

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
Факультет философии и социальных наук

**Взаимосвязь научно-исследовательской деятельности и  
педагогического процесса в высшей школе**

Материалы  
XII научно-методической конференции,  
*посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой,*  
факультета философии и социальных наук БГУ  
26 марта 2015 года

Минск  
2015

УДК 37.015.31(06)  
ББК 74.00я43  
В 17

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

Взаимосвязь научно-исследовательской деятельности и педагогического процесса в высшей школе : материалы XII науч.-метод. конф., посвященной памяти профессора И.Л. Зеленковой, фак-та филос. и социал. наук БГУ, Минск, 26 марта 2015 г. / редкол.: А.А. Легчилин, Е.В. Беляева. – Минск, БГУ, 2015. – 64 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета к очередной факультетской научно-методической конференции, посвященной обсуждению взаимосвязи научно-исследовательской деятельности и педагогического процесса в высшей школе.

**УДК 37.015.31(06)**  
**ББК 74.00я43**

**© БГУ, 2015**

## ОБРАЗОВАНИЕ В ВЕК ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

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

Образование, несмотря на все современные коллизии, осуществляет собственный поиск адекватной «парадигмы учения», в контексте которой должен сформироваться компетентный специалист, способный самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность. В этом контексте все больше претензий предъявляется к традиционной «парадигме обучения» с ее достаточно пассивным лекционным форматом, в котором монолог преподавателя превращает студента в простого слушателя. Соответственно, реальные возможности студента стать активным участником лекционного процесса сведены к минимуму, как в силу установленных правил игры в таком формате, так и по причине недостаточности его знаний, чтобы претендовать на роль «ассистента» лектора для компетентной дискуссии.

Преодоление сформировавшейся в образовательном процессе традиции видят в переходе к так называемой «парадигме учения», расширяющей «игровое поле» и область возможностей студента на пути к профессиональному успеху. В этом образовательном пространстве приоритетной является задача ориентации студентов на открытие и конструирование знаний, когда они работают в тандеме с преподавателем и тем самым как бы создают их, формируя личный опыт производства знаний. Успех/неуспех такой работы зависит от умения и желания преподавателя развивать способности студента и создавать условия для проявления его таланта в избранной профессии. Полагается, что именно учеба вместо преподавания увеличивает продуктивность образования. Понятно, что она имплицитно и лекционный контекст, однако цель не в том, чтобы акцентированно заниматься только улучшением качества преподавания (не без этого), а в непрерывном повышении качества самой учебы для любого студента и курса в целом. Речь идет о так называемом «образовательном знании» как его именует М. Шелер, о том качественном продукте, который есть «совершенно готовое в каждой жизненной ситуации (всегда имеющееся наготове), ставшее «второй натурой», полностью подходящее к конкретной задаче и требованию момента, знание, облегчающее нас как естественный покров, а не как готовый костюм» [3, с. 92].

Однако чтобы приобрести такое образовательное знание, необходимы не только информационная фактура, но и активизирующие методы преподавания, способные конвертировать этот первичный слой информации в личностное знание студента. В этом смысле интегрирование преподавателем результатов собственных научных исследований и использование передовых научных достижений в учебном процессе становится негласным правилом образовательного успеха. Требования, которые сегодня предъявляются, особенно к педагогическим специальностям, связаны с подготовкой медиакомпетентных учителей. В документах Совета Европы под *media education* понимают обучение, развивающее медиакомпетентность, которая, в свою очередь, формирует у человека способность высказывать собственную позицию на основе полученной информации, позволяет осуществлять его право на свободу самовыражения и информацию, что не только способствует личному развитию, но и увеличивает социальное участие и интерактивность. Соответствующие резолюции Европейского парламента трансформируют теоретические рассуждения в практическую плоскость: рекомендуют активно внедрять медиатехнологии в образовательный процесс [1, с. 35].

Ответным результатом становится процесс обновления имеющихся IT-технологий с целью эффективного использования средств вычислительной техники и программного обеспечения для решения коммуникативных и профессиональных задач. В этом плане Flash-технологии рекомендуются в качестве современных методов компьютерного

моделирования, обеспечивающих интерактивность мультимедийных демонстраций изучаемого материала. Но самой главной и интересной возможностью Flash-технологии является то, что можно создавать интерактивные модели, где сам учащийся влияет на происходящие события, что еще более «погружает» его в изучаемую проблему, превращает из стороннего наблюдателя в творческого участника решения задачи, переводит его с уровня получения новых знаний на уровень профессионального понимания сути моделируемого процесса. Гвоздем программы, с точки зрения Flash-технологии, являются мультимедиа, под которыми понимается динамическое изменение свойств объектов (текста, графики, звука) [2, с. 4-5]. Опыт показывает, что даже работа студентов в программе PowerPoint приносит свои образовательные плоды, т.к. они, прорабатывая оригинальные тексты по той или иной теме, в своих презентациях, так или иначе, выражают свое видение авторской позиции, учатся работать с чужой мыслью, предлагают собственный сценарий прочитанного. Более того, презентации на одну и ту же тему, подготовленные разными студентами или малыми группами, становятся предметом активных дискуссий, т.к. акцентуация их содержания принципиально различается, вызывая бурную полемику по поводу прочитанного текста (что оценивается как благо в контексте всего вышесказанного).

Естественно, когда визуальная культура побеждает книжную, внедрение новых технологий в учебный процесс может только приветствоваться и на лекциях, которые могут приобрести формат лекции-беседы (хотя и здесь есть свои вопросы), и на практических занятиях, где уместно использовать и разные виды анимации, синхронное звуковое сопровождение, просмотр фрагментов фильмов и др. Речь не идет о том, что эта новация радикально меняет весь образовательный комплекс, поскольку аудио-визуальные методики использовались и ранее, что делало учебный процесс менее рутинным, а в том, что все содержание изучаемого материала можно представить как единый динамичный процесс, захватывающий всех его участников.

Наконец, абсолютно очевидно, что преподаватель, занятый научно-исследовательской работой, лишается традиционного статуса – быть только профессиональным преподавателем. С. Капица, обсуждая современное состояние образования, ссылался на свой опыт работы в Физтехе: «моя задача заключалась в том, чтобы привлечь к преподаванию физики активно работающих ученых, а не профессиональных преподавателей» [1, с. 27]. В такой практике заложен главный смысл – не ограничиваться только суммой книжных знаний, которые интерпретируются, запоминаются и проверяются на экзаменах. Преподаватель же, систематически работающий в науке, предстает в глазах студентов исследователем, способным их заинтересовать новизной, нестандартным мышлением, личной позицией, самоиронией и скептицизмом, показывающим, что познание – это сложный и неоднозначный процесс, производящий не только новое знание, но и требующий его понимания. Секрет нового как раз и скрывается в понимании, от которого зависит правильность принятия решений и выбор будущей стратегии деятельности.

Сегодня в пирамиде знаний, как полагает С. Капица, высшую позицию займут именно люди с пониманием. Это было бы и замечательно, и справедливо!

Литература:

1. Состояние образования: чему, кому и с какой целью нужно учиться / С. Капица, А. Федоров, Л. Лурье и [др.] // The Prime Russian Magazine. – 2011. – № 2 (5). – С. 25–43.
2. Flash-технологии: интерактивность средствами редактора Adobe Flash CS5 : учеб.-метод. пособие / В.Н. Курбацкий и [др.] ; под ред. С.И. Максимова. – Минск : РИВШ, 2013. – 128 с.
3. Шелер, М. Формы знания и образование / М. Шелер // Человек. – 1992. – № 4. – С. 85–96.

## ПОРТФОЛИО КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УСР СТУДЕНТОВ В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**Барсук И.А.**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

Для стимулирования процесса развития и совершенствования инновационного образования, активизации профессиональной деятельности преподавателей в условиях внедрения стандартов нового поколения используется огромное количество интерактивных форм обучения. Экспериментальная проверка системы организации УСР позволяет представить в качестве интерактивной формы проведения УСР презентацию портфолио. Портфолио как одна из форм работы с результатами учебно-познавательной деятельности студентов может использоваться для демонстрации, анализа и оценки образовательных результатов, развития рефлексии, повышения уровня самооценки результатов учебной деятельности.

Согласно современным словарям, «портфолио» – это способ накопления, фиксирования, оценки индивидуальных достижений личности за определенный период времени. Основным смыслом портфолио – показать все, на что ты (в нашем случае, студент) способен.

Портфолио студента можно рассматривать как коллекцию его работ за определенный период времени (обычно за семестр). Это своего рода «папка достижений и успехов», которая презентуется студентом на итоговом занятии. Каждый отдельный материал, включенный в портфолио, датируется. Определенной формы составления портфолио не существует, так как оно сугубо индивидуальное и имеет лишь единые правила оформления. Ведение портфолио осуществляется самим студентом в печатном виде (папка-накопитель с файлами). Создание портфолио предполагает организацию поэтапной деятельности студента: 1) разработка структуры; 2) сбор материалов; 3) оформление; 4) презентация; 5) публичная оценка материалов в студенческой группе.

Каждый отдельный материал, включенный в портфолио, датируется. На первой странице либо титульном листе – «визитной карточке» – указываются личные данные студента (Ф.И.О., фото, год поступления в ВУЗ, курс, факультет, специальность, дисциплина, по которой ведется портфолио).

Затем указываются личные достижения по учебной дисциплине, так называемая «индивидуальная образовательная карта», которая включает: а) самообразование – название прочитанных источников, фиксируется дата и результат; б) уровень знаний и умений по дисциплине – тема контрольной работы или тестирования, дата и полученная оценка; в) участие в мероприятиях (конкурсы, научные семинары и конференции).

Следующий компонент – «отзывы и пожелания» – включает: а) отзывы о своей проделанной работе; б) пожелания о методике преподавания дисциплины преподавателю; в) итоги личной работы по дисциплине.

Важно, чтобы студент проанализировал свою работу, собственные успехи, обобщил и систематизировал достижения, объективно оценил свои возможности и увидел способы преодоления трудностей и достижения более высоких результатов. В этом случае портфолио позволит студенту сформировать адекватную оценку себя и сделать вывод: «ЧТО я могу сделать и ЧТО я сделал»?

Практическая значимость портфолио для преподавателя также очень велика, так как позволяет целенаправленно и системно осуществлять мониторинг развития студентов, имея полную информацию о результатах их деятельности, а, следовательно – провести аттестацию еще до начала зачетно-экзаменационной сессии, что позволит повысить качество и результативность его профессионально-педагогической деятельности.

## СТУДЕНЧЕСКАЯ АУДИТОРИЯ КАК ЭМПИРИЧЕСКАЯ БАЗА ЭТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

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

Научное знание не только передается студентам в процессе образования, но и сама студенческая аудитория может выступать эмпирической базой научного исследования. Для такой дисциплины как этика это особенно актуально. Преподавание этики отличается тем, что студенты выступают для преподавателя объектами обучения и объектами исследования одновременно.

Речь идет именно об аудитории, а не о студенчестве как социальной группе, так как студенты выступают в учебном процессе не просто как моральные субъекты, но как субъекты в институционализированной среде. Всё, что они говорят и пишут, так или иначе, находится в рамках академического письма и речи, которые являются публичным, выражением нравственной позиции, наполненной личностным смыслом и экзистенциальным пафосом. Отсутствие интимности морального самовыражения не только искажает картину моральной реальности, но и выявляет ее. В аудитории и в учебном процессе студент проявляет себя как социальное существо среди других людей, как функционирующий моральный субъект, т.е. не в воображаемой, а в реальной ситуации взаимодействия с группой. Таким образом, даже сокровенные моральные убеждения приобретают ту форму, в которой нравственность осуществляется в действительном пространстве коммуникации. Этим данные, полученные в аудитории, отличаются от данных анкетных опросов, проводимых обычно социологами. Казалось бы, в такой ситуации высказывания студентов будут менее откровенными, однако они демонстрируют тот пласт нравственности, который молодые люди считают нужным предъявлять для общественного обозрения (и оценки). Эти высказывания отражают представления молодежи о том, чего общество ожидает от них в моральном плане. Письменные же работы студентов носят более личностный характер и отражают их представления о нравственном идеале отношений между людьми в обществе.

Тематика этических высказываний студентов прямо связана с тематикой программы курса. С одной стороны, эти обязательные, «школьные» разговоры сужают поле нравственной проблематики, а с другой – задают стандарт научного дискурса, не позволяя переходить на уровень обыденных рассуждений.

Весьма целесообразно использовать студенческую аудиторию как эмпирическую базу в таких разделах этического исследования как социология морали, феноменология морали и этическая лингвокультурология.

Для исследований в области социологии морали студенты являются весьма доступной для проведения опросов социальной группой. В частности, в 2005 году в БГУ и БГУИР проводился опрос, касающийся нравственных ценностей и мотиваций студентов в рамках исследования «Традиции и инновации в историческом развитии нравственности». Поскольку и составление опросника, и обработка результатов была проведена специалистами по этике, то и выводы оказались существенно новыми по сравнению с исследованиями ценностных ориентаций молодежи, проводимыми социологами. Другой социологический опрос был организован в 2008 году в ходе разработки темы «Экологическая этика в системе биоэтического образования Республики Беларусь». Он проводился в БГУ и в МГЭУ им. Сахарова и позволил не просто оценить приверженность молодых людей ценностям экологической этики, но прояснить саму структуру экологического сознания и его нравственных аспектов.

Не меньший интерес, чем анкетные опросы представляют собой разнообразные письменные работы студентов, контент-анализ которых характеризует состояние их морального сознания, а также, проясняет структуру этических проблем, бытующих в современном обществе. В качестве контроля самостоятельной работы студентов и формы интерактива на лекциях постоянно используются микро-вопросы, ответы на которые студенты пишут в течение 10 минут. Это позволяет а) проверить и укрепить посещаемость

лекций, б) накопить заслуги для зачета в) проверить усвоение учебного материала, г) провести экспресс-опрос относительно некоторой нравственной проблемы. В частности, неизменно любопытными получаются ответы на вопрос о «нормах современной половой морали». Они развеивают миф о «безнравственности современной молодежи» и, более того, за последних 5 лет количество консервативных высказываний в этой области увеличилось. Ответы студентов делятся на три группы. Первая считает, что современное общество развращено и утратило всякое представление о норме в области половой морали – каждый ведет себя так, как вздумает, а общество вынуждено с этим мириться. Другая группа отмечает, что нормы половой морали всегда одинаковые, какие были, такие и остались. Однако к этим само собой разумеющимся нормам студенты относят не только традиционную верность в браке, но... любовь, доверие, свободное избрание спутника жизни, т.е. отнюдь не патриархальные, а вполне современные нравственные ориентации. Наконец, третья группа формулирует те идеи, о которых можно прочитать в исследованиях западных социологов, для которых главными нормами постмодерной морали являются: добровольность сексуальных отношений и равенство половой морали для всех половозрастных групп. Таким образом, опрос позволяет уточнить номенклатуру норм половой морали, структуру этой проблемы для современного морального сознания.

Другой микро-опрос, принесший интересные результаты, касался проблемы смертной казни и был задан студентам факультета международных отношений, отделения международное право. В лекции были приведены 12 этических аргументов против смертной казни и предлагалось оценить их убедительность. Большинство студентов отмечали от 1 до 4 неубедительных аргумента, что не мешало им в целом оставаться сторонниками смертной казни. Не менее показательным, что самым убедительным был сочтен аргумент о возможности судебных ошибок, т.е. самый «технический» и юридический, а не моральный аргумент. Результаты хорошо показывают «болеву точку» проблемы смертной казни: отказ от ее этического рассмотрения и эмоциональное одобрение безо всяких аргументов.

Феноменология морали – не менее интересная область исследований, хотя и дающая менее очевидные результаты. Для фиксации морального сознания в его непосредственной данности семинары по этике предоставляют превосходный материал. Порой ответ на семинаре по теоретической проблеме позволяет «поставить диагноз» моральному сознанию студента легче, чем в самой доверительной беседе. При обсуждении теоретической темы о свойствах морали, студент неизбежно «проговаривается» о содержании собственного морального сознания. Характерно, что низкая нравственность не позволяет человеку понять некоторые этические тезисы. Сама способность ответить на вопрос о свободе и ответственности, соотношении «свободы от...» и «свободы для...», «ответственности перед...» и «ответственности за...» свидетельствует об уровне развития нравственного сознания студента.

Замечательные результаты, демонстрирующие феноменологию морального сознания, дают индивидуальные творческие задания. Этот вид КСР предполагает выполнение нравственного проекта и письменный отчет о его проведении. Так несколько раз студенты выбирали достаточно опасный эксперимент «Три дня хорошего поведения – три дня плохого поведения». Наблюдение за собой в нравственном и в безнравственном состоянии и последующий самоанализ обнажает механизмы моральной регуляции и способствует самовоспитанию студента. Несколько более слабым вариантом такого задания является составление программы нравственного самосовершенствования. Его часто выполняют студенты-заочники, ориентируясь во многом на свою производственную среду. Следует сказать, что заочники – это весьма перспективная эмпирическая база этического исследования, состоящая из молодых, но взрослых людей, часто имеющих семью и детей, занятых в производительном труде и сфере услуг, самостоятельных в суждениях и поведении.

Феноменологические данные о морали студентов становятся основой для создания программ социологических исследований. В противном случае социология морали

исходит не из матрицы понятий морального сознания, а из теорий общества. В результате социологические опросы в области морали исследуют не нравственность респондентов, а их социальную проекцию.

Что касается лингвокультурологических наблюдений, то можно получить любопытные результаты, исследуя язык современной морали на примере студентов. Так при изложении этики Канта студенты неизменно сбиваются со слова «долг» на слово «совесть», так как суть этики немецкого мыслителя на русском языке отражает именно понятие «совести», а вовсе не долг, который представляется внешним, навязанным. Другое наблюдение из той же области – это понимание толерантности не как мировоззренческой терпимости, а как христианского терпения по отношению в недостаткам других людей.

В целом, для преподавателя этики существует уникальная возможность базирования научно-исследовательской деятельности на платформе педагогической работы.

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ (КОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ ЛОГИЧЕСКИХ ОШИБОК)**

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

Обучение студента научно-исследовательской работе является одним из ключевых условий формирования компетенций в соответствии с заданными критериями результатов обучения. Структурно-функциональный статус компетенций и критериев результатов обучения определен Болонской декларацией, сформулировавшей идею «Европы знаний». Для реализации этой декларации была разработана методологическая программа «Настройка образовательных структур». Ее основная задача – «определение точек конвергенции и выработка общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения». Отсюда следует, что обучение в высшей школе должно осуществляться с учетом компетенций, предъявляемых определенной профессиональной квалификацией.

Будем понимать под компетенциями способность успешно применять знания, умения и личностные качества в изменяющихся условиях. Это означает, что пределы компетенции определяются кругом задач, которые человек способен решить теоретически (концептуально) или практически (инструментально). В таком случае основным результатом обучения является способность безошибочных рассуждений в области специальных знаний. В противном случае, следует выявлять когнитивные факторы логических ошибок, обуславливающие некорректность рассуждений (непоследовательность, противоречивость или др.).

В качестве необходимых условий формирования компетенций у студентов необходимы навыки ясного и точного изложения своих мыслей, самостоятельной работы с текстом, публичного обсуждения заданной темы. Однако теоретические и практические уровни в подобной подготовке очень дифференцированы. «Общим местом» стало разделение студентов на способных и неспособных к обучению в вузе. Но данное разделение очень часто проводится по несущественному признаку «интеллектуальная эрудиция». Быть эрудированным не означает способность мыслить логически, отдавая себе отчет в отсутствии ошибок. К тому же «неэрудированные» студенты очень часто оказываются «за бортом» преподавательского внимания именно по причине осознания логических ошибок как когнитивных искажений.

Следует признать нормой тот факт, что логическое мышление не свойственно большинству студентов, и задача научного руководителя заключается в том, чтобы его сформировать в процессе написания научных работ. Данный процесс включает обоснование выбора темы, определение объекта и предмета научного исследования, постановку цели и задач, формулирование гипотез (описательных, объяснительных или следственных), поиск методов решения, определение критериев решения.

Включение студента в научно-исследовательскую работу предполагает учет тех когнитивных факторов, которые обуславливают его логические ошибки. К таким факторам

можно отнести необходимость использования чувственных восприятий, опора на образные представления или непосредственное обращение к личному опыту, которые способствуют решению поставленных задач. Когнитивный подход позволяет рассматривать сознание, с одной стороны, как непрерывный процесс формирования значений (позиция студента), с другой, – как дискретный процесс (позиция руководителя).

Мышление студента-первокурсника характеризуется возможностью совершения интеллектуальных операций без опоры на чувственные восприятия, но с опорой на образные представления. Это в лучшем случае. В худшем, – что может представить первокурсник по темам, затрагивающим философию Гегеля или Хайдеггера, методологию психоанализа или постмодернизма. Развитие логического мышления предполагает в качестве базиса хорошо развитую систему ассоциативных представлений. Именно анализ данной системы позволяет раскрыть и развить формально-логические механизмы мышления и рассуждения: способность оперировать абстрактными объектами, строить дедуктивные, гипотетико-дедуктивные и эвристические рассуждения. На этой стадии язык становится инструментом рассуждения, а само мышление – рассуждающим мышлением. С другой стороны, это «превращает язык в опасный источник ошибок и обмана» (А. Эйнштейн). Мышление на данной стадии развития становится резонерским и разноплановым, что чаще всего демонстрируют «эрудированные» студенты.

Дальнейшее развитие логического мышления – становление критического мышления – означает осознание того факта, что мышление формальное порождается структурами языка и без обращения к опыту. Его отличительными признаками являются способности понимания и оценки других точек зрения, сравнения конкурирующих идей, определение переменных и учет их связей, валидизация аргументов. Поэтому задача научного руководителя заключается не в составлении списка литературы, а в разработке плана, в соответствии с которым студент будет формировать конкретные способности, а не компилировать источники. План должен содержать конкретные рекомендации, например, что необходимо понять (составление списка ключевых имен, определение отношений между ними и раскрытие их содержания) или какие идеи сравнить (определение постоянных и переменных смысловых структур).

В рамках Болонской системы определены универсальные способности, которые должны формироваться независимо от специальности студента. Формирование, по меньшей мере, четырех из них должны осуществляться в рамках изучения курса «Логика», а также в процессе написания курсовых и дипломных работ, т. е. в процессе непосредственного общения студента со своим научным руководителем. Такими способностями являются: 1) способность последовательно и непротиворечиво представить освоенное знание; 2) способность контентуализировать новую информацию и дать ее толкование; 3) способность понимать и использовать методы критического анализа и развития теории; 4) способность понимать результаты экспериментальных и наблюдательных способов проверки научных теорий. Остановлюсь на последнем пункте как на наиболее очевидном для преподавателей-гуманитариев. Написание курсовой или дипломной работы предполагает использование научных методов. Студент должен научиться оценивать результативность их использования, прежде всего мысленно или реально экспериментируя с собранным материалом, а также наблюдая за их реальным применением в научных работах других авторов. Здесь также очевидны задачи научного руководителя в постановке научно-исследовательских задач и в критическом отборе рекомендуемой литературы.

Таким образом, обучение студента научно-исследовательской работе предполагает, по меньшей мере, учет когнитивных искажений, которые отображаются в мышлении и рассуждениях студента и которые препятствуют развитию его компетенций. Непрерывная концентрация формирования значений в сознании студента подлежит формализации со стороны научного руководителя. Дискретные структуры рассуждений позволяют находить ошибки в научном тексте и, тем самым, формировать способность безошибочно рассуждать в области специального знания.

## ОСОБЕННОСТИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ КУРСА «ЭТИКА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ»

**Врублевская-Токер Т.И.**, старший преподаватель кафедры философии культуры БГУ

Появление и бурное развитие административной этики, или этики государственной службы, является реакцией прикладной этики на общественный запрос исследований и неформального регулирования этой области.

С одной стороны, этот процесс выглядит «искусственным», как будто удовлетворяя только общественную потребность в грамотной организации сферы административных услуг. Действительно, если сравнивать работу чиновников с работой врачей, инженеров или ученых, то она оказывается гораздо менее нравственно противоречивой, в ней гораздо реже возникают моральные конфликты между такими ценностями, для которых предпочесть одну другой – значит сделать выбор жизненного масштаба. Вместе с тем, она является более четко урегулированной с точки зрения формальных предписаний и инструкций. С этой точки зрения административная этика нужна скорее обществу, как определенное средство контроля и регулирования сферы административного управления.

Тем не менее, административная культура – область особенных отношений и стратегий поведения. Специалисты в области профессиональной этики характеризуют ее как культуру с медленной обратной связью и низкой степенью риска. Это означает, что оправданность того или иного решения выявляется медленно, а предпринимаемые шаги и для самих участников, и для культуры в целом оказываются мало рискованными и не нарушают стабильность отлаженных процессов.

Административная культура предъявляет особенные требования к своим сотрудникам. К числу их деловых добродетелей причисляют аккуратность и основательность, осторожность, придирчивость, педантизм и покорность, хорошо развитое умение приспособливаться. Общение в этой культуре обстоятельное и носит подчеркнуто иерархический характер. Кооперирование сотрудников, в известной степени, относительно, профессиональная солидарность и поддержка заменяются содержанием должностных обязанностей и инструкций. Это сопровождается вниманием скорее к форме деятельности, нежели к ее содержанию, а также практически полным отсутствием связи между результатом деятельности и вознаграждением. Гораздо более сильным, чем деньги, фактором повышения статуса личности и карьерного роста являются звания, титулы и награды.

Административная деловая культура – одна из наиболее формализованных и с точки зрения нравов, в ней особенно сильна власть ритуалов и заведенных правил. Значительный объем информации фиксируется в документах и протоколах, правильности и четкости проведения любой процедуры уделяется особенное внимание. Принятие решений редко бывает единоличным, этот процесс отличается в административной культуре коллегиальностью и «круговой» ответственностью. Вместе с тем, разумность или бессмысленность принятого решения или распоряжения не является аргументом к его исполнению или неисполнению.

Весь этот комплекс свойств административной культуры требует особого типа личности и склада характера ее участников, формирования особенных стратегий профессионального и карьерного роста, специфических ценностных ориентаций и знаний. В свете представленной проблемы, актуальность этики государственной службы как учебной и научной дисциплины становится достаточно ясной.

В основе теоретического обеспечения учебного курса «Этика государственной службы» лежит целый комплекс научных исследований в области морали, нравов, психологии личности, массовой психологии и социологии организации, а также культурологии и коммуникации.

Программой курса предусмотрено изучение тем, посвященных особенностям предмета современной прикладной этики, а также профессиональной и, в частности, административной этики. Особый акцент в этом случае делается на теме взаимной связи

профессионализма и нравственности, на взаимном переходе моральных и профессиональных ориентаций личности, диалектике понятий «служба» и «служение». В числе других тем – взаимосвязь и взаимозависимость морали и права, этика гражданственности, профессиональная этика государственного служащего, проблема ответственности и нравственно-политический статус явления коррупции, проблемы корпоративной этики, информационные и коммуникативные аспекты государственной службы, особенности формальных и неформальных межличностных отношений в организациях.

Особенность курса – его ориентация на охват наиболее широкого спектра нравственных проблем, связанных с государственной службой и работой в организациях, что, в свою очередь, вызвано потребностью в подробном изучении нравственной «изнанки» административной культуры, в формировании сознательного отношения к ней и создании условий для осознанного и добровольного выбора стратегии профессионального поведения.

## **ГРУППОВОЕ РАСПРЕДЕЛЕНИЕ РОЛЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

**Гаркуша Е.С.**, специалист второй квалификационной категории по обеспечению учебного процесса кафедры психологии БГУ

**Сорока Н.А.**, ведущий специалист по обеспечению учебного процесса кафедры психологии БГУ

Личность является участником различных социальных групп. Первая группа в жизни каждого человека – это семья. Затем ребенок попадает в специфические группы, такие как детские дошкольные учреждения, школа, вуз, в которых ребенок в большей или меньшей степени становится самостоятельным, усваивает новые модели поведения, многие решения он принимает сам, хотя и под контролем взрослых.

Образовательный процесс проходит в группе, в которой каждый ее член неизбежно занимает определенное место и с большим или меньшим успехом выполняет функции, связанные с целью и задачами группы.

Каждая из перечисленных групп в процессе своего развития становится более-менее устойчивым образованием, в ней формируются групповые нормы и происходит распределение групповых ролей, т.е. структурирование группы. Структура группы оказывает влияние на всех ее членов и эффективность функционирования группы, исходя из этого, при проведении занятий необходимо учитывать ее ролевую структуру [2].

Одним из важных психолого-педагогических принципов является индивидуальный подход к обучающемуся, однако в условиях университетского образования достаточно сложно его реализовать, имея возможность общаться с академической группой несколько часов в неделю, которые формируются из часов практических, семинарских, лабораторных занятий. Однако можно учесть некоторые индивидуальные особенности, если обратиться к ролевой позиции студента в группе.

Ролевые позиции членов группы активно используются в практике групповой терапии, в частности, мы рассматриваем групповые позиции с точки зрения Р. Шиндлера [2], который описывает пять ролевых позиций и отмечает, что распределение ролей может меняться в процессе групповой терапии [1]. Мы полагаем, что это позволяет участникам группы получить новый опыт, что в свою очередь сказывается на развитии личности в целом и может дать положительный эффект при проведении учебных практических и лабораторных занятий.

В первую очередь в группе выделяется личность “альфа”, которая становится лидером группы, чаще всего неформальным. Благодаря личностным качествам, “альфа” придает группе уверенность, заботится о достижении групповых целей. Группа согласна следовать за ним, разделяет его ценности и цели, что позволяет “альфа” говорить от имени группы.

Определение “альфа” является очень важным для преподавателя. По поведению “альфа” можно диагностировать интерес группы к предмету: если альфа заинтересован, существует большая вероятность, что группа будет копировать поведение “альфа” и так же увлекаться предметом. С помощью “альфа” преподаватель может регулировать групповые процессы, взаимодействовать с группой, опираясь на авторитет “альфа”, т.к. основная часть группы, скорее всего, будет разделять его позицию и интересы.

Таким образом, одной из задач преподавателя является «понравиться» “альфа”, что обеспечит расположение и внимание всей группы. Однако может случиться и так, что “альфа” будет «ревновать» группу к преподавателю, может конкурировать с ним за внимание. Для того чтобы избежать подобной ситуации, преподаватель должен оставаться вне группы, чтобы “альфа” чувствовал, что на его власть никто не претендует, в таком случае он останется союзником преподавателя.

В группе также можно выделить “бета” – учащихся, которые являются экспертами в определенных областях. Если рассматривать учебную ситуацию, то это студенты, обладающие эрудицией или хорошо готовящиеся к занятиям. Они часто отвечают на вопросы в ходе лекции, первыми поднимают руку при обсуждении на практических занятиях, охотно становятся “альфа” в малых группах, созданных для выполнения заданий. Также “бета” может быть студент, обладающий способностями или знаниями в области, не касающейся обучения, но также значимой для группы. Это могут быть компьютерные технологии, искусство, развлечения, связи. Такие знания дают возможность “бета” выбирать себе «лучшее место», быть ближе к “альфе”, несмотря на явную неуспеваемость. “Альфа” считают “бета” своей опорой.

Ценность “бета” в учебном процессе определяется их умением «растолкать» группу, от них можно услышать интересные рекомендации по проведению занятия. Если “альфа” негативно настроен по отношению к преподавателю, привлечь “бета” на свою сторону можно, продемонстрировав свою компетентность не только в области преподаваемой дисциплины, но и в какой-то другой, или подчеркнуть значимость “бета”, отметив его успехи.

Основная часть группы представлена учащимися “гамма”, которые достаточно легко приспособляются под основные течения деятельности группы, намеченные «альфа». “Гамма” ориентированы на учебу, часто не принимают участия в жизни группы, не связанной с учебной, не обладают серьезными амбициями.

Работать с «гамма» достаточно просто, они задают вопросы по существу предмета, готовятся к занятиям, но для их дальнейшего развития необходимо дать им почувствовать себя на месте “альфа” или “бета”. Например, поощрять высказывания по различным темам, ставить в ситуацию, когда “гамма” должен принимать решение, назначать руководителем группы или ставить на позицию эксперта.

Наконец, учащиеся “омега”, которые могут быть представлены несколькими людьми или вовсе одним человеком. “Омега” является своеобразным отшельником. Причинами этого может быть застенчивость, отсутствие способностей, отличие собственного мировоззрения от принятого в группе, и как следствие непринятие группой или нежелание быть частью коллектива. “Омега” держится отдельно от группы, не задает вопросов, вследствие чего может плохо усваивать материал.

В данном случае основной задачей преподавателя будет включить “омега” в деятельность группы. При работе в тренинговых группах к “омега” применяют индивидуальный подход, при котором тренер устанавливает личный контакт с “омега”, нередко за пределами группы, а затем помогает “омега” включиться в группу. В условиях учебной группы могут помочь индивидуальные задания, с предложением помощи (кураторства) преподавателя или выполнение заданий в группах из 2–3 человек.

Нередко на этапе формирования группы и распределения ролей может происходить борьба за власть, в таком случае члены группы, не получившие роль “альфа”, переходят в категорию “бета”, или же могут принять роль анти-“альфа”. Анти-“альфа” также является лидером группы, который может разобщить группу или занять место «альфа». Подобное

противоборство можно эффективно использовать в учебном процессе, предложив “альфа” и анти-“альфа” возглавлять группы, обсуждающие противоположные точки зрения. Однако стоит следить, чтобы дискуссия оставалась в рамках учебного процесса.

Таким образом, учет распределения ролевых позиций в учебной группе может способствовать более эффективной работе группы на занятии, а возможность членов группы попробовать себя в другой ролевой позиции позволит им освоить новые модели поведения, что положительно скажется на развитии личности и успеваемости группы.

Литература:

1. *Старшенбаум, Г.В.* Психотерапия в группе / Г.В. Старшенбаум. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 320 с.
2. *Янчук, В.А.* Введение в современную социальную психологию. Учебное пособие для вузов. / В.А. Янчук, – Минск : АСАР, 2005. – 800 с.
3. Group-Analytic Psychotherapy: A Meeting of Minds [Electronic resource] / H. Behr and L. Hearst. – London N1., 2006. – Mode of access: [https://books.google.by/books?id=vhn6IqhAktgC&pg=PA27&dq=R.+Schindler+psychotherapy&hl=ru&sa=X&ei=zMD6VNG\\_HKreywPo1IGIBQ&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=R.%20Schindler%20psychotherapy&f=false](https://books.google.by/books?id=vhn6IqhAktgC&pg=PA27&dq=R.+Schindler+psychotherapy&hl=ru&sa=X&ei=zMD6VNG_HKreywPo1IGIBQ&ved=0CCEQ6AEwAQ#v=onepage&q=R.%20Schindler%20psychotherapy&f=false). – Date of access: 02.05.2015.

## **ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТА-ЗАОЧНИКА: ОПЫТ УЧЕНИЯ**

**Гриневич Е.А.**, студент 5-го курса специальности философии, заочной формы обучения факультет философии и социальных наук БГУ

Многими авторами научно-методических статей и действующими преподавателями высказывается мысль о значительном снижении уровня образования в высших учебных заведениях и образованности молодых специалистов. Проблемы ещё больше обостряются ввиду сокращения сроков подготовки по большинству специальностей, что является следствием «удешевления» подготовки специалиста и требованиями Болонской конвенции.

Подготовка студента заочной формы осложняется многими факторами, которые в значительном количестве описаны в научно-методической литературе. Однако, можно понять среднестатистического студента-заочника, который расставляет приоритеты относительно собственного образования и действует в современных обстоятельствах в соответствии с собственными интересами:

- уделяет большое внимание поиску работы и зарабатыванию материальных благ;
- реагирует на сессионные вызовы как на дополнительное осложнение в повседневной жизни;
- продолжает учиться и сдавать задолженности ради диплома, а не ради знаний, которые могли бы ему пригодиться в профессиональной деятельности.

То же самое можно сказать относительно среднестатистического студента дневной формы обучения. Но почему существует такое различие в качестве подготовки? С позиции организации обучения различия заключаются только в ритмичности образовательного процесса. Ритмичность – важный фактор эффективности планомерного взаимодействия преподавателя и студента. Ритмичность самостоятельной работы студента способствует формированию профессионально и личностно значимых качеств будущего специалиста.

Возможно ли обеспечить ритмичную работу студента под контролем преподавателя? В мировой практике существуют примеры постоянного взаимодействия преподавателя и студентов на протяжении изучения курса, в том числе и по дисциплине «Философия». Так, в 2013 году увидел свет курс «Введение в философию: Бог, знание, сознание», разработанный профессором Х. Каспаром (Hare Caspar) Массачусетского технологического университета. Данный курс был реализован в контексте проекта edX, ориентированного на дистанционное обучение слушателей всего мира.

Срок изучения курса – 3 месяца. Структурно курс разделён на 5 частей, называемых «модулями» или «лекциями». Учебный материал представлен видеоматериалами

выступлений профессора с параллельными субтитрами. Иногда лекции дополняются демонстрациями и презентациями. В ходе изучения курса происходит постоянная отсылка к первоисточникам, представленным на электронном портале edX. Контроль знаний и умений представлен тестовыми вопросами с одним или несколькими правильными ответами. Общение между профессором, его помощниками (staff) и студентами играет очень важную роль. В курсе организован форум (office hours): после изучения каждой структурной единицы учебного материала каждый студент должен был высказаться по заданному вопросу, а другие участники форума (в том числе и staff) могли оценивать топики и завязывать дискуссии.

Приведённый пример – не единственный в своём роде: существуют платформы Coursera.org, intuit.ru и другие электронные образовательные ресурсы для дистанционного обучения в целом и изучения философии в частности. Отличительной чертой подобных курсов является ориентация на постоянное взаимодействие субъектов процесса обучения.

В контексте обучения студентов-заочников на факультете философии и социальных наук БГУ попытаемся обрисовать «образовательную утопию». Предположим, по учебным дисциплинам существуют электронные учебные курсы, состоящие из 6–8 модулей–частей. Учебный материал представлен видеолекциями с субтитрами, первоисточниками и пр. После каждого модуля существует контроль, выраженный в виде тестов, написания краткого эссе, обязательного общения на форуме. Студент в свободное от работы время авторизуется на портале университета и получает доступ к учебным материалам. В течение 1,5–2 недель он изучает учебное содержание и выполняет задания под контролем преподавателя. О наличии подключения к сети Internet уже не приходится говорить – сегодня есть у всех. На итоговой сессии упрощается процедура принятия зачёта или экзамена.

Ритмичность работы студента позволяет студенту усвоить материал на более глубоком уровне и в большем объёме, что, в конечном счёте, ведёт к качественной подготовке будущего специалиста. Преподаватели, единожды разработав и далее сопровождая электронный контент своего курса, могут использовать его при управляемой самостоятельной работе студентов-очников, а также для участия в выше описанных международных образовательных проектах на материальной основе.

С первого взгляда описанная «утопия» невозможна в реальной жизни ввиду целого ряда причин: вряд ли заочники будут настолько ответственны, чтобы учиться каждую неделю по нескольким предметам, можно усомниться в желании преподавателей тратить усилия на разработку электронных учебных курсов в условиях большой загруженности и «переходного» состояния системы образования и т.д.

Однако, наличие электронных курсов, ориентированных на ритмичную работу заочника в течение межсессионного периода позволит: а) некоторым студентам (обладающих силой воли и ответственностью) значительно лучше подготовиться к сессионным занятиям, что повысит успеваемость в целом; б) облегчит труд (в конечном счёте) преподавателя и позволит вывести собственную практику на более высокий качественный уровень.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА СТУДЕНТА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОСОФИИ**

**Дудко Е.А.**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологи науки БГУ

Динамизм общественного развития, бурное развитие новых технологий, трансформация всех сторон жизнедеятельности человека (экономической, социокультурной, бытовой, управленческой) под влиянием информатизации и компьютеризации, поиски новых идей, подходов к решению противоречий современного цивилизационного развития в эпоху глобального кризиса вызывают необходимость непрерывного совершенствования образовательных программ высшей школы на основе

принципа органического единства профессиональной, мировоззренческой и методологической подготовки будущих специалистов. В процессе преподавания философии и изучения методологических проблем научного познания необходимо акцентировать внимание на формировании интереса студента к исследовательской работе, развитии творческого потенциала будущего специалиста. Рассматривая структуру научного познания, нужно обращать внимание на специфику эмпирического исследования в социогуманитарных науках и подчеркивать необходимость овладения навыками использования статистических источников как одного из существенных элементов научно-исследовательской деятельности.

Современные информационно-компьютерные технологии позволяют оперировать обширными объемами информации, ускоренно ее обрабатывать, тем самым расширяя эмпирическую базу социально-гуманитарных исследований. Так, в практике исторических исследований при построении баз данных специалисты используют источники статистического характера в области социально-экономической, социально-политической истории, исторической демографии и др.

Социолог обращается к изучению социальных явлений и процессов, которые имеют массовый характер. Процесс получения первичной социологической информации, ее обработки, анализа и интерпретации осуществляется на основе использования статистико-математических методов.

Математическая статистика опирается на теорию вероятности; одна из основных задач состоит в выявлении закономерностей, возникающих при взаимодействии большого числа случайных факторов. Инструментом выявления устойчивых свойств в явлениях и процессах выступает закон больших чисел. Согласно этому закону, совокупное действие большого числа случайных факторов приводит при некоторых весьма общих условиях к результату, не зависящему от случая. На законе больших чисел строится, например, процедура выборочного обследования в социологии. Современная социологическая наука активно использует в своих исследованиях источники статистического характера о различных сторонах жизни общества.

Раскрывая сложный и многогранный процесс получения нового знания важно опираться на изучение творчества выдающихся ученых, их размышления о путях развития науки, природе научного открытия, способах управления творческим процессом и роли интуиции в нем. В этом плане несомненный интерес представляет научная деятельность А. Пуанкаре. Он уделил большое внимание анализу творчества в таких областях как физика и математика. Высказывания А. Пуанкаре о роли интуиции в математическом и физическом познании не теряют своей актуальности и помогают выявить различные стороны творческой деятельности ученого, раскрыть в какой-то мере механизм научного открытия. Он говорил, что математическая наука граничит и с физикой, и с философией. Размышляя о математике, мы размышляем о человеческом уме, создавшем ее. Изучение процесса математического мышления способствует проникновению в глубину человеческого ума.

Ценность нового результата состоит в том, что благодаря ему связываться воедино элементы давно известные, но ранее казавшиеся чуждыми друг другу. Такой результат вводит порядок там, где до тех пор царил хаос, связывает старые факты в одно целое, позволяя видеть одновременно каждый из этих элементов и их место в общем комплексе. Характерным признаком фактов большой продуктивности является возможность закрепить результаты обобщения с помощью нового термина.

Изучая различные по содержанию вещи, математик выявляет сходство по форме и символически его обозначает. А. Пуанкаре и определял математику как искусство давать одно и то же название различным вещам. Много внимания выдающийся ученый уделял проблеме соотношения логики и интуиции в математике. Выводы имеют методологическое значение для осмысления различных сторон процесса научного открытия, изучения структуры интуитивного акта. На обширном содержательном

материале он демонстрировал эвристическую значимость в научном познании различных видов математической интуиции.

А. Пуанкаре подчеркивал, что в процессе преподавания математических и естественнонаучных дисциплин необходимо обращать внимание на развитие интуитивной способности у учащихся. Разве мы не встречаем учеников, говорил А. Пуанкаре, которые сильны в планиметрии, но не видят в пространстве. Это не значит, что им не хватает интуиции трехмерного пространства. Это значит лишь, что они не привыкли ею пользоваться и что для этого необходимо некоторое усилие.

В познании возрастает значение топологической интуиции (интуиции непрерывности трех и более измерений) и эту способность можно развивать в различных направлениях.

## **О ВОЗМОЖНОСТЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФИЛОСОФСКОМ ОБУЧЕНИИ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ИСТОРИЯ ФИЛОСОФСКОЙ МЫСЛИ БЕЛАРУСИ»)**

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

Начнём с утверждения о том, что вопрос о месте и роли научно-исследовательской работы в учебном процессе является одновременно и простым, и достаточно сложным. С одной стороны, вполне очевидна несомненная польза и значимость использования результатов научно-исследовательской деятельности в процессе обучения. Более того, необходимость сочетания обучения и научного исследования является определённым императивом современного университетского образования. Генеалогия подобного отношения, вероятно, восходит к началу XIX в. и возникновению в Германии т.н. «гумбольдтовского» университета (более подробно на эту тему см. [1]). Именно с этого периода важной функцией университетского образования становится не только передача уже имеющегося знания, но и активное создание нового (не только профессорами и преподавателями, но и самими студентами). С другой стороны, использование результатов научно-исследовательской деятельности в процессе обучения связано с определёнными сложностями. Эти сложности могут быть (разумеется, достаточно условно) разделены на три категории. Во-первых, это сложности общего характера, связанные с процессом имплементации любых новаций (для чего требуются предварительная апробация, время на внедрение и т.д.). Во-вторых, это сложности, связанные с особенностями системы образования (включение нового материала в уже имеющиеся курсы, создание необходимой учебной базы и т. д.). В этом отношении для образовательной системы характерен определённый культурный консерватизм. Например, содержание даже университетских (не говоря уже о школьных) учебников обычно несколько отстаёт от последних данных в рамках той или иной области знания. В этом, кстати говоря, есть и положительный момент, поскольку новое знание не всегда является полностью достоверным и может быть подвержено различного рода уточнениям и дополнениям. Наконец, в третьих, существуют сложности, связанные со спецификой именно философского знания. Например, новизна знания в философии является явлением более редким (а само понятие новизны – в большей степени дискуссионным) по сравнению с позитивным научным знанием.

Тем не менее, несмотря на указанные выше сложности, использование результатов научно-исследовательской деятельности в процессе обучения по философским специальностям является весьма важной и перспективной задачей. На некоторых особенностях этого процесса, связанных с моим опытом преподавания курса «История философской мысли Беларуси» хотелось бы остановиться более подробно. Этот курс читается для студентов специальности «Философия» факультета философии и социальных наук БГУ (в 4 семестре 2 курса для дневного отделения и, на данный момент, в 8 семестре 4 курса для заочного отделения).

В качестве небольшого отступления следует отметить, что сама область изучения истории философской мысли Беларуси в настоящее время является достаточно динамично развивающейся: ведется ряд исследований, регулярно выходит научная литература, порой заставляющая критически пересматривать уже сложившиеся представления, осуществляется перевод и публикация новых источников и т.д. Кроме того, современные исследования часто заставляют обращаться и к методологическим вопросам о предмете историко-философского знания, его методах, возможности междисциплинарных подходов и т.п. Естественно, все это определенным образом отражается как на содержании курса, так и его структуре, которые регулярно уточняются и модернизируются (как на основе результатов работы других специалистов, так и собственных исследований в этой области).

В рамках курса «История философской мысли Беларуси» достаточно большое внимание уделяется близким к современности историческим периодам (в том числе, 20 в., а также и современной философской ситуации). Конечно, строгое разделение истории и современности в истории философии (как и в других дисциплинах, например, истории науки или истории искусств) является достаточно условным и дискуссионным. В частности, распространённым является мнение, что для адекватного понимания и оценки определённых концепций и идей должно пройти достаточное количество времени, и с этой точки зрения изучать совсем уже современный (в значении «здесь и сейчас») материал оказывается затруднительным. Поэтому подобного рода темы в рамках нашего курса излагаются со значительной творческой компонентой. Так, когда речь заходит о периоде со второй половины 20 в. вплоть до текущей ситуации, на лекциях излагаются некоторые общие сведения, которые студентам предлагается расширить и дополнить самостоятельно. В частности, им предлагается подготовить доклады по определённым направлениям или персоналиям, связанным с современной белорусской философией. Это могут быть преподаватели факультета, преподаватели других вузов, современные исследователи, затрагивающие философские темы в своей деятельности и т.д. Понятно, что такие доклады носят скорее ознакомительный характер, не претендуя на полноту исследования и окончательность выводов. Тем не менее, даже в подобной форме они могут выполнять некоторые положительные функции. Во-первых, способствуют формированию у студентов навыков самостоятельной исследовательской работы с современным материалом (выбор источников, их самостоятельный анализ и т.д.). Ещё одним побочным результатом оказывается обращение их внимания на текущую научную продукцию – монографии, научную периодику и т.д. и возможность потенциального включения в актуальную научную коммуникацию. Во-вторых, это способствует расширению представлений студентов о реальном философско-исследовательском процессе, происходящем в Беларуси (например, студенты обращают внимание на исследовательскую деятельность преподавателей, с которыми до этого они были знакомы преимущественно по читаемым курсам, в которых исследовательская деятельность отражается не всегда полно), позволяет знакомиться с новыми персоналиями и направлениями и т.д. Это, в свою очередь, способствует расширению их представлений о собственно белорусской философской традиции (как традиции полиязычной, включающей в себя разные школы и направления, не ограниченной только текстами на белорусском языке и ли сугубо белорусской проблематикой).

Таким образом, можно сделать вывод, что использования результатов научно-исследовательской деятельности в процессе философского образования может быть вполне эффективным и полезным, хотя и требующим определённых дополнительных усилий, как со стороны преподавателя, так и студентов.

Литература:

1. Дудчик, А.Ю. Проект «Гумбольдтовского» университета в Германии XIX в.: проблемы правового статуса и академических свобод / А.Ю. Дудчик // Антропология права: философский та юридичний виміри. Матеріали Міжнародного «круглого столу» (м. Львів, 9–10 грудня 2011 року). – Львів, 2011. – С. 183–192.

## ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: МНЕНИЕ СТУДЕНТОВ

**Елсукова Н.А.**, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной коммуникации БГУ

Информационные технологии на сегодняшний день являются одним из важнейших факторов, влияющих на различные сферы жизни молодого человека. С одной стороны, информационные технологии предоставляют неограниченные возможности коммуникации и получения информации, с другой – негативно влияют на физическое и психическое здоровье студентов и тем самым на учебный процесс.

Кафедра социальной коммуникации в рамках научной темы «Социальные риски в коммуникационном пространстве современного общества» проводит социологическое исследование студентов БГУ, направленное на получение информации об отношении студенческой молодежи к преимуществам и рискам, продуцируемым информационными технологиями. На сегодня проведено пилотажное исследование, опрошены 120 студентов философского и механико-математического факультетов. Приведем некоторые предварительные результаты этого исследования.

В среднем студенты на пребывание в сети Интернет тратят в сутки 6 часов, причем, ответы варьируются от 1 часа, до 24 (нахождение в сети круглосуточно, для скачивания объемных массивов информации, как правило, в фоновом режиме). Одновременно на сон студенты отводят 6,82 часа, а на общение вне сети 4,77 часа. Как видно из приведенных данных студенты достаточно сбалансировано сочетают сетевое и реальное общение, учитывая, что в сеть они могут заходить как со стационарных компьютеров (28,2%) или ноутбуков (82,3%), так и с мобильных устройств (79,8%), т.е. в любом месте пребывания, не привязываясь к дому.

В качестве основного преимущества информационных технологий указывается возможность общения в сети (95%), конкретизируемая студентами как: возможность быстро связаться с кем-либо, общение без привязки к географическому положению, доступность общения, общение с людьми из разных уголков света, бесплатная коммуникация на расстоянии, общение в социальных сетях, общение с родственниками, общение с людьми вне зависимости от их местоположения, доступ общения со всем миром, нахождение людей с общими интересами, коммуникация с преподавателем и др. Еще одним важным преимуществом информационных технологий, по мнению студентов, является поиск информации (91,6%), представляемый как: быстрый доступ к информации, передача информации, доступ к огромному количеству информации, сидя на диване, быстрота обмена информацией, возможность возвращаться к интересующей информации, возможность получения практически любой информации, доступ к любой информации в любое время, передача файлов для учебы и др. Далее по нисходящей следуют: развлечения (47,1%), новостной контент (37%), возможность получения новых знаний online (36,1%), интернет покупки (31,9%), платежные системы (21,8%), просмотр фильмов и сериалов (19,3%).

В то же время студенты констатируют, что наряду с преимуществами информационные технологии приносят довольно серьезные проблемы. Так зеркальным отражением общения как основного преимущества современных информационных технологий оказывается проблема замены прямого общения удаленным, на которую указали 47,7% опрошенных студентов. Конкретизируя проблему общения, они указали на то, что виртуальное общение способствует снижению умения общаться в обществе, неумение при встрече сформулировать что-либо, неспособность общения с незнакомыми людьми, потерю навыков общения с людьми один на один, нерешительность. На втором месте, практически с теми же процентами оказалась физиологическая проблема появления лишнего веса (42,2%). На третье место студенты ставят проблему деградации личности (26,6%), которая выражается в отупении, развитии шаблонного мышления, использовании чужих мыслей и работ, отсутствии своей точки зрения на различные вещи, неспособности

самостоятельно мыслить и решать задачи. Далее следуют психологические травмы (21,4%), дезинформация (18,6%), мошенничество в сети (9,3%), трата времени на бесполезные вещи (7,5%).

Как видно из приведенных предварительных итогов нашего исследования, проблема влияния информационных технологий на жизнь современного молодого человека стоит очень остро, риски затрагивают совершенно разные области их жизнедеятельности, а студенты достаточно откровенно и самокритично подходят к их осознанию. Более подробные и детальные результаты будут представлены после сбора всей базы исследования.

## **УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ СТУДЕНТОВ В ИЗУЧЕНИИ ПРИКЛАДНОЙ ЭТИКИ**

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

Учебно-методическая работа в современном вузе является важным фактором адаптации участников учебного процесса к современным социокультурным реалиям: динамике ценностно-культурной сферы, особенностям постнеклассической стадии развития научного (в том числе социально-гуманитарного знания), а также к продолжающемуся реформированию системы высшего образования.

Одной из значимых тенденций современного этического знания является своего рода экспансия прикладной этики. Известно, что в западной литературе термин «прикладная этика» может обозначать современную этику вообще [2, с. 32]. Предмет, проблематика, возможности социально-практической реализации прикладной этики остаются дискуссионными. Представляется, что предметная область современной прикладной этики в определенной степени инвариантно может быть обозначена как «современная общественная мораль», включающая нравственные отношения, модели поведения, ценностно-нормативные системы и коррелирующие с ними этические институты, формирующиеся в процессе социально-практического взаимодействия различных моральных субъектов (личностей, групп, организаций, др.). В проблемном поле прикладной этики репрезентированы моральные коллизии, возникающие в различных видах современной социальной деятельности (от предпринимательства до научного творчества), связанные с решением задач, определяемых технико-технологическим потенциалом современной цивилизации, и потенцирующие как изменения индивидуального нравственного существования, так и глубинные преобразования в нравственной культуре социума. Предмет и проблемное поле современной прикладной этики задают ее трансдисциплинарный статус, предполагающий целостное, сложно дифференцированное, самоорганизующееся, ценностно-ориентированное знание, центрируемое собственно этической компонентой, «современный тип производства научного знания, который представляет собой гибрид фундаментальных исследований, ориентированных на познание истины, и исследований, направленных на получение полезного эффекта» [1, с. 24]. Представляется, что именно современная прикладная этика оказывается вполне релевантной постнеклассической науке с ее характеристиками интегративности, «человекомерности», социокультурной «детерминированности», востребованности социально-этических оценок и экспертиз, др. [3, с. 386–387]. Неудивительно, что прикладная этика завоевывает определенный статус в современном вузовском образовании; внедряемый в настоящее время «механизм» выбора учебных спецмодулей его подтверждает. Преподавание различных видов прикладной этики требует адекватного методического обеспечения, фундированного предметной спецификой.

Учебно-методические средства и технологии, используемые в современном вузе, должны коррелировать с особой реальностью – «неисчерпаемой» базой виртуальных источников, к которой активно обращаются студенты. Помимо таких очевидно неадекватных образовательному процессу (но не теряющих популярности) ресурсов, как рефераты, шпаргалки, краткие курсы, сегодня студентам доступны отдельные

аудиолекции, мастер-классы, видеоролики, иллюстрирующие какие-либо актуальные проблемы, обсуждение этической проблематики на форумах, др. Но реальный университетский курс занятий, является все же другим «жанром», не исключаям дополнений из серьезных виртуальных источников.

Итак, организация методической работы должна способствовать постепенному вовлечению студентов в исследование проблем, решение дискуссионных вопросов, анализ морально-практических (прикладных этических) ситуаций на основании системного освоения учебной дисциплины. Такая направленность методики отвечала бы индивидуалистически-прагматическим ориентирам, характерным для ментальности студенческой среды. Признаваемое вполне авторитетным университетское образование (особенно, обучение в БГУ) тем не менее, воспринимается как средство профессиональной и вообще функциональной самореализации, средство удовлетворения личных потребностей. Уже в процессе учебы студенты нередко проявляют заинтересованность в достижении определенных социально-практических, лично значимых целей, в реализации собственных проектов, непосредственно или опосредованно коррелирующих с учебными дисциплинами, в частности, с прикладной этикой. Вовлечению студентов в исследования проблем прикладной этики может способствовать методика разработки индивидуальных (групповых) учебно-исследовательских проектов.

Создание проектов по прикладной этике позволяет не только самостоятельно эксплицировать и реализовать предмет и специфику этой дисциплины, но и осуществить попытку изучения и решения актуальных проблем социально-нравственной практики, используя трансдисциплинарный подход. Методика организации студенческих проектов предполагает дифференциацию и конкретизацию в соответствии с «профилем» факультета, специальности, степенью креативности профессиональной деятельности будущих специалистов, общим уровнем университетской подготовки, изучаемыми учебными дисциплинами, др. Важным фактором эффективности методики является обеспечение свободного выбора студента, возможности реализовать не только собственные интересы, но и определенные способности, особенности личности. Так, индивидуальные (групповые) проекты по определенным видам прикладной (профессиональной) этики могут быть реализованы в форме этической экспертизы проблемной ситуации, компаративного анализа этических институтов, контент-анализа материалов СМИ по определенной проблеме и этического комментария к нему, разработки модели определенной разновидности профессиональной этики, написания сценария ток-шоу по этической проблеме, текста социальной рекламы, др. Такие варианты работы чаще всего предпочитают студенты специальности «социология» (2 курс) и «социальная коммуникация» (3 курс). Студентам-первокурсникам целесообразнее предложить составление портфолио по изучаемой прикладной этической дисциплине (например, этике бизнеса, этике деловых отношений) с перспективой его дальнейшего индивидуального использования в процессе учебы. Наконец, в случае краткого обзорного ознакомления с этическим предметом возможно решение кейсов по основным тематическим блокам («Профессиональная этика», «Корпоративная этика», др.).

Предлагаемая методика преподавания обеспечивает основной, хотя и не единственный критерий для формы отчетности (зачета). Предпосылками успешного выполнения этических проектов являются системное освоение прикладного этического знания, последовательная, регулярная работа по учебной дисциплине, выполнение иных вспомогательных заданий, что фиксируется индивидуальным рейтингом студента.

#### Литература:

1. Конвергенция биологических, информационных, нано- и когнитивных технологий: вызов философии (материалы «круглого стола») / В.А. Лекторский, Б.И. Пружинин [ и др.] // Вопросы философии. – 2012. – №12. – С. 3–28.
2. Коновалова, Л.В. Прикладная этика (по материалам западной литературы). Вып. 1 : Биоэтика и экоэтика / Л.В. Коновалова. – М., 1998.
3. Степин, В.С. Научное познание в социальном контексте / В.С. Степин. – Минск : БГУ, 2012.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ СОЦИОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПЕЙЗАЖА ЭСТОНИИ НА КУРСАХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Забродская А.Н., Tallinn University

Забродская К.С., University of Tartu, Estonia

Используя термин «лингвистический пейзаж» (*linguistic landscape*), мы следуем дефиниции, которую предложили канадские социолингвисты Родриг Ландри и Ричард Бурхис: «Язык государственных дорожных знаков, рекламных щитов, уличных табличек, географических названий, коммерческих вывесок магазинов, и различных вывесок на государственных зданиях образует лингвистический пейзаж определённой территории, региона или городской агломерации» [3, с. 25]. Так как вывески создаются людьми, то мы расширяем термин на социолингвистический пейзаж [2]. Рассматривая мультимодальность каждой отдельно взятой вывески, мы используем качественный метод микроанализа социолингвистического пейзажа. В своём исследовании мы анализировали лингвистический пейзаж на примере живущих в Эстонии русскоязычных [4; 5]. Собранный в 2006–2014 годах корпус данных о социолингвистическом пейзаже Эстонии демонстрирует разнообразные языковые практики композиции общественных табличек. Различные паттерны многоязычной информации – это и новые (слово)формы, и переключение кодов, и промежуточные «компромиссные» формы – возникают в результате смешения как языков, так и латинского алфавита с кириллицей. Переключение кодов (*code-switching*) – это тип коммуникации, в котором под воздействием внутренних (лингвистических) и внешних (социальных) факторов соединены единицы двух и более языков.

Социопрагматический аспект взаимодействия языковых и социальных фактов в социолингвистическом пейзаже, можно использовать в рамках предмета межкультурной коммуникации как пример социопрагматического дискурса письменных текстов на общественных табличках. Индивидуальная работа студентов или работа в небольших группах при изучении социолингвистического пейзажа даёт возможность не только углублять предметные знания о лингвистических особенностях использования языков в социолингвистическом пейзаже, более широко понимать роли, выполняемые языком на многоязычных вывесках, но и способствует получению дополнительных знаний по межкультурной прагматике, учит понимать и воспринимать культурные различия, быть лояльным и толерантным. При работе с социолингвистическим пейзажем студент получает опыт полевой работы, развивает интуитивное понимание вербальной и невербальной информации, заложенной в текстах и картинках, свою метаязыковую сознательность, а также представление о ролях, которые язык вывесок и других элементов социолингвистического пейзажа могут играть в функционировании общества.

Приведём пример наблюдений студентки, которая изучала социолингвистический пейзаж Нарвы (города в северо-восточной части Эстонии, население которого составляют преимущественно русские):

«При выполнении задания по сбору информации об использовании различных языков в нашем городе, я сделала несколько выводов. Во-первых, я никогда раньше не обращала внимания, что в нашем городе довольно много надписей на нескольких языках. В основном, эти надписи на русском и эстонском, также довольно часто есть и английский вариант, в редких случаях используются и другие языки. Видимо, это связано с тем, что наш город в большинстве своем русскоязычный, однако всё же мы живем в Эстонии и государственный язык также эстонский, поэтому большинство надписей на двух языках. Те надписи, которые связаны с административной сферой, например, надписи на дверях административных учреждений, конечно, почти всегда на эстонском языке. А реклама местного характера, к примеру, объявления или ценники на рынках почти всегда на русском.

Во-вторых, при фотографировании я столкнулась с тем, что люди не всегда адекватно реагировали на мое желание сфотографировать, например, витрину магазина. Когда я пыталась сфотографировать надпись на алкогольном магазине «Araxes», продавщица начала стучать в витрину и показывать мне, чтобы я прекратила фотографировать, причем с достаточно угрожающим выражением лица. Это было довольно странно, ведь насколько я думаю, фотографирование запрещено только внутри магазина. Однако, как оказалось позднее, мои старания оказались напрасны. Я подумала, что надписи «Alkoholsete jookide kauplus» и «Alkoholipood» сделаны с ошибкой, но проверив по словарю, я убедилась, что существительное (alkohol ‘алкоголь’) пишется с одной «о», а прилагательное (alkohoolne ‘алкогольный’) с двумя «о».

В-третьих, я обратила внимание, что надписи сделаны не только на русском и эстонском в крупных магазинах, типа «Astri» и «Gama», а так же в различных ресторанах и гостиницах. Видимо, это связано с тем, что если иностранные туристы приезжают в наш город, то они в основном заходят именно туда.

В-четвертых, во время выполнения этого задания, я заметила, что довольно часто надписи на эстонском и русском были сделаны довольно странно: на некоторых вывесках часть слов была написана на обоих языках, а другая часть – лишь на одном. Также я заметила, что часто русский и эстонский вариант не совпадают, например, на вывеске другого магазина было написано по-эстонски «Nahktoodete valmistamine» («Изготовление кожаных изделий»), а ниже по-русски было написано «Пошив и ремонт кожаных изделий». Непонятно, почему в эстонском варианте ничего про ремонт не говорилось.

Таким образом, я узнала много нового и интересного во время выполнения этого задания, в дальнейшем буду обязательно обращать внимание на вывески и рекламу в нашем городе, ведь можно заметить много интересного и иногда даже смешного».

Отметим, что язык вывесок (в первую очередь наружных реклам) позволяет изучать правила вежливости в их национальной специфике. Например, в каждой культуре свои традиции речевого этикета: как в рекламном тексте обратиться к собеседнику, использовать ли «ты-форму» или «Вы-форму» обращения. Чаще всего в Эстонии тексты реклам переводят с эстонского языка на русский, при этом «процесс перевода “пересекает” не только границы языков, но и границы культур, а создаваемый в ходе этого процесса текст транспонируется не только в другую языковую систему, но и в систему другой культуры» [1, с. 14]. Примеры из социолингвистического пейзажа позволяют изучать прагматический аспект содержания текста, его традиционные этнические, национальные и социальные особенности, стереотипы поведения конкретной аудитории, на которую направлена продукция, обозначенная в рекламном тексте. Многоязычные вывески указывают на специфические особенности социокультурной среды, часто они прекрасно иллюстрируют прагматическую адаптацию одного и того же текста, предоставляя возможность изучать и обсуждать на лекции найденные социально-культурные различия в текстах реклам и социальную дифференциацию языков в обслуживании нужд целевых аудиторий. Несомненно, что вся перечисленная здесь проблематика составляет неотъемлемую часть предметно-объектной области межкультурной коммуникации, помогающей более точно понять динамику общественных функций языка и их взаимосвязь в языковой ситуации.

#### Литература:

1. Швейцер, А. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М. : Наука, 1988.
2. Laitinen, M., Zabrodskaja, A. Dimensions of sociolinguistic landscapes in Europe: Materials and methodological solutions. – Frankfurt : Peter Lang, 2015.
3. Landry, R., Bourhis, R.Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study // Journal of Language and Social Psychology. – 1997. – № 16. – P. 23–49.
4. Zabrodskaja, A. Tallinn: monolingual from above and multilingual from below. –International Journal of the Sociology of Language. – 2014. – № 228. – С. 105–130.
5. Zabrodskaja, A., Milani, T.M. Signs in context: multilingual and multimodal texts in semiotic space (Special Issue). – International Journal of the Sociology of Language. –2014. – № 228. – P. 1–226.

## К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**Кириллова А.В.**, старший преподаватель кафедры социальной коммуникации БГУ

Поступив в университет, лишь немногие студенты настроены заниматься научно-исследовательской деятельностью во время учебы и после окончания ВУЗа. В сознании многих студентов образ жизни ученого, исследователя противоположен образу успешного и активного человека. Кроме того, у многих студентов научно-исследовательская работа ассоциируется с теоретизированием, наукообразностью, оторванностью от реальной жизни, практики, особенно в гуманитарных науках. При этом анализ того, какие темы, какие инструменты сбора и обработки данных выбирают студенты, чем мотивирован выбор объектов исследований в рамках курсовых и дипломных работ, производственной практики, учебных проектов и внеплановых проектов говорит о том, что у студентов искажено представление о сути научно-исследовательской работы, они не видят, чем НИР может быть им полезна после окончания университета.

На отделении социальных коммуникаций студенты имеют возможность выбирать и предлагать темы курсовых работ или исследовательских проектов в соответствии с их личными или профессиональными интересами и склонностями. Такой подход, несомненно, делает НИР более привлекательной для студентов, в то же время требуя от них большей ответственности и более высокого уровня методологического мышления. Не всеми студентами эта возможность реализуется в полной мере. Наиболее распространенной ошибкой является выбор темы, исходя из личного интереса или симпатии к объекту будущего исследования: студенты часто хотят изучать кино, фотографии, городское пространство, социальные сети, рекламные сообщения и др. поскольку в повседневной жизни им нравится взаимодействовать с этими объектами, они насыщены эмоциями, жизненными историями, фантазиями и т.д. Опасность в данном случае, конечно, не в самих объектах, а в неадекватном представлении о процессе исследования, его результатах и представлении этих результатов аудитории. Часто только в процессе работы над темой студент понимает, что, например, смотреть фильм и анализировать фильм – это два разных вида деятельности: пассивно-потребительское в первом случае и активно-аналитическое во втором. Кроме того, при таком подходе часто работа из полноценного исследования превращается в почти художественное эссе, в котором главными аргументами являются видение или ощущения студента. В итоге при презентации работы он сталкивается с достаточно серьезной критикой, получает невысокую оценку и разочаровывается в «науке».

Еще одной причиной того, что студенты неохотно участвуют в НИР, является неадекватная мотивация или ее отсутствие. Те, кто стремятся создать нечто грандиозное, общественно значимое, часто не умеют рассчитать силы и пытаются справиться со слишком большим объемом теоретических и эмпирических данных, что приводит к разочарованию как в процессе, так и в результате исследования. Многие из тех, кто хотел бы участвовать в НИР не делают этого, потому что им кажется, что их идеи недостаточно масштабны или полезны, или они не могут найти интересную для себя тему, а многие не видят смысла в такой работе.

Повысить привлекательность научно-исследовательской работы для студентов и ее качество, можно, иначе расставив акценты в коммуникации со студентами по поводу НИР. Прежде всего, делая упор на том, что участие в НИР, разработка и проведение исследований, составление отчетов и презентация результатов позволяют приобретать полезные и ценимые работодателями навыки и умения в любой сфере деятельности, с перечислением конкретных навыков и примеров их реализации. Полезным может быть проведение отдельных занятий, тренингов или выполнение заданий в рамках семинарских занятий с использованием методик активизации креативного мышления, поиска не решений, а вопросов в окружающем социальном пространстве. Это позволит студентам увидеть, сколько неизученных, возможно узких, но важных вопросов существует в их

жизненном пространстве, которые могут стать темами для исследований. В рамках таких занятий можно знакомить студентов с особенностями проведения различных научных встреч: конференций, семинаров, форумов, круглых столов и т.д., рассказывать о подготовке таких мероприятий, их целях, возможностях для участников, нюансах взаимодействия с организаторами и участниками отечественных и зарубежных мероприятий. Важно также усиление визуального наполнения проводимых факультетом и университетом конференций (например, включение в формат конференций постерных докладов, использование постеров, визиток, флаеров в анонсировании мероприятия). Все описанные шаги позволяют сформировать привлекательный образ научно-исследовательской работы у студентов, органично интегрировать ее в их жизненное пространство, способствовать формированию исследовательских и профессиональных компетенций.

## **ФИЛОСОФСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ ДЛЯ НЕПРОФИЛЬНЫХ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ: ОТ ОБУЧЕНИЯ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ**

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

Вечный вопрос, который задает себе преподаватель, пытаясь преодолеть включенность в «естественное» течение образовательного процесса – это вопрос о том, чему, собственно, мы учим наших студентов. Для преподавателей нашего факультета этот вопрос приобретает поистине гамлетовское звучание, поскольку давно прошло то время, когда дисциплины гуманитарного цикла возглавляли перечень предметов, преподаваемых в вузе, т.к. предполагалось, что именно они имеют мощный воспитательный эффект и нацелены на формирование типа личности, соответствующей задачам построения нового общества. И если преподавание на родном факультете включено в сложную систему внутренней мотивации, то выход в иные «образовательные пространства» испытывает на прочность глубокую убежденность преподавателей философских дисциплин в собственной необходимости в современном образовательном процессе. Ситуация усложняется еще и тем, что отношение к гуманитарным предметам формируется и воспроизводится в зоне менеджмента образования и ориентируется на абсолютно прагматичные критерии, которые не предполагают видения и понимания отдаленных последствий девальвации гуманитарной составляющей в образовании. Скажем, современная политическая ситуация, связанная с противостоянием России и Украины, рост национализма, десекуляризация культуры, отказ от общечеловеческих ценностей в политических практиках – это, во многом, последствия недооценки значимости дисциплин гуманитарного цикла в формировании мировоззрения и мироощущения людей.

Тем не менее, описанная ситуация заставляет преподавателей задавать самим себе вопросы, касающиеся содержательного и методологического наполнения тех курсов, которые они читают. При этом оказывается, что действительно существует возможность сопряжения академической и научно-исследовательской составляющей учебного процесса даже в том случае, когда курсы читаются студентам непрофильных специальностей. Мне хотелось бы оставить в стороне тот аспект педагогической деятельности, который связан с постоянным вовлечением самого преподавателя в исследовательский процесс, и, как следствие этого, качественной трансформацией структуры и содержания самого курса. В подавляющем большинстве случаев это очевидно лишь самому преподавателю и узкому кругу коллег, которые захотели оценить то, чем занимается их соратник. Попробуем разобраться с тем, насколько возможно вовлечение самих студентов в научно-исследовательскую деятельность. При этом я намеренно избегаю разговора о научном руководстве курсовой или дипломной работой, обозначенном в пределах обязательной нагрузки преподавателя.

Преподавание любой дисциплины сопряжено с необходимостью учитывать многие аспекты образования. Обратим внимание на обязательность усвоения некоторого *объема знаний* по дисциплине; *методологии* познания, освоенного в пределах определенного

дисциплинарного поля и *методики* преподавания. Все три фактора играют свою особую роль не только в расширении поля знаний у студентов, но могут быть использованы для обнаружения эвристического потенциала тех дисциплин, которые читает преподаватель. При этом отметим, что каждый их факторов может сориентировать студентов на научно-исследовательский поиск, но, пожалуй, только результат их совместного применения будет отличаться высоким эвристически потенциалом. Поясню свою мысль на примерах.

1. *Знание*. Студент должен усвоить некоторую сумму знаний, которая репрезентируется ему в курсе. При этом, как мне видится, необходимо обращать внимание не только на формальное воспроизведение содержания изучаемых идей и текстов, но и на формирование у студентов понимания того, как, собственно, работает мысль самого автора, которая запечатлевается в некотором фрагменте, каковы аргументы, благодаря которым автор приходит к той или иной идее. Не менее важным является понимание студентом того, какие идейные и культурно-исторические контексты вызвали формирование корпуса идей, каковы историко-философские предпосылки, предшествующие окончательной формулировке идеи или гипотезы. Для того, чтобы студент оказался способен проделать такого рода аналитическую работу, ему предлагается проанализировать фрагменты текста, выделяя в тексте ключевые понятия, базовые гипотезы, смысловые фрагменты и способы их объединения в единый связанный текст. Результатом такой работы является создание визуально-логической схемы текста, которая позволяет воссоздать его структуру. После обсуждения и коррекции схемы преподавателем, студент получает опыт не только чтения и воспроизведения текста, но и понимания его как включенного в широкий контекст научных и общекультурных практик.

2. *Методология*. Для студента важно понимать, что за всем многообразием гуманитарных текстов стоит более или менее исчисляемый набор методологических подходов. Эти подходы, по сути, и определяет структуру, цель и задачи, которые ставит перед собой исследователь, чьи тексты или идеи предлагаются к изучению. Поэтому при решении вопроса о том, чему должен быть отдан приоритет при преподавании гуманитарных дисциплин – знанию или методологии, методология должна играть исключительно важную роль. Знание методологических принципов, умение их распознать в том или ином тексте – это важное условие того, что студент начинает понимать, что такое рабочий инструментарий в поле гуманитарных наук и каких результатов можно достигнуть при применении того или иного методологического подхода. Показательным для меня является то, что при обсуждении тем исследовательских работ студенты со временем сами могут определить методологические стратегии, из которых они будут исходить в исследовании выбранного ими феномена. При этом они решают вопрос о «продуктивности методологии», «прозрачности результатов», которые можно получить. С пониманием говоря о междисциплинарном характере современного гуманитарного знания, они с успехом используют общефилософские и культурологические подходы в решении, скажем, задач социологического или психологического исследования. Таким образом, знание и понимание методологических подходов вооружает их исследовательским инструментарием, делающим реально возможной продуктивную научно-исследовательскую работу.

3. *Методика преподавания*. Очевидно, что описанные выше способы работы с текстами, аналитическая деятельность по выявлению авторских приемов создания текстов, экспликации базовых положений тех или иных методологических подходов предполагает тщательно продуманную и прописанную методику, которая обеспечивает содержательное развертывание курса. Эта методика включает в себя серию обязательных заданий, результаты выполнения которых необходимо представить не в конце курса, а по мере его разворачивания, постоянную коррекцию полученных промежуточных результатов со стороны преподавателя и индивидуальное консультирование студентов. Это работа, которая не входит в формальную нагрузку преподавателя, но без которой становится невозможным вовлечение студентов в научно-исследовательскую работу уже на младших курсах.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ОБ УЧЕБНОМ СОТРУДНИЧЕСТВЕ

**Клышевич Н.Ю.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Учебное сотрудничество – одна из важнейших идей педагогической психологии. Оно может быть организовано как в системе «преподаватель – студенты», так и в системе «студент – студент». Учебное сотрудничество оказывает позитивное влияние на характер межличностных отношений в учебной группе, способствует формированию навыков социального взаимодействия, что особенно важно для студентов, осваивающих профессии «человек – человек».

Для изучения отношения студентов к учебному сотрудничеству в системе «студент – студент» была разработана анкета, нацеленная на выявление его места в учебном процессе вуза, понимание преимуществ групповой работы по сравнению с индивидуальной. В качестве респондентов выступали студенты 3–5 курсов (дневной формы обучения) факультета философии и социальных наук БГУ, получающие образование по специальности «Психология». Общее число участников исследования составило 98 человек. Обратимся к рассмотрению полученных эмпирических данных.

Первый вопрос анкеты был направлен на изучение отношения студентов к совместному выполнению учебных заданий. Ответы на него распределились следующим образом. Практически половина опрошенных (47%) отметили, что совместное выполнение учебных заданий им нравится больше, чем индивидуальное. Предпочтение индивидуальной формы работы продемонстрировали 31,6% студентов. В то же время каждый пятый участник опроса (21,4%) не видит разницы между совместным и индивидуальным выполнением учебных заданий. Применение критерия  $\chi^2$  позволило установить, что полученные различия значимы на 1%-ном уровне.

Второй вопрос анкеты касался эффективности различных форм выполнения учебных заданий. По мнению студентов, наиболее эффективной является индивидуальная форма работы (44%). О большей эффективности групповой формы работы говорят лишь треть участников опроса (28%). 22,5% респондентов считают необходимым сочетать различные формы работы, видя в этом залог эффективности учебного процесса. Самый незначительный процент опрошенных (0,5%) отмечают наибольшую эффективность фронтальной работы по сравнению с индивидуальной и групповой. (Различия достоверны на 1%-ном уровне).

Как видим, несмотря на демонстрируемое большинством студентов предпочтение совместного выполнения учебных заданий, основная часть опрошенных все же считает их менее эффективными, чем индивидуальные формы учебной работы.

Третий вопрос анкеты уточнял предыдущий и был нацелен на выявление мнений студентов о том, при каких формах учебной работы выше качество выполнения учебных заданий. И снова половина респондентов (49%) отметили, что индивидуальная форма работы в наибольшей мере обеспечивает качественное выполнение учебных заданий. Треть участников (33%) связывают качественные характеристики учебной работы с ее совместным выполнением, а 18% студентов не видят разницы по этому параметру между индивидуальной и групповой формами учебной работы ( $p \leq 0,01$ ).

Следует отметить, что наибольшее число студентов, отдающих предпочтение индивидуальным формам работы, обучаются на 3 и 4 курсах. Студенты 5 курса, напротив, считают наиболее эффективным и качественным совместное выполнение учебных заданий. Возможно, это связано с накоплением опыта учебного сотрудничества и расширением знаний о нем благодаря курсам «Педагогическая психология» и «Методика преподавания психологии».

Представляют интерес и ответы студентов относительно факторов, обеспечивающих хороший результат при совместном выполнении учебных заданий. К ним были отнесены: 1) степень подготовленности участников группы; 2) наличие у участников группы навыков самоорганизации; 3) индивидуальные особенности участников группы; 4) особенности

общения участников группы. Студенты могли выбрать как один, так и несколько вариантов ответа.

Полученные результаты распределились следующим образом: первый вариант доминирует в ответах 18% опрошенных, второй вариант – у 11% студентов, третий вариант – у 9% респондентов, четвертый вариант встречается только в 1% случаев. Значительная часть участников опроса (59%) отдала предпочтение выбору нескольких вариантов ответа ( $p \leq 0,01$ ).

Наиболее распространенным у студентов 3 курса оказалось сочетание первого, второго и третьего вариантов, у студентов 4 курса – сочетание первого и второго вариантов, у студентов 5 курса – сочетание первого и третьего вариантов. Как видим, несмотря на определенные различия, студенты всех трех курсов считают, что степень подготовленности участников группы является важным фактором, обеспечивающим хороший результат учебного сотрудничества.

На вопрос об оптимальном составе группы при совместном выполнении учебных заданий были получены следующие ответы. Наибольшее число респондентов (65%) предпочитает группу в составе 3-5 человек. Отметим, что полученные данные согласуются с результатами исследований в педагогической психологии, где отмечается, что группа из 3 человек более предпочтительна в силу усиления рефлексивности ее участников. Почти треть опрошенных (28%) считают оптимальной группу из 2 человек, а 7% студентов предпочитают работать в группе из 6-8 человек ( $p \leq 0,01$ ).

Заслуживают внимания и ответы студентов о преимуществах совместной работы по сравнению с индивидуальной. В случае выбора единичных из представленных параметров чаще упоминаются более глубокое понимание материала (9%), более комфортное самочувствие (9%), лучшее запоминание материала (7%) и наличие больших возможностей для проявления самостоятельности творческой активности (7%). По остальным вариантам показатели еще ниже: улучшение отношений в группе (6%), усиление познавательной активности (4%), усиление мотивации учебной деятельности (3%). Отметим, что чаще всего встречается (54%) выбор нескольких параметров при ответе на этот вопрос ( $p \leq 0,01$ ). Студенты 3 и 4 курсов тяготеют к таким вариантам сочетаний как более комфортное самочувствие, улучшение отношений в группе, усиление мотивации учебной деятельности. Среди студентов 5 курса наиболее распространенным оказалось несколько иное сочетание параметров: усиление познавательной активности, более глубокое понимание материала, более комфортное самочувствие, усиление мотивации учебной деятельности.

Необходимо отметить, что такие параметры как более комфортное самочувствие и усиление мотивации учебной деятельности оказались общими для студентов всех трех курсов. Данный факт еще раз подтверждает значимость использования учебного сотрудничества не только для познавательной активности, но и для социального взаимодействия в учебной группе.

Один из вопросов анкеты предусматривал изучение мнений респондентов о том, с какой целью лучше использовать совместное выполнение учебных заданий: 1) для усвоения нового материала, 2) для закрепления материала, 3) как для усвоения, так и для закрепления материала. Также был предусмотрен и четвертый вариант ответа – лучше не использовать. Наибольший процент участников опроса выбрали третий (48%) и второй (36%) варианты ответов. Это свидетельствует о понимании важности использования учебного сотрудничества и при освоении нового материала, и при закреплении пройденного. 7% опрошенных связывают использование групповой работы исключительно с усвоением нового материала. Огорчает тот факт, что, по мнению 9% респондентов, учебное сотрудничество вообще лучше не использовать ( $p \leq 0,01$ ).

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить представления студентов об учебном сотрудничестве. Результаты, полученные в ходе опроса, позволяют говорить о необходимости расширения использования групповых форм работы в учебном процессе вуза.

## **ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АБИТУРИЕНТОВ ИЗ ЧИСЛА СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ КАК ФАКТОР ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПРИГОДНОСТИ**

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

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

Прогнозирование профессиональной пригодности и путей ее формирования – актуальная тема для любой образовательной системы, в том числе обеспечивающей подготовку практических психологов. Фундаментальные исследования психологических аспектов профессиональной пригодности достаточно полно представлены в работах Б.Г. Ананьева [1], В.А. Бодрова [2], Е.А. Климова [3], В.Л. Марищука [4], Б.М. Теплова [6] и других.

Однако до настоящего времени в психологической науке нет единого взгляда на содержание процесса выбора конкретного рода деятельности (профессии), который наиболее полно соответствовал бы склонностям и способностям будущего специалиста, а также на факторы, обуславливающие протекание этого процесса. С одной стороны, профессиональное самоопределение рассматривается как процесс развития субъекта труда, но при этом недостаточно оценивается активное начало личности того, кто выбирает профессию [2; 3]. Основу второго подхода составляет активность самого субъекта выбора профессии (профессиональная направленности личности) по приобретению знаний, умений и навыков, обеспечивающих ему эффективное выполнение профессиональных задач [3; 4; 7]. Очевидно, интергративный подход к пониманию сущности профессиональной пригодности может быть принят как более продуктивный по той причине, что он включает в себя как исходные особенности личности потенциального специалиста конкретной деятельности, так и её развитие на этапах профессионального становления молодого человека. Исходя из изложенного, рассмотрим сущность информационного сопровождения абитуриентов из числа студентов-психологов в плане содержания той профессиональной деятельности, которой они собираются овладеть.

Предположим, что абитуриент принимает решение освоить профессию практического психолога, имея определенный эмоциональный настрой, ситуативный интерес и предметную установку (речь идет только о комплексе ожиданий). Однако, если в отношении таких специальностей, как физика, химия, биология, медицина, литература, языкознание и т.п. у него имеется хоть какой-то минимальный объем знаний и представлений, полученных в процессе обучения в общеобразовательной школе, то образ профессионального психолога, в лучшем случае, ограничен романтическими ожиданиями творческой инициативы и профессионального роста при благоприятных условиях труда. Из этого следует, что склонность к деятельности в качестве практического психолога может быть выявлена только в процессе обучения по специальности. А, если таковая отсутствует? И где гарантия того, что студент-первокурсник в результате переработки новой информации о специфическом содержании будущей профессии сможет изменить первоначально сформировавшуюся у него предметную установку в положительном направлении?

Вывод из сказанного напрашивается сам: информационное сопровождение студентов-психологов предполагает экспертную оценку их пригодности к конкретной деятельности как на этапе профессионального отбора абитуриентов (прогнозирование возможностей человека успешно освоить профессию психолога), так и в период активного формирования комплекса профессионально значимых качеств личности, необходимых для его дальнейшей продуктивной трудовой деятельности.

С точки зрения системного подхода, мы полагаем, что процесс информационного сопровождения абитуриентов из числа студентов-психологов может быть представлен следующими этапами:

1-й этап – профессиональная ориентация абитуриентов, выбравших для себя обучение по специальности «Психология»: профессиональное просвещение (консультации специалистов и коррекция профессиональных планов);

2-й этап – профессиональный отбор: определение степени пригодности конкретных абитуриентов к деятельности в системе «человек–человек» на основе сопоставления их индивидуально-психологических особенностей с требованиями профессии;

3-й этап – профессиональная подготовка в сочетании с экспертизой уровня развития знаний, умений и навыков адаптации к условиям конкретной деятельности.

Целесообразно отметить, что любые нарушения в структуре процесса информационного сопровождения абитуриентов из числа студентов-психологов могут иметь глубоко негативные последствия, обусловленные столкновением ожиданий (мотивов выбора профессии) потенциальных специалистов с реальными требованиями, предъявляемыми к ним конкретной профессиональной деятельностью (содержание труда). Эти противоречия могут проявиться в двух основных формах негативного реагирования на особенности трудовой деятельности. Первая форма – компенсация профессиональных неудач за счет интересов, лежащих вне профессиональной деятельности наряду со снижением уровня профессиональных притязаний, невысокой эффективностью труда и частыми межличностными конфликтами в малой социальной группе. Вторая – глубокий внутриличностный конфликт, который сопровождается эмоциональным дискомфортом, напряженностью и осознанием невозможности дальнейшей профессиональной деятельности.

Кроме того, степень пригодности студентов-психологов к конкретной трудовой деятельности основывается не только на учете ряда индивидуальных характеристик абитуриентов, но и определяется возможностями компенсации некоторых исходных недостатков в процессе их профессионального образования со стороны профессорско-преподавательского состава. Однако возможности коррекции недостаточной пригодности обучающихся (с учетом информационной насыщенности учебных программ) ограничены лимитом времени для проведения такого рода мероприятий. Важными условиями плановой регуляции уровня пригодности студентов-психологов к профессиональной деятельности являются также, во-первых, допустимый уровень изменения профессиональных требований к личности специалиста в связи с особенностями его деятельности в системе «человек–человек»; во-вторых, общей характеристикой контингента (абитуриентов), из которого производится отбор; в-третьих, пониманием того, что не каждый человек может в приемлемые сроки овладеть профессией практического психолога даже при условии обеспечения его подготовки на самом высоком уровне профессионального обучения и мотивации. Поэтому выбор профессии практического психолога можно считать оправданным лишь в том случае, если в процессе информационного сопровождения и прогнозирования профессиональной пригодности студентов-психологов существует надежда, что личностный потенциал будущего специалиста наполнен способностью к развитию творческих и нравственных сил человека.

#### Литература:

1. *Ананьев, Б.Г.* О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 380 с.
2. *Бодров, В.А.* Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
3. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2010. – 304 с.
4. *Марищук, В.Л.* Психологические основы формирования профессионально значимых качеств / В.Л. Марищук. – Л. : ЛГУ, 1982. – 204 с.
5. *Поваренков, Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 168 с.
6. *Теплов, Б.М.* Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М. : МПН РСФСР, 1961. – С. 9–20.
7. *Шадриков, В.Д.* Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие, 2-е изд., перераб. и доп. / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

## НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

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

Научно-исследовательская деятельность в высшей школе является значительной и обязательной частью работы каждого преподавателя каждой кафедры каждого высшего учебного заведения не только в нашей республике, но и в любой другой стране мира. При этом в вузах, как правило, существуют нормативные документы, в которых четко определены формы, объем и направления этой деятельности.

В Белорусском государственном университете (БГУ) как ведущем учреждении высшего образования в нашей стране, аксиомой является утверждение о том, что преподаватель высшей школы – это, прежде всего, ученый. С исторической точки зрения БГУ как раз и формировался как центр становления и развития отечественной науки. Зарождение многих белорусских научных школ связано именно с БГУ. Отрадно, что и в настоящее время университет не утратил этого почетного звания, сохраняя традиции обучения через творческий процесс научного поиска.

Рассмотрим некоторые вопросы, связанные с темой данной публикации, на примере факультета философии и социальных наук (далее – ФФСН) БГУ. Научно-исследовательская деятельность профессорско-преподавательского состава (далее – ППС) ФФСН БГУ (впрочем, как и в других вузах) всегда отражается в индивидуальных планах работы. Кроме того, каждый учебный год все преподаватели ФФСН в обязательном порядке предоставляют в письменном виде отчет о своей работе. В этом отчете присутствует раздел под названием «Научная работа за календарный год». Обобщение перечня выделенных в этом разделе пунктов позволяет определить основные формы научно-исследовательской деятельности ППС вуза: 1) участие в подготовке и выполнении научных проектов; 2) участие в научных и научно-практических мероприятиях (семинарах, конференциях, симпозиумах и др.); 3) опубликование научных работ; 4) подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации; 5) руководство научно-исследовательской работой студентов. Не претендуя на бесспорность, позволю себе прокомментировать «наполнение» каждой из вышеприведенных форм научно-исследовательской деятельности и выделить проблемные моменты их реализации на ФФСН БГУ.

*Участие в подготовке и выполнении научных проектов.* В данном случае речь идет о работе ППС, связанной с организацией и выполнением научно-исследовательских тем, международных исследовательских проектов, финансируемых из госбюджета или из внебюджетных средств. При этом уровень участия преподавателя вуза в каждом конкретном случае может варьироваться от роли научного руководителя до исполнителя. Реализация этой формы научно-исследовательской деятельности является достаточно престижной для преподавателя, а, кроме того, она позволяет ему совершенствовать педагогическое мастерство, т.к. использование результатов конкретных исследований в учебном процессе является важным моментом повышения качества подготовки специалистов с высшим образованием. Вместе с тем надо также учитывать, что активное участие преподавателя в выполнении научно-исследовательских тем относится к числу трудоёмких форм деятельности, поэтому оно не всегда совместимо с нагрузкой в 1,5 ставки, которая не является редкостью на ФФСН БГУ.

*Участие в научных и научно-практических мероприятиях (семинарах, конференциях, симпозиумах и др.).* Эта форма научно-исследовательской деятельности ППС вуза не нуждается в пояснениях. Она является хорошо известной и в определенной мере «популярной» в среде преподавателей. Очевидной представляется взаимосвязь данной

формы научно-исследовательской деятельности ППС вузов с той, которая была рассмотрена нами выше. Как правило, именно результаты исследований, полученные в ходе выполнения научно-исследовательских тем или международных исследовательских проектов, докладываются на международных, национальных и региональных конференциях, симпозиумах, круглых столах и семинарах. Хотелось бы обратить внимание на один негативный момент, связанный с участием преподавателей в работе конференций, организуемых на базе ФФСН БГУ. Если ещё несколько лет назад было распространено «безвозмездное» (другими словами, без взимания организационного взноса) участие сотрудников кафедр ФФСН в факультетских международных научных конференциях, то теперь, к сожалению, эта практика исчезла.

*Опубликование научных работ.* Количество научных публикаций в определенной степени является индикатором уровня научно-исследовательской деятельности ППС вуза. Однако и в данном случае надо иметь в виду несколько моментов. Во-первых, в научной среде широко распространено не совсем верное оценочное представление о том, что крупные научные публикации (например, брошюра, монография, учебник) лучше и значимее, чем небольшие (например, статьи, тезисы). В связи с этим мне представляется более адекватной позиция сторонников так называемых «малых форм». Они вполне справедливо считают, что дело не в объеме публикации, а в ее содержании. Действительно, ценность монографии, имеющей компилятивный характер, несравненно ниже ценности оригинальной научной статьи или даже тезисов докладов. Во-вторых, мне кажется оправданной используемая в некоторых белорусских вузах практика материального стимулирования преподавателей за публикации. Такого рода материальная поддержка особенно значима для молодых, начинающих преподавателей, работающих чаще всего на 1,5 ставки и не имеющих ученой степени.

*Подготовка и аттестация кадров высшей научной квалификации.* В данном случае речь идет о научном консультировании докторантов, руководстве аспирантами и соискателями, об участии в работе советов по защите диссертаций, а также об участии в экспертизе и оппонировании докторских и кандидатских диссертаций. Эта форма научно-исследовательской деятельности ППС вуза актуализирует проблему, связанную с формальным (недобросовестным) и неформальным (добросовестным) отношением кандидатов и докторов наук к выполнению обязанностей научного консультанта, руководителя, эксперта или оппонента.

*Руководство научно-исследовательской работой студентов.* Речь идет о руководстве студенческими научно-исследовательскими лабораториями, обществами или кружками, руководстве студенческими научными работами, представленными на республиканский и общеуниверситетский конкурсы, а также на иные научные мероприятия (студенческие конференции, выставки и др.). Эта форма научно-исследовательской деятельности ППС вуза теснейшим образом связана с педагогическим процессом. В соответствующих нормативных документах четко обозначено, что научно-исследовательская работа студентов (далее – НИРС) является важной частью образовательного процесса в высшей школе. Именно преподавателю в ходе коммуникации со студентами необходимо выявить их творческие способности, сориентировать студентов в разнообразии форм и методов НИРС, оказав при этом посильную помощь.

Таковы основные формы научно-исследовательской деятельности преподавателя высшей школы. Конечно, с содержательной точки зрения реализация различных форм научной работы ППС вуза будет варьироваться в зависимости от профиля образования и системы информационно-методического обеспечения научно-исследовательской деятельности в вузе, и, наконец, в зависимости от мотивации и уровня компетентности каждого конкретного преподавателя.

## К ВОПРОСУ О НАУКОУЧЕНИИ

Легчилин А.А., кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ  
Сайганова В.С., кандидат философских наук, доцент кафедры философии и методологии науки БГУ

В данных тезисах актуализируется проблема взаимосвязи науки и обучения. Мы обратим внимание на их тесную взаимосвязь и на различные формы и методы ее реализации.

Современный период развития общества характеризуется изменениями, которые затрагивают все сферы жизнедеятельности человека. Быстрый темп социально-экономических преобразований, смена ценностных ориентаций в обществе, увеличивающийся объём информации. В этом контексте как никогда, приобретают практическую значимость умения специалиста адекватно воспринимать сложные ситуации жизни, правильно их оценивать, быстро адаптироваться к новым познавательным ситуациям, целенаправленно перерабатывать имеющуюся информацию, искать и дополнять её недостающей, знать закономерности её оптимального использования, прогнозировать результаты деятельности, используя свой интеллектуальный и творческий потенциал.

Сегодня все специалисты в области высшего образования отмечают, что высшее образование должно становиться все более конкурентоспособным, а т.к. знания быстро устаревают, это противоречие может быть преодолено с помощью гибкой системы образования. На каждом уровне обучения необходимо развивать у студентов творческое мышление, исследовательские умения, без которых трудно как продолжать образование, так и реализовываться на рынке труда.

В связи с этим современный специалист должен владеть не только необходимой суммой фундаментальных и специальных знаний, но и определёнными навыками творческого решения практических задач, постоянно повышать свою квалификацию, быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Все эти качества необходимо формировать в вузе. Воспитываются они через активное участие студентов в научно-исследовательской работе, которая на современном этапе приобретает все большее значение и превращается в один из основных компонентов профессиональной подготовки будущего специалиста. Подготовка студентов к научно-исследовательской деятельности является обязательной составной частью модели специалиста высшего образования.

Научно-исследовательская работа студентов позволяет в полной мере реализовать полученные знания, проявить индивидуальность и творческие способности, готовность к самореализации.

В связи с этим формы и методы привлечения студентов к научному творчеству можно разделить на научно-исследовательскую работу, включенную в учебный процесс и, следовательно, проводимую в учебное время в соответствии с учебными планами и рабочими программами (специальные лекционные курсы по основам научных исследований, различного вида учебные занятия с элементами научных исследований, учебно-исследовательская работа студентов), а также на научно-исследовательскую работу, выполняемую студентами во внеучебное время.

На практике принято выделять два основных вида научно-исследовательской работы студентов.

**Учебная НИРС.** Она предусмотрена действующими учебными планами. К этому виду можно отнести рефераты, доклады, сообщения, курсовые, дипломную и магистерскую работы. Во время выполнения перечисленных работ студент делает первые шаги к самостоятельному научному творчеству: он учится работать с научной литературой и первоисточниками, приобретает навыки критического отбора и анализа необходимой информации. Постепенное повышение уровня требований к курсовой работе способствует развитию студента, как исследователя, а выполнение дипломной и магистерской работ

направлено на закрепление и расширение теоретических знаний, полученных за время обучения в вузе.

**Внеучебная НИРС.** Это деятельность сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами.

Исследователями отмечено, что именно такая форма научного творчества является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов. За счет свободного времени студент готов заниматься дополнительным изучением дисциплины, проявлять интерес в области ее последних достижений. Совместная научно-исследовательская работа преподавателя и студента является ключевым моментом образовательного процесса и направлена на углубление теоретических знаний, совершенствование навыков в конкретной области деятельности и подготовку эрудированного специалиста, владеющего большим запасом информации, способного квалифицированно решать профессиональные задачи.

Для активизации научно-исследовательской работы студентов необходимы следующие условия: увеличение практической значимости студенческих работ, предоставление возможности публикации результатов исследований в научных журналах и сборниках, установление регулярных контактов со студентами и профессорами научных центров и вузов, отбор наиболее способных студентов для научной деятельности, моральное стимулирование студентов. Научная деятельность дает возможность самореализации, способствует интеллектуальному и творческому развитию, повышает престиж студента в глазах сокурсников.

Проблема активизации НИРС связана с правильностью выбора формы научно-исследовательской деятельности. Преподавателю необходимо грамотно сопоставлять возможности и интересы студентов с требованиями учебного плана или целями НИР. Поставленная задача будет решена правильно, если студенты проявят заинтересованность и активность, а результат будет выражен в виде доклада или реферата. Базис познавательной активности студентов закладывается преподавателем в ходе лекций и семинарских занятий, включающий в себя развитие чувства удовлетворения от расширения и обновления знаний.

Все о чем сказано выше своеобразный идеал, т.е. как должно быть. Однако опыт работы в вузе показывает, что в последние годы, значительная часть студенческого контингента отошла от активного участия в научной работе, поэтому у многих из них за время обучения не сформированы умения исследовательской деятельности. У большего числа студентов представления о научно-исследовательской деятельности неполные, а умения, соответствующие научно-исследовательской деятельности, практически отсутствуют.

Кроме того, у студентов достаточно низкий уровень готовности к научно-исследовательской деятельности: недостаточные представления о научно-исследовательской деятельности, неумение видеть проблему, выделять противоречие, неспособность самостоятельно выстроить логику исследования, сделать системный анализ, вести диалог и др. В то же время, важность проблемы формирования исследовательских умений у будущих специалистов, включенных затем в решение актуальных профессиональных задач, одно из требований времени.

Активизация научной работы студентов связана не только с использованием различных методов обучения, но и политикой вуза в области НИРС. Процесс подготовки студентов к научной работе будет результативным, если студенты будут вовлечены в разнообразные формы научно-исследовательской деятельности. Большое значение придается проведению вузовских предметных олимпиад и конкурсов. Их цель проверить уровень знаний и способности решать нестандартные задачи профессиональной направленности. Широкое признание получают научные семинары, руководят которыми ведущие специалисты и ученые. Семинары выступают достойной школой подготовки аспирантов и студентов к научно-исследовательской работе. Собранные материалы в ходе изучения и анализа научной литературы по избранной проблеме, отработка методики и технологии

исследования создают основу для участия студентов в научных конференциях. Обсуждение результатов работ на заседаниях научного студенческого кружка развивает у студентов умение вести дискуссию, высказывать свое мнение по проблеме, отстаивать свою точку зрения. Результативность научной работы в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности во многом определяется своевременным стимулированием (моральным и материальным). Объединение студентов в рамках студенческого научного общества, активно занимающихся научно-исследовательской работой, создает группу единомышленников и формирует положительный имидж студенческой науки в университете.

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

В условиях действия данных факторов особое значение имеет целенаправленная работа, проводимая на факультете философии и социальных наук по оптимизации и активизации научно-исследовательской деятельности студентов. Эффективная работа администрации факультета, профессорско-преподавательского состава основных кафедр направлена на актуализацию студенческой активности для поддержания и развития научно-исследовательского потенциала факультета на университетском и республиканском уровне.

В качестве основных этапов данного вида работы на факультете можно выделить следующие:

- популяризация всех видов специальностей факультета философии и социальных наук среди абитуриентов, с целью выявления наиболее талантливых, имеющих склонность и интерес к социально-гуманитарному знанию;
- организация учебно-исследовательской работы студентов (начиная с первых курсов) и магистрантов, предусмотренная действующими учебными планами и рабочими программами факультета;
- создание оптимальных условий для функционирования всех форм организации и проведения НИРСА факультетского, университетского, республиканского и международного статуса.

Среди форм организации и проведения научно-исследовательской работы студентов и аспирантов факультета философии и социальных наук перспективное значение имеют: ежегодные университетские научные конференции, международные, республиканские и межвузовские научно-практические конференции и научные сессии; конкурсы научных работ, межвузовские и международные олимпиады; участие в исследовательских грантах, проектах; деятельность студенческой научно-исследовательской лаборатории, студенческого научного сообщества факультета философии и социальных наук БГУ, школы юных философов, студенческого философского клуба, студии психологических практик и других объединений.

Положительными аспектами на пути активизации научно-исследовательской работы студентов факультета является наполнение факультетского сайта, наличие инициативы основных кафедр с расширением системы мероприятий НИРС на факультете, совершенствованием информационного и методического их обеспечения.

Среди моментов, требующих определенной доработки, можно выделить недостаточное информирование студентов заочной формы обучения об основных видах НИРС на факультете, и как следствие, слабая активность студентов заочников в научной жизни

факультета. Вариантом решения данной проблемы может быть предложена более тщательная координация учебно-исследовательской работы на заочном отделении, как базовой предпосылки для формирования научных интересов студентов заочников.

В целом, научно-исследовательская работа на факультете философии и социальных наук опирается на систему НИРС БГУ (включающую в себе календарь мероприятий, нормативно-методические документы, ряд положений и инструкций) которая призвана отвечать мировым стандартам в области высшего образования.

Таким образом, в свете современных требований к оптимизации учебной деятельности студентов, вовлечение их в среду научно-исследовательских работ является важным элементом формирования их профессиональной компетентности. Будущий специалист, несомненно, должен быть готов к осуществлению научно-исследовательской деятельности, что позволит, в дальнейшем, в его профессиональной работе и на научном уровне, используя исследовательские методы, решать возникающие задачи.

## **РОЛЬ НИР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФИЛОСОФИЯ»**

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

Научно-исследовательская работа студентов в контексте образовательного процесса играет огромную роль в становлении интеллектуальной автономности и профессиональной компетенции будущих специалистов. Эта задача в полной мере может быть решена посредством осуществления целого ряда функций, которые выполняет научно-исследовательская работа. Остановимся лишь на наиболее существенных из них, которые, на наш взгляд, имеют первостепенную значимость при подготовке студентов по специальности «Философия». Первой в этом ряду является функция активизации познавательной деятельности в процессе обучения посредством развития критико-аналитических способностей студентов и формирования творческого подхода к решению проблем теоретического и практического характера.

По нашему мнению, НИР является одной из самых привлекательных форм образовательного процесса, как с точки зрения процесса, так и ее результата. Что касается процесса, то он в силу своей специфики ориентирован на более креативные и новаторские формы и в силу этого лишен академической рутинности и однообразия. Кроме того, именно в этом виде образовательной деятельности в большей степени может проявиться индивидуальность студента и его особые способности. Это возможно благодаря тому, что форма и содержание данного вида академической деятельности носит в большей степени персонифицированный характер, так как предполагает нестандартные задания и индивидуальные формы управления и контроля ими. Активное участие в НИР способствует выработке навыков и умений философской коммуникации, причем во всем многообразии её форм. Это касается не только профессионального общения преподавателя и студента и освоения последним в этом процессе профессиональной этики. Напряженная философская коммуникация имеет место и в процессе творческой работы студента с философским текстом. Данный род текстов представляет собой не просто фрагмент культурной реальности, несущий определенную информацию, но он способен выступать в качестве определенного эталона мысли. Студент, вступая в диалог с такого рода текстами, научается мыслить в соответствии с ними. Подобная работа трансформирует сознание, задает «идеалы и нормы» его профессиональной деятельности и формирует философскую установку сознания, без которой невозможно философствование как опыт «продумывания мира». В этом отношении философия, на наш взгляд, как никакая другая область знания обладает всеми основаниями и даже можно сказать привилегией, быть не только профессией, но и призванием одновременно. В самой природе философской деятельности в различных ее проявлениях заложена не только возможность приобретения некоторых профессиональных навыков (ремесло), но еще в большей степени возможность обретения призвания в форме философского творчества.

Не менее привлекательной является НИРС по возможностям, открывающимся благодаря ее результатам, оценка которых не исчерпывается десятибалльной системой, а предполагает разнообразные материальные и моральные формы поощрения. Кроме того, успешная научно-исследовательская работа предоставляет достаточно широкие перспективы для продолжения образования на более высоких уровнях и реализации более серьезных творческих проектов. К таким возможностям можно отнести рекомендации в магистратуру и аспирантуру для дипломантов и лауреатов республиканских конкурсов научных студенческих работ, именные стипендии, разнообразные гранты, в том числе и международные, стажировки и образовательные программы в европейских университетах, и многое другое. Все это является достаточно мощным стимулом для активизации познавательной деятельности. Кроме этого, благодаря своей специфике и таким возможностям, НИР способна выступить в качестве весьма действенного фактора формирования профессиональной мотивации студентов-философов. Следует отметить, что относительно ее в последние годы сложилась достаточно неутешительная ситуация, так как именно профессиональная мотивация перестала быть определяющей для большинства молодых людей, обучающихся по данной специальности, со всеми вытекающими многочисленными последствиями.

НИР в комплексе целого ряда своих функций способствует также решению очень важных социальных задач, на одной из которых следует акцентировать внимание. Современная политическая и экономическая ситуация со всей остротой поставила вопрос о необходимости формирования и интенсивного развития индустрии креативности, представляющей совокупность особых социально-культурных практик, базирующихся на творческой интеллектуальной деятельности и обеспечивающих инновационный тип развития социума. В силу этого обществом востребован такой тип личности, которая способна к саморазвитию и самоорганизации в стремительно изменяющихся условиях, и к быстрому принятию нестандартных решений.

Функционирование креативной индустрии неразрывно связано с культурным капиталом, условиями его формирования и роста, так как речь идет, прежде всего, о продуктивном использовании интеллектуальной собственности [1]. В современных социально-гуманитарных исследованиях значительное внимание уделяется анализу различных форм капитала и механизмов их взаимодействия. Особое внимание обращается на факт быстрой конвертации в современных условиях различных видов капитала в экономический капитал [2]. Это в высшей степени может быть отнесено и к культурному капиталу, что придает ему особую весомость и значимость в деле решения наиболее острых социальных проблем. Очевидно, что создание сферы креативной индустрии невозможно без соответствующих образовательных институций и технологий, призванных сформировать новый тип интеллектуала и всячески способствовать преумножению его культурного капитала. Без всякого сомнения, главенствующая роль в этом процессе должна принадлежать научно-исследовательской работе как преподавателей, которые внедряют собственные результаты и новейшие достижения в своей области в образовательный процесс, так и студентов, которые активно научаются этой деятельности. Соответственно, наиболее репрезентативными субъектами сферы креативной индустрии в будущем призваны стать сегодняшние студенты, наиболее мотивированные к научно-исследовательской деятельности и продемонстрировавшие достаточно высокие ее результаты.

Таким образом, научно-исследовательская работа является эффективным инструментом развития критико-аналитических и творческих способностей студентов, действенным способом формирования профессиональной мотивации, задающей целевую и содержательную составляющую образовательного процесса молодых людей, а также необходимым условием создания сферы креативной индустрии современного социума.

Литература:

1. Бурдые, П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – 2002. – № 5. – С. 60–74.
2. Коулман, Дж. Капитал социальный и человеческий / Дж. Коулман // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 121–139.

## О МЕТОДИКЕ ПРОВЕДЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ КОНФЕРЕНЦИЙ

**Наливайко И.М.**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии культуры БГУ

Известный исследователь культурной традиции индолог В. Семенцов утверждал, что традиция является самым мощным инструментом для борьбы со временем, но все равно время рано или поздно ломает ее.

Ежегодная научная конференция студентов и аспирантов – одна из самых давних традиций Белорусского государственного университета. Она не только противостоит разрушительному потоку времени, она вполне очевидно связывает поколения, работает на «удержание» и развитие научных направлений и школ (если таковые имеются), помогает студентам становиться самостоятельными исследователями, привносит свежую струю в образовательный процесс. По крайней мере, именно такие надежды на нее возлагаются.

Но и время оказывается активным участником процесса, который не только модифицирует традицию, но и всякий раз ставит под вопрос правомерность ее существования. В данном случае я, прежде всего, имею в виду нарастающую формализацию организации и проведения конференции. Последняя не просто становится всего лишь частью учебного процесса. Зачастую она превращается в его формальный придаток. Содержание и итоги конференции сводятся к строкам годовых отчетов, добавляя формальные бонусы как преподавателям, так и студентам. А что же происходит на самом деле?

Начнем с процесса «отбора» докладов для выступления на конференции. Слово «отбор» не случайно взято в кавычки, так как в действительности принцип отбора почти не работает. Массовость участия – «наше все», и поэтому в итоге программа конференции складывается из: 1) учебных рефератов, отмеченных преподавателями в ходе семинарских занятий; 2) находящихся в стадии продумывания курсовых работ; 3) «случайных» тем, предложенных самими студентами на основе неизвестной мотивации. На первый взгляд, такой демократичный подход к формированию программы есть несомненный плюс. На деле это зачастую оборачивается полной какофонией выступлений, где участники просто не в состоянии услышать друг друга.

Сама работа конференции также следует годами и десятилетиями воспроизводимому образцу. Все доклады распределяются по кафедрам, кафедры (при условии большого количества заявок) делят их на секции, секцию возглавляет председатель, который и отвечает за ее работу. С формальной точки зрения все правильно. Но почему-то с годами такой принцип организации стал вызывать отторжение сначала преподавателей, которые либо отрабатывают конференцию как обязательную повинность, либо стремятся уклониться от нее под любым удобным предлогом, а затем и студентов. Последние либо вообще игнорируют участие в конференции, рассматривая это время как дополнительный выходной, либо совершают «перебежки» между секциями, стараясь соответствовать ожиданиям всех заинтересованных преподавателей.

Можно ли внести какие-то разумные коррективы в методику организации и проведения конференций, чтобы уберечь эту действительно значимую традицию от эрозии времени?

По-настоящему плодотворным в научном плане может быть только общение заинтересованных собеседников. А для этого надо хотя бы работать в рамках одной проблемной области. В современной культуре научная проблема зачастую не ограничивается рамками одной дисциплины. Междисциплинарность, к которой мы так активно призываем на словах, вполне может (и должна!) начинаться уже на уровне студенческой науки. Поэтому я считаю вполне оправданной организацию межкафедральных проблемно-ориентированных секций.

Более того, и классическая форма секционных заседаний не всегда является уместной и плодотворной. Круглый стол, курируемый несколькими профессиональными модераторами мог бы стать одним из основных форматов.

Проблема публикаций, вернее, чисто количественного распределительного подхода к рекомендации докладов для публикации, в последние годы уже начала решаться. Поэтому я не буду на этом останавливаться отдельно. Хочу только подчеркнуть, что именно публикации являются одним из главных стимулов для участия в конференции, поскольку являются для студентов признанием зрелости их профессиональных усилий.

Но здесь есть проблема, которую я рискну затронуть, несмотря на ее «крамольность». Я вновь возвращаюсь к принципу отбора. Включение в программу конференции откровенно «школьных» тем, которые представлены в лучшем случае добротными рефератами, дискредитирует саму идею и статус научной конференции. А ситуация рекомендации подобных «научных» работ к публикации в сборниках по итогам конференции дискредитирует факультет и вызывает, увы, вполне заслуженную критику студентов.

## **ТРАДИЦИОННОЕ И НОВАЦИОННОЕ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ФИЛОСОФСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ»**

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

В отличие от академической и ведомственной науки, ориентированных на рассмотрение либо фундаментальных, либо прикладных проблем, вузовская наука наряду с научно-исследовательской работой и практической апробацией ее результатов в качестве обязательного компонента включает ещё одну ориентацию. В качестве фундаментальной задачи предполагается внедрение в учебно-исследовательский процесс методологических, методических и технологических новаций, приведших к позитивным результатам НИР. Иными словами, предполагается обучение тому, что древние греки называли словом τέχνη (тэхнэ) – умение, мастерство, а адресатом трансляции этих знаний, навыков и умений выступают студенты, магистранты, аспиранты.

Хочу обратить внимание на то, как применительно к учебно-педагогическому процессу на отделении философии факультета философии и социальных наук БГУ осуществляется решение этих двух задач, взяв в качестве предмета рассмотрения преподавание предмета «Философские проблемы социально-гуманитарного познания». Его дисциплинарный статус неординарен, учитывая, что данный предмет продолжает и конкретизирует рассмотрение проблемных полей таких базисных курсов философии как «Теория познания и методология науки» и «Социальная философия».

Корреляция научно-исследовательской и учебно-педагогической работы при изучении данного курса проступает в двух основных ракурсах. Во-первых, в использовании результатов научно-исследовательской работы преподавателя в создании учебно-методического обеспечения курса лекционных и практических занятий и, прежде всего, лекционного сегмента аудиторной работы. Во-вторых, в такой организации практических занятий, которая давала бы возможность использовать полученные в процессе усвоения лекционного материала и, что важно, накопленные в процессе подготовки курсовых работ, выступлений на студенческих научных конференциях навыки НИРС. Особую роль в этой работе отводится подготовке выступлений на заседаниях ежегодно проводимого научно-теоретического семинара студентов, аспирантов и молодых ученых «Инновационные стратегии в современной социальной философии», полученные ранее знания и приобретенные навыки НИРС.

Характеризуя первый из отмеченных ракурсов, отмечу, что определяющим принципом при этом выступает принцип сочетания в тематическом пространстве лекционного курса традиционных разделов и подходов в решении представленных в программе концептуальных проблем и авторских новаций. Последние могут иметь как программно-структурный характер, включая рассмотрение новых тематических разделов курса (концептуальное поле философско-методологических проблем социального пространства

очень динамично), так и анализ новых аспектов рассмотрения таких разделов, которые являются устоявшимися.

Дело в том, что при изучении программных вопросов дисциплины «Теория познания и методология науки», входящего в предметное поле философии, традиционно рассматриваются особенности естественнонаучного познания как более прозрачного и, главное, более изученного вида познавательной деятельности, что понятно и оправданно с дидактической точки зрения. Менее изученным, хотя и более сложным по своему характеру является процесс познания социальных явлений, которые имеют не объективный, как в случае являющихся предметом естествознания природных явлений, а объективно-субъективный характер.

Эта особенность объекта социальной философии и социально-гуманитарных наук (различие их осуществляется уже *по предмету* их интереса) определяет осуществление компаративного анализа социального и естественнонаучного познания, позволяющее сравнить основные этапы их развития. Этот анализ актуален для социальной эпистемологии, поскольку проблема генезиса и периодизации развития обществознания остается недостаточно исследованной. Вторая проблема, на которую философы обратили внимание еще в период зарождения классического обществознания, а именно, «гражданской философии» – влияние вненаучного интереса исследователя на результаты познания, также весьма актуальна для современных социальных наук. Ее суть отражена Т. Гоббсом, который еще в XVII веке отмечал, что люди «отступают от обычая, когда этого требуют их интересы, и действуют вопреки разуму, когда он против них... Я не сомневаюсь, что если бы истина, что три угла треугольника равны двум углам квадрата, противоречила чьему-либо праву на власть и интересам тех, кто уже обладает властью, то, поскольку это было бы во власти тех, чьи интересы задеты этой истиной, учение геометрии было бы, если не оспариваемо, то вытеснено сожжением всех книг по геометрии» [1, с. 132–133].

Еще одна перспективная тема социальной эпистемологии – проблема диалектики онтологического и гносеологического в обществознании, и, в этой связи, проблема транзитивности в познании социума. Вопрос об объективации и практической реализуемости знания не имеет однозначного решения, воплощаясь в соответствующих теоретико-методологических парадоксах в конкретно-научном знании – социологическом, психологическом, этическом. В системе социальной эпистемологии она воплощается в трех методологических позиционных решениях – объективизма, крайнего и умеренного транзитивизма. Как показывает опыт преподавания данных тем, студенты, предварительно изучив рекомендованные первоисточники и аналитическую литературу, с интересом включаются в процесс обсуждения данных подходов.

Наконец обращу внимание ещё на одну специфическую для социальной эпистемологии проблему. Речь идет о феномене ценности в социально-гуманитарном познании и связанной с ним проблеме объективности полученного знания. Данная проблема предполагает осмысление статуса истины в изучении явлений общественной жизни и оценки действий и поступков человека в социуме. Она связана с рассмотрением таких дискуссионных вопросов, как вопрос о достижимости в обществознании объективно-истинного знания вообще, а в случае позитивного ответа – рассмотрение вопроса о возможном плюрализме истин. Актуален и активно обсуждается в научной литературе вопрос о феноменах конвенциональности и конструктивности в структуре социогуманитарного знания и др. В этой связи, продуктивным является анализ соотношения категорий «истины и правды» как характеристик социально-гуманитарного знания, что всегда было злободневным для русской и, шире, восточнославянской философско-исторической мысли.

Результаты научных разработок отмеченных проблем нашли отражение в ряде научных публикаций и выступлениях автора этих строк на международных конференциях, а также в разделах учебных пособий по курсам «Философия и методология науки» и «Социальная философия».

Второй ракурс, в котором проявляется корреляция научно-исследовательской и учебно-педагогической работы при изучении предмета «Философские проблемы социально-гуманитарного познания» касается организации работы студентов. Перед ними ставится задача закрепить и проявить полученные при изучении теоретической части курса знания в процессе анализа ими теоретико-методологических оснований рассмотрения тех проблемных областей философского знания, которые представляют для них устойчивый интерес. Как правило, это проблематика, рассматриваемая студентами в курсовых работах и имеющая перманентный характер, поэтому студенты, обладая необходимым базовым источниковедческим и аналитическим материалом, могут сконцентрировать внимание на экспликации теоретико-методологических аспектов работы. Тем самым, достигается одна из основных целей образовательного процесса – обеспечение органической связи в нем его научно-теоретической и учебно-методической компоненты.

Литература:

1. Гоббс, Т. Избр. произв. в 2-х т. / Т. Гоббс. – Т. 2. – М. : Мысль, 1964. – 748 с.

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРЕЗЕНТАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЛОСОФИИ: ЗА И ПРОТИВ**

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

В последние годы много говорится о необходимости для отечественного высшего гуманитарного образования идти в ногу со временем и использовать в процессе обучения современные технологии. Часто под современными технологиями понимаются исключительно компьютерные средства визуализации лекционного материала, в первую очередь, слайды и презентации, созданные в Power Point, Open Office Impress, Keynote и т.д. С одной стороны, использование этих средств позволяет облегчить восприятие материала студентами, упростить процесс конспектирования, с другой стороны, в рамках презентации преподавателю удобнее выстраивать структуру и тайм-менеджмент лекции.

Практика применения презентаций в преподавании гуманитарных дисциплин в вузах набирает обороты. В число этих дисциплин входит и философия – предмет особенный в силу того, что, в отличие от большинства из них, она не является наукой в строгом смысле слова, – и использование компьютерных средств визуализации в процессе преподавания философии также имеет свои особенности. Поэтому представляется необходимым рассмотреть различные аспекты применения презентаций в чтении лекционного курса по философии и выделить все плюсы и минусы этой использования этой технологии.

Плюсы, по сути, будут те же, что и при чтении других дисциплин: презентация позволяет преподавателю философии предоставить слушателям четкую визуальную структуру лекции, дает возможность не тратить время на повторное проговаривание материала «под запись» и, по сути, представляет собой идеальный конспект для студентов; использование компьютерных схем прекрасно иллюстрирует взаимосвязи между элементами. Кроме того, что немаловажно, в презентации преподаватель может использовать фотографии, живопись, графику, краткие видеоматериалы, которые позволят расставить необходимые акценты в нарративе и усилить важнейшие моменты в лекции.

Вместе с тем, многие из этих плюсов изначально содержат в себе и минусы. Так, внимание студента, поглощенного конспектированием, а точнее, переписыванием материала с экрана, будет рассеянным, пояснения и дополнительные ремарки лектора он может просто не воспринять. По этой же причине у студента будет меньше возможностей обдумать услышанное, и в итоге смысл лекции редуцируется к механическому конспектированию. С другой стороны, преподаватель также может испытывать соблазн свести лекцию к дублированию голосом изложенного на экране материала. Кроме того, современные лекционные аудитории часто не рассчитаны на одновременный просмотр презентации и ее конспектирование: освещение организовано таким образом, что можно либо с комфортом смотреть на экран в полумраке, либо с комфортом записывать при

хорошем освещении, но никак не то и другое одновременно. Если абстрагироваться от необходимости вести конспект и представить, что цель студенческой аудитории – лишь прослушать лекцию, ситуация улучшается. Однако в таком случае презентация должна быть лаконичной, тезисной, чтоб внимание слушателей не рассеивалось.

Свою специфику имеет и использование иллюстраций в слайдах в рамках курса философии. Разумеется, говоря о взаимоотношениях, допустим, Платона и Аристотеля, о преемственности и конфронтации их идей, будет уместно сослаться на рафаэлевскую фреску «Афинская школа» и продемонстрировать ее аудитории. Так же резонно включать в презентацию портреты философов и произведения живописи, которые становятся предметом философских размышлений рассматриваемых мыслителей. Но правомерность использования фото и картин в качестве аллегорий кажется уже не столь однозначной из-за субъективности этих аллегорий; они очевидны для автора лекции, но не для слушателей. Когда они предлагаются студентам в качестве очевидной аналогии, то не становятся ли для них эти образы доминирующими визуальными коннотациями? И нужны ли в принципе иллюстрации в философии? Мераб Мамардашвили писал: «Философский акт состоит в том, чтобы заблокировать в себе нашу манию мыслить картинками. И когда мы убираем картинки и предметные референции из нашего сознания, мы начинаем мыслить» [1, с. 60].

Подведем итог. Если рассматривать преподавание философии в первую очередь как «овладение основами мировой и отечественной философской культурой» [2]), то использование иллюстративного материала и визуализаций целесообразно. Если же рассматривать в качестве ведущей цели «формирование способности к креативному и критическому научно-практическому, рационально-ориентированному мышлению» [2], то необходимости в визуализации материала нет. Поэтому можно резюмировать, что использование компьютерных презентаций в преподавании философии в целом возможно, но не может являться обязательным.

Литература:

1. Мамардашвили М. Как я понимаю философию / М. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
2. Экспериментальная учебная программа интегрированного модуля для учреждений высшего образования «Философия». Утверждена Министерством образования Республики Беларусь 12.06.2013 г., рег. № ТД-СГ.01/эксп.

## **СЛАГАЕМЫЕ УСПЕХА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

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

Вопрос о соотношении педагогической и научно-исследовательской деятельности в высшей школе является предметом полемики, в ходе которой обнаруживаются полярные взгляды. Многие исследователи, рассматривая профессиональную деятельность преподавателя высшей школы, смещают акценты на научный или только на педагогический аспекты рассматриваемого феномена. Распространенным является подход, при котором научно-педагогическую деятельность рассматривают как простое суммарное сочетание научно-исследовательской и педагогической работы. Некоторые авторы, раскрывая функции профессиональной деятельности преподавателя вуза, сводят ее, в сущности, к деятельности педагога-исследователя, упуская из вида такую особенность научно-педагогической деятельности как трансляцию преподавателем результатов своей исследовательской деятельности в содержание обучения.

Уровень научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы характеризуется его ценностным отношением к ней, профессиональной компетентностью, умением вовлекать студентов в совместную творческую деятельность, потребностью в сотрудничестве со студентами и коллегами, рефлексией и стремлением к профессиональному и личностному росту.

Однако, часто результаты научной работы преподавателя находят выход в широком распространении нового знания через публикации, выступления в разных аудиториях, но не оказывают заметного влияния на характер педагогического процесса. Вместе с тем

достаточно низким оказывается общий уровень научных исследований студентов, выполненных под руководством преподавателя.

Установление рационального соотношения между преподавательской и исследовательской деятельностью является одной из важнейших задач, стоящих перед высшей школой. К сожалению, в большинстве случаев при оценке профессиональной деятельности преподавателя преимущественное внимание уделяется его исследовательской деятельности. Карьера вузовского педагога зависит не от результата педагогической работы, каким бы успешным он ни был, а от количества персональных публикаций. Посмотрите на нашу рейтинговую систему оценивания деятельности преподавателя: при подведении итогов в основном учитываются количественные результаты научной деятельности. При таком подходе учебные функции педагога оказываются на втором плане, и вуз не реализует свое основное назначение – подготовку специалистов высшей квалификации. Повышение роли научной деятельности приводит к тому, что лучшие профессора и доценты уделяют всё меньше внимания преподавательской деятельности. С другой стороны, многие преподаватели сосредоточены на процессе обучения и поэтому не имеют возможности вести широкие научные исследования.

Бесспорно, что исследовательская работа преподавателя повышает его научный уровень знаний, развивает творческий потенциал, обогащает внутренний мир педагога. Но педагогическая деятельность побуждает преподавателя к более тщательному формулированию основных идей и выводов, приучает к глубокому обобщению и систематизации материала. Педагог должен иметь не только хороший запас знаний, но и обладать умением их преподнести. Педагогу важно уметь заинтересовать студентов, а для этого самому преподавателю надо любить свой предмет. К сожалению, не каждый исследователь может быть хорошим педагогом.

Научная и педагогическая деятельность педагога вуза должны быть не только взаимосвязаны, но и взаимообусловлены. Преподаватель использует науку как методическую опору в своей учебной деятельности. Он сам создает науку в ходе своей исследовательской работы. Если преподаватель не ведет активной научной работы, то он не может успешно, на уровне современных требований обучать уже потому, что не видит проблем, не испытывает сомнений и неясностей.

Педагог вуза должен сочетать в себе и качества педагога и качества исследователя. Важную роль в данном случае играют склад ума, интуиция, позволяющие выйти за пределы стандартных решений и найти новые пути к раскрытию научной проблемы.

Преподаватель не должен быть бесстрастным обозревателем точек зрения разных авторов – содержание преподаваемых учебных дисциплин должно быть пропущено через его сознание. Однако, выражая личную точку зрения на преподаваемое, он должен оставаться объективным, предоставляя студентам возможность уяснить общее положение дел и осознать причины выбора излагаемой авторской концепции или сделанных им доработок позиций других авторов.

Высшая школа имеет первостепенное значение для социально-экономического развития страны в силу того, что именно здесь формируется интеллектуальный потенциал общества, происходит «сращивание» науки и производства.

Эффективность становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы определяется наличием в социально-педагогическом пространстве вуза положительных образцов научно-педагогической деятельности, традиций исследовательской и обучающей деятельности, особенностями социально-психологического климата, обуславливающего межличностное взаимодействие и организационную структуру кафедры, а также хорошо организованной системой повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Преданность своему призванию, обязательность, аккуратность отличают настоящего преподавателя, который осознает личную ответственность за проведение порученных ему занятий. Эти качества важны еще и потому, что их тиражирование среди студентов социально необходимо.

Научно-педагогическая деятельность преподавателя высшей школы представляет собой целостный социокультурный феномен, обусловленный единством структурных и

функциональных компонентов. Центральным звеном указанной структуры является органичный синтез образовательного и научно-исследовательского конструктов, благодаря чему деятельность преподавателя становится своего рода лабораторией, моделью профессиональной среды, обеспечивающей подготовку будущего специалиста. Научно-педагогическая деятельность является специфическим способом выполнения преподавателем высшей школы своего социокультурного назначения, реализации социальных ожиданий общества относительно качества вузовского образовательного процесса.

## **ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ГЛАЗАМИ СТУДЕНТОВ**

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

Внедрение электронных информационно-коммуникативных технологий в организацию учебного процесса открывает весьма широкие возможности для совершенствования форм и методов образовательной деятельности. В поиске ответа на вопрос, как можно наилучшим образом реализовать потенциал новых возможностей, прежде всего связанных с использованием ресурсов сети Интернет, как нам представляется, важно обратиться к мнению студентов и уже сложившейся практике учебной работы.

В 2014 г. на факультете философии и социальных наук БГУ был проведен социологический опрос 77 студентов разных специальностей и курсов на предмет того, какие ресурсы сайтов и возможности новых технологий их привлекают и какими они уже пользуются.

Как видно из данных опроса, которые приведены в таблице 1, интерес студентов к новым ресурсам и технологиям можно оценить как высокий. В первую очередь, их интересуют электронные учебные материалы, в том числе персональные странички преподавателей. На втором месте стоят различные аспекты организации учебного процесса (учебные планы, расписания, образцы документов и т.п.). На третьем – информация о текущей жизни факультета.

Таблица 1

Ответы студентов на вопрос о том, какая информация  
интересует их на сайте факультета?  
(в % от опрошенных)

Учебные материалы (учебники, конспекты лекций, учебно-методические комплексы и др.)	85,7
Расписание занятий	74,0
Расписание экзаменов и зачетов	72,7
Персональные странички преподавателей	55,8
Информация об организации учебного процесса (образовательные стандарты, учебные планы, программы и др.)	46,8
Научные материалы	31,2
Образцы заявлений, других документов	55,8
Информация о текущей жизни факультета	28,6
Расписание индивидуальных и групповых консультаций	14,3

Интерес к конкретным видам электронных образовательных ресурсов является весьма существенным и разнообразным. Больше всего студентов привлекают электронные учебники и учебные пособия, конспекты лекций, далее по степени интереса к ним располагаются материалы для подготовки курсовых работ, рефератов и эссе, тексты первоисточников (см. таблицу 2).

Ответы студентов на вопрос о том, какие электронные образовательные ресурсы им необходимы?  
(в % от опрошенных)

Электронные учебники и учебные пособия, конспекты лекций	88,3
Материалы для подготовки рефератов, эссе	61,0
Тексты первоисточников	74,0
Лабораторные и другие практикумы	16,9
Электронные сборники задач и упражнений	15,6
Материалы для подготовки курсовой работы	76,6
Мультимедийные учебники	36,4
Материалы для прохождения практик	27,3

Из конкретных форм организации электронного учебного процесса учащихся больше всего привлекает использование при чтении лекций и проведении семинаров мультимедийных видеопрокторов (62,3%), на втором месте находятся видеозаписи лекций, лабораторных демонстраций и обучающие видеоролики (51,9%), далее следуют – контроль качества знаний на основе компьютерного тестирования (29,9%) и видеоконференции (28,6%).

Отмечая преимущества использования электронных ресурсов в учебном процессе, опрошенные чаще всего указывали на то, что они существенно расширяют круг доступных информационных ресурсов, значительно сокращают время поиска необходимой информации, дают возможность оперативно пользоваться новейшей образовательной и научной литературой, наконец, формируют навыки самостоятельной работы.

Одновременно две трети опрошенных (против 7,8%) считают, что использование в обучении образовательных возможностей сети Интернет предполагает их сочетание (особенно на младших курсах) с традиционными методами обучения, прежде всего с общением студентов с педагогами, что называется, «лицом к лицу». Не менее важным они считают, наряду с активным использованием учебных электронных ресурсов и технологий, ориентацию обучающихся на чтение книг, прежде всего классических изданий, самостоятельную работу с первоисточниками, обучение навыкам работы с текстом и т.п.

Особо следует обратить внимание на то, что, как следует из результатов исследования, на факультете весьма активно развиваются и приносят пользу такие формы учебной электронной коммуникации как взаимодействие студентов с преподавателями в онлайн режиме и создание учебными группами чатов для общения в ходе изучения того или иного учебного курса.

Отвечая на вопрос о том, взаимодействуют ли они с преподавателями в онлайн режиме, почти 50,6% опрошенных ответили утвердительно, а еще примерно 35,1% указали на то, что хотели бы такого взаимодействия. Что касается создания специализированных учебных чатов, то 57,1% студентов ответили, что создают такие чаты часто, а 32,5% – иногда.

Весьма существенный интерес представляет информация по поводу того, какие устройства и технологии используются студентами для доступа к Интернету. Как видно из таблицы 3, – это технологии, которые являются технически наиболее передовыми, динамичными, гибкими и удобными в работе. В случае с устройствами – это ноутбуки и смартфоны; касательно технологий – беспроводной (Wi-Fi, Wi-Max) и мобильный Интернет.

Ответы студентов на вопрос о том, какие устройства и технологии они используют для доступа к интернету  
(в % от опрошенных)

<i>Устройства</i>	
Ноутбук	80,0
Смартфон	80,5
Настольный компьютер	35,1
Планшетный компьютер	22,1
<i>Технологии</i>	
Беспроводной интернет (Wi-Fi, Wi-Max)	81,8
Мобильный интернет	81,8
Проводной интернет (Dial-up, ADSL)	41,6

Таким образом, есть веские основания сделать вывод, что использование в образовательном процессе современных информационно-коммуникативных технологий активно распространяется и вызывает большой интерес большинства студенческой молодежи. В первую очередь, речь идет о востребованности потенциала разного рода электронных учебных материалов, включая ресурсы персональных страничек преподавателей. За ними следуют электронные формы обучения и различные аспекты организации учебного процесса (учебные планы, расписания, образцы документов и т.п.).

### **РЕФЛЕКСИЯ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ МЕДИЦИНСКИХ ПСИХОЛОГОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В РАЗВИТИИ**

**Слепович Е.С.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ

**Поляков А.М.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

**Синица Т.И.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

В проблеме обучения медицинских психологов построению коррекционной работы с аномальным ребенком можно выделить ряд аспектов. Первый из них связан с наличием в образовательном процессе двух субъектов: преподавателя и студента. Каждый из них обладает собственной позицией в отношении ситуации практики коррекционной работы. Выделенные позиции различаются мотивами образовательной деятельности, а, следовательно, и типом осмысления образовательного процесса.

Если говорить о преподавателе практико-ориентированного знания, то можно утверждать, что он одновременно включен в две деятельности: преподавательскую и коррекционную практику. При этом особое значение имеют мотивы этих видов деятельности. Преподаватель транслирует не только объективное знание коррекционной практики (цели, задачи, методолого-теоретические основания, методики), но и передает свое собственное осмысление этой практики. Другими словами, преподаватель актуализирует свое собственное отношение к осваиваемому студентами виду профессиональной деятельности. Необходимость передачи собственного отношения, обнаружение собственных мотивов профессиональной деятельности обусловлено требованием личностной вовлеченности специалиста-психолога в коррекционную работу. Вместе с тем, педагогическая деятельность преподавателя требует от него особого отношения к ней, т.к. направлена на трансляцию практико-ориентированного знания. Необходимым условием для овладения студентами таким знанием, на наш взгляд, является создание ситуации для возможности вовлечения их в единый, общий с преподавателем личностно-смысловой контекст коррекционной работы с ребенком. Именно преподаватель как носитель практики презентует собой способы мышления и деятельности, образцы отношения и интерпретации. Обязательным условием такого типа трансляции становится «совместное проживание жизни», неформальное взаимодействие на общем и значимом для

всех участников пути. Так, как нам представляется, происходила передача мастерства в средневековых университетах, являющих собой кочующие братства объединенных мастером учеников. Профессионализм при этом передавался неотчужденно, из рук в руки, вместе с соответствующими контекстами: ценностями, верованиями, смыслами и схемами мышления.

Студент первоначально включен лишь в образовательную деятельность, т.к. реальность профессиональной деятельности только начинает у него складываться. Следовательно, принципиально важным является вопрос об отношении студента к своему образованию. Это отношение определяется мотивами учения, которые в свою очередь обуславливают стремление к самостоятельному осмыслению нового материала. Освоение студентом коррекционной практики предъявляет определенные требования к его мотивационно-смысловой сфере, а именно, – овладение практикой коррекционной работы с аномальным ребенком должно иметь определенную личностную значимость. В противном случае студент воспринимает данную практику отчужденно, не интериоризирует ее. Кроме того, наличие такой мотивации является необходимым условием для вхождения студента в общее личностно-смысловое поле коррекционной практики совместно с преподавателем.

Следовательно, преподаватель в качестве основной цели должен представлять трансляцию студентам данной практики таким образом, чтобы она была ими осмыслена, чтобы в ней были вычленены собственные смыслы. В этом случае в процессе преподавания сохраняется субъектность не только преподавателя, но и студента. В то же время, остается возможность совместного овладения практико-ориентированным знанием.

Цель психологической работы с ребенком и ее смысл только начинает осознаваться студентами, а практика во всей ее полноте и сложности не может быть освоена в течение лишь преподаваемых курсов. В связи с этим, важной оказывается индивидуальная работа со студентом по решению данной задачи. Одним из способов здесь становится совместная научно-исследовательская деятельность, в ходе которой проектируются, собираются и обсуждаются эмпирические факты деятельности ребенка, формируется отношение к ним.

Мы предполагаем, что существует как минимум три этапа процесса овладения психологами практикой работы с аномальным ребенком. На первом этапе отсутствует собственная позиция, отношение у становящегося профессионала к своей профессиональной деятельности, к практике работы с ребенком. О втором этапе овладения практикой, на наш взгляд, может свидетельствовать некий комплекс психологических проявлений, который мы условно назвали кризисным состоянием. Ему присуще появление личного недифференцированного отношения к коррекционной практике, зарождение мотива к ее осуществлению, видение собственного смысла в ней при отсутствии адекватных профессиональных средств осуществления такого отношения. Профессиональные средства, в данном случае, мы понимаем достаточно широко: это и знание общих теоретико-методологических основ работы, владение методиками диагностики и коррекции, коммуникативная компетентность в отношениях с ребенком и др.

Если говорить об основных симптомах кризисного периода, то ими являются следующие (в данном случае мы не претендуем на полноту перечня этих симптомов). Во-первых, это специфическое мышление в рамках своей профессиональной деятельности. Для него характерно следующее. Обобщение носит недостаточно общий и одновременно недостаточно конкретный характер («ребенок вообще», «умственно отсталый вообще», в крайнем случае, несколько портретов умственно отсталого ребенка), дутые абстракции и т.д., отсутствие связи между образом и словом. В качестве следующего симптома кризисного состояния фиксируется постоянно действующий страх профессиональной некомпетентности. В связи с этим происходит выстраивание защитных механизмов по типу возложения ответственности на учителя, при этом педагогу, книге и т.п. придается статус носителя абсолютной нормы («как сказал...», «в книге написано...» и т.д.). Таким образом, происходит превращение теоретической стороны практики в сборник догматов. Отсюда деятельность такого специалиста превращается малоосмысленный набор операций, который выглядит, как калька с работы учителя.

Зная о закономерности существования этого кризисного этапа, как промежуточного в овладении практикой, уже в ходе первого этапа необходимо готовить специалиста, работающего в данной практике, к тому, чтобы этот этап не стал окончательным. На наш взгляд, этому способствует, в том числе совместное решение реальных профессиональных задач, открытых как для преподавателя, так и для студента. В этом случае становится возможным преодоление страха профессиональной некомпетентности, а не сокрытие его путем выстраивания системы психологических защит. Особое значение имеет не столько решение, сколько постановка, видение и формулирование этого видения в категориальном аппарате данной практики. Приобретение психологического знания, хотя и необходимо, но выполняет инструментальную функцию по отношению к профессиональной деятельности, ориентированной на реального ребенка. Практика работы с ребенком включает не только знание о предмете (психике, психическом развитии и т.д.), но и понимание того личностного смысла, который она имеет для конкретного специалиста, ее осуществляющего. Лишь в этом случае профессионал-психолог сможет адекватно понимать ребенка и решать профессиональные задачи, вступая с ним в систему отношений. Установление личных, взаимно значимых отношений с ребенком является необходимым условием понимания специфики его развития, оказания ему помощи и реализации коррекционных программ. Такое требование обусловлено связью любых изменений (в том числе и в сфере познавательных процессов) с личностью ребенка.

Следующий, третий этап, мы не описываем, а лишь обозначаем и маркером этого этапа, маркером того, что практика освоена, является умение порождать новые идеи, строить тактику работы и осуществлять деятельность в контексте реализуемой теоретической схемы. С точки зрения функционирования профессионального сознания речь идет о «внутреннем супервизоре», интериоризированном студентом в процессе взаимодействия с преподавателем.

## **ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПЕЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**

**Слепович Е.С.**, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ  
**Синица Т.И.**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии БГУ

Обеспечение качественной работы с детьми, имеющими отклонения в развитии, предполагает внимательное отношение к процессу передачи профессиональных знаний в области специальной психологии и становлению профессионального мышления будущих специалистов. В качестве теоретических оснований нашей авторской практики работы с аномальным ребенком мы рассматриваем положения культурно-исторической психологии и деятельностного подхода [1]. Как психологическая работа с ребенком, опирающаяся на понятие «зона ближайшего развития», так и процесс трансляции данной психологической практики является «субъект-субъектным» взаимодействием. Мы полагаем, что можно говорить о создании в процессе трансляции практики совместной зоны ближайшего развития носителя практики и того, кто ее осваивает. В дальнейшем умение создавать совместность, особую область понимания друг друга на условиях диалога, уважительного и теплого отношения, становится достоянием специалиста, работающего с особым ребенком, что мы считаем необходимым профессиональным качеством в этой сложной работе. К сожалению, в последнее время все чаще приходится сталкиваться превалированием прагматического, рационального подхода к получению образования, что сказывается на возможности построения совместности как области особого взаимопонимания. На наш взгляд, в качестве одного из условий, препятствующих созданию поля совместности, можно рассматривать специфику взаимодействия в сознании студентов аффективных и интеллектуальных структур, при котором большее внимание обращается на активность интеллекта. Кроме того, немаловажное значение имеет также личностная мировоззренческая установка на то, что получение настоящих знаний о

действительности признается в первую очередь за когнитивной стороной мышления. При прерогативе интеллектуального компонента, эмоции значительно недооцениваются, в познании действительности их голос считается в лучшем случае второстепенным, а в худшем случае несущественным, а иногда и лишним. Необходимо отметить, что существеннейшая доля ответственности за появление совместности во взаимодействии людей лежит именно на эмоционально-чувственной сфере.

По нашим наблюдениям, характерная для некоторых студентов личностная установка на прерогативу интеллекта в познании мира, уход от диалога с эмоционально-чувственными образованиями, может приводить к усугублению этой специфической особенности их познавательной сферы. Именно поэтому на первый план может выходить прагматичность, отстраненность, характерная для строго интеллектуальной стороны познания. Особенно ярко и отчетливо специфика познавательной сферы проявляется в неумении видеть, выделять важнейшие детали из области конкретного, единичного, уникального, а также и работать с этими деталями в дальнейшем. В связи с этим возникает отчетливая *проблема становления профессионального мышления в практике работы с аномальными детьми*. Появляющаяся специфика мышления связана с недостаточным учетом чувственной стороны образов, и преувеличением роли их формальных, рациональных характеристик. Это отмечается, например, при подборе диагностических приемов для работы с ребенком. Студент не старается, как можно более глубоко и полно понять, какая психологическая реальность выявляется с помощью тех или иных приемов, а делает акцент на знании уже готовых обобщенных теоретических схем данных методик. То есть, предпочтение отдается информационному, вербальному, внешнему знанию, которым легко манипулировать, а не знанию, требующему освоения, вхождения, погружения в глубину. При этом обесценивается, игнорируется, нивелируется субъектная, личностная сторона знаний, наблюдается даже враждебное, отрицающее отношение к этой стороне знаний. В психологии есть вещи, которые трудно описываются в строгом понятийном аппарате, требуют ввести образ юмористический, литературный, художественный и т.п. Любопытно, что студент, отдающий приоритет строго когнитивной стороне познания, не понимает этих сравнений, не чувствует их глубинного смысла, и даже рассматривает их как покушение на научные знания, как проявление непрофессионализма.

При осмыслении данных, полученных в ходе работы с ребенком, у студентов, имеющих недостаточность взаимодействия эмоциональных и интеллектуальных структур, отмечается неумение отказаться от поспешного решения, торопливого обобщения, редуцирующего уникальную ситуацию. Снова можно отметить не просто неумение, но иногда даже активное нежелание учитывать тонкости и важные мелочи контекста. Студент хочет решить проблему сразу в общем виде, «в принципе». Для нашей авторской практики конкретность индивидуального не менее значима, чем общие закономерности. Поэтому при осмыслении данных, получаемых с помощью методик, бывает немаловажным оказаться в ситуации неопределенности, замереть, почувствовать необходимость изменения привычной логики размышления. Здесь на первый план выходит обобщение не строго по формальным законам логики, сколько с опорой на смысловые точки, которые фиксируются именно эмоционально. Но, к сожалению, при нарушении диалога мыслительных и эмоциональных структур, при недостаточном учете эмоционально-чувственной стороны познания происходит пропуск в обобщении не формальных, а «жизненных единиц». В связи с этим возникает серьезная путаница: отдельные детали может предаваться статус целостности или же она начинает рассматриваться как часть другой целостности. Т.е. студент без сомнений начинает вписывать ее в удобный интеллектуальный конструкт из своего опыта и таким образом искаженно понимает реальное состояние ребенка.

Как особую характеристику специфики мышления, утверждающего прерогативу когнитивных компонентов познания, также можно отметить недостаточную его критичность. Это может быть связано с активным нежеланием осознавать и переживать

неудачи, которые вызывают тягостные эмоциональные переживания и требуют внутренней душевной работы, а именно диалогического взаимодействия эмоционального переживания и интеллектуального размышления [2]. Вместо этого происходит замена самокритики критикой внешних обстоятельств, обвинением других людей и т.п. Это, безусловно, затрудняет анализ ошибок, возможность совершенствовать свою профессиональную деятельность.

В практике нашей научной школы знание рассматривается, не как «гиперсерьезная» самодостаточная цель, а как средство помощи ребенку, где большую ценность представляет именно «улыбчивость» знания, детская радость открытия и возможности помощи. Мы считаем необходимым уважительное отношение и глубокое знание отечественной психологической традиции, самокритичное отношение к своим научным достижениям. Наша авторская практика нуждается в тонкой работе с индивидуальной ситуацией каждого конкретного ребенка, где теоретические, обобщенные знания в области специальной психологии необходимо воплотить в практике взаимодействия с аномальным ребенком.

Литература:

1. Слепович, Е.С. Психология ребенка с аномальным развитием как практика психологии Выготского: подходы к построению и трансляции / Е.С. Слепович, Т.И. Гаврилко, А.М. Поляков // Психологическая практика: проблемы и перспективы : сб. науч. трудов / под ред. Г.М. Кучинского. – Минск, 2002.
2. Слепович, Е.С. Двойная потеря: возможный результат специфики взаимодействия аффекта и интеллекта / Е.С. Слепович, Т.И. Гаврилко // Философия и социальные науки. – 2009 – №3. – С. 101–106.

## **ОБУЧАЮЩИЙ И НАУЧНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРСОВЫХ И ДИПЛОМНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

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

Деятельность преподавателя включает в себя выполнение функций научного руководства. Ранее мы уже останавливались на некоторых проблемных вопросах, с решением которых приходится сталкиваться научному руководителю (см. материалы XI научно-методической конференции ФФСН БГУ, 2014 г.). Один из таких вопросов касается определения роли подготовки и защиты студентами курсовых и дипломной работ в процессе обучения. Какие функции призван выполнять и реально выполняет этот вид учебной активности студентов?

Подготовка и защита курсовых работ студентами на кафедре психологии выполняется в соответствии с утвержденными требованиями. Согласно этим требованиям, курсовая работа является важной частью учебного процесса, обеспечивает профессиональную подготовку специалиста, используется с целью развития «умения проявить исследовательский подход к явлениям действительности на примере решения какой-либо узкой проблемы в рамках избранной темы» (см. Общие положения Требований по содержанию и оформлению курсовых работ для студентов, обучающихся по специальности «Психология», 2014 г.). Выполнение задания по курсовой работе способствует развитию умений и навыков анализа научной, методической и другой литературы, сбора и статистической обработки данных, интерпретации полученных результатов, осуществления выводов и разработки практических рекомендаций. Защита курсовой работы обеспечивает студента опытом публичного выступления, развивает умение отвечать на вопросы, аргументировать свою точку зрения, презентовать результаты своего труда. Иными словами, этот вид учебной активности способствует развитию умений и навыков, составляющих профессиональную компетентность будущего специалиста.

На наш взгляд, курсовая работа – это не только учебное задание, формирующее и развивающее профессиональные компетенции, это еще и первые ступеньки, ведущие студента в мир науки, вовлекающие его в научно-исследовательскую деятельность. Здесь актуальным становится следующий вопрос: курсовая работа – это в первую очередь учебное или научное исследование? Казалось бы, одно другому не мешает. Однако

отношение к курсовой работе как к учебному и /или научному исследованию предполагает различия в требованиях и ожиданиях от студента и его конечного продукта и порождает даже некоторые противоречия. Возьмем, к примеру, вопрос о научной новизне ожидаемых результатов. С одной стороны, от курсовой работы как учебного исследования преподаватель не ожидает «новых открытий», с другой стороны, вовлекая студента в научную активность, он ориентирует последнего на творческий поиск и обоснование научной новизны получаемых результатов. Понятно, что не все студенты ориентированы на научную работу. Так, кто-то относится к подготовке курсовой как неприятной обязанности, выполнения которой не избежать, а кто-то вообще не понимает, чем выполнение курсового исследования может быть полезно. В этом случае, выполнение требований будет осуществляться формально. Но и при неформальном отношении студента к исследованию, его заинтересованности и увлеченности научным поиском курсовая работа еще не является сама по себе ступенью в «научный мир», оставаясь иногда просто папкой с более или менее качественным описанием результатов на полке в кабинете кафедры. Конечно, развивающую функцию курсовая работа в этом случае выполняет, способствуя профессиональному становлению студента, но ее потенциал как научной работы остается нереализованным.

Актуальным становится вопрос о мотивации участия студентов в различных формах научно-исследовательской работы. Уровень такой мотивации не всегда так высок, как хотелось бы. Показательным в этом смысле является снижение интереса студентов к участию в ежегодном конкурсе студенческих научных работ, в научных дискуссиях, проводимых в рамках конференций и семинаров, невысокая публикационная активность даже при наличии достаточных для этого возможностей. Опыт научного руководства показывает, что зачастую нелегко привлечь даже имеющих научные интересы студентов к участию в конференциях, конкурсах научных работ и других формах НИРС. О возможных причинах мы уже писали ранее (незнание возможностей, непонимание пользы, собственная неуверенность и опасения, неприятный опыт неконструктивной критики выполненной работы и т.д.), отмечая, что многие из таких причин-барьеров вполне преодолимы, в том числе благодаря участию научного руководителя (см. материалы XI научно-методической конференции ФФСН БГУ, 2014 г.).

Научный уровень дипломной работы, бесспорно, выше и в соответствии с предъявляемыми требованиями, и в силу преемственности, которая имеет место, если студент разрабатывает тему на протяжении нескольких лет, обращаясь к ней в рамках курсовых работ. В этом случае дипломная работа – это не просто квалификационная работа выпускника. Являясь итогом глубокого теоретического анализа и тщательно продуманного эмпирического исследования (конечно, в случае наличия соответствующей квалификации у студента), она уже может представлять научный интерес, ее результаты могут обладать серьезным эвристическим потенциалом и характеризовать автора как грамотного и перспективного исследователя. Такой сценарий реализуется при условии, если удастся сохранить и поддержать сформированный ранее исследовательский энтузиазм.

Таким образом, функции исследовательской активности, реализуемой в рамках подготовки и защиты курсовых и дипломных работ при обучении психологии, заключаются не только в формировании и развитии профессиональных компетенций будущего специалиста, определении уровня его квалификации, но и в вовлечении начинающего исследователя в научную работу. Вместе с тем, ряд барьеров, связанных с отсутствием или низким уровнем мотивации, опасениями и ожиданиями студентов, требуют от научного руководителя проявления гибкости, индивидуального подхода и даже педагогической находчивости при реализации своих функций. Мы, безусловно, отразили далеко не весь обучающий и научный потенциал курсовых и дипломных исследований, обозначив при этом лишь некоторые проблемные вопросы, не имеющие готовых решений и требующие серьезного научно-методического поиска.

## **ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПРЕПОДАВАНИЯ, ОСНОВАННОГО НА ИССЛЕДОВАНИЯХ**

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

Многие зарубежные университеты, особенно в Европе, следуют в преподавательской практике методам обучения, основанного на исследованиях. Концептуально использование таких методов предполагает рассмотрение самого процесса обучения как активной практики, в ходе которой студенты не только подготавливаются к будущей профессиональной деятельности, но и по мере возможностей сами принимают в ней посильное участие.

Считается, что изначально идеи активного обучения, связанного с вовлечением студентов в практические действия и развитием у них самостоятельного критического мышления, были сформулированы в педагогических трудах американского философа Джона Дьюи [1]. В современную эпоху использование методов преподавания, основанного на исследованиях преподавателя, и/или вовлечение студентов в выполнение тех или иных исследовательских операций становится повседневной нормой образовательного процесса в так называемых «исследовательских вузах». На наш взгляд, в Беларуси именно таким вузом по своему статусу является БГУ как ведущий университет страны, занимающий высокие места в рейтингах и по достигнутым его сотрудниками научным результатам, и по числу престижных научных публикаций, и по количеству работающих здесь профессоров и доцентов. В БГУ на разных факультетах используются разные варианты обучения, основанного на исследованиях. Наиболее простой вариант – применение в ходе лекций и семинаров эмпирических данных, полученных другими исследователями. Здесь речь идет об информировании студентов о проводимых в данной дисциплине исследованиях, о применяемых исследовательских методах, об отсылке к наиболее известным авторам (отечественным и зарубежным), работающим по той или иной конкретной проблеме. Этот вариант позволяет студенту без особых собственных усилий повысить профессиональную эрудированность и информированность, что, в принципе, может стимулировать его собственный интерес к изучаемой дисциплине и участие в проведении исследований. В преподавании социологических дисциплин на факультете философии и социальных наук данный вариант является традиционным и успешно практикуется на всех курсах.

Более сложным является преподавание, которое предполагает активное вовлечение студентов в проведение собственных исследований преподавателя, хотя бы небольших, по ходу изучения проблем курса. Этот вариант лучше использовать на старших курсах, т.е. в достаточно подготовленной для этого аудитории, которая уже изучила базовые дисциплины по избранной специальности. Поэтому наиболее эффективно, на наш взгляд, данный метод работает при чтении спецкурсов и дисциплин специализации. Оптимальный вариант преподавания – когда лектор сам занимается исследованиями в той области науки, которую преподает. Тогда он может предлагать студентам участие в сборе информации по проблемам, которые в данный момент изучает эмпирическими методами, приглашает их к самостоятельному анализу полученных им данных, оценке достоверности полученных результатов. С наибольшей эффективностью этот метод практикуется при проведении производственной практики на 4 курсе отделения социологии, если преподаватель вовлекает свою группу в реальный исследовательский процесс, поручает ей работу, которая может помочь верификации эмпирических данных в целом, предлагает собственные данные для сравнения с данными, полученными студентами при изучении той же проблемы на другом массиве. Еще один вариант эффективной практики – когда хотя бы один-два студента из группы пишут на базе полученных ими исследовательских данных курсовые работы или подготавливают доклады для выступления на конференции. Можно поддержать преемственность в вовлечении студенческой группы в исследования, если руководить ею на протяжении двух лет, т.е. проведением практики на третьем и

четвертом курсах, и разрабатывать одну и ту же проблему (конечно, на разном уровне). Студенты могут использовать собственные результаты за два года, а если позволяет инструментарий – подключать для сравнительного анализа и чужие исследовательские данные по этой проблеме.

В собственной практике преподавания курса «Социология общественного мнения» на 4 курсе я предлагаю студентам исследовательские задачи почти по каждой теме подготовки семинарских занятий: найти опросные данные по конкретной теме, полученные разными социологическими фирмами в разные годы или в один и тот же период времени, подобрать аналитические статьи из журнала «Социология» по теме, дать анализ методики и методов исследования, использованных в той или иной статье журнала. Наиболее заинтересованным в изучаемом курсе студентам предлагается самостоятельно «отслеживать» опросные данные по актуальной политической или экономической проблеме, публикуемые в разных журнальных и медиа-источниках, с последующим их анализом в письменной форме. Так, в 2014–2015 учебном году были использованы многочисленные социологические материалы опросов, печатавшиеся в российских, украинских, белорусских источниках по вопросам, связанным с российско-украинскими отношениями. Анализ этих материалов докладывался на семинарах, вызывая дискуссии и активное участие всей группы. Лучшие аналитические материалы были подготовлены в качестве докладов студенческой научной конференции. Таким образом, студенты могли не только закреплять полученные теоретические знания, но и оттачивать свои аналитические умения и навыки, что способствует их практической подготовке к профессиональной деятельности.

Еще более сложные формы и способы вовлечения студентов в исследования практикуются на 5 курсе, где при изучении дисциплины «Гендерная социология» уже не отдельным студентам, а каждому предлагается самостоятельно провести исследование по гендерному разделению труда, исследованию бюджета времени супругов в конкретной семье (объект исследования выбирается самостоятельно). Кроме того, каждому студенту в качестве самостоятельной работы предлагается выбрать, изучить несколькими социологическими методами (обычно анализ документов и интервью) общественную организацию гендерной направленности, найти и проанализировать материалы о ней в прессе (если имеются) и представить исследовательский отчет на занятиях. После группового ознакомления со всеми исследованными организациями группа создает коллективный портрет таких организаций (обычно по городу Минску) и сравнивает его с той характеристикой, которая имеется в научной и/или учебной литературе, а также с аналогичными организациями в соседних постсоветских странах. В результате при изучении данной дисциплины все студенты имеют возможность получить или развить уже имеющиеся исследовательские навыки, а также еще раз принять участие в полном исследовательском цикле – от программирования исследования до представления его результатов. Можно с уверенностью сказать, что, несмотря на большие затраты времени преподавателя на подготовку и мотивацию студентов на подобную исследовательскую деятельность в учебном курсе, в выигрыше остаются обе стороны: преподаватель получает моральное удовлетворение от взаимодействия со студентами, а студенты совершенствуют профессиональные знания и навыки работы социолога. Обе стороны могут использовать полученные результаты и опыт для последующих научных статей, написания учебных научных работ, а также для того, чтобы становиться активными гражданами своего общества и лучше знать его реальное состояние и проблемы.

Литература:

1. Dewey, J. Democracy and education: An introduction to the philosophy of education / J. Dewey. – New York : MacMillan, 1920.

## ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Филинская Л.В., кандидат философских наук, доцент кафедры социологии БГУ

Одним из важнейших векторов университетского образования является переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности. Все более востребованным становится индивидуализированный характер образования, позволяющий учитывать возможности и способности каждой отдельной личности, содействовать ее самореализации и развитию. Сегодняшние образовательные программы уже учитывают/должны учитывать индивидуальные возможности как студентов, так и преподавателей.

Следует отметить, что любые инновационные преобразования в вузах не отменяют, а значительно усиливают два важных организационных момента учебного процесса. Во-первых, преподавательский корпус отечественной высшей школы должен соединять в себе талант педагога, аналитические способности ученого-исследователя и такие человеческие качества как отзывчивость, доброжелательность, тактичность, стремление прийти на помощь другому человеку. Во-вторых, ускоряется развитие субъектных характеристик студентов, возрастает их собственное воздействие на преподавателей, на учебный процесс в целом.

В настоящее время университетское образование *невозможно без:*

- переориентации с лекционно-нормативной на индивидуальную, личностно-ориентированную форму обучения;
- изменений в образовательных технологиях (внедрение интерактивных, диалоговых, коммуникативных технологий);
- изменения стиля общения и типа взаимодействия студента и преподавателя (переход от постфигуративной модели информации к диалоговому общению равноправных партнеров);
- перехода к проблемно-исследовательскому типу обучения.

На уровне постановки задач перед профессорско-преподавательским составом, разработки планов деятельности вузов, уточнения учебных программ все эти новации присутствуют. Однако механизмы внедрения новых технологий и методов обучения, а также формы контроля за их осуществлением пока не отработаны.

Студенты 2 и 4 курсов БГУ<sup>1</sup> считают, что учеба в вузе обеспечит им высокий уровень общетеоретической профессиональной подготовки (об этом заявили 84,7 % опрошенных) и высокий уровень специальной подготовки (73,4 %), умение самостоятельно пополнять знания (87,8 %), научит общаться, устанавливать контакты с людьми (79,0 %), повысит эрудицию (79,5 %). Нет такой единодушной уверенности в отношении умения применять социогуманитарные знания для анализа событий общественной жизни (61,2 %), знаний смежных наук (64,3 %), навыков работы с компьютером (62,5 %). Совсем проблемной оказалась позиция в отношении иностранного языка. Менее половины опрошенных (46,0 %) считают, что вуз обеспечит им возможность улучшить знания иностранного языка. Такое распределение ответов свидетельствует скорее о том, что в идеале может дать вуз. Но что в итоге получают студенты? Участники опроса оценивали качество образования и его соответствие современным требованиям по 9-балльной шкале (баллы от 1 до 4 – получаемое образование скорее не соответствует современным требованиям, 5 – респондент затруднился с ответом, баллы от 6 до 9 – получаемое образование можно назвать качественным, современным). Более строги в оценках, как и предполагалось, студенты 4 курса: четверть опрошенных из них поставили баллы от 1 до 4. Среди

<sup>1</sup> Опрос студентов 2 и 4 курсов всех факультетов БГУ был проведен в ноябре 2014 г., n=600.

второкурсников таких 19,3 %. Примерно каждый десятый (по 11 %) студент и 2, и 4 курсов не смог поставить оценку. Более двух третей (69,7 %) опрошенных студентов младшего курса указали, что получают качественное современное образование. На четвертом курсе оптимистов меньше – 63,4 %.

Таким образом, процесс трансформации содержания, направленности и методики обучения не завершен и требует постоянного внимания со стороны вузовских руководителей. Для этого необходим социальный мониторинг оценки качества преподавания и оперативного реагирования на выявленные образовательные проблемы.

## **НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ КАК РЕСУРСЫ РАЗВИТИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ САМОСТИ СТУДЕНТА**

**Фофанова Г.А.**, старший преподаватель кафедры психологии БГУ

Взаимосвязь науки и образования очевидна. Результаты активности субъектов науки находят свое отображение в образовании, являясь краеугольным камнем формирования научного мировоззрения студентов. Из высшего образования наука черпает кадры, которые, в дальнейшем будут продвигать научное познание к новым рубежам. Эта взаимосвязь, а также уникальность и сложность научного информационного пространства, позволяет говорить о существовании процессов информационного обмена между представителями различных образовательных субкультур, в основе дифференциации которых лежит принцип принадлежности к различным группам наук.

Различия между гуманитарной и естественнонаучной субкультурами проявляются в том, что они по-разному понимают реальность, а, следовательно, и по-разному ее отображают. Так, для естественнонаучной образовательной субкультуры характерны монологизм и моноцентричность, метафора механизма как опорный гносеологический конструкт, научные метафоры как инструмент выражения значения, специфическое мышление (ориентированное на объяснение). Для гуманитарной образовательной субкультуры характерны диалогизм и полицентричность, художественные и научные метафоры как инструмент выражения значения, метафора аутопойезиса (сада) как опорный гносеологический конструкт, специфическое мышление (ориентированное на описание).

Границы образовательной субкультуры определяются содержательным своеобразием картины мира, системой научных ценностей, процедурами работы со знаниями, задаваемыми родственной сферой научной деятельности, а также социальными, институциональными и культурными нормами. Полноправное включение личности в пространство образовательной субкультуры предполагает преодоление различий в субкультурных кодах, и достижение минимально разделяемого с ее представителями уровня значений, использование которых связано с особенностями индивидуального опыта. Языковые и смысловые различия, представленные в категориально-понятийном аппарате наук, связанных с образовательной субкультурой, не только задают границы в «означении» мира, но также предлагают относительно завершенные объяснительные модели, метафоры и образы, которые вступают в роли формирующих блоков. Усвоение этих новых субкультурных кодов, использование их не только в учебной и исследовательской деятельности, но и в повседневной практике, в свою очередь, отражается на миропонимании и самопонимании студентов, на их диалогической самости. Принадлежность к конкретной образовательной субкультуре определяет особенности организации автобиографических нарративов, их содержательное своеобразие, особенности использования метафор и номинализаций как средств трансляции диалогической самости.

Реальность существования пограничных образовательных субкультур и взаимодействие их представителей ставит две задачи: 1) достижение минимального уровня совместно разделяемых значений между представителями данных групп (зона контакта); 2) взаимное обогащение данных субкультур, позволяющее развивать их сотрудничество

(зона обмена). Данные задачи реализуются с помощью двух механизмов – пиджинизации и креолизации. Пиджинизация проявляется в упрощении способов передачи содержания для достижения минимально разделяемого уровня значений, поддерживающих согласованное взаимодействие субъектов коммуникации. В результате содержание повествования редуцируется к простым формам, содержащим общедоступный опыт, представленный в пограничных субкультурах. Креолизация проявляется в усложнении упрощенных форм манифестации содержания, для обогащения опыта субъектов диалога и расширения зоны взаимного обмена, возникающей на границе контакта собеседников. Актуализация механизма определяется потребностью в углублении взаимопонимания собеседников, и подкреплена квалификацией использования ими языковых ресурсов.

Дальнейшее «погружение» студентов в собственную образовательную субкультуру, несмотря на представленность в ней фрагментов других образовательных субкультур, с возрастанием специализации обучения, может приводить к существенной смысловой дистанции, затрудняющей простое достижение консенсуса между ее представителями. В связи с этим, на наш взгляд, представителей различных субкультур следует больше «знакомить друг с другом», в том числе, и через соответствующие курсы общегуманитарного и естественнонаучного толка, устанавливая полноценный, равноправный диалог между различными образовательными субкультурами.

## **ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КУРАТОРА СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЫ**

**Ширко С.М.**, старший преподаватель кафедры психологии БГУ

Актуальность и значимость воспитательной работы в высших учебных заведениях в условиях интеграции в общемировое образовательное пространство не только не уменьшается, а значительно увеличивается. Данному процессу в высшей школе следует уделять особое внимание, так как наиболее интеллектуальной и прогрессивной частью молодежи является студенчество. Студенты, особенно первокурсники, сталкиваются с серьезными противоречиями: с одной стороны, получив новый статус, они стремятся к самопознанию и самореализации, а с другой – сталкиваются с целым комплексом новых социальных отношений и проблем [3]. Именно поэтому воспитание в вузе – одна из значимых составляющих социализации и адаптации студенчества к «взрослой» жизни, формирования гуманной и креативной личности. Качество решения задач, стоящих перед высшей школой, во многом зависит от умения правильно организовать воспитательную работу со студентами.

Следует отметить, что в воспитательном процессе немаловажное место занимает авторитет преподавателя как личности информационного общества, его уровень профессионализма, моральные принципы, заинтересованность в успехах студентов, приверженность здоровому образу жизни, манера держаться. Эти качества на подсознательном уровне являются примером и образцом для подражания студентов [1].

Сегодня под воспитательной работой понимают чаще всего внеучебную работу, то есть мероприятия, направленные на организацию досуга студентов. Большинство преподавателей сняли с себя ответственность за воспитание студентов и предоставили эту возможность кураторам студенческих групп. Сегодня институт кураторства или наставничества предполагает определенную педагогическую поддержку студентам, особенно на младших курсах. На протяжении обучения в вузе эта поддержка может носить разную степень вовлеченности в жизнь студента. На первом курсе студентам необходима помощь в адаптации, а на последних курсах требуется помощь в научном самоопределении. Таким образом, преподаватель, выполняющий обязанности куратора студенческой группы, – это посредник между студентами и сложной структурой жизнедеятельности вуза. Многие студенты отмечают, что возникающие вопросы по поводу их проблем с учебной деятельностью успешнее решает куратор. Он знает группу и

отдельных студентов лучше, чем другие преподаватели, читающие учебные курсы в течение одного года или семестра.

Однако не стоит понимать работу куратора, как только информирующую и контролирующую. У куратора много функций, но, прежде всего, он наставник, а в современном смысле – менеджер. Куратор оказывает помощь студентам в правильной организации их учебной и внеучебной деятельности: это и адаптация первокурсников к новым условиям обучения в вузе, формирование мотивации на получение качественного образования, профессиональной ориентации, содействие активному участию в образовательном процессе, в культурно-массовых мероприятиях, контроль за успеваемостью и посещаемостью, информирование о проводимых в университете научных конференциях, семинарах и конкурсах, решение бытовых проблем [2]. Таким образом, куратор студенческой группы прикреплен к конкретной учебной группе не просто с целью внешнего наблюдения и контроля за ходом учебной и внеучебной деятельности обучающихся, а именно как активный участник образовательного процесса, оказывающий посильную и необходимую помощь в решении организационных, информационных, педагогических, социально-психологических задач и многих других.

Поэтому, относя кураторство к профессиональной сфере деятельности преподавателя вуза, по мнению специалистов, важными профессиональными качествами должны быть педагогическая эрудиция и педагогическое мышление, педагогическая интуиция и наблюдательность, педагогический оптимизм и находчивость, педагогическая рефлексия [4]. Однако, следует констатировать, что многие преподаватели не желают и не способны выполнять кураторские обязанности в полной мере, и чаще всего относятся к этому виду деятельности как к формальным обязанностям. Подбор кураторов осуществляется чаще всего из числа молодых преподавателей, которые, с одной стороны, в силу возраста легче понимают учебные и житейские трудности студентов, а с другой стороны, имеют небольшой жизненный и педагогический опыт.

На сегодняшний день в университете необходимо разработать механизмы отбора кураторов из числа преподавателей, программы эффективного обучения кураторов студенческих групп (семинары по обмену опытом кураторов различных факультетов, периодические совещания, конференции, круглые столы), необходимо организовать издание специальной литературы по работе куратора, а также продумать административные меры по мотивации и стимулированию труда кураторов.

Литература:

1. *Зайнуллина, Л.Н.* Совершенствование воспитательной деятельности куратора студенческой группы на диагностической основе : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л.Н. Зайнуллина. – Казань, 2009.
2. *Записная книжка куратора студенческой группы : методические рекомендации по организации воспитательной деятельности куратора / О.В. Гришаев, М.В. Щербакова.* – Воронеж : Издательско-полиграфический центр Воронеж. гос. ун-та, 2009.
3. *Особенности воспитательной работы куратора со студентами первого курса / З.В. Артеменко // Студенческая молодежь в меняющемся обществе : материалы респ. науч. конф., Брест, 10–11 апреля 2003 г.* – Брест : Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2003.
4. *Роль куратора в воспитательной работе в вузе / Е.В. Ваценко, С.И. Остапук // Идеологическая и воспитательная работа в учреждениях высшего образования: традиции и инновации : материалы заочн. научн.-метод. конф., Минск, 15-17 мая 2013 г.* – Минск : РИВШ, 2013.

## **ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ**

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

В Беларуси нет деления на исследовательские и неисследовательские университеты. Тем не менее – и, возможно, благодаря этому – перспективы преподавания, основанного на исследовании, являются привлекательной возможностью для преподавания дисциплин на старших курсах.

Соединение преподавания и исследования в учебном процессе может происходить двумя магистральными путями: как преподавание на основе проведенных исследований (research-led teaching) и как преподавание с элементами исследования (research-based teaching) [2]. Рассмотрим подробнее оба случая. В первом случае содержание преподаваемого материала наполняется исследованиями, выполняемыми преподавателями. Материал курсов становится насыщенным реальными данными; также преподаватель может реконструировать для студентов последовательность исследования и анализа данных в еще «незавершенном» виде, который редко находит отражение в публикациях. Все это делает исследовательский опыт ближе к студентам и подпитывает их интерес к проведению самостоятельных исследований. Тем не менее, преподавание на основе исследований не влияет напрямую на стиль взаимодействия, который может оставаться достаточно монологичным, трансляционным.

Во втором случае преподавание как процесс включает в себя элементы исследования: освоение материала происходит через «запросы» студентов к первоисточникам или данным, и студенты сами ищут ответы на свои вопросы. Особенность данного пути – вовлечение обучающихся в исследовательский процесс. В этом случае открывается разнообразие возможностей организации групповой работы, от коллективного сбора информации до осуществления реального исследования. На факультете философии и социальных наук БГУ уже был похожий успешный опыт «краудсорсинга» при составлении хрестоматий по философским дисциплинам усилиями студентов: каждому студенту определялась персоналия, из доступных для чтения текстов которой необходимо было составить короткий репрезентативный отрывок по теме сборника. В преподавании социологических дисциплин примером могут быть курсы по методам анализа данных, где каждый студент обращается со своим уникальным исследовательским вопросом к массиву данных и одновременно осваивает новый метод. В литературе описан успешный опыт по курсу истории науки, когда на протяжении нескольких лет преподаватель целенаправленно «вращивал исследовательское сообщество» из студенческих групп следующими способами: при исследовании по теме проекта, которое длилось весь курс, поощрялось использование архивных источников и контакты с учеными, работающими в данной области (проводился инструктаж по научному этикету). Особый интерес представляет предложенный автором курса механизм «наследования результатов» [1]: для отчета о работе в семестре студенческие исследовательские группы представляли все записи относительно проекта, переписку о нем, не только итоговые, но и предварительные результаты. Всё это передавалось «наследникам» из младшей студенческой группы и становилось основой продолжения исследования. Таким образом, происходило не только «наследование» исследовательских тем, но и преемственность задач, и аккумуляция опыта и результатов, которые иногда пропадают втуне [1], а также повышение мотивации студентов работать на результат.

Помимо развития непосредственных навыков проведения исследования, которые, как правило, связаны с будущей профессиональной деятельностью лишь небольшой доли студентов, преподавание, основанное на исследовании, выполняет и другие важные функции. В случае преподавания на основе собственных исследований преподавателей наглядно раскрывается процессуальность получения результатов, реконструируются логические рассуждения, а также растет статус преподавателя как исследователя в глазах студентов. В случае вовлечения студентов в исследовательский процесс достигаются, кроме того, цели обучения более высокого порядка (по Блуму): анализ, синтез и оценка, – тогда как «если всё, что студенты делают, – это сидеть, слушать и записывать лекцию, то главные умения, которые они развивают, – это сидеть, слушать и записывать» [3]. Подобное утверждение является намеренным преувеличением, однако оно подчеркивает, что в основе обучения, основанного на исследовании, лежит вовлечение студентов в процесс обучения как действующих субъектов, что улучшает и запоминание, и творческое использование изучаемого материала.

Какие условия необходимы для осуществления такого преподавания и с какими проблемами оно сталкивается в условиях белорусского университета? Одной из важных проблем является большое количество курсов, которые ведет один преподаватель, редкая возможность сконцентрироваться на определенном направлении исследований и одновременно преподавать в рамках того же направления. Большое количество дисциплин у преподавателя в течение одного семестра может быть связано с менее глубокой проработкой тем каждой из дисциплин и неизбежным выбором в пользу преподавания, основанного на чужих исследованиях. При наличии больших групп преподавание с вовлечением студентов в исследовательский процесс может быть затруднительным, поэтому оно предпочтительнее на старших курсах (в подгруппах) и в магистратуре. В то же время важным является обмен результатами исследований и методологические семинары между преподавателями, в особенности между представителями разных дисциплин. Междисциплинарность является сильной стороной факультета и может быть использована как для расширения знаний преподавателей о проводимых исследованиях в других областях знания, так и для повышения качества исследовательской подготовки преподавателей.

Литература:

1. *Chang, H.* Turning an undergraduate class into a professional research community / H. Chang // *Teaching in Higher Education*. – 2005. – Vol. 10, No. 3. – P. 387–394.
2. Research-Led Learning [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.ucl.ac.uk/teaching-learning/teaching-learning-methods/research-led-learning>. – Date of access : 15.02.2015.
3. What are research-based teaching methods? How are they implemented? [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.princeton.edu/cst/teaching-resources/methods/Research-based-teaching-methods.pdf>. – Date of access : 02.02.2015.

## **ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

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

В современных условиях перед высшей школой стоит задача поднять уровень профессиональной подготовки студентов в соответствии с требованиями научно-технического прогресса, интересами государства, необходимостью увеличения выпуска специалистов по новым перспективным направлениям развития науки. На образовательный процесс оказывают влияние реализация программы развития высшего образования, потребности личности, работодателей, общества, государства, разнообразные тенденции в высшем образовании, инновационно-образовательная среда, предприятия, организации.

Система высшего образования, в сущности, является площадкой для долгосрочных инвестиций. В Государственной программе развития высшего образования в Республики Беларусь на 2011–2015 годы, отмечено, что ее целью является «обеспечение подготовки высококвалифицированных специалистов на основе новейших достижений науки и техники для удовлетворения потребностей государства, приведение качества подготовки специалистов с высшим образованием в соответствие с требованиями современного уровня инновационного развития отраслей экономики и социальной сферы, а также обеспечение развития способностей и интеллектуально-творческого потенциала личности, ее идейно-нравственного воспитания» [1, с. 17].

Не так легко реализовать все задачи, намеченные в программе, в действительности. Существуют проблемы экономического (например, недостаточный уровень материально-технической базы), демографического, социального характера. Однако научно-технический прогресс, быстрое внедрение науки во все сферы жизни и производства требуют от молодого специалиста не только широкого теоретического кругозора, но и творческого подхода к решению различного рода задач. В условиях конкуренции на рынке труда и образовательных услуг главной задачей университетского образования становится подготовка конкурентоспособных специалистов.

Поскольку инновационная деятельность провозглашается в качестве приоритетного направления государственной экономической политики, то в этой ситуации на высшие учебные заведения возлагается задача по интенсификации инновационной деятельности в системе образования, одним из условий реализации которой является повышение мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности. В то же время внедрение в вузовскую жизнь инноваций способствует более качественному осуществлению основной миссии университета – образовательной. Интеграция образования и науки становится основной стратегией современного высшего учебного заведения.

В этой ситуации одним из важнейших требований современного этапа развития университетской подготовки является развитие научно-исследовательской деятельности студентов, в процессе которой они приобретают умения, необходимые для решения как практических, так и исследовательских задач. В настоящее время в вузе применяются разнообразные формы образовательного процесса: лекции, семинарские занятия, курсовые и дипломные работы, консультации, индивидуальные занятия, научно-исследовательская практика, коллоквиумы. Реализация этих форм способствует овладению студентами научной информацией, формированию научно-исследовательских умений и навыков. Повышению заинтересованности студентов в научно-исследовательской деятельности могут способствовать студенческие научные кружки, привлечение студентов к выполнению научно-исследовательских проектов, участие в научных конференциях, в проведении диссертационных исследований аспирантов, организация специальных факультативов, участие студентов в научных организационных и состязательных мероприятиях различного уровня (научные семинары, конференции, симпозиумы, олимпиады, конкурсы). Большое значение для повышения интереса к научно-исследовательской деятельности студентов имеет внедрение новых теоретических обобщений в учебный процесс: чтение проблемных лекций преподавателями, введение новых теоретических разделов в лекционный курс, расширение перечня учебной литературы, освоение новых методик исследования, привлечение студентов к написанию теоретических обзоров по тематике НИР, подготовке мультимедийных презентаций, к участию в научно-исследовательской работе по наиболее актуальным проблемам современной науки, организация выездных теоретических и практических занятий и др.

Образовательный процесс в вузе способствует повышению образованности студентов, их воспитанности, а также интеллектуальному, нравственному, эмоциональному развитию, повышению уровня профессионализма. Одной из главных задач университетского образования является формирование у студентов исследовательской культуры, выработки потребности в знаниях.

Следовательно, становление студентов как субъектов научно-исследовательской деятельности невозможно без развития у них соответствующей мотивации. Проблема развития мотивации научно-исследовательской деятельности не нова, но она вновь приобретает актуальность при внедрении новых стандартов обучения, а также в связи с необходимостью подготовки высокоспециализированных специалистов на основе новейших достижений науки и техники, а также с учетом требований современного уровня инновационного развития отраслей экономики. Мотивация представляет собой «внутреннее побуждение к действию, обуславливающее субъективно-личностную заинтересованность индивида в его свершении» [2, с. 615]. Мотивы являются не единственными движущими силами, управляющими деятельностью человека, на которую влияют также привычки, здравый смысл, страхи, состояние аффекта, стимулы, жизненные цели и ценности. Но именно мотивы выполняют целеобразующую и смыслообразующую функции в деятельности. Мотивы – это внутренние силы, связанные с потребностями личности и побуждающие ее к определенной деятельности. Мотив придает деятельности личностный смысл.

Мотивация научного творчества подразделяет мотивы научной деятельности на внутренние (потребность человека в познании, удовольствие от процесса приобретения знаний, стремление к интеллектуальному успеху) и внешние (перспектива занять достойное социальное положение, найти высокооплачиваемую работу). Внутренние

мотивы являются первичными по отношению к научно-исследовательской деятельности и формируются исходя из потребностей человека в познании и развитии.

Развитие мотивации обучения достаточно часто ставят в прямую зависимость от системы оценивания. Но если в средней школе и, возможно, на первом курсе университета данный мотив может быть ведущим, то по мере специализации и личностного роста студента, предполагающего развитие его способностей и интеллектуально-творческого потенциала, ситуация меняется. Для студента становится важным не столько получение высоких оценок, которые являются лишь формальным индикатором успеха, сколько понимание материала и использование его на практике. Вместе с осознанием личностного смысла обучения у студента появляется интерес к научно-исследовательской деятельности, а ведущим мотивом становится достижение новых результатов. Мотив «достижения» играет главную роль среди мотивов научной деятельности, поскольку реализует желание соответствовать высшим критериям. В основе этого мотива – стремление достичь поставленных целей наиболее эффективным способом. Таким образом, осмысленность научно-исследовательской деятельности и понимание своей роли является условием повышения её мотивации.

Существуют причины, снижающие мотивацию студентов к познавательной и научно-исследовательской деятельности. Это причины организационного, психологического и педагогического характера: отсутствие учета мнений и пожеланий студентов при планировании учебного процесса; застенчивость, неуверенность в себе; методическая некомпетентность преподавателя. С другой стороны, существуют факторы, способствующие повышению уровня мотивации: например, исследовательское обучение как особая система передачи знаний; апробация знаний в процессе обучения; развитие навыков самостоятельного приобретения знаний; использование различных каналов восприятия (слух, зрение), а также эмоций (удивление, раздражение, любопытство, недоумение).

Сам мотив как комплексный побудитель и регулятор научно-исследовательской деятельности обладает когнитивной функцией. В основе процесса мотивации находится теория когнитивного диссонанса, согласно которой существование когнитивного диссонанса между «когнициями» (знаниями) вызывает стремление уменьшить его или преодолеть, что может мотивировать студента к получению нового знания, исключаящего этот диссонанс. Как писал Х. Хекхаузен, «мотивирующим влиянием обладают диспропорции, противоречия, рассогласование в имеющихся когнитивных репрезентациях» [3, с. 72]. Таким образом, для повышения уровня мотивации студента важно развивать в нем уверенность в том, что его усилия приведут к успеху, а овладение им элементами исследовательской деятельности, стремление к самосовершенствованию, к творческой самореализации – это его внутренняя цель. В этом случае студент будет ориентирован на развитие новых умений, повышение уровня научной компетентности.

Достаточно важной является самопрезентация как выражение сущностной основы личности. Можно сказать, что лучшая мотивация – это самореализация. В этой ситуации важна роль преподавателя, который должен помочь студенту развить свои способности. Важно развивать чувство собственной ценности, уникальности. Осознание своих способностей происходит в том случае, когда студент достигает успеха минимальными усилиями. В этой ситуации важно публичное признание достижений, оценка, награда.

Следует отметить, что в связи с активизацией инновационных процессов в сфере образования, диверсификацией образовательных программ высшей школы, изменением запросов рынка интеллектуального труда современная система высшего образования предъявляет особые требования к профессии преподавателя высшей школы. В настоящий момент профессия преподавателя высшей школы требует напряженного умственного труда, повышенной степени профессиональной ответственности, сопряжения функций педагога, исследователя, менеджера, что означает зависимость образовательной деятельности как от обучающего, так и от обучаемого. Преподаватель должен не только знать учебный материал, владеть приемами учебно-методической и научно-методической работы, но и уметь анализировать деятельность студентов и их психологические

состояния, уметь организовывать аудиторные и внеаудиторные формы работы с наибольшей эффективностью для личностного и профессионального роста студентов и эффективного применения их знаний и умений в условиях рыночной экономики.

Следовательно, на повышение мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности влияет личность научного руководителя, его научные интересы, научная деятельность кафедры, факультета, формы и методы ведения научной работы. Процесс обучения проходит более эффективно, если в вузе существует соответствующая образовательная и научно-исследовательская среда, которая в данном контексте выступает в качестве источника развития личности студента, его будущей профессиональной деятельности. Научно-исследовательская среда необходима, чтобы студенты в реальной жизни усваивали нормы и модели профессионального взаимодействия, ощущали свою причастность к реализации исследовательских проектов.

Таким образом, ведущими психологическими условиями, положительно влияющими на развитие мотивации у студентов к научно-исследовательской деятельности, являются осмысленность учебной деятельности, интерес к познанию, способ оценивания, стремление к достижению эффективных результатов научной деятельности, научно-исследовательская среда, личность преподавателя, чувство собственной ценности и уникальности, диспропорции (противоречия) в имеющихся когнитивных репрезентациях. В результате продуманного сочетания учебной и научно-исследовательской деятельности происходит становление студентов как высокопрофессиональных специалистов, способных к постоянному саморазвитию, самостоятельному мышлению, умению планировать и осуществлять свою профессиональную деятельность.

Литература:

1. Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 01.07.2011 №893 «Об утверждении Государственной программы развития высшего образования на 2011–2015 годы» / Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011, №79, 5/34104.
2. Новая философская энциклопедия. В 4 т. / Т. 2. Е–М / научно-ред. совет: В.С. Стёпин (предс.) [и др.]. М. : Мысль, 2010. – 636 с.
3. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Т.1. – М., 1986. – 408 с.

## **ДИАЛОГ КАК МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ**

**Якубовска В.**, кандидат философских наук, доцент кафедры философии университет им. Константина Философа, Словакия, г. Нитра

**Ал-Али Й.**, кандидат философских наук, кафедра философии, университет им. Константина Философа, Словакия, г. Нитра,

В настоящее время проблема диалога в обучении очень актуальна в первую очередь в связи с изменениями, происходящими в современной системе образования. Диалог, прежде всего, процесс познания, который активно реагирует на новшества современной эпохи, старые и вновь созданные традиции. По общему мнению ученых, любое высказывание заключает в себе смысл, принадлежит кому-то и направлено на кого-то. Для реализации диалога необходимо, чтобы оба участника разговора выполняли определенные требования. Во-первых, собеседникам должна быть интересна обсуждаемая проблема, во-вторых, им необходим хотя бы минимальный опыт и знания на поднятую тему. Кроме этого, ведение диалога всегда связано с определенной традицией, в рамках которой происходит разговор. Он должен быть открыт для других и иметь перспективу на будущее.

Как известно, диалог может осуществляться в различных формах. И тот, кто вступает в разговор, должен знать его правила, в том числе и свою роль в нем. При исследовании диалога мы будем исходить из традиционного, еще античного представления о диалоге как процессе выявления смысла и углубления в его содержание. Образование и коммуникация понимаются как неотъемлемые взаимосвязанные единицы, где диалог обычно реализуется на практическом уровне, как правило, между преподавателем и студентом.

Диалог сложный способ общения, поскольку подразумевает сознательное усилие человека открыться другому человеку. Кроме этого, диалогу приписывают

интеграционную функцию, так как он компенсирует односторонность индивидуального человеческого опыта, способствует личностному росту индивидуума, помогает исправить ошибочные представления об окружающем мире и скорректировать субъективное мнение о нем. Вместе с тем вступление в диалог может служить и одним из способов получения партнера для общения. Эта форма коммуникации обычно отражает как постоянные, так и изменяющиеся отношения между собеседниками. Качество диалога зависит не только от активности всех его участников, но и от их реального интереса к нему и искренности разговаривающих. Мы обычно вступаем в диалог с целью высказать свое мнение, о чем или о ком-либо, поделиться возникшей идеей, рассказать о пережитом опыте. Наши мысли в процессе диалога сталкиваются с другим опытом, мнением, оценкой или с научными данными, фактами, на которые, естественно, мы опираемся в повседневной жизни. С помощью диалога человек вступает в коммуникацию не только с другим человеком, а с целым миром, при этом познает его, пересматривает свои старые знания и обогащает их новыми, становится осведомленным, освобождается от одностороннего и, возможно, ограниченного собственного знания и, таким образом, приближается к живой реальности [3]. Желание вступить в диалог происходит от самокритичного сознания человека, которое включает осознание субъективности своих суждений о мире и то, что к истине приходят постепенно.

В процессе диалога проводим конфронтацию своих взглядов с другими, нового знания со старыми знаниями. Они анализируются нами, пересматриваются и систематизируются. Как несомненный способ практики коммуникации диалог обязательно сопровождается познанием собеседника. Без диалогического контакта с тем, с кем вступаем в разговор, наши знания друг о друге будут вымышленными, иллюзорными. Вне диалога с реальностью человечество не могло бы развиваться, и в принципе его познание было бы невозможным. Диалог, как какое-то прикладное знание, является, таким образом, воплощением основных предположений, на чем основаны познавательные отношения с реальностью.

Применять диалог в общении означает подчинять закрытость открытости. Диалогическое обучение способно на любой стадии развития человеческого познания выйти за эти пределы и открыться. Без диалогического знания, без его присутствия, по крайней мере, неявно, человеческое познание потеряло бы связь с реальностью. Диалог является не только местом встречи идей или мнений, герменевтическим процессом постепенного обнаружения смысла, углубления понимания его содержания, а и духовной связью между Я – Ты.

Диалог в том случае будет продуктивным, когда для его осуществления появятся предпосылки: способность и умение задавать вопросы, формулировать проблемы и находить их решения. Важно уметь задавать такие вопросы, которые позволяют начать диалог, стимулируют мышление и желание рассуждать. На продуктивность диалога не влияет количество вопросов, а только их качество. Цель такого диалога – не загнать собеседника в угол, а сообща заняться поиском истины. Поэтому очень важно подчас беседы быть тактичными и взаимно вежливыми. В то время как способность к диалогу и любовь к истине не являются врожденными, мы должны их развить и смоделировать определенные условия для диалога. Чаще всего выделяют следующие: мужество «раскрыться»; сделать свое сознание доступным иному; заинтересоваться партнером и его проблемами; показать свое участие, не проявлять преимущества перед собеседником [1].

В образовании, основанном на диалогическом характере обучения, важное значение приобретает осмысленность. В простом понимании обучения очень часто смешиваются внутренний процесс обучения как индивидуальная и общественно детерминированная деятельность с внешней деятельностью, определяющейся воздействием педагога на студента. Деятельность педагога, таким образом, считается сущностью процесса обучения, в то время как на самом деле суть этого процесса в студенте, в его активности, операциях мышления. Соответственно обучение понимается как процесс организованной работы обучающегося в сочетании с запланированной учебной деятельностью обучающего.

Понимание диалога как основного принципа преподавания ведет за собой изменение в планировании и содержании обучения, а так же некоторых его составляющих: цели и задач образования и обучения; выбора форм и методов обучения; типов самостоятельной работы обучающихся, их места в учебном процессе; методических пособий и учебных материалов для педагога и учащихся; эффективных способов оценки, влияющих на учебную деятельность обучающихся; индивидуальную работу; внеаудиторную работу и пр. Реализация диалогического обучения с методической точки зрения не обязательно должна осуществляться только через беседу, дискуссию и т. п. учителя и учеников или между учащимися. Это лишь некоторые внешние формы проведения диалога.

В нашем понимании диалог как принцип преподавания может включаться и в другие, например, интерактивные методы обучения. Это значит, что диалог распространяется на большинство конкретных учебных действий и применяется всеми участниками обучения. Учебные действия могут быть направлены как на подготовку диалога в аудитории, так и проведение собственно диалога и использование его в различных упражнениях. В деятельность, направленную на подготовку диалога в аудитории, мы включаем: диагностику студентов в группе; накопление фактических материалов; поиск противоречий в действительности, мнениях, идеях; формулировку мнений, идей, теорий; осознание существования индивидуального опыта учеников и учителя; актуализацию знаний и использование знаний и опыта, полученных из других областей; активизацию внешкольных знаний; мотивацию и подготовку к диалогу в различных формах (провокационные вопросы или задания, проблемные вопросы); выбор соответствующих методов обучения, которые позволяют вступать в диалог и др.

Во время диалога обычно выполняется целый ряд действий: сравнение новых знаний и опыта со старыми знаниями; анализ различных типов знаний и частичные выводы из него; синтез иногда противоречивых или одинаковых знаний, разных идей, взглядов; гипотетические выводы и проверка их достоверности теоретическими и эмпирическими способами; иллюстрация нового материала (визуальная, графический дизайн, тематические исследования); формулировка выводов; систематизация знаний, вытекающих из диалога; оценка влияния когнитивных последствий диалога и т. д.

Наиболее распространенными мероприятиями, направленными на использование диалога, являются оценка результатов и реализации диалога; обработка источников знаний, подтверждающих окончательные выводы; поиск других аргументов в поддержку выводов или даже против этих выводов; применение выводов диалога на практических и теоретических мероприятиях; обсуждение индивидуального опыта (со стороны учеников и учителя) и с ними связанные отношения и мнения; разработка основы для дальнейшего диалога; внутренний диалог как средство индивидуального субъективного самосовершенствования; осознание смысла и важности диалога для себя (саморефлексия) и т. п. Результатом этих действий должно быть не только приобретение знаний, умений и навыков, но и особенно накопление опыта работы в получении этих знаний, поиске и доступе к новой информации [2].

Таким образом, диалог не только очень эффективный метод и прием обучения, это еще и основной принцип современного преподавания, который способствует высокой степени мотивации, максимальной индивидуализации обучения, предполагает широкие возможности для творчества, самореализации учащихся. Как показывает практика, проблемное диалогическое обучение способствует более прочному усвоению нового материала, так как учащиеся добывают знания самостоятельно, сознательно переживая каждый шаг обучения.

#### Литература:

1. *Janoušek, J.* Verbálnikomunikace a lidskápsychika. Praha: Grada Publishing, 2010. - 201 s.
2. *Jakubovská, V.* a kol. Dialóg a jeho aplikácia vo vyučovaní. Nitra: FF UKF. 2014.- 88 s.
3. *Vašek, M.* Podmienky a špecifiká dialógu (k filozofickej reflexii dialógu u R. Schaefflera a J. Polákovej). // Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí. Nitra: UKFv Nitre. 2014. s. 57-62.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Барковская А.В.</b> Образование в век информационных технологий.....	3
<b>Барсук И.А.</b> Портфолио как интерактивная форма организации УСП студентов в практике высшей школы .....	5
<b>Беляева Е.В.</b> Студенческая аудитория как эмпирическая база этического исследования .....	6
<b>Воробьева С.В.</b> Обучение студента научно-исследовательской работе (когнитивные факторы логических ошибок) .....	8
<b>Врублевская-Токер Т.И.</b> Особенности теоретического обеспечения курса «Этика государственной службы» .....	10
<b>Гаркуша Е.С., Сорока Н.А.</b> Групповое распределение ролей в образовательном процессе .....	11
<b>Гриневич Е.А.</b> Информационные технологии при обучении студента-заочника: опыт учения.....	13
<b>Дудко Е.А.</b> Формирование интереса студента к исследовательской работе в процессе преподавания философии .....	14
<b>Дудчик А.Ю.</b> О возможностях использования результатов научно-исследовательской деятельности в философском обучении (на примере курса «История философской мысли Беларуси») .....	16
<b>Елсукова Н.А.</b> Преимущества и риски современных информационных технологий: мнение студентов .....	18
<b>Жукова С.П.</b> Учебно-исследовательские проекты студентов в изучении прикладной этики .....	19
<b>Забродская А.Н., Забродская К.С.</b> Использование исследований социолингвистического пейзажа Эстонии на курсах межкультурной коммуникации .....	21
<b>Кириллова А.В.</b> К проблеме мотивации научно-исследовательской деятельности студентов .....	23
<b>Клецкова И.М.</b> Философские дисциплины для непрофильных гуманитарных специальностей: от обучения к научно-исследовательской работе.....	24
<b>Клышевич Н.Ю.</b> Представления студентов об учебном сотрудничестве .....	26
<b>Ксенда О.Г., Метлицкий И.Е.</b> Информационное сопровождение абитуриентов из числа студентов-психологов как фактор прогнозирования их профессиональной пригодности .....	28
<b>Курилович Н.В.</b> Научно-исследовательская деятельность преподавателя высшей школы.....	30
<b>Легчилин А.А., Сайганова В.С.</b> К вопросу о наукоучении .....	32
<b>Лещинская И.И.</b> Роль НИР в образовательном процессе по специальности «философия» .....	35
<b>Наливайко И.М.</b> О методике проведения студенческих научных конференций.....	37
<b>Новиков В.Т.</b> Традиционное и новационное в преподавании курса «Философские проблемы социально-гуманитарного познания» .....	38
<b>Новикова О.В.</b> Использование презентаций в преподавании философии: за и против .....	40
<b>Павлова А.Т.</b> Слагаемые успеха преподавателя высшей школы .....	41
<b>Рубанов А.В.</b> Перспективы использования электронных информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе глазами студентов.....	43
<b>Слепович Е.С., Поляков А.М., Сеница Т.И.</b> Рефлексия опыта подготовки медицинских психологов к работе с детьми с отклонениями в развитии .....	45
<b>Слепович Е.С., Сеница Т.И.</b> Проблема формирования профессионального мышления и подготовки специалистов в области специальной психологии .....	47
<b>Смирнова Ю.С.</b> Обучающий и научный потенциал курсовых и дипломных исследований.....	49
<b>Титаренко Л.Г.</b> Опыт использования методов преподавания, основанного на исследованиях .....	51
<b>Филинская Л.В.</b> Трансформация преподавательских практик в условиях реформирования высшего образования .....	53
<b>Фофанова Г.А.</b> Наука и образование как ресурсы развития диалогической самости студента.....	54
<b>Ширко С.М.</b> Воспитательный потенциал куратора студенческой группы .....	55
<b>Широканова А.А.</b> Проблемы взаимосвязи преподавания и исследования в университете .....	56
<b>Шубаро О.В.</b> Формирование мотивации студентов к научно-исследовательской деятельности .....	58
<b>Якубовска В., Ал-Али Й.</b> Диалог как методологический принцип процесса обучения .....	61