных и экологических последствий должен уступить место формированию творческой, разносторонне развитой личности, способной просчитывать как сиюминутные успехи, так и отдаленные последствия проводимых научных исследований [1, с. 74]. Это положение возможно реализовать через принципы инновационного образования, суть которых сводится к активной позиции обучающегося и его заинтересованности в самообразовании.

Реализация установки на инновационное образования 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]. Для обозначения этого прагматического аспекта языка принято использовать понятие «дискурс». Так, например, социальное и гуманитарное знания должны 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.

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

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

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

Использование в вузовской педагогической работе интерактивных методов улучшает познавательные способности студентов. При использовании интерактивных методов обучения каждый учащийся

становится участником совместного исследования или решения проблемы, анализа проблемной ситуации, групповой дискуссии или мозгового штурма. Так, например, диалог как совместный поиск ответа на поставленный вопрос снижает напряженность в группе и повышает заинтересованность студентов. Необходимо отметить, что использование диалогических методов работы эффективно в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин, в частности философии. В качестве примера приведем целый ряд сценариев, которые, с нашей точки зрения, могут оказаться (и как показывает практика, действительно оказываются) эффективными.

Так, например, сценарий *«улей»* заключается в том, что после получения информации (в устной/письменной форме, в форме презентаций) либо индивидуальной работы студенты получают возможность обсудить данную информацию в парах или малых группах [3, с. 248]. Целью такого обсуждения является активизация обсуждения, повышение интереса к докладу, тексту. В ходе обсуждения выявляется степень понимания студентами полученной информации, они смелее и активнее задают вопросы, если видят, что не одиноки в своей заинтересованности. Использование данного сценария позволяет избежать, как правило, неуместных разговоров вне контекста темы семинара; в таком обсуждении все получают равные возможности высказаться. Таким образом, данный метод решает проблему активизации студенческой работы после прослушивания доклада, прочтения отрывка текста или постановки проблемы.

Сценарий *«пять цветов»* эффективен при ведении дискуссии. Пять цветов символизируют пять различных способов анализа, решения поставленной проблемы, а также аргументации своей позиции [3, с. 249]. Белый цвет указывает на нейтральные факты, сведения, статистику; красный демонстрирует эмоции и чувства; посредством черного цвета отмечаются негативные суждения; синий указывает на холодный расчет и прагматический подход к решению проблемы; желтый цвет демонстрирует оптимизм и позитивную оценку. Студенческая группа разбивается на подгруппы по пять человека. Каждый из участников выбирает себе цвет, тем самым определяя свою ролевую позицию в дискуссии. После 10 минутного обсуждения уже все вместе обсуждают и выбирают самую аргументированную позицию по решению поставленной социальной проблемы. Применение этого сценария позволяет студентам увидеть многообразие точек зрения, и в зависимости от оценки варьировать социального поведения в реальной ситуации. Цветные карточки необходимо заранее подготовить. Целесообразно подчеркнуть, что этот вид семинарской работы эффективен на 1 курсе; при его реализации решаются сразу несколько задач: сплочение студентов; психологический комфорт (так как в ситуации боязни высказывания, на начальном этапе ответ можно заменить демонстрацией карточки); умение отстаивать свою позицию.

Сценарий *«анализ текста по заданным параметрам»* в основном может быть использован при работе студентов с текстами по заданной тематике [3, с. 249]. При проведении данного сценария удастся избежать

моментов, когда студенты просто делают вид, что читают, надеясь на соседа и или просто тянут время. Работу над текстом лучше всего проводить в малых подгруппах, что способствует активизации деятельности студентов. Во время выполнений заданий к тексту результаты записываются для последующего обсуждения в группе или для осуществления оценочного контроля со стороны преподавателя. При проведении общегруппового обсуждения могут быть поставлены новые вопросы, выявлены новые проблемы, определены последующие шаги познавательной деятельности. Этот сценарий можно рассматривать как альтернативу докладу, сообщению или самостоятельному чтению. Студенты должны иметь перед собой памятку основных параметров текста, включающую в себя следующие задания: 1) найдите в тексте ключевые понятия и запишите их в алфавитном порядке; 2) ответьте, какая информация в тексте поразила Вас, поскольку она не соответствует Вашим ожиданиям и традиционному пониманию; 3) выпишите информацию, которую Вы считаете новой для себя; 4) попытайтесь сократить текст до одного предложения, найдите основное высказывание/суждение; 5) выделите в тексте информацию, которая в целом известна, и новую информацию, которую следует знать; 6) представьте основное содержание текста и возможные на него реакции в виде рисунка, карикатуры, коллажа и т.д.; 7) ответьте, можно ли по тексту сделать вывод, который включает в себя указания для последующих действий; 8) ответьте одним предложением, рекламным слоганом, почему с этим текстом должны ознакомиться студенты другой группы. Целесообразно подчеркнуть важность и, в то же время, трудность реализации пунктов № 4 и 6, так как данная работа требует аналитических способностей. Именно в силу этого полагаем данный вид семинарского занятия значимым и необходимым для осуществления контролируемой самостоятельной работы студентов.

Сценарий «*сократическая беседа*» или метод контрольных вопросов универсален и высоко эффективен. Алгоритм использования этого метода включает в себя: уточнение проблемы; список контрольных вопросов; последовательное рассмотрение каждого вопроса с использованием заложенной в нем информации для решения проблемы; фиксирование всех идей и дополнительной информации, которую необходимо привлечь к процессу поиска.

Сценарий «*мозговой штурм*» применим как для устной формы проведения занятия, так и для письменной. Студенты получают в письменной или устной форме вопрос/проблему, на который они должны в ходе индивидуальной работы предложить как можно больше вариантов ответов/решений. После этого студенты включаются в коллективное обсуждение для отбора оптимальных вариантов ответов. Однако проведение такого методического сценария семинарского занятия требует от всех участников, т. е. как от студентов, так и от преподавателя соблюдения следующих правил: запрещается перебивать, критиковать, отвергать, спорить; если не согласен – запиши возражения для последующего обсуждения; если что-то не понял – запиши вопрос, задашь, когда придет

твоя очередь. Таким образом, данный вид семинарского занятия учит не только разрешать проблему, но и реализовывать нормы и принципы научного этиоса: ведение научного диспута.

Сценарий *«концептуальный театр»* предполагает ролевую концептуальную идентификацию выделенных подгрупп с теми или иными философскими школами и направлениями, философскими концепциями и моделирование дискуссий между ними. Данный сценарий развивается в процессе взаимной критики теоретических позиций участников. Преподаватель должен провести предварительную консультационную работу, указать студентам какие вопросы или аспекты проблемы должны быть освещены при изложении соответствующей позиции, дать необходимую при подготовке к исполнению выбранной «роли» литературу или список литературы. В конце занятия преподаватель должен подвести содержательные итоги дискуссии.

Сценарий *«пресс-конференция»* предполагает выделение из студенческой группы докладчиков, которые предоставляют на обсуждение аудитории проблемные доклады по узловым вопросам темы семинара. После выступления докладчика проводится коллективное обсуждение. Осуществление данного сценария предполагает индивидуальную консультационную работу преподавателя с каждым студентом, готовящим доклад, подробную ориентацию его по поводу вопросов и литературы. После сообщения докладчика студенты группы задают ему вопросы критического характера, докладчик же должен привести аргументы в пользу сформулированной в его докладе позиции. При оценке участия студентов в дискуссии оценивается не только выступление с докладом, но и степень глубины и корректности сформулированных вопросов докладчику.

Сценарий *«дебаты»* предполагает обсуждение студенческой группой актуальных вопросов, по каждому из которых назначаются два выступающих, ролевые функции которых определяются как «защитник» и «критик». Семинарское занятие организуется в качестве дебатов между «защитником» и «критиком» по вынесенным на обсуждение вопросам с активным привлечением всех студентов, задающих вопросы тому и другому. Преподаватель должен направлять дискуссию и подвести содержательные ее итоги по каждому вопросу вместе со студентами группы.

Приведенные сценарии диалогической модели проведения семинарского занятия прошли апробацию и доказали свою эффективность. Показателем высокой студенческой заинтересованности в таких диалогических формах проведения занятий является желание студентов и дальше работать по такой программе, а также их активность в выборе ролей, конкретных форм заданий.

Таким образом, в результате организованной познавательной деятельности в рамках диалогической модели у студентов вырабатываются следующие качества: способность к анализу информации и определению проблемы; умение находить возможности и ресурсы для решения проблемы; способность к дискуссии и переговорам, т.е. умение выслушать собеседника,

аргументировано убеждать и принимать коллективное решение и др. Диалогическая модель обучения способствует развитию критического мышления, толерантности к другим точкам зрения, повышает ответственность студентов. На основании этого считаем правомерным утверждать, что диалогическая модель обучения с необходимостью является составной частью инновационного образования.

Список источников:

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. Уотсон, Р. Этнометодологический анализ текстов и чтения / Рон Уотсон ; пер. с англ. А. М. Корбута // Социологический журнал. – 2006. – № 1–2. – С. 91–128.
3. 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.

УДК 378.147 : 316.6

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТАФОР В ИЗУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФЕНОМЕНОВ

Ю.С.Смирнова

кафедра психологии ФФСН

Аннотация. Статья посвящена анализу возможностей использования метафоры в преподавании социально-психологических дисциплин. Обсуждаются функции метафоры, реализация которых обеспечивает эффективное освоение социально-психологического знания. Приводятся примеры использования метафор на занятиях в процессе изучения студентами закономерностей конфликтного взаимодействия.

Ключевые слова: метафора; образовательный процесс; социально-психологические феномены; метафорическая интерпретация; эвристический потенциал; модели обучения.

Вопрос об использовании инновационных технологий в обучении в высшей школе не утрачивает своей актуальности. Связано это с непрекращающимся поиском путей оптимизации образовательного процесса, необходимость которого обусловлена быстрыми темпами социального развития и технического прогресса. Вместе с тем инновационные подходы, используемые в обучении, не обязательно являются чем-то совершенно новым. Зачастую речь идет об использовании уже проверенных технологий и методов в новых условиях или о хорошо забытых приемах, использование которых привносит креативную составляющую в современный образовательный процесс, противопоставляя его традиционным способам

трансляции знаний или дополняя их. В данной статье мы остановимся на возможностях использования метафоры в преподавании социально-психологических дисциплин в высшей школе.

Метафора состоит в «употреблении слов и выражений в переносном смысле на основе какой-нибудь аналогии, сходства, сравнения» [1, с. 282]. Опыт использования метафор в обучении не является чем-то совершенно новым [2; 3], однако его возможности, на наш взгляд, недооцениваются. Охарактеризуем основные функции метафоры и возможные эффекты ее применения в обучении.

Метафора часто рассматривается как некий речевой оборот, который выполняет какие-то стилистические функции, украшая высказывания говорящего и оживляя язык. Безусловно, красивая, насыщенная образами речь субъектов образовательного процесса является важным условием его эффективности, поскольку способна заставить аудиторию заслушаться, поддерживая ее внимание на высоком уровне. Но метафора полифункциональна и в контексте данной статьи она будет интересовать нас не только как способ украшения речи. Она прочно вплетена в познавательную активность субъекта, пронизывает его речь, мышление и деятельность, «многие операции по обработке знаний, такие, например, как усвоение, преобразование, хранение, передача информации, связаны с метафорой» [2, с. 6]. Метафора трактуется как «одна из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия и без которого невозможно получение нового знания» [3, с. 36], как «механизм мышления, специфическая формы когнитивного освоения и понимания человеком окружающего мира» [3, с. 38].

Среди функций метафоры различные авторы называют когнитивную, эвристическую, этическую, морализирующую, метаязыковую, номинативную, информативную, мнемоническую, коммуникативную, изобретательную, экспрессивную, моделирующую, инструментальную, прагматическую, регулятивную, эстетическую, эпистемическую, объяснительную и др. [3, с. 61–65]. Анализируя функции метафоры в педагогическом дискурсе, В. В. Пустовалова подчеркивает тесную связь с целевой установкой по их применению. Характеризуя метафорическую модель обучения, автор отмечает, что метафора – это средство подачи новой информации, она обеспечивает расширение семантических пространств учащихся, помогает осваивать абстрактные знания на доступном для них уровне, способствует лучшему запоминанию (в том числе эффективному, длительному, стратегическому), является приемом, механизмом мышления, индивидуального смыслопорождения, способом выражения мнения, предоставляет возможности для творчества, обеспечивает моделирование ситуаций, воздействует на поведение и сознание, реализует обращение к эмоциональной сфере и т.д. [3, с. 69–72]. Не претендуя на всесторонний анализ всех перечисленных функций и эффектов использования метафоры в обучении, остановимся на возможностях ее применения на занятиях со студентами, изучающими социально-психологические феномены.

Выступая как выразительное средство, метафора широко используется в качестве инструмента описания и объяснения. Последние являются неотъемлемой составляющей работы преподавателя. Одним из преимуществ метафоры в сравнении с традиционными формами трансляции знания является то, что она обеспечивает связь нового знания с уже известным опытом. Благодаря метафорам абстрактные понятия преобразуются в знание, наделенное характеристиками конкретного, наглядного, зримого. Эта способность метафоры делать новое знакомым, а абстрактное – конкретным активно используется популяризаторами научного знания, а также преподавателями, которые заинтересованы в повышении уровня доступности и наглядности излагаемого материала. В данном контексте очень уместен пример метафоры айсберга, которая активно используется при знакомстве с абстрактной категорией бессознательного. Особое значение эта функция метафоры приобретает в том случае, когда преподаватель преследует цель объяснения сложного материала в соответствии с уровнем подготовки аудитории на младших курсах. Метафора в данном случае служит не только целям «перевода» с абстрактного языка на конкретный и доступный для обучающихся, упрощая сложные понятия, но и позволяет сконцентрироваться на наиболее существенных признаках и свойствах явления. Так, метафора айсберга подчеркивает, что бессознательное представляет собой наиболее обширную и содержательную часть психики, подобно подводной части айсберга, составляющей его основной объем. Ярким свидетельством выразительности метафоры и ее способности подчеркнуть наиболее существенные признаки явления может стать использование метафор для обозначения строгих научных понятий. К таким понятиям относится, в частности, социально-психологический климат, позволяющий рассмотреть характеристику межличностных отношений по аналогии с природным феноменом. В социальной психологии метафорические названия имеют модели личности как субъекта социально-познавательной активности («наивный ученый», «обрабатывающий данные лаборант», «когнитивный скупец»), этапы развития коллектива (в концепции А.Н. Лутошкина от «песчаной россыпи» до «горящего факела») и др.

Еще одна функция метафоры заключается в том, чтобы сделать известное новым. В этом случае использование метафоры позволяет по-новому взглянуть на уже известный феномен, а также идентифицировать какие-то новые свойства или закономерности, обеспечивая приращение знания, его обогащение. В социальной психологии эта функция метафоры приобретает особое звучание. Дело в том, что многие феномены, изучаемые данной наукой, так или иначе, уже представлены в опыте обучающихся. Например, к таким феноменам можно отнести взаимодействие, конфликты, социально-психологическое воздействие, аттракцию, групповые процессы и т.д. Апеллируя к личному опыту, студенты делают важные выводы о закономерностях социально-психологических процессов и явлений, начинают лучше понимать их природу, учатся применять научное знание на практике, прослеживая связь теории с реалиями повседневной жизни. Но при

этом актуальной становится проблема преодоления субъективности в рассмотрении социально-психологических феноменов и расширения границ личного опыта. Уже известный опыт начинает мешать усвоению нового. Выход за пределы таких персональных границ, на наш взгляд, и может обеспечить метафора, позволяя посмотреть на известное по-новому.

Использование метафоры также повышает вовлеченность студентов в учебный процесс, позволяет поддержать интерес к изучаемому материалу, оживляя последний, привнося в него яркие образы, элементы экспрессии и эмоциональности, способствует лучшему запоминанию информации.

Остановимся на рефлексии опыта использования метафор на занятиях, посвященных проблематике конфликтного взаимодействия. Метафорический язык активно применяется для описания и объяснения конфликтов. Интересной является метафора конфликта как болезни организма, которая активно используется сторонниками равновесной модели общества, трактующими конфликты как аномалию, неестественное состояние. Метафорический язык используется для описания стратегий поведения участников конфликта: «страус», «кот Леопольд», «танк», «паровой каток», «акула» и др. Модели эскалации конфликта используют различного рода аналогии для характеристики деструктивной динамики конфликта и роста его напряженности: пожар, спираль, лестница, «девять ступеней вниз» для описания углубления конфликта и т.д. Распространены природные метафоры конфликта: ураган, шторм, буря, гроза и прочие. Такого рода метафоры могут использоваться при изложении материала, делая его более образным, понятным, наглядным, интересным, знакомым, запоминающимся, конкретным и т.д. Но на наш взгляд, главная функция метафоры в данном случае заключается в ином. Дело в том, что конфликты представлены в опыте каждого человека. К их изучению студенты подходят с уже имеющимся багажом житейских знаний, которые могут оказаться неполными, неточными, односторонними, предвзятыми, ограниченными, но при этом крайне устойчивыми, поскольку вытекают из конкретных примеров и формируются на личном опыте. Использование метафор в этом случае обладает большим эвристическим потенциалом и позволяет по-новому взглянуть на конфликты, отрефлексировать опыт участия в них, актуализировать уже имеющиеся знания о конфликтах, преодолеть их ограниченность, систематизировать и дополнить новыми выводами.

Опишем опыт использования метафоры на занятиях со студентами второй ступени получения высшего образования. Магистранты уже изучали на первой ступени закономерности возникновения и развития конфликтов, и дальнейшее их продвижение в этой проблемной области требует актуализации полученной ранее базы знаний. Для решения этой задачи нам представляется эффективным использование метафоры «паутины конфликта». Идея заимствована из тренинга взаимодействия в конфликте [4, с. 21]. Участникам предлагается поочередно озвучивать свои ассоциации с понятием «конфликт», продолжая до тех пор, пока они не иссякнут или пока не наберется достаточно материала для дальнейшей работы. Ассоциации

фиксируются на доске или бумаге, сплетаясь в своего рода «паутину». Получившаяся «паутина» подвергается дальнейшей обработке. Участникам предлагается «сделать красиво», т.е. перерисовать «паутину»-схему с новой, более осмысленной компоновкой, продумав логику «плетения». Эта работа может осуществляться участниками совместно или индивидуально. Последующее общее обсуждение может касаться таких вопросов, как: негативные и позитивные ассоциации – каких больше и почему; какие блоки ассоциаций выделены участниками, почему именно такие; есть ли незаполненные области «паутины» и т.д. Как правило, в результате проделанной работы удастся актуализировать имеющуюся у студентов систему знаний о конфликтах, их многообразии, функциях, закономерностях возникновения и развития, психологических составляющих и т.д. Для преподавателя такая «паутина» – важный источник информации об уровне знаний студентов в данной проблемной области, об их полноте, о необходимости дополнительной проработки отдельных вопросов. Дальнейшее обсуждение может касаться собственно метафоры «паутины» конфликта и проведения соответствующих аналогий.

Еще одна метафора, которая может успешно использоваться в изучении динамики конфликта, а также при необходимости актуализировать уже имеющиеся знания по этой теме, – это «костер конфликта» [4, с. 50]. В соответствии с данной метафорой, конфликт в своем развитии проходит пять стадий от «собранных дров» до «полностью потухшего костра». Использование такой аналогии с костром предусматривает соотнесение с жизненным опытом участников, в результате которого они приходят к важным выводам о динамике конфликта, о факторах, способствующих его эскалации, о способах преодоления конфликта, об управлении им, о последствиях конфликта и о его пользе. На занятиях со студентами магистратуры использование метафоры костра позволяет актуализировать имеющиеся знания о динамике конфликта и по-новому взглянуть на этот процесс. Добавим также, что в социально-психологическом тренинге, в практике психологического консультирования метафоры используются достаточно часто. Применение такой формы работы на занятиях со студентами обеспечивает параллельно с решением учебных задач освоение технологий и приемов работы, которые могут использоваться ими в будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, мы привели несколько примеров применения метафоры на занятиях, преследуя цели демонстрации ее обучающих функций и возможности их реализации в освоении социально-психологического знания. Полифункциональность метафоры позволяет активно использовать ее в процессе обучения, решая задачи повышения интереса студентов к изучаемому материалу и усиления степени их вовлеченности в работу на занятиях. Метафора может выступать как инструмент описания и объяснения, обеспечивая доступность и наглядность излагаемого материала, его связь с имеющимся у студентов опытом, а также высвечивая сущностные характеристики изучаемых феноменов. Важной функцией метафоры является

трансформация известного знания в новое, его систематизация и приращение.

Список источников:

1. Ожегов, С.И. Словарь русского языка / С.И. Ожегов; под ред. Н.Ю. Шведовой. – Москва : Рус.яз., 1987. – 750 с.
2. Абрамова, Е.И. Концептуальная метафора в процессе обучения РКИ / Е.И. Абрамова // Лингводидактика: новые технологии в обучении русскому языку как иностранному : материалы V Респ. науч.-практ. семинара, Минск, 19 окт. 2018 г. / Белорус. гос. ун-т ; редкол. : С.И. Лебединский (гл. ред.) [и др.]. – Минск : БГУ, 2018. – С. 6–9.
3. Пустовалова, В.В. Метафора в педагогике: монография / В.В. Пустовалова. – Москва: Центр «Образование и экология», 2016. – 221 с.
4. Авидон, И. Тренинги взаимодействия в конфликте. Материалы для подготовки и проведения / И. Авидон, О. Гончукова. – СПб. : Речь, 2008. – 192 с.

УДК 37.015.33

ЭЛЕМЕНТЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ: ОБ ОПЫТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЭВРИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

А.С. Солодухо, Г.А. Фофанова

кафедра психологии, факультет философии и социальных наук

***Аннотация.** В статье представлен опыт применения эвристического подхода в преподавании экономической психологии студентам специальности 123 81 04 «Психология». Показано, на формирование и развитие каких компетенций направлены применяемые педагогические и социально-психологические технологии. Обсуждаются результаты и перспективы применения эвристических методов в высшей школе.*

***Ключевые слова:** эвристический подход; экономическая психология; экономическое поведение; компетенции; эксперимент; этнометодология.*

Когда речь идёт о преподавании психологии для студентов профильной специальности, одной из важных задач выступает формирование у слушателей компетенций, необходимых не только для создания теоретической картины определенного сегмента психологической реальности, но также и обретения ими реального опыта переживания и пребывания в специфических контекстах, диктуемых профессиональными условиями. Преодоление ограничений, определяемых некоторой искусственностью контекста высшего образования, является сложной задачей, для решения которой необходимо использование эвристического подхода со стороны преподавателя. При этом следует отметить, что под искусственностью контекста нами понимается то, что участники образовательного процесса осознают наличие ограничений любой практической ситуации, создаваемой в контексте образовательного процесса.

В качестве таких ограничений обычно выделяются контролируемое развитие ситуации, «понарошечный» контекст действия и возможность в любой момент времени остановить (либо прервать) действие, развивающееся нежелательным образом.

Мы хотим поделиться опытом, связанным с преподаванием дисциплины «Экономическая психология» для студентов 4 курса специальности «психология». Когда речь заходит о поведении человека в реальных системах экономических отношений, возникает вопрос о создании ситуации, максимально соответствующей характеристикам повседневности. Имеющиеся в рамках поведенческой экономики и экономической психологии исследования показывают присутствие ряда психологических эффектов, меняющих психические состояния личности в ситуации решения вопросов, имеющих выраженный денежный эквивалент. Эта закономерность получила название «эффект денежного напряжения» [1]. Волнение, связанное с возможностью получения финансовой выгоды, является важной составляющей экономического поведения современного человека. Это сочетается с рядом профессиональных компетенций специальности **1 23 81 04 «Психология»** (в частности с **ПК-11 «Владение методологией познания и преобразования социальной и психической реальности»**, **ПК-13 «Знание основных закономерностей и процессов социальной и психической жизни»** и **ПК-14 «Умение самостоятельно принимать профессиональные решения с учетом их социокультурных и индивидуально-личностных последствий»**). Поэтому, важной составляющей учебного процесса в современном университете является создание условий, способствующих проявлению психологических эффектов, пребыванию в них, а также последующий анализ с точки зрения влияния последних на поведение студента. Это видится особенно нужным в подготовке специалистов-психологов, так как развитие психологических компетенций, связанных как с самоанализом, так и с самомониторингом собственных психических состояний является важным компонентом профессиональной идентичности.

Моделирование реалистичной ситуации принятия экономических решений выступает довольно трудной задачей. Условия и правила проведения экспериментов в поведенческой экономике характеризуются рядом ограничений, позволяющих участникам исследований осознавать «искусственность» ситуации. Внутренний регламент университетов также налагает определенные ограничения на проведение подобного рода действий.

Что касается требований, предъявляемым к исследовательским практикам со стороны этического регламента, то здесь также присутствует некоторая недосказанность и неопределенность. В частности, такое течение как этнометодология допускает создание экспериментальных ситуаций с высоким уровнем эмоциональной напряженности. В то же время, такие экспериментальные практики подлежат реализации при условии наличия программы постэкспериментального сопровождения участников исследования. Под этим подразумевается работа с эмоциональным состоянием участников данной программы, оказание, при необходимости,

психологической помощи, а также подробный разбор экспериментальной ситуации с раскрытием переменных, условий, а также подробное разъяснение проявившихся психологических эффектов. Поэтому разработка плана занятия предполагала тщательный анализ условий и контекстов возникновения возможных психологических рисков для участников.

Подготовка к непосредственному обучающему исследованию включала несколько этапов. Первоначально, в первой половине сентября со студентами в ходе практического занятия была проведена дискуссия на тему «Некритические денежные траты». Основная цель данного мероприятия заключалась в том, чтобы: 1) актуализировать в сознании слушателей пороговый показатель суммы, которую они готовы потратить без предварительного планирования; 2) получить необходимую для исследования информацию и вычислить предельно допустимую величину «начального вклада» задействованной суммы денег. При этом в ходе опроса часть студентов изначально заявила, что не готова к подобного рода экспериментам. После этого определенный период времени информация не актуализировалась.

На втором этапе осуществлялась прививание идеи участия в имитации экспериментальных практик поведенческой экономики с использованием собственных денежных средств студентов. Это осуществлялось за счет отдельных высказываний и вопросов, задаваемых студентам в ходе практических занятий. Вопросы преимущественно задавались с использованием оборотов, вызывающих интерес у аудитории. Тематика высказываний отсылала к «интересному опыту», «передовым университетам», «исследованиям, приведшим к присуждению Нобелевских премий», а также любопытству самих студентов. Данная практика присутствовала на большинстве занятий (как лекционных, так семинарских и практических в течение второго месяца учебы) как мягкая, подталкивающая практика.

За две недели до начала было объявлено точное время проведения «экспериментальной программы». Также были обнародованы правила участия в программе, которые включали в себя следующие пункты:

1. об обязательном взносе для участия в программе в размере 6 белорусских рублей;
2. об обязательном обмене взноса (части либо целиком) на специальные игровые деньги по согласованному курсу.
3. о возможности выхода из участия в программе на любой стадии;
4. о запрете использования мобильных телефонов и других гаджетов с функцией видеофиксации и выхода в интернет на любой стадии эксперимента.

Студенты, выразившие осознанное желание принять участие в программе практического занятия, были заранее проинструктированы о необходимости обмена реальных денежных средств на игровую валюту (карточки из детской экономической игры).

Общая схема занятия строилась по принципу «эмоционального подогрева». Обычно, этот приём широко используется в качестве средства изменения эмоционального состояния аудитории. В данном случае, с одной стороны, срабатывал эффект вовлечённости в деятельность, а с другой – эмоциональное воздействие со стороны студентов, не принимавших участие в экспериментальных практиках. Это приводило к тому, что все участники эксперимента, по их собственным признаниям, полученным в ходе «шеринга», почувствовали нарастание собственного эмоционального фона.

В рамках экспериментальной программы был воспроизведен достаточно известный в поведенческой экономике эксперимент Р. Даклоса [3], посвященный изучению факторов рискованного поведения личности. На первом этапе трое добровольцев перебрасывали друг другу мяч, в то время как третий только наблюдал за происходящим. После этого, на втором этапе, участникам предлагалось выбрать одну из двух лотерей (в 1-й можно было с вероятностью 80% выиграть эквивалент 0.20 BYN, во второй – с вероятностью 20% выиграть 0.80 BYN). Исходя из цели занятия, результаты, полученные в данном исследовании, не имели значения для дальнейшего развития игры – основным предназначением данной стадии было создание у участников исследования (в том числе и зрителей) «горячего» эмоционального состояния (в нашем случае – возбуждение), основным следствием которого выступает рост числа поспешных, непродуманных решений.



Рис.1 - Непосредственные атрибуты эксперимента – игровые деньги, мяч для софтбола, монеты Национального Банка Беларуси

Другие «имитации экспериментов», посвященные модерированию антагонистических игр, также были направлены на закрепление у студентов ситуативных «горячих» экономических состояний, связанных с вовлеченностью в игровую деятельность в учебном контексте. Общая идея использования экспериментов из поведенческой экономики строилась на постепенном движении от кооперативных игр к антагонистическим. Тем самым осуществлялась реализация педагогической задумки в создании отношений внутренней конкуренции между игроками, что также выступало в качестве дополнительного источника повышения уровня эмоциональной вовлеченности в экспериментальный процесс.

На заключительном этапе «полевого исследования» участники были приглашены к участию в интеллектуальной игре¹ с использованием всех имеющихся у них средств. Несмотря на то, что предложения и условия участия в игре были сформулированы таким образом, чтобы подчеркнуть незначительность шансов на итоговую победу, в игре захотели принять участие все студенты, принимавшие участие в эксперименте. Это явилось косвенной иллюстрацией изменения эмоционального состояния и критичности студентов – то есть формирование «горячего» эмоционального состояния было завершено.

Сами задания были спроектированы на основе работ А. Тверски Д. Канемана, связанных с операционализацией трех разновидностей эвристик – наглядности, доступности и репрезентативности. Участникам нужно было определить правильный ответ на основе двухэтапного выбора. На первом этапе им нужно было на основании визуальных изображений государственных флагов выбрать **ВЕРНЫЙ**. При этом позволялось выбрать три варианта ответа из четырёх (распределению подлежали все денежные средства, находившиеся у участников игры). На втором этапе к изображению государственных флагов добавлялись названия соответствующих им стран. Вопросы, в основном, были связаны с событиями истории нашего времени (период от 1990 до 2015 гг.), которые получили довольно широкую медийную огласку, то есть информация с довольно высокой долей вероятности была знакома игрокам. Сами вопросы и стимульный материал подбирались таким образом, чтобы спровоцировать возникновение у игроков когнитивных искажений². Общее количество созданных кейсов-вопросов было равно 4-м.

В частности, вопрос № 1 звучал следующим образом: **«В этой африканской стране произошла «вторая жасминовая революция», начавшаяся 24 декабря 2010 г.»**

¹ Отталкиваясь от содержания конкретных заданий, игра была в большей степени ориентирована на мнемические, а не интеллектуальные процессы

² Следует отметить, что данный эксперимент, скорее всего, не сработал, если бы в качестве участников исследования выступали бы студенты географического факультета или факультета международных отношений, где в рамках курса политической или экономической географии по данным материалам организуются коллоквиумы и существует прагматическая необходимость четкой ориентации в официальной государственной символике

Первоначально игрокам предъявлялись следующие стимулы, служащие опорой для первоначального распределения ресурсов.



Рис.2 - Визуализация задания на первом этапе предъявления стимулов

На втором этапе, информация, непосредственно доступная участникам игры, выглядела следующим образом (Илл.3). Информация, на первый взгляд, приобрела более наглядный характер.



Рис.3 - Визуализация задания на втором этапе предъявления стимулов

Сам вопрос содержал в себе ряд когнитивных ловушек, основанных на низкой дифференциации стимулов: 1) в качестве вариантов ответа использовались только страны Северной Африки, преимущественно ассоциирующиеся у белорусской молодежной аудитории с туристическим морским отдыхом; 2) в вопрос было введено уточнение о «второй жасминовой революции» (первая случилась в Тунисе, но в 1987 г); 3) как следствие, узнавание государственных флагов, судя по первоначальной реакции участников, оказалось крайне низким.

Таким образом, была обеспечена ситуация нехватки полезной информации для ответа. Это привело к тому, что участники были вынуждены ориентироваться на собственные когнитивные ресурсы. В результате, в ходе эксперимента сложились условия, определяемые А. Тверски и Д. Канеманом как «ситуация неопределенности», дополнительно отягощенная эмоциями участников, связанными как с переживанием возможности денежного выигрыша, так и потерей средств из-за собственных ошибок и неточностей. По мере движения по вопросам и ужесточения заданий (сокращением возможных вариантов ответа с 3-х до 1-го) уровень эмоциональных переживаний возрастал. Последний вопрос представлял «провоцирующую» задачу, для решения которой предполагалось выбрать единственный вариант ответа из 4-х возможных, поставив на него все имеющиеся в наличии денежные ресурсы игрока. После объявления правильного ответа на последний вопрос эксперимент официально объявлялся завершенным. Интересной особенностью было то, что ни один из участников не

воспользовался правом выхода из эксперимента на любой стадии – все досрочные окончания участия были связаны с исчерпыванием лимитированных денежных ресурсов.

После окончания эксперимента (который занял около 110 минут, при этом около 50 осталось на обратную связь), все участники, в первую очередь, получили обратно свои денежные средства, использованные ими в игре. После этого была произведена подробная обратная связь (шеринг), включавшая в себя следующие пункты: 1) нормализация эмоционального состояния участников эксперимента с объяснением и анализом причин, связанных с изменением их эмоционального состояния; 2) подробное освещение содержательных деталей эксперимента, включая детальные пояснения об особенностях разработанных задач, а также возможные психологические эффекты, связанные с нахождением «внутри» экспериментальной ситуации; 3) разбор конкретных проявлений когнитивных искажений, проявившихся в ходе занятия, зафиксированных всеми заинтересованными сторонами – участниками «игрового эксперимента», преподавателем и студентами-зрителями; 4) заключительная положительная эмоциональная поддержка участникам исследования с высказыванием благодарности со стороны преподавателя и зрителей.

Исходя из экспресс-анализа комментариев участников экспериментальной практики в качестве наиболее полезного опыта были вынесены следующие новообразования: 1) осознания собственной подверженности когнитивным искажениям в ходе решения задач, имеющих конкретную денежную стоимость; 2) опыт переживания конкретных эмоциональных состояний, связанных с пребыванием в ситуации принятия финансовых решений в условиях неопределенности; 3) понимание широкой распространенности данного феномена (когнитивных искажений в условиях эмоционального напряжения) высокой вероятности проявления последнего в определенных условиях; 4) высокая значимость и необходимость использования в ситуациях принятия решений инструментов эмоциональной саморегуляции и критического анализа; 5) полезность опыта «погружения» в данный контекст в образовательной ситуации.

Список источников:

1. Зингер, М. Жизнеспособность мифических чисел/ М. Зингер// Принятие решений в неопределенности: правила и предубеждения. – Харьков: Гуманитарный центр, 2005. – С. 466-472.
2. Гарфинкель, Г. Исследования по этнометодологии / Г. Гарфинкель. – СПб: Питер, 2007. – 335 с.
3. Duclos, R. Show Me the Honey! Effects of Social Exclusion on Financial Risk-Taking / R. Duclos, E.W. Wan, Y. Jiang // Journal of Consumer Research/ - 2013. – Vol.40, #1. – P. 122–135. doi:10.1086/668900

КОЛЛЕКТИВНЫЕ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ ДРЕВНЕГО ВОСТОКА»

Шубаро Ольга Владимировна

кафедра философии культуры

Аннотация. В данной статье рассматриваются сущность, задачи, принципы коллективных интерактивных форм обучения как одного из способов реализации креативных подходов в организации учебного процесса в высшей школе. В качестве примера практической реализации креативного подхода в образовательном процессе предлагается методика проведения коллективного интерактивного занятия в рамках дисциплины «Философия древнего Востока».

Ключевые слова: коллективная форма обучения, интерактивные занятия, конфуцианство, даосизм, легизм, Дао, «недеяние» (у-вэй), «благородный муж» (цзюнь-цзы), закон, общество, государство, управление.

Система современного образования находится в ситуации поиска новых форм и методов организации обучения. Новая модель образовательного процесса предполагает активизацию роли обучающегося и раскрытие его творческих способностей. В этом контексте актуальность представляет коллективный способ обучения как основа эффективного взаимодействия учащихся.

В качестве главной цели коллективного обучения выступает активизация познавательной деятельности учащихся. В процессе проведения коллективных интерактивных занятий учитываются личностные особенности учащихся, их нацеленность на совместную работу в группах, способность к ролевой деятельности, степень активности. Комбинирование индивидуального и коллективного обучения способствует созданию творческой атмосферы на занятиях.

В то же время многое зависит от умения преподавателя сформировать мотивационную готовность учащихся к совместной деятельности, создания им условий для раскрытия творческих способностей учащихся, овладения им методикой организации коллективного обучения, а также умения оценивать результаты коллективной деятельности.

Усвоение образовательной программы предполагает формирование общекультурных и профессиональных компетенций учащегося. В качестве условия реализации компетентностного подхода выступает проведение интерактивных коллективных занятий на основе различных сценариев: «круглый стол» (дискуссия, дебаты), «пресс-конференция» (проблемные доклады по узловым вопросам темы), «брифинг» (краткая пресс-конференция информативного характера, посвященная приоритетной проблеме), «мозговой штурм» (оперативное решение сложных проблем посредством поиска нетрадиционных решений), case-study (проблемно-ситуационный анализ), «мастер-класс» («бенефис», т.е. презентация

учащимся, специализирующемся в данной области, индивидуального творческого проекта по теме, коррелирующей с проблематикой учебного курса) и др.

В процессе реализации коллективных интерактивных занятий решаются такие задачи, как «пробуждение у обучающихся интереса; эффективное усвоение учебного материала; самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения); установление взаимодействия между студентами, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства; формирование у обучающихся мнения и отношения; формирование жизненных и профессиональных навыков; выход на уровень осознанной компетентности студента» [1,с.167].

Социально-гуманитарные дисциплины по своей сути изначально ориентированы на диалоговое обучение, поскольку способствуют «рождению мысли» (‘майевтике’) в процессе диалога с помощью вопросов и ответов. Дискуссия, обмен мнениями, рассуждение, спор и т.д. создают условия для реализации креативных форм и методов организации обучения.

В качестве примера практической реализации изложенных выше теоретических подходов предлагается методика проведения коллективного интерактивного семинарского занятия в рамках дисциплины историко-философского цикла – «Философия древнего Востока», разработанного на основе сценария «концептуальный театр».

Учебный предмет: «Философия древнего Востока».

Факультет: философии и социальных наук.

Курс 1; специальность «философия».

Изучаемая тема: «Представления об идеальном обществе в философских традициях древнего Китая: конфуцианство, даосизм, легизм».

Основная цель преподавателя по отношению к индивидуальной самореализации обучающегося при изучении данной темы: создание условий для формирования культуры философской дискуссии в процессе обсуждения и характеристики мировоззренческой парадигмы философских систем древнего Китая.

Главная проблема занятия: как в истории развития древнекитайской философии менялись представления о способах правильного управления государством и «спасения Поднебесной».

Тип занятия: занятие по сценарию «концептуального театра».

Целеполагание студента: история китайской философии насчитывает более 2500 лет, однако эта древняя традиция не только не исчезла из истории мировой философской мысли, но превратилась в духовный фундамент китайской цивилизации и Восточной Азии в целом. Изучение культурного наследия Китая необходимо для понимания роли восточной цивилизации в контексте актуального в период глобализации процесса межкультурного интеллектуального диалога. Для философа изучение древнекитайской

философии особенно полезно, поскольку помогает осмыслить сущность процессов развития мировой философской мысли.

Круг реальных объектов действительности, предлагаемых обучающемуся для изучения: тексты, созданные в рамках указанных древних философских традиций.

Фундаментальный образовательный объект: идеальное общество.

Методы изучения реального объекта действительности:

- теоретическая реконструкция эволюции трактовки идеального общества в философии древнего Китая (на примере анализа соответствующих представлений в конфуцианстве, даосизме и легизме);

- метод дискуссии, призванный стимулировать инициативность обучающихся, развитие у них рефлексивного мышления.

- метод смыслового видения, применяемый для понимания (видения) первопричины исследуемого объекта, заключённой в нём идеи, первосмысла (внутренней сущности объекта).

- метод сравнения, применяемый для сравнения разных версий преодоления социально-политического кризиса, предложенных китайскими философскими школами в период «борющихся царств» (Чжань го);

- метод исследования, применяемый для самостоятельного исследования заданного объекта по предложенному плану;

- метод рефлексии для выявления методологического фундамента проделанной предметной деятельности.

Способы деятельности педагога по отношению к выбранному кругу реальных объектов:

Определите предпосылки формирования и основные этапы развития древнекитайской философии; обозначьте специфику и проблемное поле философии древнего Китая; опираясь на уже имеющиеся у вас знания истории становления философии в древних цивилизациях Востока, определите статус философии в древнекитайском обществе и назовите основные категории, сформировавшиеся в философской мысли древнего Китая.

Этапы занятия

1) Целеполагание студентов

Из студенческой группы предварительно (за неделю до проведения занятия) выделяются три ролевые группы (по 5-6 человек в каждой группе). Каждая группа получает задание представить в планируемой дискуссии теоретическую позицию одной из философских школ древнего Китая: конфуцианства, даосизма и легизма. Ролевые группы готовятся к занятию, углубленно изучая специальную литературу, а также составляя концептуальный план изученного вопроса.

Группа, представляющая позицию **конфуцианства**, должна быть готова раскрыть в ходе дискуссии основные содержательные моменты

данной позиции относительно представлений об идеальном устройстве общества и роли человека в этом процессе.

Для более детальной ориентации студентов в подготовке к заданию членам данной ролевой группы предлагается список конкретных проблем, которые должны быть охарактеризованы в их выступлениях на занятии:

- проблема отношения современности к древности (подходят ли методы правления, применяемые в древности, для современности?);
- проблема отношения «Человека» к «Небу» в конфуцианстве;
- ‘Дао’ как дедуктивная категория, имеющая рационалистическое основание;
- учение о «благородном муже» (цзюнь цзы) и принципах управления государством;
- значение ритуала (ли) и музыки (юэ) в процессе совершенствования человека;
- общество «малого благоденствия» (сяо кан) и общество «великого единения» (да тун).

Вторая студенческая группы готовится к объективации позиции **даосизма** относительно представлений об идеальном общественном устройстве, а также характеристике места и роли человека в этом образовании.

Подготовка осуществляется с помощью предварительно сформулированных преподавателем проблем:

- проблема отношения к древности в даосизме;
- проблема отношения «Человека» к «Небу» (человеческие нормы – это деградация Небесного Пути);
- специфика трактовки «Дао» в даосизме («Дао» как энергийная, вселенско-космическая сущность);
- «недеяние» (у-вэй) и «молчание» как два критерия Дао в даосизме;
- проблема понимания процесса перемен в даосизме (инь/ян как два типа вселенских сил);
- принцип ненасилия в учении об управлении государством;
- проблема методов управления в даосизме (бесстрастие, бесславие, безволие, пресечение знаний («учиться – не учиться»), недеяние.

Третья ролевая группа готовится к занятию на основе изучения позиции **легизма**, ориентируясь на раскрытие следующих аспектов позиции легизма, предварительно сформулированных преподавателем:

- проблема отношения к древности в легизме («чтобы приносить пользу Поднебесной, необязательно подражать древности»);
- принцип адаптации к переменам в легизме;
- проблема понимания «порядка» в Поднебесной, согласно легизму;
- сущность основных элементов легистского учения (формула «фа — шу — ши», т.е. «закон — искусство [управления] — власть/ насилие»);
- положение об абсолютной роли в жизни общества унифицированного юридического закона (‘фа’);
- основные методы управления в легизме;

– главная добродетель легизма.

2) постановка проблемы (10 минут)

В развитии идей древнекитайской философии можно выделить три этапа. Первый этап – это зарождение древнекитайской философии. В его начале находится фигура Конфуция, который сформулировал основные проблемы философии того времени и определил ее специфику.

Одними из оппонентов Конфуция были философы, принадлежавшие к школе даосизма. Даосизм основан на личном опыте последователя и не имеет ярко выраженной социальной составляющей, но проблема отношения «Человека к миру» осталась.

И, наконец, третий этап – это период заката древнекитайской философии. Победило убеждение легистов («школы законников») о том, что политика и мораль – вещи несовместимые в идеальном государстве. Таким образом, легизм позиционировал себя как философию сильной государственной власти.

Обсудите в группах сущность позиций трех философских школ древнего Китая относительно принципов правильного управления государством и представлений об идеальном обществе. Представьте свои варианты ответов. После демонстрации проектов сравните предложенные конструкции, проанализируйте их, сопоставьте с вашим проектом.

3) демонстрация и сравнение образовательных продуктов обучающихся (45 минут)

Занятие организуется в форме диалога обозначенных ролевых групп, каждая из которых представляет сущность философского учения одного из направлений в древнекитайской философии и специфику его учения об идеальном общественном устройстве.

В процессе демонстрации предполагается следование содержательным этапам:

- содержательное изложение и защита положений «своей» доктрины с учетом рассмотрения вопросов этико-политического характера;
- критика доктрины социального устройства, представленной оппонирующими ролевыми подгруппами;
- анализ представленных позиций членами «независимой» подгруппы;
- краткое формулирование членами «независимой» подгруппы специфики основных подходов в осмыслении идеального общественного устройства, возникших в философии древнего Китая как способа преодоления социально-политического кризиса; выделение общих и отличительных аспектов социальных учений, их прогрессивного и регрессивного характера.

4) рефлексия – 15 минут.

– какое было у вас представление о специфике управления обществом и государством в древнем Китае и подверглось ли оно существенным трансформациям?

– можно ли сказать, что одна из главных проблем древнекитайской философии – это проблема выработки методов правильного управления обществом и государством и проблема воспитания человека?

– какие трудности у вас возникли при подготовке к занятию и изучению темы?

– каким образом вы преодолевали возникшие трудности?

– какой опыт при изучении данной темы вы приобрели лично для себя?

Содержательный итог занятия подводится преподавателем. Также учитываются мнения группы о продуктивности работы определенной ролевой подгруппы и отдельного студента.

5) контрольно-оценочное задание по определению уровня компетентности обучающегося (10 минут).

С учетом изученного материала и опыта, приобретенного в процессе ведения философской дискуссии, подготовьте эссе на тему – «Искусство управления государством в философской традиции древнего Китая». Попробуйте не только выделить важные аспекты древних философских учений, но и высказать свои взгляды относительно актуальности (востребованности) представлений древнекитайских философов в контексте современности.

Критерии оценки:

Полнота ответа: полнота раскрытия характера доминирующих идей в мировоззренческих системах древнекитайских философских школ;

– знание и понимание специфики древней философии Китая;

– оригинальность текста, отражение собственной позиции в изложении проблемы;

– рефлексивный характер содержания работы;

– творческий подход к анализу проблемы.

Список источников:

1. Сорокина, Е.И., Маковкина, Л.Н., Колобова М.О. Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий / Е.И. Сорокина, Л.Н. Маковкина, М.О. Колобова // Теория и практика образования в современном мире: материалы III Междунар. науч. конф. – СПб., Реноме, 2013. – С.167-169.

УДК 378.147:1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВОЙ КОММУНИКАЦИИ КАК ИННОВАЦИОННОГО ФАКТОРА И КРЕАТИВНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Я.С. Якевич

кафедра социальной коммуникации ФФСН

Аннотация. В статье раскрывается статус и проблемное поле инновационной модели использования сетевой коммуникации в обучении и последующем принятии решений в управлении на уровне государственных и частных инициатив. Политические сети рассматриваются как стратегические альянсы государственных и негосударственных субъектов (акторов), способные повысить эффективность управления на фоне недостатков традиционно иерархических и даже рыночных форм его организации. Выявляется методологическая роль и предназначение сетевой коммуникации в осмыслении коммуникативных практик сетевой экономики, бизнеса, политики. Показывается, что современные модели принятия решений все в большей степени должны коррелировать с ценностно-ориентированными моделями менеджмента – управления развитием человеческого капитала на основе ценностей, изменения культуры организаций и компаний, индивидуализации структуры управления с акцентом на роль и диалог власти и представителей гражданского общества, их кооперативного сотрудничества. В качестве примера рассматривается открытый диалог власти и гражданского общества во время обсуждения проблемы развития предпринимательства, в результате которого была подготовлена мощная база для стимулирования деловой активности и решения проблемы занятости в стране.

Ключевые слова: информационное общество, общество знаний, сетевые коммуникации, сетевизация культуры, формальная и неформальная коммуникация, политические сети, государственная власть и гражданское общество, управленческая культура, диалог власти и народа, местная власть; предпринимательство, модели менеджмента, критерии обучаемости специалистов в высшей школе.

Сегодня в контексте информационного общества формируется своего рода социальный заказ от него на разработку **интегративной модели методологии сетевой коммуникации**, которая бы задавала параметры исследования особенностей сетевых структур на уровне государственного и регионального управления, с учетом динамики социокультурной и национальной самореализации, самоидентичности, экзистенциальных поворотов личностного и общественного бытия, установкой на сотрудничество, понимание, согласие и высокий профессионализм. На данный аспект проблемы в своих исследованиях обращают внимание такие авторы, как В. П. Веряскина, М. Г. Делягин, С. Долан, В. В. Лобанов, К. М. Айнцер, Н. В. Мирзлов, С. В. Решетников, А. Ю. Симонов, С. В. Сургунов, Я. С. Яскевич и др.

Сетевизация культуры, экономики, политики требует философско-методологического осмысления разнообразных проблем информационного общества, статуса и роли сетевых структур в развитии экономики, бизнеса, управления на уровне государственного и регионального управления, динамики социокультурной и национальной самореализации, самоидентичности, экзистенциальных поворотов личностного и общественного бытия. Целью статьи является выявление проблемного поля политических сетей как фактора повышения эффективности обучения с последующим приобретением у обучающихся навыков управления на уровне государственных и частных структур, механизмов и особенностей сетевизации экономики, бизнеса, политики и культуры в условиях информационного общества; раскрытие роли и предназначения сетевой методологии в принятии управленческих решений на основе сетевой

коммуникации власти и представителей гражданского общества в различных областях управления, экономики, бизнеса и политики.

Неразрывная связь принятия управленческих решений со стратегией экономической политики, развитием рыночных отношений обуславливает необходимость разработки эффективных механизмов принятия рациональных решений и управления этим процессом на уровнях мегариска (международного или глобального), макрориска (внутреннего, государственного) и уровне микрориска (отдельных субъектов – политиков, экономистов, предпринимателей, фирм и т. п.) с учетом междисциплинарных и сетевых подходов и стратегий.

Политико-управленческое решение направлено на разрешение конфликтных политических ситуаций, является способом реализации интересов участников политических событий; это разработка нескольких вариантов действия для устранения возникшей политической проблемы, сопровождающаяся выбором оптимального из них и нацеленная на реализацию решения с максимальной степенью эффективности и продуктивности [10, с. 56].

Управленческое решение представляет собой социальный акт, связанный с результатом выбора определенного варианта политического действия, осуществляемого центром принятия решений для достижения поставленных целей с учетом базовых ценностей и интересов основных социальных групп и субъектов власти [9, с. 98]. Повышение эффективности государственного управления, расширение сферы открытости и прозрачности государственной политики обеспечивают процесс трансформации государственной политики в общественную (публичную) политику.

В процессе обучения социально-гуманитарным наукам в высшей школе следует акцентировать внимание на том, что термин «публичная политика» предполагает *сочетание демократического правления и эффективного государства*. Использование понятия «публичная политика» и «публично-государственная политика» более точно выражает общественное содержание государственно-управленческих процессов, взаимодействие государства и общества. Публично-государственная политика представляет собой целеориентированную и управляемую, комплексную и организованную совместную деятельность индивидов и их групп по легитимному разрешению общественных проблем при руководящей и интегративной роли институтов государственной власти на основе использования коллективных ресурсов общества. На взаимодействие органов государственной власти и институтов гражданского общества при использовании понятия «государственной (или общественной) политики» обращает внимание В. В. Лобанов, рассматривая её как совокупность целей, задач, приоритетов, принципов, стратегических программ и плановых мероприятий, которые разрабатываются и реализуются органами государственной и муниципальной власти с привлечением институтов гражданского общества [4, с. 138]. Принятие решений в сфере государственного управления детерминировано

масштабом управленческого воздействия и уровнем своего осуществления. Междисциплинарно-синергетический ракурс интерпретации общественной политики позволяет рассматривать процесс принятия политико-управленческих решений как саморазвивающуюся систему, ориентирует исследование на раскрытие целостности данной системы и обеспечивающих её механизмов, на выявление многообразных типов связей системы принятия решений и сведения их в единую теоретическую картину, где равнозначно представлена совместная управленческая деятельность институтов государства и институтов гражданского общества, система официального законодательства, демократических структур и инициатив [11, с. 27].

Важно обратить внимание студентов и магистрантов на тот факт, что в современной науке формируется *качественно новая синергетическая социально-политическая картина мира*, изменяются наши концептуальные модели описания, объяснения и прогнозирования развития социума. В такой картине мира доминируют понятия *становления, коэволюции, кооперативности* как компонентов мировой политической системы, *нелинейность* и *открытость вариантов* будущего развития, *нестабильность* и *хрупкость* современного мира. Синергетическое мировидение дает вместе с тем и теоретическую основу для исторического оптимизма, ибо предполагает, что ход человеческой истории не предопределён и во многом задан нравственным выбором людей, зависит от ответственности субъекта власти, его способности заглядывать «за горизонт», принимая соответствующие решения и «проигрывая» возможные варианты их реального воплощения в сценарий истории и становясь одновременно его режиссером, автором и исполнителем [15, с. 267].

Синергетическая эпистемология задает новые принципы в развитии социально-гуманитарных наук и поведении человека в XXI веке, ибо важно понять, что «линейное мышление может быть опасным в нелинейной сложной реальности... Мы должны помнить, в политике и истории монокаузальность может вести к догматизму, отсутствию толерантности и фанатизму... Подход к изучению сложных систем порождает новые следствия в эпистемологии и этике. Он дает шанс предотвратить хаос в сложном нелинейном мире и использовать креативные возможности синергетических эффектов» [6, с. 27].

Важным моментом в обучении социально-гуманитарным наукам является и то, что современные модели принятия решений всё в большей степени должны коррелировать с ценностно-ориентированными моделями менеджмента – управления развитием человеческого капитала на основе ценностей, изменения культуры организаций и компаний, индивидуализации структуры управления с акцентом на роль лидера в управлении персоналом, его личностных и эмоциональных качеств, установок на *сотрудничество, понимание, согласие* и *высокий профессионализм*. Динамика менеджерских моделей демонстрирует сегодня инновационные прорывы от управления по инструкциям (Managingbyinstructions – MBI) к управлению по целям (Managingbyobjections – MBO) и, наконец, к управлению на основе ценностей

(Management by values – MBV) [3, с. 243]. В условиях радикально меняющегося рынка, возрастающей сложности, открытости, неопределенности и стремительной изменчивости делового мира, его глобальных технологических перемен косные, одномерно-линейные модели менеджмента с иерархическим управлением вступают в противоречие с системой деятельности современных компаний. Принятие управленческих решений в духе командно-административной практики, жесткой иерархии и безоглядного следования инструкциям не вписывается в логику современного бизнеса, требующего инновационного и творческого подхода, гибкой мобильности, ориентированности на корпоративную культуру и интересы клиента. Ряд авторов отмечает существование большого временного разрыва между появлением инновационных идей и их реализацией, принятием предложений инновации соответствующими лицами, отвечающими за их воплощение в реальную жизнь. Необходимы так называемые «*инновации в сотрудничестве*» (collaborative innovation) как основанный на сотрудничестве подход к инновациям и решению проблем в социуме с учётом готовности работать, развивать и реализовывать идеи «в упряжке как внутри, так и вне конкретных организаций» с заинтересованным участием со стороны отдельных личностей, правительственных и неправительственных акторов в процессе подготовки и принятия решения на различных этапах цикла принятия решений [12].

В результате расстановки выше названных акцентов студенты и магистранты несомненно приходят к выводу, что современная философия управления как модель управления на основе ценностей, устойчивой системе убеждений о предпочтительных принципах поведения, требованиях организационной жизни и нравственных регулятивов позволяет эффективно, творчески и ответственно решать сложные вопросы, уметь приспосабливаться к неопределенности, работать на взаимном доверии и преданности делу компании. [2, с. 17].

Модель управления на основе ценностей является своего рода вызовом современной экономике, предъявляя системе управления человеческим капиталом необходимость её переориентации на субъект-субъектные отношения в лице персонала компании, организационное развитие управления и принятия решений на основе изменения культуры компании, культуры контроля и культуры развития. Необходимы нравственные повороты в динамике модели управления на основе ценностей, индивидуализации в структуре управления через акцентацию роли лидера в управлении персоналом, личностное развитие руководителя, качества, развивающие сотрудничество, образующие социальный капитал, его эмоциональное воздействие. Эффективное управление персоналом становится ключевым показателем развития [1]. Такие принципы управления персоналом, как разумное использование ресурсов компании, эффективные коммуникационные планы, гибкая корпоративная культура, основанная на сотрудничестве, чёткая политика вознаграждений и отчётности, оказывают наибольшее влияние на акционерную стоимость, повышают корпоративную

производительность, эффективность сотрудников компании и доход акционеров. Как показывают исследования международной компании WatsonWyatt Consulting, индекс человеческого капитала (HCI), используемый для оценки различных методов и принципов управления персоналом и принятия решений, подтверждает взаимосвязь между эффективностью сотрудников компании и высоким доходом акционеров [16].

Эффективные методы и принципы управления и развития персоналом, конкурентная стратегия по повышению качества работы, гибкость и инновационность в PR-политике, приносят большую рентабельность инвестиций, чем новые технологии и разработки (НИОКР) [15, 17].

Такие приоритетные корпоративные ценности в деятельности сотрудников, как креативный подход при решении сложных вопросов, умение находить быстрые решения в условиях неопределенности, самостоятельность и ответственность, самоконтроль, преданность компании, взаимное доверие обеспечивают эффективное функционирование организации, её рост, конкурентоспособность, личностное развитие сотрудников, их мотивированность на успех, продвижение и благополучие, ибо «основа успеха – сотрудники».

В последнее время намечается тенденция привлечения к процессу принятия решений представителей гражданского общества, которые затем участвуют и в их реализации, тем самым расширяя пространство субъектов процесса принятия управленческих решений, *преодолевая одномерно-линейные модели менеджмента с иерархическим управлением. Только при участии широких слоев общества – учёных, политиков, экспертов, гражданских активистов возможна успешная модернизация общества и его управленческой культуры.* Здесь важна и сетевая коммуникация власти и гражданского общества.

Подчеркивая преимущество сетевого подхода к организации функционирования общества, следует еще раз отметить, что он выражается в том, что государственное (общественное/публичное) управление в данной теории понимается как система кооперации государственных, общественных, частных и смешанных структур для обеспечения удовлетворения общественных интересов и решения общественных проблем. В рамках таких сетевых структур эффективность принимаемых решений обеспечивается возрастающей ролью экспертов-профессионалов не только как консультантов, но и как ведущих акторов процесса выработки государственной политики. В свою очередь согласованность такой политики основывается на доверии вовлечённых в данный процесс сторон.

При таком походе политические сети следует рассматривать как *стратегические альянсы государственных и негосударственных субъектов (акторов)*, способные повысить эффективность государственного управления на фоне «провалов» традиционно иерархических и даже рыночных форм его организации, ибо это кооперативный интерес. Это отличает данную регулятивную систему от рынка, где каждый преследует только свои интересы. Дело в том, что политические сети обладают рядом характеристик,

которые отличают их от иных форм управленческой деятельности в сфере публичных потребностей и интересов. Во-первых, политические сети представляют собой такую *структуру управления публичными делами*, которая связывает государство и гражданское общество, так как они имеют *некоторый общий интерес*. Во-вторых, политическая сеть складывается для *выработки соглашений в процессе обмена имеющимися у её акторов ресурсами*. Это означает, что существует взаимная заинтересованность участников сети друг в друге. Ресурсы могут быть распределены неравномерно, но, независимо от степени их концентрации и определенного доминирования ряда участников сети, последние вынуждены вступать во взаимодействие. Между участниками сети существует ресурсная зависимость. В-третьих, важной характеристикой политической сети выступает **общий интерес**, а не преследование каждым участником прежде всего своих собственных интересов. В-четвертых, с точки зрения выработки политических решений участники сети *не выстраиваются в некоторую иерархию, где какая-либо организация имеет преимущество с ее властной позиции*. Все участники сети равны с точки зрения возможности формирования совместного решения по интересующему вопросу. Здесь наблюдаются не вертикальные, а *горизонтальные отношения*. В-пятых, сеть представляет из себя **договорную структуру**, состоящую из набора договоренностей, возникающих на основе согласованных *формальных и неформальных правил коммуникации*. В политических сетях действует особая **культура консенсуса**.

Примером такого корпоративного сотрудничества государственных структур, представителей гражданского общества и общественной организации (в лице союза предпринимателей Республики Беларусь) может служить широко развернувшаяся в Беларуси дискуссия о развитии предпринимательской деятельности, возможностей государственной поддержки субъектов хозяйствования негосударственной формы собственности в целях структурной перестройки экономики. В результате были приняты важные государственные документы, способствующие решению острых проблем в этой сфере и снятию социального напряжения в обществе. Был подготовлен план мероприятий правительства, который содержит четкие указания, как именно будут работать все механизмы ключевого документа по либерализации бизнеса. В его подготовке были задействованы все заинтересованные государственные органы, а также бизнес-ассоциации [14].

Важно отметить, что в подготовку данного декрета бизнес-сообщество было вовлечено достаточно широко. Во-первых, оно имело возможность напрямую представить свои предложения в сетевом пространстве, как только была создана рабочая группа, в которую вошли представители бизнеса и предпринимательских объединений. Во-вторых, после подготовки первого варианта документа бизнес-сообществом были предложены дополнительные меры, которые рассматривались на уровне Национального центра законодательства и правовых исследований. Буквально каждый пункт

обсуждался, осуществлялся поиск компромиссов, некоторые пункты дополнялись или исключались, но диалог был действительно конструктивным, на что неоднократно указывали представители бизнес-сообщества в СМИ.

В результате такого диалога государственных структур и бизнес-сообщества, развернувшегося, в том числе, и в сетевом пространстве, действительно активизировалась деловая инициатива. Как показало время, принятые меры по развитию бизнеса отразились на бизнес-климате и дали возможность открыть новые рабочие места в различных регионах нашей страны.

В современном обществе организационные основы взаимодействия людей претерпевают ряд существенных изменений. Изменяется и оценка роли и значения организационной и сетевой коммуникации. Выделяя основные характеристики современной сетевой коммуникации, следует отметить следующее: коммуникация характеризуется производством, накоплением и передачей знания; в коммуникации имеет место обработка знания посредством научения; и отправитель, и получатель информации активно вовлечены в коммуникационный процесс; качество коммуникации непостоянно, так же, как изменчивы её модели в современной сетевой коммуникации. Эти моменты важно учитывать при создании специалистами коммуникационных сетевых структур со стороны местной власти. Сети способны действовать в новой среде более эффективно, чем другие виды организации, и воспроизводятся и институционализируются как основная форма социальных отношений. Ведущими в экономике информационно-компьютерного общества становятся отрасли, ориентированные на информацию; главным результатом социальной деятельности объявляется производство и использование знаний, а основным фактором развития – информация и творчество.

В сетевом обществе эффективность и конкурентоспособность зависят от способности производить, обрабатывать и эффективно применять «информацию, основанную на знании». Это и будет означать на самом деле, что появляется новая формула, согласно которой госслужба ответственна как перед политиками, так и перед гражданами, которым служит. Практическая осуществимость идеи двойной ответственности связывается с расширением сотрудничества государства с другими субъектами процесса принятия политико-административных решений и повышением роли общественных институтов и заинтересованных граждан.

В этих условиях меняются критерии обучаемости специалистов, потенциал которых определяется отнюдь не силой государства, а их способностью создавать и поддерживать сетевые структуры, в рамках которых они совместно с частными групповыми интересами вырабатывают и реализуют эффективную, согласованную и целенаправленную систему управления экономикой внутри и вне государственных границ. Таким образом, меняются не только формы, но и природа государственного управления и обучения в высшей школе.

Список источников:

1. Веряскина, В. П. Управление развитием человеческого капитала: модели менеджмента и практика / В. П. Веряскина // Философские науки. – 2012. – № 6. – С. 7–21.
2. Делягин, М. В жерновах глобальной депрессии / М. Делягин // Свободная мысль. – 2013. – № 1. – С. 19–23.
3. Долан, С. Управление на основе ценностей. Корпоративное руководство по выживанию, успешной жизнедеятельности и умению зарабатывать деньги в XXI веке / С. Долан, С. Гарсия. – М.: Претекст, 2008. – 320 с.
4. Лобанов, В. В. Государственное управление и общественная политика / В. В. Лобанов. – СПб: Питер, 2004. – 448 с. – С. 238.
5. Лукашенко, А. Г. Стенограмма выступления «Возрождение малых городов и поселков – приоритетная задача социально-экономического развития страны» [Электронный ресурс] / А. Г. Лукашенко. – Режим доступа: <http://news.21.by/politics/>. – Дата доступа: 14.04.2019.
6. Майнцер, К. Размышления о Сложности. Сложная динамика теории, разума и человечества / К. Майнцер. – М.: Наука, 1994. – 464 с.
7. Мерзлов, А. В. Формирование направлений политики и критериев перехода к устойчивому развитию сельских территорий Тамбовской области. Экономика и экономические науки / А. В. Мерзлов, Н. В. Мажонова. – 2011. – № 16. – С. 202–206.
8. О Совете по развитию предпринимательства в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.by/search/?clid=2186617&tex>. – Дата доступа: 14.04.2019.
9. Решетников, С. В. Теория процесса принятия управленческих решений / С. В. Решетников. – Минск: Академия при Президенте РБ, 2003. – 152 с.
10. Симонов, К. В. Политический анализ: учебное пособие / К. В. Симонов. – М.: Логос, 2002. – 152 с.
11. Современная политическая наука: нравственные регулятивы / под ред. Я. С. Яскевич, К. А. Войташчика. – Минск: Право и экономика, 2012. – 199 с.
12. Сунгуров, А. Ю. Инновации в социуме и политике. Аналитический обзор / А. Ю. Сунгуров // Философские науки. – 2013. – № 3. – С. 5–20.
13. Тимошенко, М. А. Социальное развитие села: формирование рынка труда и занятости в аграрном секторе экономики / М. А. Тимошенко // Научное обозрение. – 2013. – № 3. – С. 308–313.
14. Указ Президента РБ № 388 от 13.07.1999. О Совете по развитию предпринимательства в Республике Беларусь. – Режим доступа: <https://yandex.by/search/?clid=2186617&tex>. – Дата доступа: 18.04.2019.
15. Яскевич, Я. С. Политический риск и психология власти / Я. С. Яскевич. – Минск: Право и экономика, 2011. – 189 с.
16. Oliver, J. Invest In People and Profitability and Productivity / J. Oliver // Management Today. – 1998. – March (8). – P. 90–91.