

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Факультет философии и социальных наук

ФЕНОМЕН ТВОРЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Материалы
VIII научно-методической конференции
факультета философии и социальных наук БГУ
16 марта 2011 года

Минск
2011

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43
Ф 42

Редакционная коллегия:
И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин

Ф 42 **Феномен** творчества в образовательном процессе: материалы
VIII науч.-метод. конф. фак. филос. и соц. наук БГУ. Минск,
16 марта 2011 г. / редколл.: И. Л. Зеленкова, А. А. Легчилин. –
Минск, БГУ, 2011. – 76 с.

В сборник включены материалы, подготовленные преподавателями, аспирантами и студентами факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета к очередной факультетской научно-методической конференции, посвященной обсуждению комплекса проблем, связанных со спецификой феномена творчества и его проявлениями в учебном процессе.

УДК 37.015.31(06)
ББК 74.00я43

© БГУ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РАЗДЕЛ 1. Позиции руководства факультета	
<i>Рубанов А. В.</i> Преимущества и механизмы коллективного творчества	6
<i>Легчилин А. А.</i> Homo creator	8
РАЗДЕЛ 2. Позиции преподавателей факультета	
Кафедра философии культуры	
<i>Беляева Е. В.</i> Традиционное творчество и современный креатив	11
<i>Лещинская И. И.</i> Креативность как императив современного образования	13
<i>Наливайко И. М.</i> Современный университет как «хронотоп» творчества	15
<i>Зеленкова И. Л.</i> Феномен творчества: особенности восприятия	17
<i>Клецкова И. М.</i> Проблема научения творчеству: потенциал конкретных образовательных практик	22
<i>Воробьева С. В.</i> Курсовая работа: плагиат или творчество?	24
<i>Дудчик А. Ю.</i> О роли и функциях творческой деятельности в образовательном процессе: опыт критического анализа	26
<i>Шубаро О. В.</i> Использование презентаций в процессе преподавания курса «Религиоведение»	28
<i>Жукова С. П.</i> Самостоятельная работа как фактор студенческого творчества (из опыта преподавания профессиональной этики)	30
<i>Врублевская Т. И.</i> Методологический потенциал творчества студентов в преподавании курса логики	32
Кафедра философии и методологии науки	
<i>Барковская А. В.</i> Творчество как атрибут учебного процесса	35
<i>Мацевич М. Я.</i> «Творческая» метафизика в контексте китайской культуры	37
<i>Павлова А. Т.</i> Исследовательский метод в обучении студентов	39
<i>Дудко Е. А.</i> Пуанкаре: интуиция и творчество в научном познании	41
<i>Поваляев С. А.</i> Философия образования: парадигмы постижения знания	42
Кафедра психологии	
<i>Горбачев А. И.</i> Творчество в преподавании	43
<i>Кулак А. И.</i> Самооценка студентов в процессе решения творческих задач	44
<i>Смирнова Ю. С.</i> Учебное исследование как творческое задание: проблемы реализации	45
<i>Солодухо А. С., Фофанова Г. А.</i> Рейтинговая система: гипотеза о «сверхоправдании»	47
<i>Фабрикант М. С.</i> Магическое мышление у студентов как психологическое препятствие творчеству в образовательном процессе	49
<i>Куликович Т. О.</i> Интернет-блог преподавателя как площадка для творчества учащихся	51

Кафедра социальной коммуникации

<i>Широканова А. А.</i> Креативность и научное творчество в образовательном процессе . . .	53
<i>Дедович Е. Ю.</i> Студенческое творчество: один из аспектов его организации	55
<i>Дмитриева О. Е.</i> Использование активных методов обучения как средство профилактики синдрома выгорания педагога	57
<i>Князева Е. И.</i> Использование арт-педагогических приемов в учебном процессе	60
<i>Кириллова А. В.</i> Учебный кроссворд как форма творческой организации самостоятельной работы студентов	62

Кафедра социологии

<i>Украинец П. П.</i> Позитивы и проблемы студенческого и преподавательского учебно-методического творчества	64
<i>Титаренко Л. Г.</i> Практика студентов-социологов как профессиональное поле развития их творчества	65
<i>Курилович Н. В.</i> Творческая деятельность студентов при изучении социологии образования	66
<i>Гуцаленко Л. А.</i> Мотивация творческой деятельности студентов	68

РАЗДЕЛ 3. Позиции аспирантов, магистрантов, студентов

<i>Каминская С. Г.</i> Критерии творческой деятельности	70
<i>Адамейко Е. В.</i> Роль игровых форм обучения в подготовке студентов творческих специальностей	72
<i>Белов А. А.</i> Проблема формирования научных понятий у студентов ФФСН	74

ПРЕДИСЛОВИЕ

Материалы сборника являются информационной основой организации ***VIII научно-методической конференции*** факультета философии и социальных наук Белорусского государственного университета «**Феномен творчества в образовательном процессе**» и отражают разносторонний опыт научной и методической работы преподавателей, а также восприятие данной проблемы студентами.

Структурная композиция данного издания достаточно проста: *Первый раздел* представляют работы руководителей факультета, *Второй раздел* – работы преподавателей, *Третий раздел* – работы аспирантов, магистрантов и студентов. Логика построения этих разделов связана преимущественно с последовательным переходом от проблематики общего характера к более конкретным вопросам. Тезисы, ***публикуемые в авторской редакции*** (за исключением некоторых частичных коррекций), отражают самые разнообразные аспекты восприятия преподавателями и студентами факультета тематики конференции и не обязательно совпадают с мнением редакционной коллегии.

Учебно-методическая комиссия факультета философии и социальных наук, инициировавшая проведение данной конференции, выражает благодарность преподавателям, аспирантам, магистрантам и студентам, принявшим участие в ее подготовке, а также деканату факультета философии и социальных наук за деятельную помощь в опубликовании сборника.

РАЗДЕЛ 1

ПОЗИЦИИ РУКОВОДСТВА ФАКУЛЬТЕТА

А. В. Рубанов

Преимущества и механизмы коллективного творчества

Важным фактором повышения эффективности образовательного процесса и научной деятельности является использование потенциала коллективного творчества.

Известный исследователь коллективного творчества А. Осборн отмечал, что работа в группе стимулирует процессы выработки новых идей, являясь примером своего рода социальной помощи. Человек средних способностей может придумать почти вдвое больше решений, когда он работает в группе, чем когда он работает один. Связано это с тем, что в группе он находится под воздействием многих различных идей, в результате чего мысль одного человека может стимулировать мысль другого. Кроме того, групповая ситуация вызывает соревнование между членами группы. До тех пор, пока это соревнование не вызовет критических или враждебных установок, оно способствует интенсификации творческого процесса. Хотя в целом исследования показывают, что наилучшие результаты дает оптимальное чередование периодов индивидуального и группового мышления.

Существует несколько наиболее известных методов совместного решения творческих проблем.

Древнейший – диалог Сократа, или майевтика, что в переводе с греческого означает «помогать при родах» (в данном случае, естественно, при рождении новой идеи или образа). В сократовском диалоге каждый его участник, включая учителя с учеником, выступает как равный собеседник. Оба исходят из того, что истина не дана в готовом виде, а предполагает взаимный поиск, который и ведется в диалоге посредством вопросов и ответов на них. Отличие сократовского диалога – его ироничность. Как известно, не высказывая до поры до времени собственного мнения и задавая вопросы, Сократ обнаруживал противоречия в чужих суждениях, несоответствие между исходными посылками и конечными выводами. Принципы сократовского диалога: свободный обмен мнениями между равноправными партнерами; возбуждение сознания посредством целенаправленных вопросов; применение шутки как способа активизации мышления.

Второй известный метод коллективного творчества – брейнсторминг, или «мозговой штурм». Суть его состоит в следующем. Для коллективного поиска решения какой-либо проблемы формируется группа примерно из 10 человек с близким социальным статусом. В группе должно быть всего лишь несколько человек, сведущих в обсуждаемой проблеме. Остальные, образно говоря, в ней «профаны». Определяется председательствующий.

Начинается «мозговой штурм» с изложения председательствующим его правил и сути вопроса, требующего решения. В ходе заседания он держится в стороне от дискуссии. Его задача – устанавливать форму собрания, определять его ход, придавать ему соответствующее направление, учитывая высказанные группой идеи. Все, что говорится в ходе обсуждения, включая шутки, остроты, каламбуры, записывается. В заключении председательствующий сообщает, что высказанные идеи будут доведены до специалистов, способных оценить их с точки зрения реального применения. Если у

участников возникнут еще какие-либо идеи, они могут сообщить о них письменно в течение суток.

Весьма интересны правила «мозгового штурма», которые могут быть перенесены на любую совместную творческую работу. Эти правила следующие: запрещение какой-либо критики предлагаемых идей, поскольку она мешает искать идеи, отличающиеся от стандартных решений; поощрение любых идей – чем более невероятной представляется идея, тем лучше; требование высказывать как можно больше идей; поощрение комбинирования и улучшения идей; недопущение каких-либо ценностных суждений по поводу сделанных предложений и их авторов; не прерывать друг друга; исключение спора; отказ от попыток убеждать других в своей правоте.

Препятствия на пути эффективного «мозгового штурма»: критика, официальность и формальность, поиск «правильных решений», длительные объяснения и обоснования высказываемых идей.

Близка брейнстормингу по своей методике синектика (в пер. с греч. – совмещение разнородных элементов). Ее создатель – У. Гордон, автор книги «Синектика: развитие творческого воображения», вышедшей впервые в Нью-Йорке в 1961 году. В синектике основное внимание уделяется нахождению аналогий. Синектика также исключает спор, поскольку установлено, что сотрудничество, взаимная поддержка, понимание и подхватывание идей друг друга намного плодотворнее для совместного принятия решений. К тому же в такой обстановке становится возможным использование побочного продукта интеллектуальной деятельности. В то время как спорящие стоят исключительно на своей точке зрения и к тому же, как правило, слышат только самих себя.

В основу синектики положен мозговой штурм, который ведет полупрофессиональная или профессиональная группа. При синектическом штурме допустимы элементы критики. И, главное, предусмотрено обязательное использование четырех основных приемов, основанных на аналогии: прямой (вспомни, как решаются задачи, похожие на данные); личной (попробуй войти в образ данного в задаче объекта и рассуждать с этой точки зрения); символической (дай в двух словах образное определение сути задачи); фантастической (представь, как бы эту задачу решили сказочные персонажи).

Для совместной плодотворной работы особо важное значение имеют наличие в коллективе творческой моральной атмосферы и особый стиль руководства.

Творческая атмосфера включает заинтересованное отношение к новым идеям, оригинальным решениям, доверие между коллегами, доброжелательный, конструктивный характер критики, партнерство и взаимную поддержку. Творческие люди ориентированы на то, чтобы руководитель не навязывал им готового решения, а побуждал самостоятельно мыслить, верил в способности подчиненных, ценил наличие у них собственного мнения, указывая на недостатки, предоставлял поиск путей их устранения самим работникам, поощрял инициативу и даже склонность к определенному творческому риску.

В качестве примера эффективного способа руководства творческим коллективом можно рассмотреть проблему методов принятия решения. Таких можно выделить четыре: руководителем единолично, руководителем после коллективного обсуждения, голосованием равноправных участников после коллективного обсуждения, на основе общего согласия.

В одном из социологических опросов, проведенном в исследовательских коллективах, был задан вопрос: «Какой метод принятия решения по рабочей проблематике Вы считаете наиболее целесообразным?» Ответы получены такие: руководителем единолично – 2 %, руководителем после коллективного обсуждения –

66 %, голосованием равноправных участников после коллективного обсуждения – 12 %, на основе общего согласия – 20 %. Показательно, что именно там, где решения руководителем принимались единолично, наиболее часто встречалась точка зрения, что самыми эффективными являются альтернативные варианты – на основе общего согласия или голосованием.

В заключение приведем несколько практических советов руководителям, следование которым позволяет создавать в коллективе творческую атмосферу.

1. Любые действия ваших подчиненных для них должны быть осмысленными.
2. Никто не хочет, чтобы в вопросах, в которых он компетентен, решения принимались без его участия.

3. Каждый хочет выразить себя в конкретных результатах и готов брать больше ответственности за деятельность, результаты которой связаны с его именем.

4. Практически каждый имеет собственную точку зрения насчет того, как улучшить его работу и рассчитывает на то, что к его мнению отнесутся заинтересованно.

5. Каждый стремится к успеху. Успех – это реализованные цели. Поставьте перед каждым цели, которые поддаются измерению и достижению по уровню и срокам выполнения.

6. Каждому работнику требуется оценка достигнутых результатов. Подчиненным она даже важнее, чем их начальству. К тому же эта оценка должна быть оперативной.

7. Успех без признания приводит к разочарованию. Поощряйте подчиненных материально и морально.

8. Сотрудники терпеть не могут, когда решения об изменениях в их работе, на их рабочих местах, даже если они позитивны, принимаются без их участия.

9. Чтобы люди чувствовали себя значимыми и причастными к общему делу, они должны иметь свободный и своевременный доступ к информации, касающейся этого дела.

10. Творческая работа часто выигрывает от самостоятельности подчиненных в определении путей достижения поставленных перед ними целей.

11. Большинство стремится приобрести в процессе работы новые знания. Повышенные требования, дающие шанс дальнейшего развития, принимаются охотнее, чем заниженные.

12. Сотрудники остро реагируют, если их старания и полученные ими лучшие результаты приводят к тому, что их еще больше нагружают. Особенно если это не компенсируется в денежном отношении или как-то иначе.

А. А. Легчилин

Homo creator

Проблема творчества – это, прежде всего, проблема человека, его индивидуальных возможностей. Понятие творчества предполагает личностное начало. Не зря соотносят выявление творческих дарований человека с его богатством. В этом иногда представляют и цель общества. И все же творческий процесс не существует как процесс творчества отдельной личности или индивидуума. Скорее всего, в своем личностном проявлении «творение» все-таки носит надындивидуальный характер. Творчество – это не только «естественный дар», врожденный, но результат социально-исторического развития человека, общественно-исторический феномен, в каком-то смысле дар общества индивиду. Оно не происходит вне времени: человек-творец является продуктом социальной среды, общественно-экономических, политических

условий, географического положения, уровня культуры и пр. Этими рассуждениями мы хотим еще раз подчеркнуть, что творчество – результат сложнейших комбинаций человеческой деятельности, в которой непредсказуемо соотношение дискурсивного и интуитивного.

Однако может возникнуть вопрос: если проблема творчества остается неразрешимой проблемой, то не является ли ее изучение пустой тратой времени? Напротив, взгляд на нее с различных сторон, выявление того общего, что свойственно творчеству как таковому, позволит выявить методолого-теоретические и методические аспекты творчества и реализовать их в практике обучения и воспитания. На такого рода путях природы творческого процесса мы тезисно остановимся.

Обратим внимание на некоторые элементы развития творческого мышления, которые могут применять в педагогике. Культура мышления сопряженная с творчеством, требует умения не столько использовать, сколько ломать привычные штампы и приемы.

Творчество, как мы отметили, связано с человеком, его мыслительным процессом, т. е. с разумностью. Акт творчества, «делания» / *poiein* – по-гречески/ неотделим от акта мысли / *noein* /, и это проявляется даже в самой простой кустарной поделке. Но откуда разум черпает свою силу? Обратим внимание на известную, но еще не проясненную в литературе по эврилогии мысль о том, что сфера разума не ограничена только теоретическим мышлением. Разум, проникающий в глубину той или иной части действительности черпает себе материал практически из любой сферы, т. е. существуют внеразумные основания для разума. Творческий труд находится в постоянном поиске всевозможных хитроумных связей: структурных, словесных, графических, звуковых – словом он реализует все приемы, свойственные различным видам искусства. Подтверждением чему служат естественнонаучные открытия и изобретения, импульсом которых являлись эстетические переживания.

Еще И. Кант в «Антропологии» творчество рассматривал как особый непредсказуемый дар человека, в котором сближаются эстетические и познавательные начала. В самом процессе творчества он проводит разграничения между «открытием» и «изобретением». Открывают то, что существует само по себе, оставаясь неизвестным (Колумб открыл Америку). Изобретение – создание ранее не существующего (порох был изобретен). И то и другое опирается на воображение и в итоге ведет к обладанию всеобщим.

Таким образом, творческие достижения разума возникают на основе воображения, фантазии, интуиции, которые, в свою очередь, формируются в идеалах и нормах искусства, художественного сознания, уровня культуры в целом. Вся группа действующих эстетических принципов здесь – особая сфера, своеобразный «мост» между чувственностью и рассудком, внелогическим и логическим. Иначе говоря, если логика, как правило, упрекает чувственность в поверхности, единичности знаний, а разум обвиняют, в свою очередь, в сухости и абстрактности, то искусство избирает путь, на котором можно избежать обоих недостатков, т. е. оно исполняет роль посредника между этими полюсами. Этот путь не уводит от поиска истины, а, наоборот, приводит к ней. Эстетическое чувство играет роль тонкого критерия, благодаря которому становится понятным то, почему человек, лишенный этого чувства, никогда не окажется истинным творцом. « Красота – цветок, а наука – плод», – утверждал Кант. Искусство – это своего рода область эврилогии, область «эвристического тренинга» для творчества в науке, технике и образовании.

Таким образом, наш основной тезис на данном этапе анализа феномена творчества заключается в следующем. Иррациональное в творчестве играет не меньшую роль, чем рациональное, эмоциональные компоненты не менее важнее интеллектуальных. С творческими способностями не рождаются, их можно и нужно формировать.

Остановимся еще на одном сюжете теории творчества. Творчество – это в конечном счете счастье. Что такое счастье? Это есть отсутствие несчастий. Счастье, каким бы оно не было, есть счастье; счастье одно, а несчастий бездна. Л. Н. Толстой, как-то заметил, что все счастливые семьи похожи друг на друга, а каждая несчастная семья несчастна по-своему. Эти рассуждения вполне применимы к творчеству и нетворчеству. Может быть, поэтому о творчестве существуют целые библиотеки, тогда как о нетворчестве нечего сказать.

К нетворчеству мы относим все неудачи, в конечном итоге неуспех, внутренние ненормальные душевные состояния, до абсурда включительно, которые грозят изобретателю-творцу. Одних неудач постигают в силу чисто случайных причин, тогда как корни других заложены в самом изобретателе. Одни имеют временный характер, другие – постоянный. Мы понимаем всю мрачность поднятой темы и ее сложность. Однако говорить и исследовать подобные феномены человеческой деятельности следует. Не может быть сомнения в том, что на эти вопросы можно дать полный ответ, но мы полагаем, что их следует отчетливо формулировать и пытаться связать с общими проблемами творчества. Это необходимо еще и потому, что творцов – неспециалистов (именно о них идет преимущественно речь) в той области, к которой его «открытие» принадлежит, сегодня становится все больше и больше. Изобретателем может сделаться всякий, какое бы ни было его общественное положение, образование, умственный склад. Однако этот небесный дар не каждому приносит счастье. В этом смысле лучше, как говорят, предупредить о предстоящей болезни, чем ее потом лечить.

История человеческого творчества это история вечной борьбы, потому что в творчестве всегда переплетаются два начала – творческое и трагическое. Ошибкам и заблуждениям в этой истории уделяется незначительное внимание. Большинство историй физики, математики, механики, астрономии, философии и религии выделяют только те явления, которые подготовили современное положение вещей. Таким образом, большинство «историй» суть истории положительных явлений. Но можно и нужно изучать и писать историю, не ограничиваясь только положительными явлениями, а выделяя вместе с ними и, так называемые, ошибки, заблуждения, моменты «творчества» доведенные до абсурда, т. е. зашедшие в тупик и т. пр. Кстати, такая история это также своеобразная иллюстрация и определенного рода эвристический тренинг творчества.

Все сказанное выше, конечно же, не направлено на то, чтобы отпугнуть от творчества. Напротив мы хотели привлечь внимание теоретиков и практиков творчества на еще не поставленные проблемы и на критическое отношение к самому процессу творчества.

Важно также обратить внимание на условия, в которых развивается человек творческий, т. е. способный самостоятельно и нестандартно мыслить. Для формирования такого типа творческого ума необходимо целенаправленное воспитание в человеке таких качеств, как:

- самостоятельность мышления, т. е. умение ставить задачи и находить соответствующие решения и ответы;
- критичность и самокритичность мышления, т. е. умение не поддаваться магии «слепой» веры и давать объективную оценку явления, собственным мыслям и действиям;
- широта ума, т. е. умение конкретно и всесторонне подходить к рассмотрению того или иного вопроса;
- глубина ума, т. е. умение доходить во всяком вопросе до сути дела, не успокаиваясь на первом, поверхностном объяснении;

– гибкость ума, т. е. умение свободно распоряжаться исходным материалом (расчленять, перераспределять, взглянуть на него как бы с иной точки зрения и т.д.) и видеть его в развитии;

– открытость ума, т. е. умение в известном находить неизвестное, или момент новизны;

– ум с самого начала его формирования нужно воспитывать так, чтобы противоречие служило для него не поводом для истерики, а толчком к самостоятельной работе, к самостоятельному рассмотрению самой вещи;

– подлинное творчество состоит в схватывании противоречия, когда явление поворачивается неожиданными гранями и начинает «светиться» через противоречие;

– важным потенциалом творческой личности является чувство юмора и иронии, т.е. взглянуть на явление с различных позиций, в том числе и необычных.

Все эти моменты являются гранями творческого мышления. Творчество – не удел только избранных, а широкое поле, открытое в той или иной степени для всех, в зависимости от задатков, а главное – от нормального развития тех возможностей и условий, в которых эти задатки развиваются.

В одних условиях он обретает способность самостоятельно мыслить и творить (и тогда о нем говорят как о «способном», об «одаренном», о «талантливым»), а в других условиях эта способность остается недоразвитой или развитой до уровня не весьма высокого.

РАЗДЕЛ 2

ПОЗИЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ФАКУЛЬТЕТА

Кафедра философии и культуры

Е. В. Беляева

Традиционное творчество и современный креатив

С распространением информационных технологий изменился механизм функционирования всех сфер культуры и статус творчества как той способности, благодаря которой культура изначально возникла. Согласно словарю С. И. Ожегова, творчество – это создание новых по замыслу культурных, материальных ценностей. В соответствии с этим, все достижения культурной жизни образовались благодаря научному, художественному, нравственному, религиозному или техническому творчеству. Информационные технологии позволяют распространять информацию об этих достижениях, однако неясно, способствуют ли они созданию новых культурных ценностей. Данные о том, что информация на Земле удваивается за считанные годы и процесс все ускоряется, косвенно свидетельствуют, что информация эта не является особо важной, это информация, у которой есть производитель, но нет потребителя. Увеличение количества информации приводит к девальвации знания, кажется, что все давно уже известно, нужно только уметь это найти, найти именно «информацию», структурированный набор языковых высказываний. В условиях избытка информации люди ориентированы на поиск не нового, а интересного. Поэтому информационная среда нуждается не столько в творчестве нового содержания сфер культуры, сколько в креативных решениях по его продвижению к потребителю. Креатив как производство привлекательной «упаковки культурных содержаний» становится на современном этапе

самостоятельной деятельностью по созданию нового продукта, сущность которой отличается от традиционного творчества как создания новых ценностей.

Изначально представления о творчестве восходят к концепции Божественного Творения: творения из ничего, обусловленного лишь потенциями творца; творения как создания идей-образцов; творения как самоценного акта, результаты которого являются ценностью в силу своего происхождения и не нуждаются в доказательстве своей полезности. Креативность же – детище информационной постмодерной культуры, отказавшейся от метафизических, в том числе религиозных, оснований сознания и деятельности. Если творчество предполагает создание новой сущности, то креативность может довольствоваться производством феноменов, а то и симулякров, когда достаточно произвести очередное «различие» (Ж. Делёз), чтобы стать автором некоей «инновации». Если в основе творчества лежит создание самодостаточных идей, воплощенных затем в произведениях, креативность изначально ориентирована на создание продукта (читай, товара). Даже в области духовного производства креативными являются идеи, которые можно распространить среди людей, с помощью которых можно воздействовать на социальную практику, в то время как концепции творчества предполагали самоценность идей и духовных движений, вне зависимости от их практического применения. В классической культуре творчество мыслилось как универсальное свойство человеческой природы, но проявляющееся в особых областях деятельности. Теперь же «креативщики» превращаются в особую группу работников, вовсе не тождественную прежнему сообществу «людей творческих профессий». Демократичность креатива состоит в том, что он возможен в любой области, а актёр, писатель или даже учёный на современном этапе вовсе не обязательно должен быть «творцом» в собственном смысле слова. Признаком профессионализма становится не создание самобытного произведения, а грамотное воспроизведение технологии. Например, при продаже прав на постановку спектакля правообладатели скрупулезно следят за тем, чтобы новая постановка ничем не отличалась от оригинальной и не содержала никаких «творческих» отклонений. Для работника науки важнейшим профессиональным навыком становится умение работать с электронными базами данных, заниматься полнотекстовым поиском и поиском по ключевым словам, компилировать полученную информацию, «набивать» тексты по готовому шаблону.

В мире креатива происходит действительная «смерть автора», в силу чего изменяются и представления о плагиате. Если к изображению Моны Лизы добавить усы Сальвадора Дали, то это не плагиат, а креатив, создатель которого (Филипп Хальсман) получил не иск от наследников, а гонорар. Скандал с романом «Код да Винчи», идеи которого заимствованы из научной монографии, показывает, что присвоение идей уже не считается плагиатом. Авторские права распространяются не на творческую, а на креативную составляющую: на литературную «упаковку» идей, способ их позиционирования и продажи. Поэтому в информационную эпоху правовые и моральные аспекты проблемы плагиата расходятся между собой. Несмотря на соблюдение правовых норм, производители «ремейков» оскорбляют моральное право традиционных творцов, ибо при этом авторство на оформление идейного материала ставится на одну доску с авторством того, кто этот материал произвел. Тот, кто юридически оформил свое право на креативное использование чужой идеи, вполне может быть плагиатором по моральным критериям и наоборот: создатель идеи, не запатентовавший ее, не может получить прибыль от ее промышленного использования. Например, создатели графена (новейшего материала с эксклюзивными свойствами), получившие за это Нобелевскую премию 2010 г., не обладают патентом на свое изобретение.

Современный мир нуждается в творцах для создания культурных ценностей, адекватных информационному обществу, и в креативщиках, способных сделать эти ценности движущей силой социального развития. В свете этих задач требуют определенного уточнения методические установки в учебном процессе. Поскольку как старое творчество, так и новая креативность представляют собой огромную ценность, следует максимально поощрять такого рода деятельность. Курсовые работы, задания по контролю самостоятельной работы студента, все виды практики должны быть ориентированы на воспитание и поощрение творцов в собственном смысле слова. При этом, естественно, следует обучать подрастающее поколение научной культуре, сообщать этические нормы, запрещающие плагиат. Требования к курсовым работам как самостоятельным авторским текстам не могут занижаться под предлогом того, что соответствовать им могут лишь немногие. Нетворческие курсовые работы просто должны получать низкую оценку, которая должна стать дежурной нормой для работ, не выходящих за пределы компиляции материала по учебной тематике.

В то же время учебная деятельность должна быть организована таким образом, чтобы формировать у студентов и навыки другого рода, которые не связаны с производством нового знания, но являются необходимыми для жизни в информационном обществе. Речь идет об умении искать информацию, использовать ее при решении конкретных проблем, создавать креативную презентацию материала. Следует целенаправленно обучать студентов поиску литературы в библиотеках, поиску подходящих материалов в Интернете, а также навыкам применения полезной информации к поставленной задаче (подготовить учебную лекцию, например).

Таким образом, следует проводить принципиальное различие между авторскими творческими работами с высокой ответственностью за оригинальность интеллектуального продукта, отсутствие заимствований и соблюдение культуры цитирования, и учебными работами реферативного, компилятивного, информационного плана.

И. И. Лещинская

Креативность как императив современного образования

Современный мир, характеризующийся нарастающей степенью нестабильности и кризисности своего развития, все более и более предъявляет к человеку особые требования, необходимые для адекватного реагирования на происходящие в нем изменения. Встраивание личности в сложную мобильную систему предполагает, что она для адаптации и успешного функционирования в системе должна обладать свойствами, конгруэнтными свойствам этой системы. Прежде всего, речь идет о способности человека к саморазвитию и самоорганизации в изменяющихся условиях, зачастую имеющих не только неблагоприятный характер, но и угрожающий как индивидуальному, так и коллективному существованию. Этот запрос распространяется и на уровень обыденно-практических отношений, формирующих новый тип социального характера, и еще в большей степени на уровень теоретического освоения мира, который настоятельно демонстрирует необходимость в новом типе интеллектуала. Это означает, что общество должно располагать такого рода кадрами, которые способны к мгновенной интеллектуальной мобилизации, проявляющейся в адекватной критической рефлексии и стремительном когнитивном реагировании. Последнее, в свою очередь, должно характеризоваться нестандартностью принимаемых решений и возможностью предвидения как можно более широкого спектра их последствий. Речь идет о необходимости в современных условиях своего рода интеллектуального

«спецназа», осуществляющего кризисный социальный менеджмент и способного обеспечивать гибкость и продуктивность развития общества в условиях постоянного «вызова» истории.

Таким образом, отчетливо артикулируется такая задача современного образования как подготовка специалистов особой (в противоположность сугубо операциональной) компетенции, для которых свойственны, прежде всего, высокий уровень критической рефлексии (анализ) и способность к продуктивному воображению (синтез). Это в свою очередь влечет значительное расширение в образовательном пространстве сегмента творческой активности. Однако, следует отметить, что все эти требования спровоцированы не только социальными причинами, но и состоянием современного знания. Мир знания в эпоху постмодерна, по утверждению Ф. Лиотара, может быть представлен «как мир, управляемый игрой с исчерпывающей информацией, в том смысле, что она в принципе доступна для всех экспертов: здесь нет научного секрета» [1, 126]. В силу этого акцент должен быть перенесен с процесса приобретения знания (простое воспроизводство компетенции) на его расширенное производство (творчество). Всякий творческий акт в значительной степени зависит от воображения как способности, позволяющей возвыситься над привычной архитектурой научных областей, преодолеть сложившиеся границы между ними и придать форму синтеза тому, что ранее никоим образом не сочеталось, что открывает возможности для нестандартных решений самых сложных проблем. В силу этого преподавание должно быть направлено не в последнюю очередь на развитие продуктивного воображения, предполагающего обучение «...всем процедурам, способствующим увеличению способности сочленять поля, которые традиционная организация знаний ревностно изолировала друг от друга» [1, 126].

Решение данных задач в свою очередь требует адекватной системы образования, важнейшими характеристиками которой должны стать открытость, диалогичность, плюрализм и креативность. Открытость образовательного процесса свидетельствует о его непрерывности и незавершенности в силу инновационной чувствительности. Для практической реализации этого принципа, в первую очередь, необходимо, чтобы наряду с традиционными курсами («большие повествования») все более значительное место занимали так называемые «малые мобильные» академические жанры в лице спецкурсов и курсов по выбору, которые выносятся в ряд актуальных благодаря меняющимся условиям социокультурной реальности. Диалогичность может быть охарактеризована как универсальный механизм реализации образовательного процесса, так как диалог человека с Культурой и Другим в ее контексте есть необходимое условие не только познания мира, но и самосозидания личности. Полифоническая природа культуры и ее освоение способствуют преодолению плоскостного, узко прагматического типа мышления, свойственного для «одномерного» человека. Диалог в контексте процесса обучения может выступать и как совместная герменевтическая процедура, актуализирующая творческий потенциал ее участников.

Воплощение этого принципа в образовательную практику немислимо без реального осуществления в ней принципа плюрализма. Это своего рода когерентные процессы, поскольку они взаимно обусловлены и при определенных условиях могут усиливать друг друга. Современное общество «необратимо плюралистично» (В. Вельш) и поэтому предполагает открытость и востребованность различных точек зрения, их аксиологическое и информационное равноправие, что само по себе является необходимой предпосылкой диалога как столкновения альтернативных интеллектуальных практик и возможности разнообразного, самого неожиданного их синтеза.

Все эти принципы фокусируются в принципе креативности, который в силу данного обстоятельства является системообразующим. Творческую деятельность любой системы немислимо представить вне ее открытости, множественности и разнообразия ее содержания, постоянного и свободного взаимодействия ее элементов, т.е. диалога. Вместе с тем, актуализация этих принципов в образовательном процессе, на наш взгляд, принципиально невозможна без пристального внимания к социально-гуманитарным наукам. Особая роль в этом процессе принадлежит философии, так как именно она выступает в роли духовного лидера в сообществе данных наук. Развитие философской мысли, представляющее историю напряженного духовного поиска истины в процессе непрерывного интеллектуального диалога, являет собой образец саморазвития человеческого духа, без ориентации на который трудно представимо формирование творческой личности. Как хороший певец, готовящий себя к серьезной музыкальной карьере, нуждается в профессиональной постановке голоса, так и современный интеллигент, призванный решать сложные, в силу своей непредсказуемости, проблемы, не представим без профессиональной «постановки» мышления и освоения разнообразного арсенала его средств. Такая задача может быть выполнена только при участии философии, так как погружение в стихию «чистой мысли» является адекватным способом для формирования интеллектуальной активности и самостоятельности и благодатной средой для культивирования важнейшей заповеди интеллигента – «заботе об истине».

Если философия во всем многообразии ее стратегий, в первую очередь, ответственна за оформление аналитических способностей личности, то развитие способности к творческому синтезу невозможно представить без приобщения к философско-культурологическому знанию во всем разнообразии его дисциплинарных и академических форм. Это знание открывает неограниченные возможности для богатой ассоциативности и свободной игры познавательных сил человека. Воображение, представляющее собой удивительную форму сопряжения феноменального и ноуменального, обретая свободу, по словам И. Канта, способно привести к самопревышению и бесконечному расширению границ жизненного мира.

Таким образом, необходимым условием формирования творческой личности, для которой характерны интеллектуальная автономия и социальная ответственность, являются разработка и реализация комплексной программы непрерывного гуманитарного образования.

1. Лиотар, Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар. – М.: Институт экспериментальной социологии, СПб.: Алетейя, 1998. – с. 160

И. М. Наливайко

Современный университет как «хронотоп» творчества

Культ творчества берет свое начало в эпохе Возрождения, одним из девизов которой могут стать знаменитые слова Микеланджело: «Человек должен научиться творить как Бог и даже лучше». Этому предшествовали долгие процессы становления и эмансипации человеческого Я, но, как бы то ни было, фигура человека-творца становится своего рода *persona grata* новоевропейской культуры.

Пожалуй, лучше всего европейское понимание природы и сути творческого процесса выразил Иммануил Кант в своем знаменитом учении о гении, которое суммируется в следующих положениях:

- гений создает то, для чего не может быть найдено правило;

- произведение гения само становится образцом для подражания;
- деятельность гения в значительной степени бессознательна;
- сфера гения скорее искусство, нежели наука.

На наш взгляд, первое и четвертое положения являются ключевыми, поскольку указывают на основополагающие характеристики творчества: 1) творчество должно с необходимостью нести в себе инновационный потенциал, открывать «необычайность и небывалость» (Рильке), преодолевать готовые формы и стереотипы; 2) вышеописанное в полной мере возможно только в искусстве в силу особой роли последнего в культуре и человеческом бытии.

Отсюда и приистекают два возможных способа тематизации проблемы присутствия творчества в современном университетском образовании, два доминирующих вопроса.

1. Можно ли вообще с полным правом говорить о творчестве в современной ситуации, которую постмодернистские авторы окрестили веком цитирования, скольжения по поверхности старых смыслов и т. д.? Возможна ли абсолютная инновационность в мире, где «все слова уже сказаны»?

2. Может ли система образования в принципе быть пространством творчества?

Именно второй вопрос и станет основным предметом нашего обсуждения.

Если И. Кант, а вслед за ним и еще более категорично – Шеллинг, практически отказывали в творчестве даже науке, которая по сути своей нацелена на продуцирование нового знания, то тем более проблематично присутствие творчества в образовательном процессе.

Любая система образования является одним из самых мощных инструментов трансляции культурной традиции, так как поддерживает и воспроизводит не только какие-то значимые культурные образцы, но и саму структуру личности, сложившуюся в рамках определенной культуры. Неспроста даже в современном глобализирующемся и достаточно демократичном западном социуме существует целый ряд запретов и ограничений, распространяющихся именно на систему образования. Достаточно вспомнить бурные дискуссии по поводу запрета на ношение одежды, символизирующей религиозную и культурную принадлежность в общеобразовательных школах, или менее известные, но еще более значимые, примеры иногда негласных, а иногда совершенно официальных запретов на осуществление педагогической деятельности преподавателями-иностранцами как носителями другой языковой и культурной традиции, которые встречаются в ряде ведущих западных государств.

Но помимо этих общих для всех культур моментов европейская система образования до сих пор во многом движется в шлейфе идеологии Просвещения, которая нацелена скорее на воспроизводство и сохранение сложившихся схем и моделей образовательного процесса, как бы освященных авторитетом разума и морали, нежели на создание нового. И эту картину вряд ли могут существенно изменить многочисленные методические новшества, равно как и активное вторжение в учебный процесс различных технических средств. Рискну утверждать, что по большому счету эти изменения касаются лишь усовершенствования формальной стороны образования и мало влияют на его содержательное наполнение. Мы идем по пути усиления формальных аспектов, которое иногда не способствует поиску нового, а скорее тормозит его.

Вероятно, это закономерное явление, поскольку, как я уже писала, образование по необходимости должно нести в себе здоровую долю консерватизма, оно ответственно за сохранение культурной традиции. Но, с другой стороны, продуктом образовательного процесса является живая человеческая личность, которая из стен университета выходит в мир, который со времен Просвещения претерпел значительные изменения. Как

совместить эти потребности, как впустить в стены университета ту самую «необычайность» и «небывалость», и насколько это вообще необходимо?

Одних методических новаций здесь явно недостаточно. Университет это только часть социума, который на рубеже тысячелетий претерпевает глобальные трансформации. И касаются они не только движения экономических и информационных потоков, но и человеческой субъективности как таковой. Именно это обстоятельство требует серьезного философского осмысления, без которого в принципе, наверное, невозможны никакие результативные усилия по внедрению творческого начала в образовательный процесс.

Нет нужды повторять, что человеческое бытие событийно, что живет человек «здесь и сейчас», в пестроте утекающей повседневности, в изменчивости настроений и жестов и, тем не менее, – в поле постоянной ответственности. Не только произведение, но и каждый индивид имеют свой «хронотоп», свои отношения с пространством и временем, свое собственное место в бытии. Интересующая нас проблема творчества в образовательном процессе также может быть транскрибирована через тему пространства и времени, тему хронотопа.

Творчество по сути является темпоральным процессом, поскольку несет в себе изменение, движение, приращение, новизну. Но время как таковое невидимо, оно становится заметным, может быть «схвачено» нашей мыслью, когда «оплотневает» в пространстве, когда создает для себя и проживает систему мест. Университет, несомненно, являет собой один из самых значимых культурных хронотопов. Вероятно, именно осознав и проанализировав феномен университета как возможное пространство, топос «проживания» временных потоков современной культуры, мы сможем действительно впустить творчество в современный образовательный процесс.

И. Л. Зеленкова

Феномен творчества: особенности восприятия

Осмысление многоликого феномена творчества образует одну из так называемых «вечных проблем», интерпретационное поле которой настолько широко и многообразно, что даже простое перечисление его составляющих может выступать в качестве специальной исследовательской задачи. Если к этому добавить универсальный статус данного феномена в человеческом бытии, его «вездусущее присутствие» не только в сфере познания, но и на уровне практической жизнедеятельности, его тесную сопряженность со спецификой индивидуального, субъективного, то становится очевидным, что любая попытка его анализа изначально является достаточно проблематичной. Вместе с тем, именно «безбрежность» проблемы творчества позволяет любому исследователю отыскать в этом пространстве тот маленький островок, о котором ему интересно поразмышлять.

В данном случае такой «островок» очерчен как желанием разобраться (в первом приближении, разумеется) в *этическом* аспекте изучения феномена творчества, так и стремлением связать его со спецификой преподавательской деятельности, предполагающей хотя бы небольшую степень осведомленности преподавателя относительно *ценностных ориентаций студенческой аудитории*.

В соответствии с этим, была обозначена начальная схема возможного анализа указанной проблемы, предполагавшая: определение понятия «творчество»; выяснение статуса творчества в нравственной жизни; аттестацию творчества в качестве моральной ценности; выявление значимости творчества в сфере образовательной деятельности.

Вопросы, конкретизирующие эти «направления поиска», были предложены студентам отделения психологии и отделения информации и коммуникации (3 курс) в качестве основы для письменной самостоятельной работы (добровольной и анонимной). Полученные сорок работ образовали своеобразную эмпирическую базу (локальную, но достаточно интересную, поскольку студенты постарались о творчестве написать творчески), анализ которой позволяет зафиксировать некоторые общие и частные «срезы» восприятия феномена творчества, способные выступать в качестве перспективных направлений его дальнейшего изучения. Результаты изучения этого эмпирического материала можно обобщенно представить в трех ракурсах: 1) размышления о сути феномена творчества и его значимости; 2) суждения относительно нравственного статуса творчества; 3) позиции по вопросу о роли творчества в образовательном процессе.

1. Понятно, что процессу серьезного осмысления любого феномена должна предшествовать попытка его понятийного «закрепления», не позволяющего непродуктивно «растекаться мыслью». Однако, определение «предельных понятий», к числу которых относится и творчество, сопряжено с целым рядом существенных трудностей (их перечисление целесообразно в данном случае «оставить за кадром»). В связи с этим, понятийный статус творчества оказывается достаточно условным даже в научных исследованиях, не говоря уже об обыденном сознании. Даже если и фиксируется какое-то определение, оно при последующем анализе часто «расплывается», а феномен творчества, наделяемый множеством разнообразных характеристик, «не поместившихся» в начальное определение, описываемый в контексте некоторых интуитивных представлений, начинает существовать в виде размытого, туманного *образа*. Вместе с тем, любые такие образы имеют более-менее устойчивое общее основание, связанное с пониманием творчества как *процесса создания (точнее, наверное, – созидания) нового, уникального, неординарного*. Эта универсалия отнюдь не препятствует релятивизации образов творчества, поскольку интерпретация «нового, уникального, неординарного» может быть весьма различной. Так, например, творчество можно превратить в предельно широкий феномен, по сути сливающийся с жизнедеятельностью человека во всех ее проявлениях (нет ведь таких «плодов» жизнедеятельности, которые были бы абсолютными копиями, даже если выполнены по стандарту). Или, напротив, можно его сузить, ограничивая сферой художественной деятельности. Из этого, в свою очередь, проистекает еще одна значимая, особенно в нравственном отношении, проблема: творчество является атрибутом жизни любого человека или есть люди, которые не могут быть названы творцами?

В общем, дефинитивная задача применительно к *феномену* творчества остается «открытой», как и *проблема* творчества, что порождает множество следствий-противоречий в научном исследовании и на уровне обыденного сознания. Понятно, что такого рода следствия нашли свое отражение и в студенческих работах. Пытаясь выразить свое понимание творчества, студенты, как правило, отдают себе отчет в предельной широте этого феномена и стараются его как-то конкретизировать, выделяя, например, различные его аспекты: («а) создание продуктов художественной, духовной ценности», б) проявление нестандартного мышления в повседневной жизни»); а также прилагая к «созданию нового, уникального, неординарного» свои дополнения: творчество предполагает «любовь к тому, что человек делает и удовольствие от этого дела», обязательное «одобрение обществом», «своеобразный мозговой штурм наедине с собой», «измененное состояние сознания, связанное с безумным увлечением», «отказ от банальности», «привнесение во все своей позиции», «процесс, в который человек вкладывает всю свою душу», «любые нестандартные мысли, идеи». Интересно, что к

творчеству часто применяется прилагательное «прекрасное», один из студентов даже предлагает его в качестве критерия для различения творчества и креатива.

Анализ данных работ свидетельствует, в частности, о той особенности восприятия творчества, которая уже упоминалась: начальные определения (описания) творчества далеко не всегда «работают» при дальнейших размышлениях о нем, а иногда вступают в противоречие с ними. В целом, в создании образа творчества студенческие мнения достаточно солидаризированы, особенно в отношении *значимости* этого феномена в жизни вообще и в их собственной жизни. Общая позиция – *исключительно высокая оценка* творчества, которая не только просто фиксируется, но и иногда почти поэтически «воспевается», затмевая собой все прочие ценности («если бы не было творчества, то не было бы жизни»; «творчество затмевает собой все остальное»; «это самое главное в жизни»). На таком фоне понятна солидарность студентов и по вопросу творческой самооценки – почти каждый оценивает себя как творческую личность. Интересно, что такая позиция не просто констатируется, но, как правило, обосновывается, причем это обоснование часто связывается с занятиями *художественным* творчеством. Что же касается работ, авторы которых (5 из 40) проявляют самокритичность («я не супер творческая личность», «не в полной степени творец», «потенциально творческая личность»), то их мотивация тоже достаточно интересна: «нет возможности развить свой творческий потенциал»; «нет желания постоянно творить»; «я не считаю себя творческой личностью, поскольку результат моей деятельности очень узок и не является общезначимым».

2. Этический контекст проблемы творчества был обозначен двумя вопросами: является ли творчество исключительно *положительной нравственной* ценностью?; является ли творчество обязательным условием полноценной *нравственной* жизни? В студенческих ответах обнаружилось большое количество противоречий (например, положительный ответ на первый вопрос далеко не всегда предопределял положительный ответ на второй и т. д.). В целом, при ответе на первый вопрос мнения студентов разделились на три основные группы: – творчество является исключительно положительной нравственной ценностью (10 человек), – творчество может выступать как положительной, так и отрицательной нравственной ценностью (20 человек), – творчество не подлежит нравственной оценке (10 человек). Уже такой «количественный расклад» может вызывать определенную озабоченность по поводу нравственных ориентаций студентов, поскольку 50 % респондентов (первая и третья группы) оценивает творчество как ценность приоритетную по сравнению с моральными установками. Впрочем, оснований для такого положения дел множество, и они связаны не только с субъективными факторами (возраст, отсутствие жизненного опыта, некоторая «культурная недостаточность» респондентов), но и с реальной сложностью проблемы взаимоотношения морали и творчества.

Первая подгруппа как бы продолжает выражение общего пафоса восхищения феноменом творчества, характерного для предшествующих попыток его определения-описания, и постулирует «исключительно положительную нравственную ценность творчества», не утруждая себя какими бы то ни было серьезными обоснованиями, кроме таких констатаций: «оно никому еще не навредило», «оно помогает создавать прекрасное», «оно позитивно, даже если осуществлялось плохими средствами».

Гораздо интереснее и многообразнее выглядит позиция второй подгруппы (ее доминирующая установка нашла в одной из работ такое обобщенное выражение: «у каждой монеты есть обратная сторона»), содержащая весьма интересные суждения: нравственная оценка творчества зависит от его мотивации, результатов, использованных средств, т.е. «загрязненность» всего этого может превратить творчество в отрицательную нравственную ценность; творчество – это сфера свободы, поэтому

«может идти вопреки нравственным нормам», а его «стихийность трудно направлять только в сторону добра». Представления респондентов этой группы относительно двойственности нравственной аттестации творчества иногда подталкивают их к поиску критерия разграничения нравственной оценки. Результаты этого поиска немногочисленны, но заслуживают особого одобрения и упоминания: «творчество может выступать в качестве отрицательной нравственной ценности в том случае, если становится самоцелью и самооценностью»; творчество «есть добро, если оно не направлено против жизни и здоровья людей»; «творчество является отрицательной нравственной ценностью, если направлено в сторону разрушения и насилия»; творчество является положительной нравственной ценностью, «если то новое, что создано в ходе творчества, служит Добру».

Если бы исследование студенческих представлений о феномене творчества было бы значительно объемнее и, соответственно, репрезентативность результатов очевиднее, то позиция третьей группы должна была бы вызывать серьезное беспокойство, поскольку она в различных вариациях выражает стремление оказаться «по ту сторону добра и зла» (причем без всякого понимания смысла этой идеи Ф.Ницше). Впрочем, и для такого небольшого эмпирического материала цифра 10 выглядит достаточно выразительно. Обоснования позиций «вынесения творчества за границы морали» представлены только в форме констатаций: «творчество находится за пределами добра и зла»; «понятия добра и зла к творчеству неприменимы»; «в творчестве нет границ, поэтому оно вообще вне нравственности»; «даже если творчество отражает порок, оно все равно нам необходимо».

Подобный расклад мнений должен бы, вроде, предопределить ответы на вопрос о том, является ли творчество обязательным условием полноценной нравственной жизни, однако, как уже отмечалось, этого не происходит. Более того, представления студентов в сфере данного вопроса обнаруживают изрядную степень противоречивости их позиции относительно феномена творчества в целом. Мнения студентов по указанному вопросу распределились примерно поровну: 22 человека считают, что творчество является обязательным условием полноценной нравственной жизни, 18 человек с этим не согласны полностью или частично. Обоснование первой позиции обобщенно можно выразить следующим образом: без творчества жизнь вообще неполноценна, поскольку оно способствует саморазвитию и самореализации личности. Похоже, что ее сторонники не обратили внимания на подчеркнутое в формулировке вопроса слово «нравственной» (нравственной жизни), поэтому особенно не задумывались о *нравственной* составляющей человеческого бытия. В отличие от них, представители второй группы старались «работать» именно с нравственной составляющей. Обращая свои взоры на реальность и задействуя личный опыт, студенты замечают: «человек может жить «по клише», но обладать большим нравственным потенциалом, нежели любой художник»; «человек может быть творческим, но аморальным, т.к. творческий всегда стремится выйти за рамки»; «можно не обладать творческими способностями, но уравновесить это нравственными добродетелями»; «человек имеет право на отказ от творчества»; «нельзя заставить творить того, кто не хочет или не умеет этого делать». Некоторые студенты вносят достаточно интересные корректировки в данный вопрос, отмечая, например, что «творчество это не *условие*, а *дополнение* нравственно полноценной жизни»; «творчество желательно, но не обязательно»; «творчество – это своеобразный бонус, но никак не условие нравственной жизни». За всеми этими рассуждениями «просвечивает» проблема, которую студенты не хотят, вероятно, фиксировать слишком откровенно, но косвенно обозначают с достаточной определенностью – не все люди способны на творчество. Это противоречит первоначальному пафосу воспевания творчества и его универсальности («каждый человек – творец», «каждый может стать творцом и сделать

свою жизнь полноценной», «творчество доступно каждому» и т.п.). Впрочем, невозможно требовать от студентов непротиворечивого решения столь сложных вопросов, тем более, что в рамках данной работы они постоянно ощущали присутствие (хочется добавить – гнетущее) проблемы сущего и должного, как бы соскальзывали с одной ее грани на другую, не всегда отдавая себе в этом отчет. Зато применительно к третьему ракурсу рассмотрения феномена творчества противостояние сущего и должного использовалось студентами более осознанно.

3. Вопросы этого блока предлагали студентам выразить свое мнение относительно значения творчества в процессе высшего образования в целом, а также оценить роль творчества на нашем факультете. По первому вопросу мнения студентов предельно солидаризированы: творчество должно «играть ведущую роль», оно в этой области «имеет особо большое значение», поскольку высшее образование призвано «давать толчок к общему развитию личности», подготавливать «человека к будущей самостоятельной деятельности, невозможной без творчества» и т.п. Некоторые авторы работ справедливо отмечают, что творческий компонент должен «пронизывать собой всю систему образования, начиная с детского сада». Все это преимущественно касается сферы должного, а на уровне сущего – «высшее образование исключает фактор творчества, это только механическое запоминание». Таких резко негативных оценок немного, что, наверное, в значительной степени определяется спецификой постановки вопроса («Оцените значимость творчества в процессе высшего образования»), которая фиксирует не столько реальное, сколько *желаемое* положение дел.

Ответы на второй вопрос, предполагавший соотнесение реального и желаемого, гораздо определеннее фиксируют несоответствие должного сущему. Мнения студентов по этому вопросу разделились на три приблизительно равных группы: – *да*, учебный процесс на факультете можно аттестовать как творческий (13 человек); – можно аттестовать как *частично* творческий (13); – *нет*, нельзя аттестовать как творческий (14). Представители первой точки зрения чаще всего связывают свою оценку с большим количеством творческих заданий в процессе обучения (некоторые даже считают их избыточными, так как «каждый день приходится напрягаться»), а также с предоставляемой им возможностью «высказывать свое мнение». Некоторые студенты (4) замечают, что в целом обстановку на факультете им оценить сложно, но «на отделении информации и коммуникации творческий характер учебного процесса совершенно очевиден». Интересным являются встречающиеся рассуждения о том, что на факультете есть возможности для творческой реализации, однако «не все студенты способны их реализовывать» как в целом, так и в отдельных проявлениях («даже шпаргалки можно делать творчески»). Почти все представители данной группы склонны связывать фактор творчества на факультете с отдельными дисциплинами и, особенно, с *отдельными преподавателями*.

Именно наличие творческих преподавателей не позволяет представителям второй группы негативно оценивать факультет в целом, хотя в других отношениях они проявляют свою неудовлетворенность: «мало новаций»; «от нас, в основном требуется просто работа, а не творчество»; «хотелось бы больше практики, т. к. в ней больше всего творчества»; «на факультете есть элементы творчества, но очень негативно влияют общие установки системы образования, препятствующие этому». Что же касается третьей группы мнений, то разочарованность их авторов в творческой составляющей факультета настолько велика, что ничем не компенсируется: «все, как правило, скучно, шаблонно»; «мы не только не создаем, но и не обучаемся этому»; «создаются только симулякры творчества»; «мы не можем снять заданные нам «маски студентов» и проявить свое «Я».

Таким образом, анализ данной эмпирической фактуры (при всей ее локальности, недостаточной презентативности и т. п.) позволяет обозначить определенные стереотипы восприятия феномена творчества, которые, возможно, распространены в гораздо более широкой сфере. Прежде всего, это восприятие творчества как первостепенной позитивной ценности (даже самооценности), которая не нуждается в каких либо «измерителях». Отсюда вытекает своеобразный отказ от обдумывания возможных негативных последствий творчества, готовность к принятию всех его результатов вне зависимости от их нравственного «звучания». Конечно, более серьезные размышления о феномене творчества, в том числе в контексте практических жизненных реалий, могут привести к поиску *смысла* творчества, осознанию необходимости его нравственных или иных ограничений и т. д., но первоначальная интенция его восприятия именно такова.

Эта интенция часто сопровождается противоречивым представлением о «сфере обитания» творчества: с одной стороны, творчество вроде бы вездесуще (плагиат, к примеру, тоже можно рассматривать как вид творчества), с другой стороны, подсознательно творчество ассоциируется с художественной деятельностью.

Соответственно расширительному пониманию творчества, еще одной стереотипной установкой его восприятия оказывается отнесение себя к его субъектам, поскольку немудреный силлогизм (творчество – важнейшая ценность человеческой жизни, я – человек, следовательно, я – творец) доступен каждому и, что особенно важно, каждому приятен. В этой установке нет ничего плохого или опасного (действительно, любой человек должен иметь право на творчество), но при определенных обязательных условиях. Это, в первую очередь, реальное, а не вымышленное, обладание творческим потенциалом и стремления к его *самостоятельному* развитию; наличие способности принимать на себя *ответственность* за свою творческую деятельность; осознание себя не только в качестве уникального индивида, но и в качестве «представителя человечества». Студенческие работы (не только используемые в данной публикации, но и другие творческие «продукты»), к сожалению, исключительно редко отражают такие ценностные ориентации. В результате образуется известный парадокс, сопровождающий восприятие многих фундаментальных ценностей: «посягательство» на творчество (свободу, любовь и пр.) не подтверждается *правом* на это, поскольку не опирается на осознание *личной* ответственности.

И. М. Клецкова

Проблема научения творчеству: потенциал конкретных образовательных методик

Творчество в образовании может быть интерпретировано как инновационная деятельность – процесс, связанный с приращением и усложнением тех смысловых конфигураций, которые транслируются в образовательных практиках. При этом, как мы полагаем, в рамках обсуждаемой темы творчество может быть понято как своеобразный трансцензус, преодоление первоначально зафиксированных смысловых границ, приводящих к качественному структурному преобразованию информационного поля и способах оперирования в нем и с ним. Тогда творческим можно назвать обретение не просто новой информации, а информации, которая может быть использована как инструментарий самостоятельного исследования некоторого эмпирического поля. С точки зрения реалий образовательных практик, творческим может стать и педагогический процесс – посредством со-творчества студентов, и собственно деятельность студентов при самостоятельном использовании полученных знаний.

Если попытаться отвлечься от тех реальных проблем, с которыми на сегодняшний день сталкивается высшее гуманитарное образование (резкое снижение изначального образовательного уровня поступающих в вуз студентов, сокращение количества часов, выделяемых на гуманитарные дисциплины, общая девальвация ценности гуманитарного образования в социуме), то остается робкая попытка сформулировать ряд вопросов, которые касаются возможности творчества в образовательном процессе в вузе.

Первый вопрос – каким образом можно распознать элементы творчества в повседневной рутине образовательного процесса при том условии, что творчество всегда рассматривается сквозь призму эксклюзивности, особой одаренности, нетривиальности и еще целого ряда синонимов. Закономерный вывод из подобного суждения не вызывает сомнения: творчество – удел немногих, и оно может быть рассмотрено как своего рода эзотерическая деятельность, обучить которой невозможно. Более того, подобная точка зрения имеет право на существование, поскольку одна из задач высшей школы – трансляция некоторой суммы знаний, определяемой как образовательная норма в той или иной дисциплине. Преподаватель в этом случае выступает как носитель экспертного знания и производит оценивание соответствия либо несоответствия объема и качества воспроизводимого студентом знания. Обратим внимание на то, что те требования, которые по-прежнему предъявляются в качестве критерия выставления того или иного балла, ориентированы на фактическое содержание тестовых заданий и призваны проверить количество и полноту полученного объема знаний (во всяком случае, низшая и средняя часть шкалы оценивания). Фактически они способствуют формированию кроссвордного мышления у студентов. Следует признать, что во многих случаях – это единственный ощутимый результат, который преподаватель может получить от студента. Поэтому столь важна роль преподавателя, способного распознать в робких попытках студентов высказать собственную точку зрения не просто желание саморепрезентации, а стремление к творческому преодолению алгоритма простого воспроизведения информации, предложенной преподавателем. Прокрустово ложе академической нормы часто не позволяет преподавателю отделить в этих ситуациях зерна от плевел. Аргумент очевиден: не научившись просто ходить, студент пытается выполнить сложные «балетные прыжки».

В связи с этим возникает второй вопрос: возможно ли обнаружить такую форму трансляции знания, которая, как минимум, предполагает не просто воспроизведение информации. На мой взгляд, определение в качестве приоритета в обучении не трансляции объема информации, а, по преимуществу, изучение *методологии* гуманитарного исследования с последующей аппликацией на изучении социокультурных феноменов, позволит создать условия для перехода от этапа усвоения знания к их творческому применению.

При признании такой стратегии преподавания как перспективной, способной провоцировать студентов на творческую деятельность, закономерно возникает второй вопрос о том, возможно ли научить элементам творческой деятельности. На наш взгляд, целесообразно говорить о двух аспектах такого научения. Во-первых, творческое освоение принципов самой методологии, изучаемой в рамках того или иного курса, а во-вторых, самостоятельное применение студентами знания методологии в исследовании выбранного социокультурного феномена.

Стратегия освоения методологии может быть осуществлена либо посредством обращения к учебным или энциклопедическим источникам (изучения методологии через готовую схему), либо, что кажется нам более продуктивным, через попытки реконструкции принципов изучаемой методологии на основании изучения аутентичных текстов. Второй путь кажется нам хотя и более трудоемким для студентов и преподавателей, но дающим бесценный *личный* опыт аналитического изучения

методологии. Для приобретения такого рода опыта нами предлагается методика написания письменного домашнего задания, так называемых «скриптов» семинарского занятия, которые предполагают следующие этапы:

- предварительное подробное конспектирование хода семинарского занятия, на которых рассматривается та или иная востребованная в гуманитаристике методология;
- тщательное изучение текстов аутентичных источников, чтение которых обязательно при подготовке к семинарскому занятию;
- аналитическое изложение содержания семинарского занятия, в котором предполагается экспликация основных вопросов, раскрытых на семинарском занятии, логика разворачивания дискуссии и, в качестве итога, представление базовых принципов изученной методологии.

Полученная информация проверяется, комментируется и оценивается преподавателем и служит рабочим материалом для студентов при подготовке к зачету и при написании итоговых самостоятельных творческих работ.

Упомянутые ранее самостоятельные работы выполняются студентами в качестве итоговых эссе по курсу и должны отвечать двум важнейшим требованиям: самостоятельный выбор эмпирического объекта для анализа и определение предмета исследования; аналитическое изучение выбранного феномена с позиции конкретной методологии. По сути, речь идет о самостоятельном приложении усвоенной методологии для описания, объяснения и предсказания особенностей функционирования выбранного социокультурного феномена, что не только удовлетворяет первичный интерес к изучаемому предметному полю, но и может стать серьезным аргументом для выбора данного феномена в качестве объекта дальнейшего научного исследования. На сегодняшний день можно говорить о результативности такой стратегии, поскольку довольно часто студенты в результате проделанной в учебном курсе академической работы успешно продолжают исследовательскую работу, обращаясь к выбранному ранее феномену и активно применяя усвоенные таким образом методологические стратегии. Такого рода методики, применяемые в академической деятельности, позволяют трансформировать рутинность образовательного процесса в практики, обладающие выраженными признаками творчества.

С. В. Воробьева

Курсовая работа: плагиат или творчество?

Подготовка курсовой работы представляет собой аналитико-синтетический процесс чтения текстов и реконструкции идей изложенных в них. Первый аспект подготовки связан с основным видом деятельности студентов – чтением, второй – с творчеством.

Чтение – процедура создания другого текста. Подготовлены ли студенты-первокурсники к чтению вузовской литературы? Объем «культурной собственности», который школа дает учащимся, растет вместе с компьютерными технологиями. Например, написать реферат в 4 классе на тему «Первобытное общество» объемом 8 листов формата А-4 стало «общим местом» во многих школах, в частности, в школе № 32 г. Минска. Что дает подобная работа уму и сердцу ученика – это не главное. Главное – это приращение объема «культурной собственности», распечатанной на бумаге. Отсюда мораль – у студентов со школьной скамьи все активнее формируется навык составления «самостоятельного» текста из фрагментов чужого, т. е. плагиата. В итоге, навыки чтения оказываются не сформированными. Комментируя статью «На

Интернет и суда нет» («СБ», № 224, 23.11.10), заместитель начальника управления информационных технологий и электронных образовательных ресурсов Национального института образования Андрей Халиманович отмечает «плюсы мобильного Интернета»: он «развивает умение ориентироваться в потоках информации, находить ее и систематизировать». Оказывается, умение ориентироваться в потоках информации – это умение «кликнуть». В качестве причины обращения к мобильному Интернету во время уроков он называет тот факт, что «уровень владения современными технологиями у учеников выше, чем у учителей».

Второй аспект подготовки курсовой работы связан с реконструкцией изложенных в текстах идей. Реконструкция должна осуществляться в соответствии с избранной темой исследования. Логика реконструкции включает определение цели и формулировку задач. Постановка цели и задач – начало творческого процесса. Творчество определяют по-разному. Мне симпатичен подход, согласно которому творческое мышление определяется как уместное ассоциирование двух идей, связь которых была ранее неочевидной. Но прежде, чем произойдет ассоциирование идей, они должны быть найдены в процессе чтения и сформулированы. Отсюда закономерно вытекают два вопроса: как мотивировать студентов к чтению? Как обучить реконструкции идей? Для этого следует научить студента замечать элементы творчества в собственной деятельности. Методика подобного обучения предполагает структурный подход к человеческому восприятию, мышлению, поведению и общению, т. е. логический анализ вербализуемой части опыта личности. Основу подобной методики составляют процедуры формализации интеллектуального или деятельного процессов. Формализация предполагает выявление элементов, способствующих, ограничивающих или препятствующих выполнению определенной задачи или достижению какой-либо цели.

Методика должна включать приемы, способствующие осознанию и изменению образа мышления, что обуславливает изменение поведения. Информация, поступающая извне, проходит через личностные «фильтры» восприятия и мышления (Дж. Гриндер, Р. Бендлер). «Фильтры» определяют режим функционирования личности: Что личность замечает, а к чему индифферентна? Каким образом и почему именно таким образом реагирует личность? Способы реагирования на мир, включая учебный процесс, определяются пережитым опытом, освоенным концептуально-понятийным аппаратом, сформированными или формирующимися ценностными установками. По этой причине люди по-разному воспринимают и оценивают различные явления.

Поведение и общение, производные от восприятия и мышления, также специфичны. Осознание и объяснение их специфики предполагает анализ собственных переживаний, образов и рассуждений. Ксенофонт в «Воспоминаниях о Сократе» писал: «Кто не знает своих слабостей – не знает себя. Разве не очевидно, что знание себя дает людям очень много благ, а заблуждение относительно себя очень много несчастий. Кто не знает себя и имеет ошибочное представление о своих способностях, тот находится в таком же положении и по отношению ко всем людям и ко всем человеческим делам». Поэтому написание курсовой работы следует позиционировать как познание самого себя.

Написание курсовой работа является видом деятельности, расширяющим представления личности о самой себе, начиная с выбора ее темы и заканчивая защитой. При таком подходе курсовое проектирование идентифицируется как творчество, предполагающее конструирование ясных картин желаемого результата, что повышает вероятность его достижения. Для организации научного творчества важно, чтобы студент осознавал результаты, которых он может достичь, осуществляя некоторую деятельность. Для этого написание курсовой работы должно сопровождаться

информированием о принципах самосовершенствования, что позволит мотивировать студента. Нет человека, который бы не стремился стать лучше или успешнее, который не нуждался бы в положительных эмоциях, уважении или признании. Эти аксиомы, составляющие основу жизненных принципов, активно эксплуатирует реклама.

Принципы самосовершенствования следует связывать с навыками и умениями, лежащими в основе определенных способностей человека. К ним нужно отнести способности устанавливать и совершенствовать взаимоотношения, убеждать, формировать позитивное мировосприятие, преодолевать негативные переживания, управлять своим поведением и поведением других людей и пр. Все названные и другие способности предполагают умение сосредоточиться на определенной цели и вычислить алгоритм ее достижения. Навыки и умения, необходимые для этого, как раз и формируются при подготовке курсовой работы. С другой стороны, у любого человека есть слабые стороны, которые препятствуют ему устанавливать или совершенствовать взаимоотношения, детерминируют отсутствие дара убеждения и пр. Преодоление схем мышления и стереотипов поведения, ограничивающих жизнедеятельность, также должно оказаться в сфере интересов студента.

Таким образом, через призму демонстрации необходимости и социальной состоятельности осваиваемого знания можно сформировать у студентов желание творить. Необходимость и социальная состоятельность знания может иметь различные аспекты: логические, этические, историко-философские, экономические и др.

В большинстве случаев истолкование преобладающей части сведений, оказывающихся в распоряжении студента, осуществляется посредством механизмов обобщения, искажения и селекции. В результате студент, упуская важные детали, делает акцент на деталях незначительных, но ему хорошо известных и приятных. Примером может служить выбор студентом научной темы, в процессе которого очевидно реагирование на знакомые имена, но не на проблему, которая отражена в теме. Соответственно, студент, очарованный именами, расширяет круг ассоциаций, связанных с ним, но не исследует проблему. В результате отсутствует поворот от непонятной игры с гештальт-образами по поводу власти, любви, Фрейда, Канта и др. к цифровому процессу. В результате студент лишь закрепляет неосознаваемые им «слабости», связанные с отсутствием некоторых навыков.

Таким образом, с помощью каузальных факторов, выявляемых в контексте структурного подхода к мышлению и к учебной деятельности студентов, следует обосновывать необходимость творческого подхода к написанию курсовой работы как единственной альтернативы плагиату. Какой окажется курсовая работа – плагиатом или творчеством – решается в волевом контексте. Для этого студент должен осознать потребность, которая обусловит и поддержит его интерес.

А. Ю. Дудчик

О роли и функциях творческой деятельности в образовательном процессе: опыт критического анализа

Понятие творчества и его разнообразные производные сегодня являются достаточно популярными, а вопрос о творческой составляющей в образовательном процессе – достаточно важным. В этом тексте рассматриваются возможности использования творческого компонента в процессе обучения.

На мой взгляд, следует разделять вопросы о творческой составляющей в преподавании для студентов, получающих философское образование, и всех остальных, поскольку цели образования будут различаться.

Начнем со студентов-философов. Сама творческая деятельность предполагает наличие у субъекта творчества определенной подготовки нетворческого характера. Эта подготовка может заключаться в наличии определенных знаний, навыков и умений – например, знание оригинальных текстов (желательно, на языке оригинала) и критической литературы, наличие представления о социокультурной ситуации, в которой эти тексты создавались и результатом попытки ответа на запросы которой они являлись, возможность отделить изложение позиции от оценки, умение осуществлять определенные теоретические процедуры – реконструкцию, концептуализацию, сравнение и т. д. Без наличия подобных ремесленных (в хорошем смысле) знаний и умений творческая деятельность оказывается проблематичной, и в целом ее можно уподобить красивому и амбициозному архитектурному проекту, построенному без прочного фундамента.

Кроме того, знакомство с содержанием философских дисциплин предполагает достаточно критическое отношение к самой идее творчества как созданию нового. Эта идея оказывается весьма популярной в современной культуре, основывающейся на идее постоянного изменения, что предполагает, по мнению, например, З. Баумана, производство искусственных желаний, развитие механизмов забвения, сжатие социального времени и бесконечное потребление, не требующее усилий и подготовки. Изучение философских дисциплин, напротив, должно дать представление о том, что любой творческий акт достаточно редок (и поэтому ценен), творчество как раз и предполагает серьезные усилия и подготовку, оно должно основываться на знании уже сделанного в этой области и т. д. И, наконец, философские дисциплины должны давать понимание того, что творчество ценно и интересно не само по себе, но благодаря своим продуктам и результатам (например, изменениям, которые происходят с человеком в процессе творческой деятельности).

Конечно, задания творческого характера могут выполняться для достижения развивающих целей, например, развития у студентов самостоятельности мышления, критического отношения к получаемой информации, повышения уверенности в себе, получения навыков индивидуальной, или, наоборот, командной работы, развитие уверенности в себе и т. д. Все это вполне уместно и очень важно, но при этом следует осознавать развивающий характер подобного образования, которое не предполагает и другие образовательные функции.

Достаточно важным моментом является и проблема использования результатов творческой деятельности, поскольку зачастую все может ограничиваться самим процессом творчества и оценкой со стороны преподавателя. При этом более широкая востребованность результатов творческой деятельности могла бы служить хорошим стимулом. Поэтому целесообразным было бы как можно более широко связывать творческую деятельность студентов с актуальными научно-исследовательскими работами, сам факт участия в «серьезных» проектах может положительно сказаться на мотивации и деятельности студентов.

Это может показаться парадоксальным, но, на мой взгляд, наличие творческой составляющей в образовательном процессе более уместно для нефилософских специальностей, поскольку философское образование, во-первых, должно предполагать достаточно серьезную базовую подготовку, без которой ценность творчества сомнительна, во-вторых, дает больше возможностей для творческой реализации в научно-исследовательской деятельности. И, напротив, серьезная творческая составляющая может оказаться полезной, или, по меньшей мере, способствовать популярности философских дисциплин среди студентов других специальностей. При этом, на мой взгляд, уместно обращение к категории самотворчества или «творчества себя», когда объектом творческой деятельности могут выступать не только те или иные

научные предметности, но и сама жизнь человека или его отдельные свойства. Изучение философских дисциплин может способствовать развитию самостоятельности и критичности, а также дать установку на творческое и активное отношение к жизни. Подобным образом философские дисциплины могут получить не только учебно-теоретическое измерение, но и выявить свою практическую составляющую.

О. В. Шубаро

Использование презентаций в процессе преподавания курса «Религиоведение»

Современный мир становится все более многообразным. Индустриальная эпоха XX века уходит в прошлое, ей на смену приходит эпоха глобальной информационной революции и принципиально иной информационной открытости. В условиях становления информационного общества теоретическое фундаментальное мышление, основанное на образцах строгой науки, оказывается невостребованным, так как исчезает единый универсальный культурный горизонт. В то же время современные социальные практики становятся интеллектуально насыщенными, требующими осознанной целенаправленной деятельности. Поэтому фундаментальность современного гуманитарного образования определяется не трансляцией фундаментальных знаний, в силу потери универсального и единого контекста исследования, а нацеленностью на формирование творческой способности как фундаментальной структуры человеческого бытия.

Стратегия современного высшего образования формируется с учетом развития навыков творческого мышления, умения эффективно применять полученные знания на практике. Суть современного высшего образования должна выражаться фразой: «Не догонять прошлое, а создавать будущее», что предполагает овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно.

В этом контексте самым значимым социальным аспектом глобализации стало расширение возможностей для раскрытия человеческого потенциала. Основная цель современного образовательного процесса – формирование творческой, инициативной личности, способной к эффективной деятельности. Современное гуманитарное образование предусматривает развитие творческого мышления, стимулирование познавательной деятельности, которое осуществляется за счёт повышения уровня проблемной образовательной ситуации.

Соответственно, главное в обучении – постановка творческих проблем и поиск учащимися методов решения сложных задач. Творческое обучение должно создавать реальные условия для развития не только студента, но и преподавателя. Тенденции развития современного высшего образования определяются прежде всего формированием культуры мышления, творческих способностей студента.

Учет мировых тенденций развития образования предполагает использование современных методов образовательных технологий в учебном процессе. В процессе преподавания курса «Религиоведение» достаточно эффективным является использование электронных средств обучения, а именно проведение лекционных и семинарских занятий в режиме занятий-презентаций.

Курс «Религиоведение», кроме теоретического блока (социологические, психологические, феноменологические и иные аспекты изучения религиозного феномена), включает такой фундаментальный раздел, как историческое религиоведение, в рамках которого изучается возникновение и развитие разнообразных религиозных традиций.

Использование презентаций дает возможность преподавателю проявить творчество, индивидуальность, избежать формального подхода к чтению лекций. С другой стороны, за счет повышения наглядности, качественного разнообразия транслируемой информации студенты лучше усваивают и запоминают материал, у них значительно повышается интерес к предмету и появляется желание самостоятельно подготовить презентацию по той или иной теме.

Особенно актуально использование электронных презентаций на филологическом факультете, студенты которого обладают развитым образным мышлением. Они не только с удовольствием знакомятся с лекционным материалом, выполненным с помощью программы *PowerPoint*, но и активно участвуют в обсуждении предложенных вопросов на семинарских занятиях, дополняя свои выступления демонстрацией слайдов, сопровождаемых необходимым и интересным текстовым комментарием.

Преимущества мультимедийной презентации заключаются в том, что позволяют адаптировать материал с учетом уровня подготовки, специализации студентов, повышают мотивацию учения, обеспечивают наглядность, которая способствует лучшему восприятию и запоминанию материала, позволяют демонстрировать большой объем разнообразной информации по теме в течение занятия.

Некоторые темы («Христианский культ», «Устройство христианского (мусульманского) храма», «Иконопись», «Религиозные сюжеты в мировом искусстве» и другие) невозможно изложить без использования иллюстративного материала, а система презентаций позволяет сделать этот процесс более быстрым, удобным и наглядным.

В то же время, следует заметить, что подготовка презентаций требует значительного количества времени, поскольку включает несколько этапов: планирование презентации – определение целей, изучение аудитории, формирование структуры и логики подачи материала; поиск и отбор необходимой информации; разработку дизайна презентации – определение соотношения текстовой и графической информации; проверку согласованности всех этапов презентации.

Из опыта работы могу отметить следующие моменты: слайды должны содержать только те моменты лекционного материала, которые отражают сущность изучаемого предмета – основные определения, схемы, видеофрагменты; общее количество слайдов не должно превышать 20-25; следует учитывать влияние на уровень восприятия материала цветовой гаммы слайда; нельзя нарушать баланс между основным материалом и сопровождающими его мультимедийными элементами.

Одним из важнейших требований является сохранение единого стиля, структуры и формы представления материала в течение занятия; следует ограничиться использованием одного-двух шрифтов. Тексты презентации не должны быть большими – лучше использовать сжатый, информационный стиль изложения материала

Подготовка презентаций предполагает активную самостоятельную работу студентов. Многие студенты филологического факультета с удовольствием готовят презентации по различным темам в рамках изучения курса «Религиоведение». В этом учебном году особый интерес у студентов вызвала тема «Нетрадиционные религиозные движения в современном мире». Студентки 4 курса филологического факультета Алина Аниськина, Людмила Козлова, Вероника Малашук и Вероника Козел подготовили презентации по теме «Сатанинские культы»; Елена Кравченко, Алина Кухта, Ирина Соболевская – «Церковь сайентологии»; Александра Кравченко и Яна Ведут – «Международное общество сознания Кришны»; Виктория Голубева и Екатерина Матяш – «Секты. Общая характеристика»; Ольга Мытник и Александра Тылец – «Семья любви»; Анастасия Прокопенко, Елена Рогинская, Янина Селедец, Екатерина Шпак – «Космические коммунисты». В течение семестра студенты готовили электронные

презентации по темам «Ангелы в христианской картине мира», «Устройство православного храма», «Устройство католического храма», «Церковь Муна» и т. д.

Занятия проходили очень интересно, студенты отлично усваивали учебный материал. В то же время некоторые презентации, подготовленные студентами, содержали отдельные недоработки, которые проявлялись во время представления презентации на занятии. Основным недостатком, на мой взгляд, являлся слабый критический анализ отобранного для презентации материала. Студенты часто увлекались внешней стороной работы, связанной с отбором иллюстративного материала, цитированием высказываний основателей и лидеров тоталитарных сект, изложением их учений, которые в основном носят эклектичный и псевдорелигиозный характер.

Мне приходилось обращать внимание некоторых студентов на отсутствие у них критического анализа, сравнительной характеристики традиционных и нетрадиционных религиозных традиций; на то, что порой (неумышленно) их презентации выглядят как «пропаганда» зачастую чрезвычайно опасных идей неокультовых объединений.

В этой ситуации занятие незаметно превращается в диспут, предполагающий интересную дискуссию по обсуждаемым проблемам. В процессе обсуждения проблемных вопросов студенты приобретали навыки ведения мировоззренческого диалога, обоснования своей позиции при помощи научной аргументации. К обсуждению активно подключались все присутствующие на занятии студенты, а не только непосредственные исполнители задания.

Студенты, являющиеся авторами и разработчиками творческих проектов, в дальнейшем могут использовать свой опыт подготовки презентаций на конкурсах, студенческих научных конференциях, в рамках защиты рефератов, курсовых и дипломных проектов.

Подготовка презентаций предполагает значительную степень творческой свободы студентов. Безусловно, велика роль преподавателя, который должен помочь выбрать тему, обсудить главные проблемы, указать оптимальные пути решения поставленных задач. Подготовка презентации, других творческих проектов предполагает максимальную активизацию познавательной деятельности студентов, способствует эффективной выработке навыков анализа собранного материала.

Таким образом, учебный процесс, органично сочетающий традиционные подходы к обучению и использование современных информационно-коммуникационных технологий, в конечном счете, положительно влияет на развитие творческих способностей студентов. Самостоятельно разработанная и представленная студентом презентация по любой теме, является отличным примером реализации творческих способностей студентов, способствует личностному вовлечению ее участников в учебный процесс, формируя тем самым интерес к изучению конкретного учебного предмета.

С. П. Жукова

Самостоятельная работа как фактор студенческого творчества (из опыта преподавания профессиональной этики)

Феномен творчества, как непосредственно коррелирующий с феноменом человеческого бытия, традиционно привлекает к себе внимание исследователей. Неисчерпаемое многообразие, спонтанность, даже некая таинственность, присущие творчеству, порождают все новые варианты его интерпретаций. Можно, пожалуй, лишь попытаться наметить некоторые характеристики, репрезентирующие это особое качество. К ним можно отнести, прежде всего, некую личностную «погруженность» в предмет творчества, личностное бытие посредством его реализации (невозможность «не творить»).

Творчество предполагает целостность личностной активности, взаимопроникновение мышления, переживания, предметной деятельности. Именно творческий процесс предьявляет уникальность личностной самореализации. Наконец, творческое бытие ориентировано ценностными интенциями личности. Подобные характеристики явно значимы и в процессе предметного взаимодействия преподавателя и студента, в процессе освоения определенной учебной дисциплины. Сверхзадачей вузовского обучения является не просто достижение предметного сотворчества преподавателя и студента, но формирование качества креативности, значимого в профессиональной деятельности будущего специалиста.

Необходимой составляющей современного высшего образования, современной профессиональной культуры становится профессиональная этика. Актуальность развития, исследования, изучения профессиональной этики определяется стремительным развитием и усложняющейся дифференциацией сферы профессиональной деятельности, профессиональной и организационной мобильностью современного человека, расширением сферы социально и даже глобально значимых профессий. Современные профессиональные отношения в значительной степени определяются профессионально-этической регуляцией; во многих сегментах таких профессиональных отношений морально-этические регулятивы оказываются первоочередными (менеджмент, работа практического психолога, социальная работа, и др.). В социально-профессиональной структуре современного социума востребован креативно мыслящий и действующий, ответственный профессионал. Профессиональная этика в вузе – необходимая ступень восхождения к профессионализму.

В современных исследованиях профессиональной этики обычно фиксируется два уровня ее реализации: философско-этический, «мировоззренческий» и нормативно-организационный. Профессиональная этика объединяет в себе нравственное осмысление профессии, собственно философско-этическую рефлексию по поводу профессиональной и корпоративной культуры и формирование ценностно-нормативных систем, особым образом организованных и предьявляемых посредством специальных институтов (этических кодексов, организаций) и процедур (этических экспертиз, др.). Предмет профессиональной этики реализуется в совокупности профессиональных проблем и задач, интегрирующих в себе оба уровня, имеющих как общепрофессиональный (например, понятия и ценности профессии, профессионализма, профессионального успеха), так и частный характер (вопросы, возникающие в конкретно-ситуативной практике определенной профессиональной организации). Соответственно этим характеристикам должно выстраиваться преподавание дисциплины «профессиональная этика».

Предлагаемая «система» форм самостоятельной работы студентов предназначена для реализации такого соответствия, и, в то же время, должна послужить средством для выявления творческих возможностей учебного материала, для вовлечения студентов в профессионально-этическое творчество. Самостоятельная работа включает задания, сочетающие в себе письменные и устные формы, предполагающие как достаточно точный, однозначный, так и развернутый ответ, содержащий многообразие смыслов; воспроизведение учебного материала и его интерпретацию, применение, развитие; исследование эмпирических данных и концептуальной составляющей предмета. Самостоятельная работа по профессиональной этике включает ряд необходимых компонентов. (Конечно, студентам предоставляется возможность выбора из разных вариантов заданий). Изучение каждого модуля предмета завершается творческими вопросами-заданиями, синтезирующими теоретический материал, опыт и запросы актуальной профессиональной практики. Например, тема «Предмет профессиональной этики» предполагает создание идеальной модели современного профессионала, определение критериев успешности профессиональной деятельности, ряд других

аналогичных заданий, выполняемых в виде мини-эссе. Обязательной формой самостоятельной работы, адекватной профессиональной этике, является «решение задач», т. е. этическая экспертиза сложных профессиональных ситуаций. Следующей по сложности ступенью профессионально-этической работы становится реализация в профессиональной практике (на практических занятиях) определенных форм деловой коммуникации, например, публичного выступления, переговоров, др. Учебно-исследовательское творчество студентов по предмету начинается с анализа и обобщения существующих профессионально-этических кодексов и попытки создания этического кодекса определенной профессии или организации. Наконец, индивидуальная творческая работа по самостоятельно избранной теме является существенным, хотя и не строго обязательным, компонентом самостоятельной работы студентов. Письменная контрольная работа с элементами тестирования (используются в той мере, в какой определенные фрагменты профессионально-этического знания поддаются формализации), репрезентируя основные тематические блоки учебной дисциплины, подводит итог, завершает самостоятельную работу по предмету.

Таким образом, в изучении дисциплины репрезентируются основные уровни профессиональной этики и специфика этического знания вообще, используется эмпирический материал соответствующей профессиональной практики. Основные формы учебной работы «вводят» студента в практику профессиональной этики, способствуют адекватной профессиональной самореализации. Но, кроме того, многообразие, дифференцированность и системность предъявления методики самостоятельной работы, возможность выбора ее форм (в процессе диалога с преподавателем) помогают реализоваться личности студента.

Окажется ли рассмотренная система форм самостоятельной работы определенной учебно-методической «конструкцией», поддерживающей, укрепляющей творческие усилия студента или останется набором обременительных заданий? Опыт преподавания показывает, что студенты увлеченно дискутируют на семинарах; анализ и оценка профессионально-этических «трудных случаев» вызывают не только эмоциональные споры, но и поиск разносторонней аргументации; «жанр» эссе неизменно остается популярным (одно из студенческих исследований было представлено на Республиканский конкурс студенческих научных работ). Ценностные ориентации и психологические установки личности, приверженность профессии и вообще учению, морально-психологический климат студенческой группы, достижение понимания в отношениях студента и преподавателя и, очевидно, иные (иррациональные?) факторы, сосредоточиваясь в единое целое, определяют формирование качества креативности, способствуют созданию относительно оригинальных студенческих проектов. Но фундаментом началом остается индивидуально избранная и воссоздаваемая плодотворность личностного бытия.

Т. И. Врублевская

Методологический потенциал творчества студентов в преподавании курса логики

Развитие гуманитарного образования на современном этапе предъявляет преподавателю ряд требований, общий смысловой знаменатель которых может быть сформулирован так: получаемое знание должно быть утилитарным. От содержания гуманитарных дисциплин ожидается, прежде всего, такое качество, как применимость, эффективность в опыте профессиональной и повседневной бытовой деятельности. Речь все чаще идет о формировании компетенций – особых комплексов знаний и навыков,

которые позволяют человеку регулировать всю систему отношений к природе, социальному окружению и самому себе.

В рамках такого подхода к гуманитарному образованию возрастает актуальность таких способов обучения, которые позволили бы студенту самостоятельно влиять на качество приобретаемых компетенций, формировать устойчивую позицию по вопросам, затрагивающим их профессиональные интересы, выстраивать модели своих ценностных предпочтений, исходя из видения своего профессионального будущего.

Творчество – процесс создания качественно нового знания, в основании которого лежит реализация уникальных личностных способностей человека. Применение в образовании стратегий, использующих творчество студентов, имеет своей целью раскрытие индивидуального потенциала, активизацию самостоятельных поисков в рамках изучаемых профессиональных дисциплин, формирование собственной компетентной позиции по изучаемым вопросам.

Творчество студентов демонстрирует значительный методологический потенциал прежде всего потому, что не просто вносит субъективный фактор студенческой инициативы в процесс обучения, но и позволяет студенту осознать ответственность за качество своего обучения, воспринять его с активных позиций.

Преподавание логики в профессиональном образовании предполагает, в числе прочего, использование студентами логических знаний для усвоения структуры, особенностей проблемного поля, анализа проблем учебных дисциплин в рамках своей специализации. В этом отношении логика раскрывает методологические и методические основания для оперирования специальными знаниями, что, в свою очередь, позволяет активизировать творчество студентов в преподавании логики. Разнообразный и многосторонний опыт профессиональных дисциплин, которым располагают студенты, может быть рассмотрен как источник приобретаемых логических знаний и, шире, изучения специфики профессионального мышления. Не будучи скованными слишком жесткими рамками, имея лишь форму, данную в задании, и значительное содержание в виде накопленных знаний, студенты получают большой спектр возможностей для варьирования, сопоставления, углубления, открытия новых аспектов имеющихся у них знаний. В качестве иллюстрации уместно представить учебное задание по логике, которое может быть предложено студентам различных отделений.

В задании предлагается исследовать некоторое, произвольно избранное понятие из области научных интересов, изучаемого раздела какой-либо дисциплины и т. д. при помощи подбора совместимых и несовместимых понятий всех видов таких отношений. Содержательно смысл задания состоит в актуализации и дополнительном изучении содержания и объема понятий из сферы профессиональной ориентации студентов.

Методологически, задание сводится к последовательно проводимым самим студентом: 1) актуализации имеющихся знаний (подбор соответствующих понятий); 2) рефлексивному наблюдению (изучение характеристик избранных понятий, определение их логических отношений); 3) концептуализации (определение специфических связей между содержанием и объемом исследуемых понятий); 4) активному экспериментированию (ответ на конкретный вопрос из области исследования, определение смысловых связей внутри дисциплины, организация и структурирование приобретенных знаний и т.д.).

Важно, что в ходе такой работы студент приходит к выявлению границ своего знания на данном этапе получения образования, его возможной недостаточности или непоследовательности. Вместе с тем, это позволяет найти множество интерпретаций содержания понятия, раскрыть его новые, ранее не известные студенту, признаки.

Творчество студентов позволяет создать особое пространство, в котором происходит не только освоение теоретических и практических знаний по логике, но и

возникает возможность для самих студентов отслеживать собственные способы и стратегии мышления. В результате, компетенции профессиональной сферы, умение последовательно и непротиворечиво мыслить, оперирование логическими процедурами и средствами познания могут быть освоены в прикладном ключе.

Творчество студентов, используемое в преподавании логики, обладает одним преимуществом, важным для обучения. Оно позволяет всем участникам осознанно формировать комплексные знания, нести часть ответственности за полученное в результате содержание знания, напрямую отслеживать прогресс в собственном обучении, оценивать качество своего мышления, не только накапливать информацию, но и сортировать ее в соответствии с различно поставленными задачами.

Несмотря на количество положительных эффектов, соответствующих современному уровню ожиданий «потребителей» гуманитарного знания, внедрение в профессиональное образование стратегий, ориентированных на творчество студентов, представляет собой значительную, с точки зрения методологии, методики и педагогики, проблему. С одной стороны, творчество студентов предлагает широкий спектр подходов и методов создания необходимых компетенций, с другой – подразумевает особый подход к образованию, смену функционального содержания ролей преподавателя и студента, а также видоизменение получаемого знания.

Стратегии, ориентированные на творчество студентов в профессиональном образовании, на сегодняшний день предъявляет своим пользователям гораздо больше вопросов, чем готовых способов обучения. В отношении преподавания логики уместно заметить, что методологическая ориентация на творчество студентов вызывает двоякий эффект.

С одной стороны, специфическое дисциплинарное содержание логики оказывается в известной зависимости от творческих способностей и импульсов студентов, возникает необходимость отслеживать стратегии мышления студентов, включаясь в сложные межличностные коммуникативные процессы. В случае с логическим знанием, которое предполагает не только методологическую, но и содержательную строгость, преподавателю трудно сохранять хрупкое равновесие между необходимой структурой дисциплины и массивом качественно новых идей студентов, возникающих на основании специфического содержания изучаемых ими наук. В любом случае, полученный результат должен быть оценен в заданной категориальной системе, его следует сверять с эталоном, с законами логики, т. е. границы предпринимаемого творческого поиска оказываются под вопросом.

Вместе с тем, обучение с использованием творчества студентов требует соответствующих психологических условий, желания самостоятельно организовывать свою деятельность и управлять процессом познания. К тому же, игровой аспект, который неизменно присутствует во всяком творчестве, создает у некоторых участников впечатление несерьезности процесса и приблизительности получаемых результатов.

С другой стороны, сфера профессиональных интересов требует формирования особого, ценностно-ориентированного, взгляда на предмет познания, занятия активной, самостоятельной научной позиции, действительного понимания сути предмета, осмысления проблем и явлений в опыте и т. д. Эти необходимые компоненты профессионального образования могут быть усвоены с использованием стратегий, ориентированных на творчество студентов, с опорой на активный поиск и реализацию познавательного потенциала личности студента.

Творчество как атрибут учебного процесса

Творчество является одной из инвариантных тем любого дискурса и прежде всего по причине своей ускользающей природы, несмотря на ее кажущуюся эксплицитную ясность. Видимо, иллюзия постижения смысла феномена творчества и не позволяет завершить этот исследовательский интерес. Ведь творчество изначально понимается как процесс, за которым признается онтологический статус – «творчество во всем и все творчески-созидательно», субстанциальность которого проявляется в новации и потенциале, смысло-порождающем характере, неспособности данного феномена вписаться в метрику линейного времени и трехмерного пространства [2, 129-130].

Неоднозначность трактовок концепта творчества проявляется и на уровне попыток его дефинирования, что в значительной мере детерминировано разными предметными ориентациями. Но в то же время наблюдающиеся различия свидетельствуют о сложности подобной работы, т.к. в этом случае важно зафиксировать сущностное ядро творчества, которое задавало бы ему смысловую, структурную и функциональную специфику. В имеющихся определениях творчество трактуется либо в предельно широком контексте – как вид деятельности, который продуцирует принципиально новое и ранее не существовавшее, либо в более узком смысле – в качестве механизма развития, как взаимодействия, ведущего к новому развитию. Понятно, что разный выбор оснований приводит к множеству версий определения творчества, что порождает не только многоликость интерпретаций данного феномена, но и составляет предмет полемики по этому поводу. Однако содержательную неопределенность творчества, расхождения в понимании самого этого процесса оценивают и позитивно, т.к. за этим усматривают возможность дальнейшего развития теории творчества вплоть до попыток создания ее интегрального варианта. Таким образом, вопрос о творчестве до сих пор остается открытым.

Вместе с тем следует признать, что на фоне теоретических дискуссий о характере и природе творчества, не менее проблемной эта тема предстает в методической рефлексии. Если в полемических высказываниях каждый автор волен их отстаивать по своему усмотрению, полагая, что аргументированная мысль имеет право на существование и не претендует на статус абсолютной истины, то методический контекст в некотором смысле регламентирован: учебная работа поставлена в зависимость от ряда условий – типовой программы, количества учебных часов, их распределения по семестрам, уровня знаний студентов, их мотивации и настроенности на креатив. В таких рамках творческая работа имеет свои условности, поскольку творчество не может развернуться в подлинном смысле слова и, скорее, напоминает его симулятивный формат из-за невозможности выйти за рамки существующего, известного. Ведь если процесс усвоения наличных знаний доминирует над решением инновационных задач (это обстоятельство отмечают и сами студенты), то и творчество приобретает статус имитации.

Тем не менее, творчество признается вершиной креативной деятельности как той духовной роскоши, которую позволяет себе человек для собственного самовыражения. В этом смысле мы все исходим из презумпции творчества как безусловной ценности, независимо от того, где она реализуется – на производстве или в аудитории. И не только по причине ее значимости для успешной профессионализации обучающихся, но и для того, чтобы преподавательский труд не превращался в рутинный, повседневный –

работа должна вызывать творческий подъем, прежде всего, у самого преподавателя, чтобы его личное творчество инициировало творчество других, создавало пространство со-творчества. В таком пространстве прививается вкус к формулированию новых, порой парадоксальных вопросов, проблем, поиску неразработанных тем, отстраненности от навязанных точек зрения, выработке критической позиции и т.п. И правы студенты, когда сетуют на отсутствие творческого импульса в лекционных курсах преподавателя, которые, скорее, напоминают его отчет о ранее проделанной работе, а не креативный анализ обсуждаемых проблем, ибо они хотят видеть процесс творения нового в актуальном времени, «здесь и сейчас». Именно на этом пути создаются условия для отказа от репродуктивной модели обучения и перехода к продуктивной.

Философия в этом смысле служит хорошим примером постоянного творчества, ее стихия, по образному выражению Н.А. Бердяева, – свобода, она всегда стремилась быть освобождением человеческого духа от рабства у необходимости, ее задачей «всегда был трансцезус, переход за грани...», ее жизненность в творчестве познания, переходящего пределы данного и в ней «избыток духовных сил» [1, 268-269]. Отсюда возникает вопрос: может ли сегодня философия стать той креативной силой, которая инициирует будущих специалистов на творческие порывы, обеспечивающие выход за границы существующего, известного? По большому счету – да, если в учебном процессе следовать ее требованиям – мыслить свободно, творчески и ответственно. Учебный процесс знаменателен тем, что в идеале он ориентирован на подобные установки, которые реализуются тандемом преподаватель-студент, от усилий которого формируется пространство творческой мысли. Поэтому апелляция к философским источникам – неперемный атрибут постижения философского знания, возможность встретиться с подлинным творчеством мыслителей, своими идеями опередивших время и до сих пор не утратившими ни эвристического потенциала, ни способности к мыслительным провокациям.

Погружение в чужую текстовую реальность – это возможность конструирования собственной, в которой игра смыслов задает разные горизонты видения проблемы. Тем самым обучающийся включается в творческий процесс, а значит, и в процесс философствования. На этом пути главное – приобщить студента к философии, и при этом не столь важно, все ли он понимает в написанном, может ли соотносить обозначенную тему с реальной ситуацией. Основное – заразить его интересом к иному типу мышления, иному способу постановки задач, иным языковым средствам самовыражения и т.д. И, как показывает аудиторная практика преподавания философии, именно на этом пути студенты и совершают трансцезус к принципиально новому для них знанию, через удивление, о котором писали еще Платон, Аристотель, они узнают о своем незнании и совершают попытки конструирования личного опыта философствования.

В принципе любая дидактическая форма проведения семинарских занятий – написание эссе по конкретному произведению, его интерпретация, составление глоссария, анализ авторского подхода к выбору исследовательской матрицы или, наконец, новомодные презентации – может быть креативной, если задания направлены на решение творческих задач, а не на воспроизведение материала учебника или лекции. В этом случае последний лишь субстанция, обеспечивающая студенту основание для собственного видения проблемы и способы ее репрезентации. Обозначить студенту такую творческую перспективу – значит, в некотором смысле, отучить его от плагиатирования чужих идей. Понятно, что далеко не каждый студент готов к такой трудной работе, но в любом индивидуальном задании можно определить меру его способностей к творчеству.

Преподавание философии как учебной дисциплины, действительно, задача не простая, именно ее унификация и часовая ограниченность затрудняют студентам творческий прорыв в ее смысловое поле, вместе с тем и практически решаемая.

1. Бердяев, Н. А. Философия как творческий акт //Н. А. Бердяев. Философия свободы. Смысл творчества – М.: Правда, 1989. – 262-293.

2. Миронов, Г. Ф. Научно-исследовательская практика в креативной сфере//Г.Ф.Миронов/Наука. Творчество. Образование: сборник научных трудов/ под ред. Т. Н. Брысиной. – Ульяновск: УЛГТУ, 2009. – 404 с.

М. Я. Мацевич

«Творческая» метафизика в контексте китайской культуры

В незапамятно древнем нет приёмов, и великая целостность не рассеяна. Когда же великая целостность рассеяна, появляются приёмы.

Ши Тао (рубеж XVII-XVIII вв.)

Что есть осмысленная преподавательская деятельность? Это – некая реальность, доступная лишь в символическом измерении, но переживаемая самим преподавателем как нечто первичное, предшествующее объективному опыту и знанию. Иными словами, «творческая реальность» есть нечто отсутствующее в любой данности и поэтому весьма лелеемое и сокровенное.

В центре образовательного процесса находится проблема символической связи между внешней данностью и внутренними ощущениями преподавателей, студентов. Не случайно в контексте восточной традиции красота выступает динамическим единством сокрытия и выражения.

Практика моего общения в ходе образовательного процесса с китайскими студентами показала, что творчество в их культуре никогда не выделялось в качестве самостоятельной области исследования. Неразделимость творческого и природно-естественного, творческого и практического воплощается в энергетической непосредственности китайских студентов. Любого из них, вне зависимости от социальной иерархии, с детства прежде всего обучают «хитрости». Но дифференциация, именованная описываемого явления в контексте «хитрости», происходит с точки зрения западного человека или простого обывателя, а не китайца. Сам же китайский ребёнок ощущает подобное как умение бесконечно быть самоизменяемым, быть «пустым»; в каждой точке пространства, в каждый момент времени претерпевать превращение.

Любой китаец видит мир не через своё отношение к нему, а посредством «духовной затронутости», различных перспектив видения. Сначала он учится видеть мир, как его постигают другие: в традиции, ритуалах, этикете и т.д. Творчество приближается к подлинности. «Непротивление» создает некую творческую атмосферу. Творческий человек ощущает природную ритмичность и произвольность происходящего. Истинное творчество беспричинно и безучастно к внешнему, в нём нет ни неприязни, ни раздражения к большинству, не могущему его понять. Нельзя сказать, что творческий человек полностью равнодушен к общественному мнению, просто оно его не касается. Так соловей поёт свои песни не ради толпы, а потому, что поётся.

Мы не можем сказать, что нечто есть или его нет. Мы изначально обременяем эти утверждения модальностью. Ибо наши «познавательные» усилия – следствия того, что

происходит в нас самих. Не только то, что происходит между вещами, но и то, что творится в них, представляет настоящее реальное явление. Наш субъективный мир – единственный случай, в котором мы познаем внутреннюю природу вещи и имеем *cognitionem rei*, а не только *cognitionem circa rem*. Единственный путь составить себе представление о внутренней сущности, природе вещей – это мыслить их по аналогии с нами. Но «значимое» по возможности освобождено от притязаний индивидуального сознания. Оно очищено от субъективности и чисто объективно в той форме, в какой естественнонаучная объективность занимается поиском действительных предметов.

Предметы требуют от нас своего права на осмысление. Оказывается, что предметы – это то, что противопоставляется мне и моим мыслям как трансцендентное. При их «опрашивании» мы получаем ответ, зависимый от направлений вопроса. И рядом с осознанием физической действительности поднимается вопрос о признании особого статуса значения, должного.

Еще И. Кантом отмечалось, что существование не есть общее свойство всех вещей, и вследствие этого сущее не есть общий род, определяемый этим свойством. Это было знаменем разрыва наук о сущем и наук о сущем «как таковом», знаменем того, что мы вообще ничего не утверждаем о действительности, а скорее утверждаем нечто об утверждениях о действительности. Существование не является настоящим предикатом. Существование есть определенное свойство понятий, и оно не выразимо реальными предикатами, выражающими свойства вещей.

Вопросы существования – это вопросы существования категориально определённых объектов, образующих соответствующий универсум. Но объекты различных универсумов разнородны; то есть группы взаимоисключающих предикатов, выражающих возможные свойства и отношения объектов данного универсума, принципиально не применимы к объектам другого универсума.

Наивно считать, что студент или преподаватель являются субъектами, которые «провоцируют» творческий процесс, реально – это он их «провоцирует», чтобы заполнить «нами» свой семантический и прагматический вакуум.

В существующей технически-образовательной системе высокие аксиологические приоритеты и цели больше не имеют смысла, а также практической значимости. Студенты становятся обычным средством использования или, что еще страшнее, просто ресурсом, который никогда не иссякает. Преподаватели автоматически участвуют в марафонском забеге по совершенствованию своего и студенческого потенциала, но, объективно, не ради смысла, метафизической сути, а по инерции, ради самого процесса, ради дальнейшего роста. Если остановиться и задуматься, то, как у студента, так и у преподавателя, нет особых целей и задач, есть «векторность», но нет реального направления. Точнее, преподаватель и студент равнозначно становятся частью системы, которая никого и ничто не направляет, а лишь стремится к тотальной мобилизации и повышению качества виртуального благополучия, комфортабельности «всего сущего» для нас самих.

В китайской традиции средний уровень мастерства обучаемого – научиться повествованию, риторической завершенности, типизации. Высший же уровень – научиться «преемственности духа». Истинность познания в контексте китайской культуры удостоверяется эмоциональной непосредственностью познающего. В противоположность Индии, Японии, где жизнь является творческим, эстетическим процессом, в Китае творчество является продолжением жизни, «образностью без образов», как у В. В. Розанова, «рукописанием души».

Когда А. Швейцер показывал, что современная европейская культура не обладает этическим характером, он апеллировал к тому, что европейская этика занимается

«нашим отношением к людям», вместо того, чтобы иметь предметом «наши отношения к сущему».

Метафизическое творческое начало в китайской культуре обусловлено онтологизацией творчества. Творческая метафизика не тождественна метафизике творчества. В силу последнего, современный китайский философ Фэн Ю-Лань полагает, что мир только тогда можно осмыслить этически, творчески-духовно, когда этика, творчество не специфицируются ни предметно, ни методологически, ни категориально.

Таким образом, в китайской культуре творчество является чем-то подобным Абсолюту, оно произвольно и не подлежит рациональному рассмотрению. Такое творчество соответствует «контексту предельного смысла» (П. Тиллих), который, сам не будучи «смыслом», в перспективе задает последовательность всех культурных, семантических констант, в том числе и иерархию взаимоотношений, иерархию правил коммуникации.

А. Т. Павлова

Исследовательский метод в обучении студентов

Современное белорусское общество, переживающее весьма сложный период трансформации, требует эффективного функционирования системы высшего образования, от которого во многом зависит, какое место займет Белоруссия в быстро меняющемся мире.

Современные образовательные технологии строятся на сочетании активных форм обучения: лекций-бесед, деловых игр, дидактических тренингов и практикумов с самостоятельным освоением студентами материала. В задачи преподавателя входит руководство самообразованием студента. Педагог помогает учащимся ориентироваться в литературе, в решении сложных проблем.

Большую роль в развитии исследовательских способностей у студентов играют семинарские занятия. Существуют два способа конструирования семинарского занятия: традиционный и инновационный. Традиционный подход представляет преподавателя как активное звено, а студента – как пассивное. Такое семинарское занятие имеет свои плюсы: это, прежде всего тщательная проработанность изучаемого материала. Однако на сегодняшний день его использование не имеет масштабного эффекта, так как студент не уверен в востребованности собственных знаний.

Процесс демократизации современного общества, включение Беларуси в общемировую рыночную образовательную систему вынуждают при подготовке специалистов высшей школы увеличивать значимость человеческого фактора, учитывать в учебном процессе необходимость повышения конкурентоспособности личности. На семинарских занятиях по философии студенту необходимо помочь выработать собственное критическое восприятие общества, социальных связей, процессов функционирования социальных институтов

Для улучшения качества образования необходимо учитывать общие изменения парадигмы в отношении знаний. Традиционная образовательная система недостаточно полно учитывает сущностную характеристику социального механизма смены поколений. Образование сегодня все больше принимает форму договорных рыночных отношений по поводу определенного знания, применимого в конкретных условиях. Знание, предлагаемое современному студенту, должно быть прагматическим, лаконичным и завершенным.

Нынешние образовательные системы, в подавляющем своем большинстве, обращены в прошлое. Приспосабливая старое содержание к принципиально

меняющимся условиям, можно лишь догонять изменяющуюся социальную действительность. Необходимо переходить к опережающему характеру действия образовательных систем (конечно, на основе восприятия всего предыдущего), их переориентации с усвоения прошлого на возможности проектировать будущее,

В условиях социокультурной трансформации общества свою новую миссию образование может выполнить лишь в случае самоизменения. Задача состоит не в том, чтобы найти готовый ответ, но суметь увидеть проблему, поставить вопрос и самостоятельно решить его. От объясняющего образования, как это было в традиционной системе, следует перейти к смысловому, понимающему, развивающему.

Обозначилась тенденция увеличения дистанции между инновационными образовательными проектами, недостатка в которых нет, и возможностями их реализации в образовательной действительности. Студента следует не запугивать и загружать, а заинтересовывать путем разрешения той или иной проблемы, поиска новых способов действий, поскольку поиск – компонент процесса творческого решения.

Исследовательский метод предполагает построение обучения аналогично процессу научного исследования в упрощенной, доступной студентам форме. Прежде всего, необходимо четко определить цель занятия, выявить ядро проблемы, подлежащее исследованию. На основе этого выдвигается несколько противоположных гипотез. Важная особенность исследовательского метода состоит в том, что в процессе решения одних проблем постоянно возникают новые.

Исследовательский метод в обучении лишь в какой-то мере имитирует процесс научного исследования: учебные проблемы не являются для науки новыми, но они новы для студентов. Путем исследовательского метода студенты подводятся к самостоятельному открытию того, что в науке уже известно. Учебное исследование ведется студентами под руководством преподавателя. Эта помощь должна быть такой, чтобы студенты считали, что они самостоятельно достигли цели. Бесспорно, требования к преподавателю как профессионалу резко возрастают, увеличивается объем его подготовительной работы, но потраченные усилия оправдывают себя. Семинар, проведенный на основе инновационного подхода, усиливает диалоговое начало в воспитательном процессе.

Возникает вопрос: как этого добиться? Прежде всего, следует обратить внимание на подготовительный этап – разработку плана проведения семинарского занятия. Время проведения занятия делится на три этапа: первый – подготовительный, второй – формулировка проблемной ситуации и ее решение, третий – заключительный. На подготовительном этапе преподаватель объясняет группе цели и задачи семинарского занятия, характеризует проблему, а студенты с помощью разнообразной техники коммуникативных игр включаются в процесс обучения.

На этапе решения проблемы допускается использование различных методов подачи информации: сообщения, доклады, рефераты. Главное условие – студенты, разрешая вопрос, должны четко осознавать его многоплановость. Задача преподавателя – предотвратить скатывание студенческой аудитории к пустословию. Преподаватель должен умело направлять участников дискуссии, лаконично и аргументировано доказывать свою точку зрения.

Существует несколько способов вовлечения всех членов аудитории в активную работу. Наиболее продуктивен метод контрастирующих вопросов, предполагающий альтернативные решения. Преподаватель предлагает различные варианты решения проблемы. Можно заранее подготовить два – три небольших доклада с противоположными взглядами на одну и ту же проблему. И совсем не обязательно стремиться выработать единое мнение. Важно, чтобы доказательства избранной точки зрения были вескими, аргументированными. Во-первых, проявит себя группа

докладчиков, которая, проштудировав дополнительную литературу, презентует аудитории собственную аргументированную систему доказательств; во-вторых, большинство студентов, дав оценку услышанному материалу, примет участие в дискуссии; в – третьих, будет принято единое мнение группы и показан механизм его достижения, технология согласования; в – четвертых, учебная аудитория самостоятельно найдет правильное решение.

Однако не всякая проблемная ситуация порождает процесс мышления. Он не возникает, когда поиск путей разрешения проблемной ситуации непосилен для студентов на данном этапе обучения в связи с их неподготовленностью к необходимой деятельности. Не следует включать в учебный процесс слишком сложные задачи.

Несмотря на явные достоинства, обучение не может строиться целиком как проблемное. Для этого бы потребовалось много времени. Обычно на семинарское занятие выносятся одна-две проблемные ситуации.

Третий этап исследовательского метода семинарского занятия – подведение итогов. Преподавателю важно оценить вклад каждого студента в проведенную дискуссию, иногда даже небольшие замечания студентов бывают очень важными и ценными. Считаю, что лучше переоценить вклад того или иного студента в работу, чем недооценить его. Важно, чтобы студент испытал радость открытия, поверил в свои силы, тогда он смело идет на поиск решения новых задач. Надо видеть в студенте собеседника, развивать в нем стремление работать самостоятельно. Студенты должны не только воспринимать готовые выводы, но и размышлять, искать нестандартные решения. Использование исследовательского метода на семинарских занятиях по философии позволяет более эффективно работать со студенческой группой, помогает делать занятия увлекательными и запоминающимися.

Е. А. Дудко

А. Пуанкаре: интуиция и творчество в научном познании

В процессе преподавания философии и изучения методологических проблем развития научного познания необходимо акцентировать внимание на формировании интереса студента к исследовательской работе, развитию творческого потенциала будущего специалиста. 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, который 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.

В работе «Наука и метод» А. Пуанкаре подчеркивал, что физика интересуют факты, которые могут привести к открытию нового закона; это факты, тесно связанные в одно целое с другими фактами. Истинный физик способен подметить ту связь, которая объединяет вместе многие факты глубокой, но скрытой аналогией. То же самое характерно и для математики. Из различных элементов можно создать миллионы

разнообразных комбинаций, но сама по себе одна такая комбинация абсолютно лишена значения. Другое дело, когда эта комбинация займет место в ряду аналогичных ей комбинаций, и когда мы подметим эту аналогию, перед нами будет уже не факт, а закон. Творцом–изобретателем окажется не тот, кто построил некоторые из этих комбинаций, а тот, кто обнаружил между ними родственную связь (душа факта).

Ценность нового результата состоит в том, что благодаря ему связываются воедино элементы давно известные, но ранее казавшиеся чуждыми друг другу. Такой результат вводит порядок там, где прежде царил хаос, связывает старые факты в одно целое, позволяя видеть одновременно каждый 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 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 непрерывностей трех и более измерений) и эту способность можно развивать в различных направлениях.

С. А. Поваляев

Философия образования: парадигмы постижения знания

Античная образовательная система конструировала свои методы наилучшего постижения передаваемого знания. Сократовская рационально-критическая система, платоновский рационально-познавательный метод, аристотелевский дискурс – это все то, что активно используется образовательной системой и сегодня. Но вопрос в том, что изменилась информационная ситуация, и "информационный взрыв" необходимо накладывает свой отпечаток на условия передачи и освоения современного знания.

Студенческое сообщество, покинув стены школ и гимназий, зачастую не в состоянии (они этому не обучены и не подготовлены) освоить громадный поток информационно-учебного материала (до 20-50 тысяч страниц текста в зависимости от специальностей и курсов обучения). Значительный объем затрат творческих сил у профессорско-преподавательского состава связан с попытками избежать в студенческом сознании "короткого замыкания" и поддержать познавательную доминанту. Это все те реалии, которые определяют собственную информационно-дидактическую составляющую образовательного процесса.

На наш взгляд, в процессе трансляции учебной информации (помимо активного использования компьютерно-диалоговых систем, что само собой разумеется) необходима система конструирования событийности учебного знания. Да,

действительно, объективно здесь нет новизны, но зато присутствует широкое познавательное поле. А пройти такое поле и достигнуть приемлемых познавательных результатов возможно через раскрытие эстетики знания. В самом деле, есть же своя эстетика в двойной генетической спирали, великая эстетика заключена в учении о ноосфере в его понимании как судьбы человеческого разума. Раскрытие эстетической основы знания по сути есть путь активной познавательной мотивации. Конечно, научить самой эстетике сложно, а скорее невозможно. Но научить понимать прекрасное в привносимом знании – возможно и необходимо.

Образование имеет свое особое прикладное философское свойство. Недаром Цицерон определял культуру как позитивное влияние философии на ум человека. Понятно, что через образовательную систему мы должны не только передавать универсальное знание, но и воспитывать культурную личность. Это особо касается университетского образования.

Особое место в образовательных технологиях занимают элементы формирования творческой интуиции. Область парадоксального мышления это, собственно, и есть творческий феномен всей социальной педагогики. Интуиция и творчество – основа целостно-образной системы репродукции знания.

Таким образом, рационально-дискурсивные парадигмы, эстетика и интуиция – вот три составляющих постижения и освоения знания, во всяком случае, на уровне современного образования.

Образно говоря, образование – это вагон дальнего следования, у которого свое особое расписание. И здесь главное – разобраться в этом расписании и выйти на нужном перроне, не перепутав и не потеряв жизненные полустанки.

К а ф е д р а п с и х о л о г и и

А. И. Горбачев

Творчество в преподавании

Интеллектуальное творчество – это создание новых идей и способов деятельности, т. е. способность создавать любую принципиально новую возможность. В процессе преподавания у творчества главные враги – страх (предмета и преподавателя), инертность мышления и ярко выраженные индивидуальные различия характера. Отсюда вывод: для преподавателя необходимо сделать процесс обучения для большинства студентов психологически комфортным и развивать интеллектуальную инициативу, желание самостоятельно отыскивать новую, а главное нужную для него в его будущей профессии, информацию, способность выходить за пределы заданного.

В процессе обучения важно учитывать и индивидуальные различия как студентов, так и особенности своего характера как преподавателя.

Знание индивидуальных различий в процессе развития творческой личности несомненно. Одно дело – воздействовать на сверхактивную личность, другое – на боязливую (сенситивную) или неустойчивую. Не секрет, что среди студентов встречаются как лица с высоким уровнем показателей и интеллекта, так и с психопатизацией истероидного или неуправляемого круга, а также одновременно с высокими показателями того и другого у одной и той же личности.

Иногда это встречается и среди преподавателей, что показывает мой 16-летний опыт преподавания. Но все взаимосвязано, хотя и не всегда учитывается обеими сторонами вследствие незнания характеров и особенностей подхода к обучению, направленности личностей на учебу. К сожалению, в последние годы наблюдается на

ряде факультетов снижение показателей как баллов централизованного тестирования при поступлении, так и общего уровня интеллекта. Этого и следовало ожидать при почти 90 % поступлении в вуз выпускников средних школ.

При таких обстоятельствах, творческие личности встречаются среди курсантов, студентов все реже. Создается впечатление, что часть из них не только не учится, но в дальнейшем не будет работать. Отсутствие интереса ко всему, в том числе, к перспективе роста.

Важна и компетентность преподавателя, т. к. компетентный знает и учит. Имеют значение также ожидания преподавателя и поведение студента при обучении. Мы ожидаем от одних студентов больше, от других меньше. Корреляционные исследования подтверждают оценку преподавателей студентами в связи с причиной и следствием поведения студентов при обучении. Преподаватели больше учат одаренных студентов, ставят перед ними более высокие, трудные задачи, часто больше с ними общаются в процессе обучения.

Трудности преподавания предметов психопатологии и психофармакологии в рамках подготовки медицинских и военных психологов связаны с тем, что студенты, курсанты имеют мало возможностей клинически, индивидуально разбирать конкретных психических больных вследствие временной и административной ограниченности. Я пытаюсь это наверстать через показ видеоматериалов с закреплением материала через обычное заучивание и тщательную проверку и только потом перехожу к практике в психиатрических и реабилитационных отделениях. Попытки бывают удачны при соблюдении определенной осторожности в подобных практиках, не выходя за допустимые клинические и этические рамки, что способствует развитию клинической логики. Не секрет, что ряд дисциплин преподается без всякого наглядно-образного материала обучения, это недопустимо. Лишь в поисках и нахождении нового в преподаваемом предмете можно полноценно проявить себя преподавателю, а студенту усвоить и практически применить получаемые знания. Знаешь, компетентен – научишь и других.

А. И. Кулак

Самооценка студентов в процессе решения творческих задач

Организация творческого процесса на занятиях – это одна из важнейших задач преподавателя. Знания, которые получают студенты в вузе частично устаревают уже к его окончанию, и обычное заучивание учебного материала ведет к формализации, к косности в работе будущего специалиста. Еще хуже, если студент не научен сам решать задачи, которые перед ним поставит жизнь.

Для решения данной проблемы можно использовать специальные методы активизации творчества при обучении, интенсификации процесса генерирования идей, способности видеть противоречия, а также перспективы направления решения проблем.

Важным звеном в этом процессе является диагностика личностных свойств студентов, направленная на выявление их психологических особенностей, степени активности, уровня, структуры и динамики всех форм деятельности: преобразующей, общения, познания, ценностно-ориентационной, художественной (Б. Г. Ананьев, В. Ф. Овчинников).

Но в этом процессе не всегда учитывается такая характеристика, как оценка студентами собственных возможностей. Мы изучали оценку студентами своих возможностей творчески решать задачи при выполнении заданий по курсу «Физиология

поведения». Эти данные сравнивались с успешностью решения задач и общей успеваемостью студентов по данному курсу.

В результате получены следующие данные. Студенты с высокой успеваемостью (7-10 баллов) адекватно себя оценивали в 70 % случаев, завышали самооценку в 18 % и занижали в 12 % случаев. Студенты с более низкой успеваемостью (4-6 баллов) адекватно оценивали себя в 42 % случаев, завышали самооценку в 27 % и недооценивали себя в 31 % случаев.

Выявлена весьма интересная особенность. Хорошо успевающие студенты, но с заниженной самооценкой, даже не пытались творчески подойти к решению задач, а предпочитали аккуратно переписывать конспект. Студенты с низкой успеваемостью и завышенной самооценкой пытались решать задачи творчески, полностью игнорируя факты.

Мы считаем, что если студент не может определить свои возможности, он не в состоянии и выбрать для себя адекватный стиль работы. В результате, не справляясь с учебными заданиями, эти студенты вообще теряют уверенность в себе. За этим, как правило, следует и потеря мотивации к учебным занятиям.

На основании наблюдений за студентами можно сделать вывод, что такая тенденция потери уверенности в себе в процессе обучения наносит существенный ущерб личности будущего специалиста, развивая пассивность.

Таким образом, при организации творческого процесса со студентами необходимо учитывать не только степень подготовленности, но и оценку ими собственных возможностей, с целью адекватной корректировки

Ю. С. Смирнова

Учебное исследование как творческое задание: проблемы реализации

Для многих преподавателей актуальной задачей является повышения интереса студентов к изучаемому материалу, достижение осмысленности и прочности усвоения знаний, развитие креативности учащихся. Такой подход стимулируют преподавателей на методическое творчество и поиск эффективных приемов и способов организации работы на семинарских и практических занятиях, КСР. Среди последних находит свое место учебное исследование. Ранее, в рамках материалов V научно-методической конференции ФФСН БГУ (2008 г.), мы уже останавливались на преимуществах использования заданий исследовательского характера в преподавании психологии. Здесь лишь отметим, что среди несомненных достоинств – способность учебного исследования обеспечить лучшее усвоение знаний, умений и навыков, повысить заинтересованность студентов и предоставить возможность для реализации их творческого потенциала. Сказанное позволяет судить об эффективности таких форм работы, открывает широкие перспективы для их использования в образовательном процессе. Нам представляется, что такой вывод будет излишне оптимистичным, если не рассмотреть ограничения и недостатки учебного исследования. К сожалению, опыт его использования в рамках КСР по социальной психологии высветил немало проблем. Остановимся на них более подробно.

Развивающий потенциал учебного исследования остается нереализованным из-за формального отношения студентов к выполнению учебного задания, отсутствия интереса к нему. Решить эту проблему можно, предлагая выполнять такие задания по желанию, когда студенты имеют возможность выбирать, браться за реализацию исследовательского проекта или нет. Однако свобода выбора в данном случае не всегда решает проблему. Выполнение учебного задания может рассматриваться

исключительно как способ повысить рейтинг. Внешняя мотивация в таких случаях доминирует над внутренней. Пытаясь получить более высокую оценку текущей успеваемости, студенты стремятся получить побольше «плюсиков»/ «галочек» и берутся за выполнение даже тех заданий, которые им неинтересны. Как следствие, опять формальное отношение к работе.

Большинство студентов все же отмечает, что учебное исследование вызывает внутренний интерес. Но интересно не означает полезно. Качество реализации исследовательских проектов далеко не всегда отвечает требованиям, демонстрируя низкий уровень теоретической подготовки студентов. Выполнению задания может предшествовать лишь чтение предоставленной преподавателем инструкции, совершенно без обращения к специализированной литературе по теме. Следствием этого является практически полное отсутствие психологической интерпретации полученных результатов. Зачастую студенты «идут по пути наименьшего сопротивления» и выполняют лишь ту часть работы, которую уже и так умеют делать хорошо (например, распечатать уже готовую анкету, раздать однокурсникам, подсчитать проценты и т. д.). Развивающий потенциал учебного исследования в таких случаях вновь остается нереализованным. Возможно, предлагать выполнить учебное исследование целесообразно не всем желающим, а только тем, кто уже успел продемонстрировать свой исследовательский потенциал. Можно также предлагать выполнять задание в группах, состав которых включал бы студентов с различным уровнем подготовки.

Наличие познавательной мотивации и добросовестное отношение к выполнению задания также не гарантируют успеха. Ситуацию осложняют высокий уровень загруженности современных студентов и дефицит времени, которое необходимо для качественного выполнения работы. Первоначальный энтузиазм, с которым студенты заявляют о своей готовности к реализации исследовательских проектов, в итоге завершается формальным отчетом о выполнении задания, в котором представлен лишь необходимый минимум. Отчасти решить эту проблему позволяет использование уже упомянутой ранее групповой формы работы, позволяющей распределить функции и уменьшить временные затраты. Но при этом следует помнить, что групповая форма работы имеет не только достоинства, но и многочисленные ограничения. В частности, возникают сложности с оценкой индивидуальных вкладов участников.

Использование заданий исследовательского характера требует тщательно продуманной системы дифференцированной оценки качества выполнения работы. Причем оценка должна предоставлять содержательную обратную связь, фиксирующую все допущенные ошибки и недочеты, а также определять перспективы дальнейшей работы. Такую обратную связь может предоставить не только преподаватель, но и однокурсники, если результаты исследования представляются в группе: студенты задают вопросы, высказывают критические замечания и пожелания. Однако формальное отношение студента к выполнению задания в таком случае нередко и вполне закономерно сталкивается с формальным отношением группы к содержанию его отчета. Кроме того, определение качества выполнения исследовательского задания осложняется еще и тем, что отсутствуют строгие однозначные критерии оценки творческой активности учащихся. Что считать более значимым при оценке работы – исследовательский энтузиазм и неординарность решения или правильность, точность, грамотность? Или эти критерии должны быть равноценными?

Повысить качество выполнения исследовательских заданий могут также консультации преподавателя. Хотя запрос на такую помощь очевиден, в большинстве своем она оказывается невостребованной. Во многих случаях студенты пытаются получить такие консультации во время перерыва, что является явно недостаточным и зачастую неуместным.

Интересно также, что восприятие преподавателями и студентами тех или иных форм организации учебного процесса, а также различного рода учебных заданий, неодинаково. То, что преподаватели считают творческим заданием, студентами может восприниматься как еще один способ проконтролировать их знания. Отсюда вновь формализм и отсутствие интереса к работе. Это следует обязательно учитывать, предлагая студентам проявить ту или иную форму активности.

Многие из поставленных нами вопросов не являются новыми и по-прежнему остаются открытыми. Что представляет собой учебное исследование – творческое задание или способ повысить рейтинг? Если это творческое задание, то каковы критерии его оценки? Что более ценно – грамотность и правильность выполнения задания или творческий подход и исследовательский энтузиазм? Как повысить внутреннюю мотивацию студентов и избежать формального отношения к выполнению задания? Как соблюсти баланс между «интересно» и «полезно»? Как обеспечить равномерную «загруженность» учебного процесса? Может показаться, что использование в учебном процессе заданий исследовательского характера порождает проблем больше, чем решает. Однако наличие многочисленных сложностей и ограничений не означает, что от учебного исследования нужно отказаться. Тем более что можно привести немало примеров его эффективного использования, когда студенты с увлечением, добросовестно и грамотно выполняют задание, тщательно прорабатывая дополнительную литературу, проявляя творческий подход на всех этапах, начиная с подготовки к исследованию и заканчивая выбором способа презентации результатов. Мы остановились на описании сложностей, будучи мотивированными на методический поиск путей преодоления названных ограничений.

А. С. Солодухо, Г. А. Фофанова

Рейтинговая система: гипотеза о «сверхоправдании»

Изначально идея введения рейтинговой системы в рамках высшего образования, вероятно, была хороша. Студент *дополнительно* мотивирован учиться в течение семестра, его заслуги фиксируются и влияют на итоговую оценку за дисциплину, создают своеобразную «подушку безопасности» в случае неудачной сдачи экзамена. Оставим за скобками мотивационную составляющую самой *оценки* в учении и обучении (и специфическое отношение к ней студентов, варьирующееся от «хотя бы на четыре» до «не ниже девяти», а также роль оценок в снижении оплаты за обучение), т. к. это предмет отдельной, не менее проблемной дискуссии. Для преподавателей рейтинговая система на первоначальных этапах была хорошей формальной возможностью *дополнительно* поощрить активных студентов и зафиксировать бездеятельность «отсутствующих». Остановимся на анализе текущей ситуации, когда рейтинговая система является обязательной и применяется на всех дисциплинах, изучаемых студентами, и рассмотрим ее с двух позиций: преподавательской и студенческой.

Требования, регламентирующие реализацию рейтинговой системы, а также значительное увеличение *количественного* состава студенческих групп, на наш взгляд, могут привести к формализации некоторых аспектов преподавательской деятельности. Например, содержание и количество контрольных мероприятий, оценка за которые влияет на семестровую активность – преподаватель неминуемо становится перед выбором: предложить студентам творческие задания (способствующие развитию профессиональных навыков, но проверка которых потребует гораздо больше времени, чем запланировано в индивидуальном плане) или тесты (предполагающие, как правило,

механическое воспроизведение, узнавание или случайный выбор, но требующие на этапе контроля и оценивания гораздо меньше времени).

С другой стороны, существуют значительные сложности с определением оптимального количества контрольных мероприятий, а также докладов на семинарских занятиях, которые должен выполнить студент, чтобы можно было реально, а не формально оценить уровень его подготовки. Заложенные в программы дисциплин требования о знаниях, умениях и навыках студентов, входят в противоречие с реальными условиями осуществления оценочных мероприятий, обусловленными чрезвычайной «многолюдностью» студенческих групп.

Более того, постепенно оценка подготовки студента по дисциплине превращается у преподавателя в своеобразную бухгалтерию, с доминированием количества работ над качеством.

Необходимость планирования собственной профессиональной деятельности, рост нагрузки, а также большой объем проверяемых работ, вкупе с «многолюдностью» групп, вынуждает преподавателя к жесткой регламентации сроков сдачи выполненных заданий и разработке системы наказаний за его несоблюдение.

Кроме того, существует проблема постановки оценки за семестровую активность студентам, которые эту активность не проявляли. Десятибалльная система предполагает минимальную оценку «один», но нередко случаи, когда и эту оценку ставить не за что, несмотря на дополнительные часы «ликвидации задолженностей». Не менее дискуссионным является вопрос об удельном весе оценок за текущую успеваемость и экзаменационного результата при итоговом контроле усвоения дисциплины.

Существующее Положение о рейтинговой системе не дает ответы на эти вопросы, тем самым предоставляя преподавателям возможность самостоятельного решения. И здесь возникает следующая проблема, которая становится более очевидной, если ее рассмотреть с позиции студента. Возрастающий объем информации, подлежащей усвоению, расширяющаяся возможность доступа к информационным ресурсам, а также повышающийся контроль за учебной деятельностью – на первый взгляд, должны были привести к повышению уровня «образованности» студента, к расширению и углублению его профессиональных горизонтов. Но приводят к обратному. Отсутствие однозначных, единых критериев оценки в рамках рейтинговой системы (по отношению к большинству дисциплин), заставляет студента в большей степени адаптироваться к рейтинговой системе конкретного преподавателя, и в меньшей – концентрироваться на содержательной стороне дисциплины. Кроме того, неоднократный вал контрольных мероприятий по различным дисциплинам в течение семестра, обрушивающийся на студента, вынуждает его как минимум часть заданий выполнять «спустя рукава», формально.

Какова причина сложившейся формализации? Поиск ответов постоянно приводит к актуализации одной из классических теорий социальной психологии – «эффекту сверхоправдания». Последний был подтвержден в ряде экспериментов (Э. Диси, Р. Райан, М. Леппер, Д. Грин) и заключается в том, что когда люди делают то, что им нравится, без принуждения и без поощрения, они объясняют это любовью к данному занятию (то есть они внутренне мотивированы выполнять данную деятельность). Внешний стимул (как излишнее поощрение, так и угроза) ослабляет внутреннюю мотивацию, заставляя людей объяснять свое поведение этим стимулированием. По мнению Д. Майерса, если предложить студентам *достаточное* оправдание для выполнения заданий и использовать вознаграждение и стимулы, чтобы они были *компетентными*, мы (преподаватели) можем добиться того, что они, помимо получения удовольствия от познания и учебной деятельности, начнут стремиться к самостоятельным занятиям. Когда же имеется *слишком значительное* оправдание, а

именно, чрезмерный контроль, в частности, в нашем случае – жесткая рейтинговая система, при которой зафиксированная семестровая активность влияет на итоговую оценку за дисциплину, наблюдается снижение внутренней мотивации учения и формализации учебной активности.

Кроме того, в «дорейтинговый период» студент был волен выбирать (и, соответственно, нести ответственность): учить материал непосредственно перед экзаменом (специфическое краткосрочное «стресс-учение», как правило, без должного усвоения и перенесения информации в долговременную память, и, как следствие, не включение ее в процесс профессионализации) или поэтапно осваивать материал в течение семестра, обсуждая его с коллегами и преподавателем в рамках занятий. В настоящий момент студент находится в ситуации иллюзии выбора, поскольку так или иначе активность или ее отсутствие влияют на итоговую оценку за дисциплину. Безусловно, студент, получивший диплом о высшем образовании, не сразу становится профессионалом. На наш взгляд, одна из наиболее существенных задач высшего образования – способствовать развитию умеющей учиться, самостоятельной, ответственной личности. Но способствует ли рейтинговая система решению данной задачи или формирует формального исполнителя?

М. С. Фабрикант

Магическое мышление у студентов как психологическое препятствие творчеству в образовательном процессе

Проблема интереса к магии, оккультным и паранормальным явлениям, интериоризированного студентами в процессе приобщения к массовой культуре задолго до поступления в вуз, особенно остро встает в процессе преподавания психологии как непрофильной дисциплины. Ожидания студентов, привыкших помещать психологию в одном ряду с астрологией, вступают в противоречие с программой курса, что становится очевидным уже с первых занятий. Подобное противоречие далеко не всегда приводит к разочарованию, поскольку наблюдаемый в современной массовой культуре повышенный интерес к мистике и оккультизму не означает, что сфера интересов носителя массовой культуры исключительно ими ограничивается.

Значительно большую опасность, по нашему мнению, представляет собой не содержательный, а формальный аспект проблемы, то есть, не склонность студентов переводить беседу на семинарском занятии с акцентуацией характера и стресс-менеджмента на астральные тела и телепортацию, а осмысление повседневных наблюдаемых реалий и научных понятий способом, получившим в кросс-культурной психологии и культурной антропологии название магического мышления. Ниже приведены основные характерные черты магического мышления и примеры их проявления в ходе выполнения творческих заданий для контролируемой самостоятельной работы по курсу «Психология».

1. Правило называния. Одной из весьма распространенных магических практик является превращение одного предмета в другой посредством простого переименования: обращения к изначальному предмету с вербализацией его желаемого нового состояния. Это особенно ярко проявляется, во-первых, в иррациональном представлении, что размещение на титульном листе контролируемой самостоятельной работы словосочетания «дискурсный анализ» есть необходимое и достаточное условие для того, чтобы содержание работы стало дискурсным анализом вне прямой зависимости от степени соответствия требованиям, предъявляемым к данному качественному методу исследования. Практика преподавания показала, что повторное, дополнительное

разъяснение критериев оценки КСР значительно более эффективно, если предваряется прямым указанием «это не дискурсный анализ» или, еще действеннее, «это не дискурсный анализ, а содержательная интерпретация». Таким образом осуществляется ответное магическое действие, нейтрализующее исходное, поскольку студент изначально признает, что преподаватель обладает в своей предметной области превосходящей магической силой. В этом случае студент готов отказаться от переназывания привычного для себя способа работы и продемонстрировать творческий подход, связанный с открытием нового.

Еще одним проявлением данного аспекта магического мышления является психологическая подоплека плагиата. Как показывает наш опыт, студенты, ставя свое имя над текстом, дословно скопированным из какого-либо источника, тем самым устанавливают с этим текстом отношение квазиавторства, так что содержательная критика принимается не менее болезненно, чем констатация факта плагиата. Наиболее психологически эффективной оказывается формулировка не «это плагиат с (указанием источника)», а «автор данного текста – не Вы, а (имя автора)», что соответствует описанной выше тактике контрмагического действия.

2. Правило аналогии. Магическое мышление предполагает наличие причинно-следственной динамической взаимосвязи между объектами на основании их поверхностного сходства и делает из этого вывод о возможности опосредованного влияния на один из них посредством манипуляций с другим, более доступным. В преподавании нам приходилось сталкиваться с тем, что студенты зачастую выбирают более простой и краткий источник информации и, несмотря на то, что прекрасно осознают и эксплицируют в своей работе его низкое качество, предполагают, тем не менее, что соприкосновение с данным текстом неким иррациональным образом создает в них некоторое, пусть несовершенное, подобие результата, ожидаемого от ознакомления с рекомендованной преподавателем литературой. Это побуждает студентов идти по пути наименьшего сопротивления, что закономерно препятствует творческой самореализации. Другое проявление данного правила магического мышления, отчасти связанное и с первым правилом, – имплицитное предположение студентов о тождественности плана выражения текста плану содержания. Это проявляется в наивном реализме как варианте эссенциализма, когда любое критическое отношение к формально-структурным аспектам текста интерпретируется студентами как постановка под сомнение истинности содержания текста. В дискуссии это правило проявляется в том, что опровержение аргументов, выдвинутых оппонентом в поддержку тезиса, принимается за опровержение самого тезиса. В этом случае эффективным способом противодействия может стать более четкое разграничение объектов, акцентирующее различие, а не сходство, с одновременным принятием нескольких значимых критериев, в отличие от свойственного магическому мышлению образу синкретического подобия.

3. Правило контакта. Магическому мышлению присуще представление о том, что единичный случай контакта между объектами создает между ними смысловую связь, которая длится до тех пор, пока не будут предприняты специальные магические действия по ее разрыву. В образовательном процессе это проявляется в, казалось бы, взаимно противоречивых (по крайней мере, по своим рационально предполагаемым последствиям) представлениях, что изучение курса «Психология» должно вызвать в личности студента глубокие и неискоренимые изменения, с другой – что сам факт личного присутствия на занятии является необходимым и достаточным условием для получения знаний по соответствующей теме, что исключает использование альтернативных, более творческих путей освоения материала курса. Для дезактивации правила контакта рекомендуется эксплицировать и детально, на конкретных примерах, с

большой долей драматизации объяснять, какие процессы памяти нарушают якобы установившуюся вследствие контакта магическую связь между студентом и изучаемым курсом.

Таким образом, целесообразно сделать вывод о том, что магическое мышление студентов препятствует раскрытию их творческого потенциала в образовательном процессе и, в свою очередь, нуждается в противодействии, предпосылкой эффективности которого является творческий подход уже со стороны преподавателя.

Т. О. Куликович

Интернет-блог преподавателя как площадка для творчества учащихся

В современном образовании Интернет является неотъемлемым орудием в арсенале преподавателя. В то же время, его использование преподавателями и студентами в большинстве случаев носит эпизодический характер и подразумевает, в основном, поиск литературы и учебных материалов, использование электронной почты или работу в электронном университете. Отдельное место занимает личное общение студентов друг с другом и с преподавателями посредством стремительно набирающих рост социальных сетей.

Более сложным уровнем взаимодействия педагогов с учащимися является разработка педагогами собственных учебных сайтов и личных страничек, а также использование сайтов факультетов или неофициальных студенческих сайтов. На педагогических сайтах зачастую размещаются учебные и методические материалы, учебные задания и информация организационного характера. В некоторых случаях сайты предлагают возможность для общения студентов и преподавателя в режиме форума или гостевой книги.

Достоинства и недостатки таких образовательных ресурсов обусловлены, в первую очередь, целями и спецификой преподаваемых курсов. Тем не менее, можно отметить три существенных недостатка, затрудняющих полноценное и широкое использование подобного рода ресурсов.

1. Высокие требования к профессиональной подготовке разработчика ресурса, что подразумевает знание основ html-программирования и веб-дизайна. Иногда домашние странички создаются с использованием готовых шаблонов, что делает их негибкими и часто неудобными в использовании.

2. Полная зависимость образовательного ресурса от возможностей и активности его создателя. Обновление информации на персональных страницах и веб-сайтах может осуществляться только их администраторами, что нередко приводит к запуску образовательных ресурсов, например, после выпуска студентов, занимавшихся их поддержкой.

3. Отсутствие возможности или ограниченные возможности активной Интернет-коммуникации между участниками образовательного процесса.

В свою очередь, новые Интернет-форматы коммуникации предлагают возможности для организации виртуального обучения на совершенно ином уровне. Одним из таких форматов является блог, или «виртуальный дневник».

Блог (англ. *blog*, от «web log», «сетевой журнал или дневник событий») – это личный веб-сайт пользователя (или группы пользователей), доступный общественному просмотру и состоящий из регулярно добавляемых записей, изображений или мультимедиа. Для блогов характерны недлинные записи временной значимости, отсортированные в обратном хронологическом порядке (последняя запись сверху).

Отличия блога от традиционного дневника обуславливаются средой: блоги обычно публичны и предполагают сторонних читателей, которые могут вступить в публичную полемику с автором (в отзывах к блог-записи или в своих блогах).

На сегодняшний день наибольшее распространение получили блоги, ведущиеся на блог-платформах (как иностранных, так и белорусских), крупнейшими из которых являются *LiveJournal*, *LiveInternet*, *inf.by* и др. Возможны также блоги, стоящие на отдельном хостинге, и мобильные блоги, пополняемые с помощью мобильных устройств.

Важнейшими преимуществами блогов, позволяющими использовать их в качестве дополнительного ресурса в преподавании, являются следующие.

1. Простота создания блога и регулярного пополнения или редактирования его содержания. Ведение блога, благодаря удобному пользовательскому интерфейсу большинства блог-платформ, доступно даже пользователям, весьма отдаленно знакомым с основами программирования.

2. Возможность комментирования каждой записи блога его читателями, а также возможность организации дискуссии между читателями блога и его автором. Комментарии добавляются посредством заполнения форм и не требуют специальных знаний в программировании или специального доступа к системе, поэтому могут добавляться анонимно (в то же время, у создателя блога есть возможность скрывать или удалять комментарии).

3. Возможность чтения новых записей в блоге посредством системы RSS (Интернет-технологии, позволяющей осуществлять трансляцию материалов сайта). Данная система, используемая на большинстве блог-платформ, также позволяет составлять собственную ленту новостей из новых записей, появляющихся в блогах других пользователей.

4. Возможность создания тематических блогов-сообществ, в которых имеют право размещать информацию все подписчики сообщества (преимущество блогов, созданных на крупных блог-платформах).

До недавнего времени блоги использовались, в основном, в качестве личных дневников, мемуаров или тематических новостных лент. В настоящее время технические возможности блогов стали широко применяться для общения специалистов, публикации известных персон, в преподавательской практике.

В первую очередь, являясь бесплатным и удобным сервисом, блог может быть использован для размещения дополнительных материалов по теме лекционных и семинарских занятий, дидактических фото-, аудио- и видеоматериалов (видео известных экспериментов, аудиозаписей интервью и др.), ссылок на учебные on-line программы и образовательные ресурсы, заданий для контролируемых самостоятельных работ, новостных объявлений, а также текущего рейтинга студентов.

Важнейшим преимуществом преподавательского блога перед веб-сайтом является возможность организации интерактивного обучения, что подразумевает проведение on-line студенческих конкурсов, социологических опросов, учебных дискуссий, размещение лучших студенческих работ и др. (из опыта автора, <http://t2t.livejournal.com>), а также проведение видео-разборов студенческих работ и принятие зачетов on-line (опыт коллег, например, <http://sorokinyuri.livejournal.com>).

Возможно также создание коллективных тематических блогов или сообществ, в которых имеет право размещать записи ограниченное число пользователей (например, преподаватели одной дисциплины) или все желающие, имеющие доступ к системе блог-хостинга (например, модерируемое автором интернет-сообщество «Психология в университете» http://community.livejournal.com/psy_edu/).

Публичность и широкая доступность блога подразумевает возможность для общения студентов с преподавателем в режиме открытых вопросов-ответов, а также студентов друг с другом (в том числе, студентов разных факультетов) по темам изучаемой дисциплины. Система позволяет оставлять комментарии к записям всем желающим, так что нередки случаи, когда, заинтересованные тематикой сообщения, в блоге оставляют комментарии преподаватели, аспиранты и студенты из других учебных заведений и даже из других стран. Результатом таких комментариев зачастую являются горячие дискуссии студентов и специалистов, подкрепляемые ссылками на интернет-источники и собственные блоги с материалами, обосновывающими точку зрения пользователя.

Таким образом, использование в преподавании интернет-блога делает возможным развитие творческой позиции студентов благодаря неординарному формату педагогического общения, неограниченным возможностям подачи учебного материала, интерактивному обмену информацией между учащимися и педагогами, сохранению работ и диалогов студентов прошлых лет, привлечению к дискуссии заинтересованных пользователей из других университетов.

Кафедра социальной коммуникации

А. А. Широканова

Креативность и научное творчество в образовательном процессе

Одна из основных целей университета – достижение студентом цельности миропонимания и одновременно умение производить новые смыслы и знания с помощью фундированного аппарата исследования.

Фундаментальная закономерность, определяющая процесс передачи знания и особенно компетенций по приращению знания, состоит в том, что при общности знаний каждый исследователь в социальных науках имеет право на собственную обоснованную точку зрения и при этом является частью социальных групп, формирующих (в той или иной степени) габитус исследователя и его исследовательских установок.

С учетом этой закономерности одной из главных компетенций, которые студенты могут приобрести в вузе, является креативность как способность к творчеству в ее применении к научной деятельности.

В общем смысле, креативность в науке означает способность представить исследовательскую ситуацию таким образом, чтобы открылись новые порядки отношений в объекте [3, 5], которые бы позволили решить круг соответствующих исследовательских задач. Сложность овладения компетенцией креативности у студентов состоит в том, как сделать так, чтобы студент «запомнил» состояние творчества и мог его воспроизвести впоследствии в своей самостоятельной практике.

Социологическое описание механизмов креативности тесно переплетается с психологическими, философскими и другими подходами, образуя междисциплинарное поле исследования. Отталкиваясь от различения наблюдателей первого и второго порядка в социологии систем Н. Лумана (где первые наблюдают собственные аффекты, а вторые наблюдают структуры), механизм креативности можно описать как целостное погружение в объект, когда детерминистская связь индивида со своим социальным «Я» временно ослабевает, отчего происходит сдвиг в позиции самого наблюдателя и ему могут открыться свойства объекта, несущие меньшее влияние конкретного наблюдателя [5, 23]. Такой сдвиг происходит, когда в сознании студента накапливается критическая масса данных, которые нельзя объяснить привычными, обывательскими

представлениями. Таким образом, начинать познание и обучение студента креативности надо с удивления, вызванного научными фактами, а не с прямого «требования» творчества в практических работах.

«Удивление» студента накапливается и в определенный момент может привести к инсайту, открывающему субъекту новую точку зрения на исследовательскую проблему [3]. При этом на первых порах наиболее результативным способом накопления таких «удивлений» является исследовательский опыт преподавателей, представленные на занятиях: примеры из реальной практики, фокус на различных контекстах исследования, механизмах выработки основных понятий исследования и других неотъемлемых элементах научно-исследовательского процесса.

При накоплении критической массы информации об объекте студент вовлекается в положение дел объекта. В состоянии целостного вовлечения в деятельность, описанном М. Чиксентмихайи как «поток», индивид полностью поглощен определенной деятельностью [4], его внимание дефокусируется с механической рефлексивности собственных действий на «креативную рефлексивность» (Д. Бём), создающую новый образ объекта по мере мыслительного движения исследователя. В состоянии сдвига позиции наблюдателя студент становится менее привязан к собственному социальному статусу и соответствующим ожиданиям (например, такому важному ожиданию, как «не делать ошибок»), в связи с чем становятся возможными новые, «креативные» подходы к рассмотрению и решению поставленной задачи.

Важно отметить, что в решении задачи выработки у студента компетенции креативности – как и при поиске междисциплинарных решений – прямая установка на «креативность» будет скорее всего безрезультатна и будет иметь результат, только если студент уже немного овладел механизмом креативности в науке. В общем же случае усилия преподавателя должны быть направлены на выработку подобной компетенции, прежде всего – через управляемый опыт собственного переживания студентом моментов креативности.

Постоянное пополнение «копилки опыта» студента реальной практикой – решением задач организации социологического исследования, прикладной этики и т. д. – является способом манипуляции привычной позицией восприятия структур познания и общества у студента. В результате наложения примеров конкретного опыта возможно высвечивание составляющих элементов конкретной проблемы на структурном уровне, что в конечном счете позволяет субъекту мышления манипулировать данными структурами.

Необходимо помнить, что в основе креативности, как и в основе научного познания, лежит идея создания нового – что предполагает, прежде всего, познающий взгляд субъекта. Сформировать такой «познающий взгляд» у студента и является одной из основных задач преподавания в университете.

В соответствии с известным тезисом П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрона, «педагогический труд вносит свой вклад в создание и воспроизводство интеллектуальной и моральной интеграции группы или класса, от чьего имени он совершается» [1,48]. Поэтому образование является способом воспроизводства и увеличения поля исследователей, необходимого для развития науки. Именно в ситуации передачи непосредственного опыта и управляемого преподавателем творческого решения поставленной проблемы лежит важное свойство университета как социальной формы. Как отмечает М. Шелер, «всякое трудовое знание для возможных целей человека как витального существа призвано служить, в конечном счете, образовательному знанию, становление и преобразование природы — становлению того наиболее глубокого центра, какой есть у человека, его личности» [2].

Таким образом, креативность (как способность к познанию качественно новых порядков отношений), сопряженная с научной деятельностью (как преследованием истины, подтверждаемой сетью наблюдений [5]) ставят перед преподаванием серьезную задачу формирования у студентов компетенции креативности. Данную задачу предлагается решать путем широкого обращения к практическому опыту преподавателя. Цель данной практики – освоение и достижение студентом опыта «наблюдения структур», которое позволяет при необходимости представлять и решать практические задачи, связанные с объектом, новым и продуктивным способом.

1. Бурдые, П.; Пассрон, Ж.-К. Воспроизводство. Элементы теории системы образования. М., 2007.

2. Шелер, М. Формы знания и образование // Избранные произведения: Пер. с нем. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15-56.

3. Bohm, D. On Creativity. L., 1998.

4. Csikszentmihalyi, M. Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. N.Y., 1996.

5. Fuchs, S. Against Essentialism: A Theory of Culture and Society. Harvard, 2005.

Е. Ю. Дедович

Студенческое творчество: один из аспектов его организации

Чаще всего понятие «творчество» в научной литературе определяется как «деятельность, результатом которой является создание новых, оригинальных и более совершенных материальных и духовных ценностей» [4, 768]. Студенческое творчество можно считать одним из видов творчества, так как учебная, научная деятельность студентов не исключает, а где-то даже предполагает создание новых, оригинальных и более совершенных ценностей, обладающих объективной или субъективной значимостью. Хотелось бы акцентировать внимание именно на субъективной значимости создания ценностей, другими словами «открытиях для себя». В учебной деятельности студентов этот аспект очень важен, так как служит предпосылкой для развития новаторских решений, преобразований, конструирования отдельных элементов в области научных интересов студента. «Открытие для себя» это в первую очередь осознание учебного материала, усвоение и внедрения полученного знания в практические наработки.

Обзор научной литературы по педагогике за последние несколько лет дает возможность увидеть, как происходит постепенное осознание того, что организация студенческого творчества, его субъективной составляющей, зависит от каждого отдельного преподавателя. Даже «внешние барьеры (все то, что связано с элементами работы самой системы образования) и внутренние (отсутствия достаточной материально технической базы, достаточного методического обеспечения; не желание студентов активно работать; мнение коллег, не приветствующих инноваций)» [2, 17], являясь серьезными препятствиями в его организации, могут быть преодолимы. Становится очевидным, что не надо менять все и сразу, спешить внедрять активные методы образования в учебный процесс, критиковать за пассивность коллег и студентов, жаловаться на непонимание вышестоящего руководства. Необходимо задуматься над тем, чем конкретно можно помочь студенту сегодня для того, чтобы «открытие для себя» состоялось. Для этого, прежде всего, преподаватель должен ответить для себя на несколько вопросов. Почему он преподает, для чего? Что, кроме знания о предмете, он оставляет в душах студентов? Существуют ли для него неписанные правила, которым он

подчиняется? Другими словами, кратко составить описание основных принципов и ценностей, которыми он руководствуется в своей деятельности, сформулировать свою «философию преподавания», после чего попробовать соотнести декларируемые ценности и реальные действия в работе со студентами. Только проведя данную процедуру можно осознанно влиять на организацию студенческого творчества.

В качестве примера хотелось бы кратко изложить основные принципы и ценности, которыми сама руководствуюсь в настоящее время в своей деятельности, будучи преподавателем стажером, а также соотнести то, что для меня является важным, с реалиями сегодняшнего дня в контексте организации творчества студентов.

Для меня важно следующее.

- Во время проведения занятий – «атмосфера» обучения. Основывая ее на доверии, терпимости, взаимном уважении, стараюсь, чтобы она была менее заформализованной, в этой связи поощряю студентов к выражению собственных идей, мнений, акцентирую внимание на том, что в данный момент не провожу оценочных действий.

- Наряду с трансляцией знаний – формирование у студента аналитического мышления, создание условий для аргументации и защиты идей. Не заставляю их конспектировать, заранее по электронной почте высылаю задания в форме конспекта лекций (предварительно сама над ним поработав), в котором, например, предлагаю отредактировать текст, выделив для себя самое важное курсивом, разбить его на абзацы, вставить пропущенные термины и так далее. Уже на занятии студенты пытаются обосновать выполненное задание устно, интерпретируя письменный текст.

- Развитие культуры задавания вопросов. Ошибочно студент может полагать, что если он чего-то не понимает, то это его проблема, остальным все понятно, поэтому вопросов не задает, боясь сделать свою некомпетентность явной для других студентов и преподавателя. На каждом занятии напоминаю о том, что каждый вопрос требует своевременного ответа. Со своим личным страхом перед вопросами студентов справляюсь посредством заявления о том, что если в данный момент ответ на вопрос не находится в области моей компетенции, то обязательно отвечу позже по электронной почте либо во время следующей встречи.

- Структурировать учебный материал с учетом системности изложения, согласна с мнением о том, «как организована подача информации в курсе, во многом зависит его эффективность» [5, 5]. Пытаюсь выстроить цепочку понятий согласно, например, критерию последовательности, построение нового материала основываю на усвоенном. Заостряю внимание студентов на том, для чего надо знать определенные факты либо уметь работать с ними.

- Отслеживание эффективности собственного преподавания. Борюсь с искушением представлять учебную деятельность как идущую параллельно педагогической, как протекающую зеркально друг другу: преподаватель рассказал, студенты усвоили, пытаюсь собирать по возможности информацию об уровне мышления студентов, понимая, что если студент не догружен делами, требующими применения творческих способностей, «энергетика мозга» понемногу начнет угасать. И, наоборот, активное форсирование заданий, может привести к перенапряжению нервной системы, к срывам.

Таким образом, краткое описание основных принципов и ценностей, которыми руководствуешься в педагогической деятельности и сопоставление их с ситуациями, происходящими в студенческой аудитории, позволяет мне осмысленно способствовать организации студенческого творчества, осознанию учебного материала студентами, усвоению, внедрению полученного ими знаний в практические наработки. А также позволяет быть не равнодушным к личностям студентов; корректировать планы

последующих занятий с учетом уже усвоенного ими материала, их способностей, интересов; содействовать формированию самоопределения студентов; оставляет открытым поиск новых путей совершенствования педагогической деятельности.

1. Зубра, А. С. Педагогическая культура преподавателя высшей школы : пособие / А. С. Зубра ; Академия управления при Президенте РБ. – Мн.: Академия упр. при Президенте РБ, 2005. – 398 с.

2. Кирилук, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич; под ред. Л. Г. Кирилук. – Мн.: БГУ, 2008. – 212 с.

3. Краснов, Ю. Э. Введение в технологию игрового имитационно-деятельностного обучения : Учеб. пособие для студ. магистратуры / Ю. Э. Краснов. – Мн.: БГУ, 2003. – 226 с.

4. Новейший психолого-педагогический словарь / [сост. Е. С. Рапацевич]; под общ. ред. А. П. Астахова. – Мн.: Современная школа, 2010. – 928 с.

5. Сусоколов, А. А. О системе и логике вводного курса общей социологии / А. А. Сусоколов // Инновации в социологическом образовании: опыт факультета социологии ГУ ВШЭ: материалы приурочены к 3-му Всероссийскому социологическому конгрессу, Москва, 21–24 октября 2008 г. / Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М., 2008. – с. 5–22.

О. Е. Дмитриева

Использование активных методов обучения как средство профилактики синдрома выгорания педагога

Профессия преподавателя входит в категорию профессий, связанных со значительным риском развития синдрома профессионального выгорания вследствие специфики своей деятельности. Выгорание является результатом воздействия профессиональных стрессов, возникает как ответная реакция на продолжительные и интенсивные. Синдром профессионального выгорания представляет собой «совокупность стойких межличностные взаимодействия, отличающиеся высокой эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью. симптомов, проявляющихся в негативных эмоциональных переживаниях и установках относительно своей работы (профессии) и субъектов делового общения» [1, 333].

Основными факторами, обуславливающими выгорание педагогов, являются «ежедневная психическая перегрузка, самоотверженная помощь, высокая ответственность за учащихся, дисбаланс между интеллектуально-энергетическими затратами и морально-материальным вознаграждением (фактор социальной несправедливости), ролевые конфликты, поведение «трудных» учащихся» [1, 146]. Эти факторы являются постоянными и общими для всех педагогов. Однако в последние годы перед преподавателями высшей школы встал ряд новых проблем, которые также могут рассматриваться как факторы риска профессионального выгорания: возрастающие массивы научной информации, переход на государственные образовательные стандарты нового поколения, массовизация высшего образования и др.

С точки зрения профилактики профессионального выгорания педагога высшей школы, последняя из указанных проблем заслуживает отдельного внимания, поскольку с ней связано «изменение студенческого контингента: во-первых, среди студентов оказываются те, кто с трудом адаптируется к вузовским требованиям и моделям

обучения; во-вторых, преобладающими в среде молодых людей являются дипломоцентристские установки; ни образование, ни будущая профессия не воспринимаются ими как самодостаточные ценности, рассматриваются только с точки зрения их возможности обеспечить успешную социальную интеграцию» [3, 104].

В соответствии с трехфакторной моделью американских психологов К. Маслач и С. Джексон [1, 30], основными компонентами выгорания являются:

- эмоциональное истощение – проявляется в ощущениях эмоционального перенапряжения и чувстве опустошенности, истощенности собственных эмоциональных ресурсов, когда человек не способен отдаваться работе, как прежде, его чувства «притупляются», снижается творческая активность, возникает риск эмоциональных срывов;

- деперсонализация – выступает как тенденция развития негативного, бездушного, циничного отношения к реципиентам (ученикам, подчиненным, коллегам и др.), обезличенности и формальности контактов, негативных установок, вспышек раздражения или конфликтных ситуаций;

- редуцирование персональных достижений характеризуется недовольством собой, утратой или снижением чувства компетентности в выполняемой работе, ценность своей деятельности и её результатов значительно занижается, проявляются негативное личностное и профессиональное самовосприятие и самооценка и, как результат, чувство собственной несостоятельности и безразличия к работе.

Эмоциональное истощение принято рассматривать в качестве главного компонента выгорания, а деперсонализацию и редуцирование персональных достижений – как сопутствующие, возникающие в результате неконструктивного преодолевающего поведения. Однако, на мой взгляд, особенностью развития профессионального выгорания педагога является то, что деперсонализация и редуцирование достижений в этой деятельности очень тесно взаимосвязаны – они взаимообуславливают друг друга и ведут как к взаимному усилению, так и к усугублению общей ситуации выгорания в целом. Это связано с тем, что эффективность собственной профессиональной деятельности преподаватель оценивает с учетом результатов успеваемости его учеников. Однако, как было указано выше, многие студенты либо не видят необходимости, либо, в силу различных причин, не способны успешно осваивать науку, вследствие чего у педагога по отношению к ним появляется чувство раздражения, перерастающее либо в безразличие, либо в циничное, даже агрессивное отношение, возникают коммуникативные барьеры, конфликты, что, в свою очередь, ведет к негативному профессиональному самовосприятию, проявлению авторитаризма, формальному отношению к педагогической деятельности. Известно также, что отношение ученика к изучаемому предмету во многом зависит от преподавателя (его личностных качеств, компетентности, отношения к преподаваемой дисциплине и т. д.), поэтому его (преподавателя) профессиональное выгорание, в свою очередь, приводит к потере интереса студентов к изучаемому курсу, поверхностному отношению к учебе и, как следствие, ухудшению общего эмоционального фона.

Таким образом, профилактика профессионального выгорания преподавателя является одним из важнейших условий эффективного образовательного процесса в вузе. В литературе этому вопросу уделяется недостаточно внимания. Рекомендации специалистов по профилактике профессионального выгорания педагогов в основном сводятся к работе с организационными ресурсами по смягчению их негативного воздействия, а также к психологической помощи и обучению психологической самопомощи. Однако эти меры находятся, скорее, в области компетенции администрации и для преподавателя практически недоступны либо требуют значительных затрат времени и усилий.

На мой взгляд, наиболее эффективным методом профилактики выгорания педагога является творческий подход к собственной профессиональной деятельности, заключающийся, в первую очередь, во внедрении активных методов обучения в процесс преподавания (поскольку известно, что лишь 10 % учащихся способны учиться с книгой в руках, то есть воспринимать и усваивать уже готовую, осмысленную и дифференцированную преподавателем информацию). Главная цель активного обучения – «создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания» [2, 9].

Стратегия активного обучения [2, 10-12] позволяет достичь следующих 7 целей (тогда как традиционные методы – только первых трех):

1) знание: способность узнавать, воспроизводить специальную информацию, включая факты, принятую терминологию, критерии, методологические принципы и теории;

2) понимание: способность буквально понимать значение любого сообщения, которое может проявляться как: перевод – воспринимать изложенное и переносить в другую форму; интерпретация – перестраивание идей в новую конфигурацию; экстраполяция – оценивание и прогнозирование, исходя из ранее полученной информации;

3) применение: умение применять в новой ситуации принципы или процессы, ранее изучавшиеся, без указания на то со стороны;

4) анализ: разделение материала на отдельные составляющие, устанавливая их отношения и понимая модель их организации;

5) синтез: творческий процесс соединения частей из элементов в новое целое;

6) оценивание: процесс выработки ценностных суждений об идеях, решениях, методах;

7) социальная компетентность: умение вести дискуссию, работать в группе, разрешать конфликты, слушать других и т. д.

Активные методы обучения позволяют вовлечь в учебный процесс и эффективно обучить каждого студента в группе. Важное преимущество активного обучения состоит и в том, что учащийся перестает быть пассивным слушателем, поскольку преподаватель не транслирует готовую, специально отобранную информацию, требуя тишины и ограничивая движения аудитории, а постоянно создает ситуации, порождающие вопросы, живой интерес, демонстрирующие важность или практическую значимость поставленной проблемы, стимулирующие и поощряющие активность, действия. В результате проблема или препятствие в ходе занятия преобразуются в новое знание, а также у учащегося накапливаются и развиваются опыт получения этого знания, взаимодействия в группе, коммуникативные навыки, творческое мышление, сопровождающиеся положительными эмоциональными переживаниями успеха и удовлетворения. Знания, полученные таким образом, усваиваются студентами на 70-90 %, а их воспроизведение и применение в дальнейшем не вызывают затруднений.

Таким образом, применение стратегии активного обучения позволяет снизить утомляемость, вовлечь в плодотворную работу каждого участника группы, значительно повысить мотивацию студентов и уровень усвоения материала. У преподавателя развивается творческий энтузиазм, возникает интерес к собственной деятельности, становятся более доверительными и сотрудническими отношения со студентами, что ведет к повышению профессиональной самооценки, снижению риска развития деперсонализации и эмоционального истощения и, следовательно, профессионального выгорания в целом.

1. Водопьянова, Н. Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.
2. Обучаем иначе. Стратегия активного обучения / Е. К. Григальчик [и др.] – Мн.: БИП-С, 2003. – 182 с.
3. Факторович, А. А. Педагогическая деятельность преподавателя вуза в современных условиях / А. А. Факторович // Педагогика. – 2010. – № 5, с. 103-108.

Е. И. Князева

Использование арт-педагогических приемов в учебном процессе

Мое знакомство с понятием «арт-педагогика» и основными арт-педагогическими приемами произошло еще в 2006 году на семинаре-мастерской в рамках цикла «Методический портфолио университетского преподавателя» Центра проблем развития образования БГУ (ЦПРО БГУ). Благодаря Орловой Ирине Владимировне, младшему научному сотруднику ЦПРО БГУ, я не только узнала как организовать самостоятельную работу студентов с помощью арт-педагогических приемов в теории, но и попробовала их на практике. Особенно «любимым» стал для меня арт-педагогический прием «коллаж». Но все по порядку – сначала коротко об основном понятии.

Арт-педагогика – художественная педагогика, представляющая собой синтез искусства и педагогики, педагогическая технология, основанная на взаимодействии личности с различными видами искусства. Она берет свое начало из теории и практики арт-терапии, является синтезом двух областей научного знания (искусства и педагогики) и охватывает отрасли художественно-творческой деятельности (словесную, художественную, пластическую, и т. п.). Педагогическое направление арт-терапии имеет неклиническую направленность и рассчитано на потенциально здоровую личность [1, 12].

В научно-методической литературе мало представлено материала по целенаправленному использованию методов арт-педагогики в работе преподавателей высшей школы. Из того, что удалось найти, можно сделать вывод, что предметным полем арт-педагогического процесса является, прежде всего, развитие чувственно-эмоциональной сферы как интегративного продукта врожденного (психогенетического) и приобретенного (социально-педагогического) опыта индивида, проявляющегося в сенсорной культуре личности: гармоничном соотношении таких интегративных свойств индивида как эмоциональная отзывчивость и инициативная активность. Применение арт-педагогических приемов наиболее адекватно ситуациям, предполагающим: формирование целенаправленной межличностной коммуникации; активизацию мыслительных процессов; эмоциональную регуляцию учебной деятельности; творческую активность.

Арт-педагогические техники реализуются в основном посредством различных игровых и художественных приемов (рисунок, коллаж). Игра является приемом, который способствует всестороннему развитию личности. Изобразительная деятельность является мощным средством сближения людей, развития креативности, преодоления пассивности, а также вызывает положительные эмоции, создающие необходимый фон для успешного усвоения знаний.

Использование арт-технологий в образовании позволяет решать следующие задачи [3].

Диагностика. Арт-педагогические игротехники позволяют получить сведения о развитии обучаемого, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть неповторимость,

личностное своеобразие. В процессе работы легко проявляется характер межличностных отношений и реальное положение каждого члена группы.

Воспитание. Участники учатся корректному общению. Данный способ построения занятий обеспечивает усвоение этики поведения. Вместе с тем, происходит более глубокое понимание себя, собственного внутреннего мира (мыслей, чувств, желаний).

Развитие. Благодаря использованию различных форм художественной экспрессии складываются условия, при которых каждый участник переживает успех в той или иной деятельности. Развивается чувство собственного достоинства, самоуважения.

В арт-педагогике я вижу мощный потенциал, актуализация которого позволяет кардинально менять дидактические подходы к процессу обучения, воспитания, развития личности, организации и реализации совместной интеллектуальной и эмоционально-художественной деятельности преподавателя и студентов на занятии. К дидактическим принципам арт-педагогике, определяющим содержание, организационные формы и методы учебного процесса относятся [2, 32-33] следующие.

- *Принцип гуманизации*, который предполагает отношение к человеку как высшей ценности, вне зависимости от художественных, интеллектуальных способностей учащегося. Этот принцип предполагает приоритет воспитательных целей над целями обучения: насыщение обучения вечными проблемами Добра и Зла, Любви и Мудрости, Красоты и Гармонии.

- *Принцип творчества* предполагает, что в оптимальном варианте в этот процесс вовлекается каждое чувство: зрение, обоняние, слух, вкус, эмоции, экзосенсорные качества (интуиция, воображение). Импровизация – важнейшее условие получения креативного продукта. Это дает творческое самовыражение учащимся.

- *Принцип рефлексивности* предполагает готовность и способность учащихся творчески осмысливать и преодолевать проблемно-конфликтные ситуации; умение обретать новые смыслы и ценности, адаптироваться в непривычных межличностных системах отношений, ставить и решать неординарные практические задачи.

Как уже было отмечено, моим особенно любимым арт-педагогическим приемом является коллаж (от франц. collage – наклеивание). Суть данного приема в том, что на бумажную или текстильную основу наклеиваются картинки, детали на определенную тему. Кроме того, коллаж можно дорисовать или дополнить различными надписями. Я использую коллаж в курсах «История коммуникации и журналистики» и «Прикладная статистика». На «Истории коммуникации и журналистики» в рамках темы «Возникновение и развитие периодических изданий» студенты готовят коллаж для того, чтобы проиллюстрировать свое выступление, посвященное определенному периодическому изданию. Материал для коллажа – это то периодическое издание, которое они выбрали сами. В рамках курса «Прикладная статистика» студенты готовят коллаж на тему «Анализ статистических связей». Их основная задача состоит в том, чтобы показать в своей работе взаимосвязанные явления общественной жизни. Материалом для изготовления коллажа служат периодические издания (газеты и журналы), которые они приносят с собой.

На мой взгляд, преимущества и техники коллажа состоят в том, что он:

- доступен каждому, может обеспечивать равенство возможностей;
- допускает индивидуальную и групповую форму работы: для индивидуальной работы дается примерно 30-40 минут, на изготовление коллективного коллажа – около часа; работа над коллективным коллажем предполагает специфику групповой деятельности (кто-то просматривает журналы и делает вырезки, кто-то определяет расположение образов на бумаге и т. д.);

- повышает самооценку, расширяет творческие возможности, позволяет проявить оригинальность и уникальность личности участников, развивает умение имеющимися средствами выражать свои мысли и чувства.

Исходя из собственного опыта, могу сделать вывод о том, что техника коллажа позволяет любому получить успешный результат и сформировать положительную установку на дальнейшую творческую деятельность. Самые распространенные представления и привлекательные черты этого метода для студентов: это всегда красиво, ярко, зрелищно; это метод работы, который позволяет раскрыть потенциальные возможности человека; это метод, предполагающий огромную степень свободы, – можно рисовать все, что угодно, а можно вовсе не рисовать, можно обсуждать свои и чужие работы; это оригинальность и творчество человека, в коллаже нет стандартов, норм и правил, самое главное – это полное раскрепощение и самовыражение личности.

1. Кожуховская, Л. С., Масюкевич, Н. В. Арт-педагогика в высшей школе – Мн.: 2005.

2. Новикова, А. В. Использование технологий арт-педагогики и интерактивного обучения в средней и высшей школе. – М., 2007.

3. Порубова, А. Внедрение арт-технологий в образовательный процесс [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://studproekt.stavsu.ru/index.php/>

А. В. Кириллова

Учебный кроссворд как форма творческой организации самостоятельной работы студентов

Как самая распространенная и популярная игра со словами, кроссворд известен с двадцатых годов 20 века. Однако кроссворд, помимо развлечения, может быть эффективным средством обучения и раскрытия творческого потенциала студентов. К сожалению, как справедливо отметили С. А. Пуйман и В. В. Чет, «обучающие возможности учебных кроссвордов далеко еще не реализованы в учебном процессе вузов». [3, 136].

Наибольшей популярностью в качестве проектно-игрового метода кроссворд пользуется при обучении иностранным языкам для решения следующих задач: увеличения словарного запаса студентов, повышения мотивации, активизации словарного запаса студентов, контроля знаний.

Однако учебный кроссворд может использоваться, на наш взгляд, в любом из преподаваемых курсов, как гуманитарной так и естественнонаучной направленности, с целью освоения понятийно-терминологического аппарата изучаемой дисциплины и для решения целого круга дидактических задач:

1) контроль знаний (степень владения терминологией, понимание контекста, прочность и глубина усвоения информации);

2) систематизация и закрепление знаний;

3) формирование общих навыков: умения четко и лаконично выражать мысли, формулировать вопросы, умения анализировать, систематизировать, обобщать информацию и т. д.;

4) создание комфортного эмоционального фона (снятие напряжения за счет игровой, соревновательной составляющей метода);

5) развитие ассоциативного, творческого мышления.

Для студентов отделения «информации и коммуникации» использование данного метода представляется актуальным, поскольку данный метод в игровой форме формирует навыки обращения с информацией: поиск, анализ, представление, обобщение и т. д., другими словами, именно те навыки, которые являются ключевыми для будущих специалистов в данной сфере.

Обучающий потенциал и эффективность заключаются в вариативности и гибкости данного метода – в зависимости от решаемой задачи преподаватель может варьировать следующие параметры:

- 1) составитель кроссворда (преподаватель, студент или группа студентов);
- 2) составитель вопросов к кроссворду (преподаватель, студент, группа студентов);
- 3) создание списка терминов и понятий (заданы преподавателем или выбираются студентами);
- 4) форма представления информации (ситуации, изображения, определения, ассоциации и т.д.).

В общем виде учебное задание для данного метода выглядит следующим образом:

- 1) определение темы кроссворда;
- 2) составление списка терминов (понятий);
- 3) составление кроссвордной сетки;
- 4) формулировка вопросов-определений терминов;
- 5) определение критериев оценки задания.

Важным вопросом в использовании данного метода является разработка критериев оценивания результата. Несомненно, критерии зависят от многих факторов и должны определяться преподавателем индивидуально, можно лишь выделить отдельные базовые пункты: а) доля отгаданных слов; б) доля ключевых терминов; в) точность и однозначность формулировок вопросов.

Сочетание кроссворда с другими методами арт-педагогике (коллаж, эссе, инсценировки) позволяет расширить возможности метода и задействовать разные типы восприятия информации (зрительная, слуховая и т.д.).

Учебный кроссворд как метод проведения занятия позволяет активизировать мыслительную деятельность студентов, способствует их творческому саморазвитию, интеллектуальной самостоятельности, развитию креативности, т. е. тех качеств, которые необходимы специалистам в современном насыщенном информационном пространстве.

-
1. Кротов, В. М. Введение в педагогику. М. 1999. – 250 с.
 2. Методика использования кроссвордов на уроках физики [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://fizik.bos.ru/kross/metod.htm>. – Дата доступа: 30.11.2010
 3. Пуйман, С. А. Практикум по педагогике: пособие./С. А. Пуйман, В. В. Чечета. – Мн.: ТетраСистемс, 2003. – 176 с.

**Позитивы и проблемы студенческого и преподавательского
учебно-методического творчества**

Недавно методическая комиссия рассмотрела вопрос «Творческая компонента в преподавании учебных дисциплин на ФФСН» и отметила, что в учебно-воспитательной деятельности профессорско-преподавательского состава ФФСН творческая компонента получила широкое распространение. Фактически на всех кафедрах в преподавании социально-гуманитарных дисциплин успешно используются многие инновационные методики, базирующиеся на активном творческом поиске как преподавателей, так и студентов. Достаточно большое количество преподавателей факультета использует разнообразные частные инновационные методики аудиторной и внеаудиторной форм работы со студентами. Активно используются кино-видеоматериалы, структурно-логические схемы и т. п. В учебный процесс включаются исследовательские работы студентов.

Как и ранее, наиболее интересными и перспективными видами частных методических новаций считаются следующие: методика работы с микрогруппами; написание эссе и сочинений; анализ и оценка проблемных публикаций; диспуты, дискуссии, дебаты, «круглые столы»; деловые игры; учебные тренинги; презентации; студенческие кружки, индивидуальные консультации и др. Несомненным лидером инновационной методической деятельности становится рейтинговая система. Новым явлением можно считать начало создания электронного университета (электронной библиотеки) с широким диапазоном обученческих и контрольных возможностей для преподавателей и студентов.

Важную роль в активизации инновационной методической деятельности на факультете играет систематическое обсуждение на научно-методических конференциях проблем учебно-научного творчества преподавателей и студентов, практико-ориентированной методики подготовки будущих специалистов. Среди них: «Новационные методики преподавания социально-гуманитарных дисциплин» (2004 г.); «Контролируемая самостоятельная работа студентов: состояние и перспективы» (2005 г.); «Преподаватель-студент: особенности диалога в преподавании социально-гуманитарных дисциплин» (2006 г.); «Условия и механизмы обеспечения высокого качества подготовки специалистов гуманитарного профиля» (2007 г.); «Стратегические ориентации процесса преподавания в современных условиях» (2008 г.).

На каждой из этих конференций обобщался накопленный опыт, высказывались разумные рекомендации, подвергались критике недостатки. Все это способствует углублению инновационных практик, творческому поиску эффективных форм и методов теоретического познания и приобретения практических навыков будущими специалистами.

Вместе с тем, многие проблемные вопросы остаются открытыми: академические учебные группы не только не уменьшились, а наоборот, увеличились до 2-х раз, например, на отделении социологи. По-прежнему недостаточно технически оборудованных аудиторий, рабочих мест для преподавателей, а также аудиторий для индивидуальной работы со студентами. В учебных планах происходит увеличение учебных часов не на практические занятия, а на поточные лекции при увеличившемся количестве студентов, к тому же в условиях недостаточно оборудованных аудиторий. Особенно это характерно для первых курсов и заочного отделения. По-прежнему

многие курсовые и дипломные работы студентов носят общий описательный характер, не содержат «выходов» на практику.

Методическая комиссия рекомендовала деканату ФФСН, заведующим кафедрами обсудить вопрос об активизации творческой инновационной методической деятельности и принять необходимые меры по реализации первоочередных направлений перехода к инновационной модели образования, изложенных деканом ФФСН на V научно-методической конференции в марте 2008 года.

Представляется целесообразным проанализировать проблемные вопросы и критические замечания, ранее высказывавшиеся на факультетских научно-методических конференциях, и совместно с их авторами принять возможные меры по конкретной их реализации в практической работе.

Л. Г. Титаренко

Практика студентов-социологов как профессиональное поле развития их творчества

Учебный процесс подготовки студентов-социологов включает такую важную составляющую как практика. Для будущего социолога практика имеет огромное значение: без организации полноценной практики невозможно научить студента быть профессиональным социологом. Именно в процессе прохождения практики студент-социолог может не только понять, но и прочувствовать, каким образом полученные им теоретические знания соотносятся с реальными потребностями социологического исследования и, шире, – с потребностями изучения тех или иных реальных социальных процессов. Студенты-социологи имеют возможность во время прохождения практики выполнять функции социологов-профессионалов – заранее проиграть их роли, чтобы окончательно решить, правильно ли ими избрана профессия, какие знания им необходимо получить дополнительно, какие качества в себе надо развивать, чтобы не выглядеть беспомощным, придя на первое рабочее место и т. п.

Уже на третьем курсе студенты (без отрыва от занятий и под руководством преподавателя) посвящают значительное время изучению работы социолога. Как правило, они участвуют в сборе эмпирического материала разными методами, его обработке, и других видах профессиональной деятельности, которые предполагают наличие у них соответствующих знаний. Цель этой практики – закрепление и апробация полученных знаний и приобретение навыков профессиональной деятельности. На четвертом курсе с отрывом от учебы студенты проходят так называемую производственную практику: они от начала и до конца подготавливают, проводят и презентуют результаты полноценного научного исследования. Именно данный вид практики в наибольшей степени нацелен не только на закрепление знаний и навыков, но и на развитие личности студента как профессионального социолога. Последнее предполагает элемент творчества как абсолютно необходимый, поскольку сама деятельность социолога-практика является творческой и не допускает рутинного повторения чужих шаблонов (в таком случае ничего социолог не сможет получить новое знание, которое от него ждет либо конкретный заказчик, либо общество как заинтересованный в инновационном развитии субъект действия).

Роль руководителя практики предполагает постоянное творчество: в поиске и формулировке темы исследования, которая была бы актуальной для общества и интересной для студентов, в разработке инновационной программы исследования, в выборе адекватных методов и конструировании инструментария, включающего известные образцы, но не копирующего их, и т. д. На всех указанных этапах проведения

практики руководитель не должен ничего навязывать студентам: его задача – постановка проблемы, описание круга вопросов, связанных с ней, мотивирование студентов на активную самостоятельную разработку проблемы и креативность. Если руководитель сумеет хорошо мотивировать студентов-практикантов, они сами будут заинтересованы в проявлении своего потенциала и активно включатся в работу. Как показывает большой опыт автора в качестве руководителя студенческой практики, даже те студенты, которые имеют средние баллы успеваемости, активно работают на практике и часто достигают прекрасных результатов, тем самым не только укрепляя и преумножая свои знания, но и творчески применяя их в конкретной ситуации.

Творчество студентов-практикантов имеет место на всех уровнях ее прохождения. Так, при разработке программы при изучении «исключенных» социальных групп (бродяги, лица без постоянного места жительства) студенты-социологи сами определили те районы Минска, где, по их мнению, они найдут респондентов, а при сборе эмпирического материала значительно скорректировали собственные методы и расширили круг охвата экспертов, подключив к нему не только лиц из социальных служб, но и организации, занимающиеся благотворительностью, работников приютов и т.п. Во время сбора информации студентами были установлены хорошие контакты с респондентами, что позволило им получить фотографические иллюстрации к собранному опросному материалу. Таким образом, работая практикантами, они не только изучили важную социальную проблему, но и творчески использовали инструментарий, что позволило увидеть проблему «изнутри», проанализировать ее с разных сторон и дать интересные практические рекомендации.

В другом случае студенты-практиканты, изучая экологически ориентированный образ жизни населения, настолько увлеклись темой, что сами решили взять дополнительные группы респондентов, чтобы сравнительный анализ данных был подлинно научным. Для представления результатов практики они самостоятельно подготовили буклет, который по своему качеству не уступал профессиональным буклетам, сделанным социологами, работающими в коммерческих организациях.

Отдельный аспект развития творческого начала личности студента с помощью практики – помощь в подготовке доклада на конференцию, в выборе темы дипломной и магистерской работы. Научные работы, подготовленные на собственном материале, вызывают большой интерес у слушателей конференций, получают высокую оценку в качестве курсовых и дипломных текстов. Практика помогает студенту понять, будет ли он в будущем заниматься научной работой или посвятит себя прикладным исследованиям.

Н. В. Курилович

Творческая деятельность студентов при изучении социологии образования

Одним из ключевых принципов университетского образования является реализация духа свободы и творчества в процессе учения. Однако на практике образовательный процесс в высших учебных заведениях, сама атмосфера, господствующая в *Alma Mater*, могут как благоприятствовать, так и препятствовать творчеству студентов. Так, на уровне какой-либо дисциплины выбор определенным преподавателем определенного стиля обучения может подавлять любую инициативу и самостоятельность студентов, и, следовательно, ни о какой творческой деятельности обучающихся в этом случае даже говорить нельзя.

Традиционной является точка зрения на творчество как деятельность, направленную на создание чего-то нового и оригинального. В этом контексте творчество трактуется как антипод шаблонной (стереотипной) деятельности, поэтому отправным пунктом для любого творчества становится фантазия субъекта, а сама сущность творческого процесса заключается в преобразовании личностного опыта и формировании на его основе определенного рода инноваций [1]. Вместе с тем, в настоящее время все чаще творчество определяется как деятельность, направленная на самореализацию и саморазвитие личности. Такая позиция представляется нам наиболее адекватной в контексте анализа творческой деятельности студентов при изучении той или иной учебной дисциплины. В этой связи обратимся к авторскому опыту преподавания курса «Социология образования» студентам отделения социологии.

Дисциплина «Социология образования» относится к числу учебных дисциплин, изучение которых занимает важное место в профессиональной подготовке студентов социологических специальностей. Актуальность преподавания данного курса обусловлена той огромной ролью, которую образование играет в современном мире. Не случайно XXI век был объявлен ЮНЕСКО веком образования.

Целью преподавания учебной дисциплины «Социология образования» является получение студентами систематизированных знаний о сущности, характеристиках и функциях образования как социального феномена и освоение ими методов социологического изучения образования.

В современных условиях непрерывного образования творческий элемент в студенческой работе должен составлять и в ряде случаев действительно составляет огромную долю. Представляется очевидным тот факт, что разные формы организации учебного процесса насыщены творчеством студентов в разной степени, одни – больше, другие – меньше. Например, на лекционном занятии (традиционной и до сих пор ведущей форме организации учебного процесса) у студентов гораздо меньше возможностей для творческой деятельности, нежели, скажем, на семинарском занятии или в рамках такой формы организации учебного процесса, как КСР.

Особую роль в контексте стимулирования творчества студентов приобретают интерактивные методы обучения. При изучении дисциплины «Социология образования» хорошо себя зарекомендовали работа в малых группах и «мозговой штурм», поскольку проблемное поле социологии образования дает богатый материал для применения такого рода методов активного обучения.

В рамках КСР студенты занимаются подготовкой индивидуальных и групповых презентаций (например, презентаций, посвященных системам образования в разных странах мира, результатам социологических исследований в сфере образования и др.). С точки зрения широких возможностей проявления студенческого творчества, адекватной формой организации учебного процесса выступают семинарские занятия в виде пресс-конференций. Хорошее представление о творческом потенциале студентов дает анализ написанных ими мини-эссе. Так, в рамках изучения социологии образования могут использоваться следующие темы для мини-эссе: «В чем для меня заключается ценность высшего образования?», «Мой образовательный путь» и др. Вместе с тем следует помнить, что в вопросах организации творческой деятельности студентов большая ответственность возлагается не только на обучающихся, но и на обучающихся.

1. Белякович, Н. Н. Социология творчества/ Н. Н. Белякович. Мн.: 2004. 224 с.

Мотивация творческой деятельности студентов

Среди уровней диспозиционной стратегии личности нацеленность на социальное творчество (модернизацию, инновацию) представляет вершину индивидуального развития. Мы подчеркиваем: *индивидуального*, поскольку, несмотря на все значение социального окружения, объективных факторов, именно люди выступают первичными субъектами творческих интенций. «Творцом революционных прорывов ... способен быть только человек. Ему-то в социальных ролях предпринимателя, работника и потребителя, но не фирме и популяции фирм предстоит стать объектом исследования нарождающейся теории постиндустриального общества. Такой подход возвращает процессам... статус социальных, идущих в обществе, населенном реальными людьми, а не в некоей стерильной экономической среде» [1, 27].

Вместе с тем, на грани XX – XXI вв., едва освободившись от дезидентификации его в авторитарной системе, человек попал не в столь разрушительную, но по-своему опасную дезидентификацию (десубъективизацию), которая все больше дает о себе знать в современном мире. Действительно, из всех элементов воцарившейся здесь виртуальности, во все большей мере виртуальным становится и сам человек. Он превращается в невидимку, теряясь в калейдоскопе глобализации, технологизации, информатизации, интернетизации, масс-культуры и прочих социально-технологических универсалиях.

В этих условиях во многом оправдывается тревога знаменитого австрийского психолога, гуманиста Виктора Франкла по поводу очередной напасти: наступления экзистенциального вакуума, выражающего отсутствие у человека доминирующих ценностей – смысла и цели жизни [2, 308]. Это особенно актуально для молодежи, вынужденной делать судьбоносный выбор генеральной социально-жизненной направленности своей деятельности. Мыслитель утверждал, что «в такие времена как наши, во времена, так сказать, экзистенциального вакуума, основная задача образования состоит не в том, чтобы довольствоваться передачей традиций и знаний, а в том, чтобы совершенствовать способность...находить уникальные смыслы..., принимать независимые, аутентичные решения... Средства массовой информации бомбардируют нас стимулами до такой степени, что мы должны защищаться от них посредством, так сказать, фильтрации..., принимать решения относительно того, что существенно, а что нет» [2, 295-296].

Речь идет о целесообразности при поиске истоков деятельности, особенно в ее творческом варианте, идти от внешних к внутренним ее активаторам, т.е. от стимулов к мотивам, Но это уже компетенция не просто сферы личностной идентичности, а ее глубинных пластов – совести и души. Следовательно, сущность мотивации поступков к индивиду приходит не со стороны. Она есть порождение таких, продуцированных социализацией и самореализацией личности структурообразующих, фундаментальных компонентов сознания, как потребности, альтруистические или эгоистические чувства, понятия о ценном и антиценном, сознательно воспринятые социальные и моральные нормы поведения. Все эти и другие элементы мотивационной системы индивида предстают как альтернативы его постоянного и нелегкого, но свободного выбора [3, 341].

За свой выбор человек несет социальную ответственность как самодостаточный актор и в то же время как член социальной группы, общности, общества в целом. По мере продвижения по данной цепочке мотивационного оптимума возрастает также и степень социальной ответственности. Однако сие не означает, что за выбор мотивов индивидуальной деятельности в равной доле ответственны все перечисленные социальные субъекты. На всех ступенях социальной трансценденции (экстраполяции ценностного коррелята индивидуального мотива на означенных субъектов) пропорционально возрастает прежде всего личная ответственность. Наряду с этим и коллективные социальные субъекты не могут «остаться в стороне», особенно если индивидуальный субъект действовал с их санкции. Как известно, Нюрнбергский процесс осудил соответствующие партийно-государственные институциональные структуры, санкционировавшие преступные действия солдат и офицеров фашистских войск.

Но вернемся к мотивации деятельности в гуманнейшей из всех сфер – образовательной. Позитивная мотивированность участия молодежи в образовательном процессе – важнейшее условие креативной интериоризации, а затем и экстернализации знаний. Этому в значительной мере способствует популярное в наше время модульное обучение. Оно предполагает идентификацию целей квалификации, содержания компонентов, а также описания технологий преподавания и обучения, взаимодействия студентов и преподавателей, практической направленности, учебной нагрузки, экзаменационных процедур и т. д. При этом актуализируются, в частности, такие функции преподавателя как сопровождение, мотивирование и консультирование [4, 103]. На наш взгляд, представляется предпочтительным такой тип модуля как «учебной единицы, блока информации, включающий в себя логически завершенную одну, две или больше единиц учебного материала, в рамках одной учебной дисциплины» [2, 102].

В аспекте указанного модуля, с точки зрения мотивации творческих устремлений студентов при изучении дисциплины «Социология личности» на 3-м курсе отделения социологии, хотелось бы выделить культивирование такого вида самостоятельной работы как подготовка эссе с последующим его обсуждением на семинарском занятии. Эссе – научная, историческая, публицистическая и др. разновидности очерка. Разумеется, студентам предлагается первый его вариант. При этом предусматривается характеристика основных понятий темы, их проблемная интерпретация и, что архиважно, – личностное отношение к рассматриваемым явлениям, наиболее актуальным для автора эссе.

В качестве исходных предлагаются, например, такие темы: «Что значит быть личностью современного общества?», «Мое участие в системе социальных групп, объединений, общностей», «Профессиональные аспекты вузовского образования» и др. Поощряются также проблемные сообщения по темам, найденным самими студентами, но в рамках изучаемой дисциплины. Заложенная в учебное задание установка на манифестацию личного мировидения, отношения к проблеме, воспринимаемая молодым человеком как знак доверия к его мнению, мотивирует высокую заинтересованность в творческой разработке подготовленного к обсуждению материала.

Исходя из сказанного, рассмотрим кратко содержание эссе студента М. на тему: «Современная личность». Прежде вычлняются следующие черты нашего современника: образование соответствует достигнутому цивилизацией уровню информационных технологий, а воспитание – уровню культуры в ее классическом,

конечно, варианте. Ни то, ни другое не дано в готовом виде, а требует от личности постоянных когнитивно-эмоциональных, творческих усилий. Процесс образования длится всю жизнь. Современный – значит успешный, ответственный. Телесно, психологически, духовно здоровый, стрессоустойчивый, уверенный в себе, всегда готовый принять рискованное решение, если нет времени на его тщательную проработку в обстановке неопределенности, непредсказуемости.

Черты несвоевременной личности: имитация современности; подмена истинных ценностей их суррогатами; подчинение стандарту; мода на мысли, поведение; не столько отличается, сколько уподобляется другим; социальная индифферентность по отношению к насущным задачам современной эпохи, инфантильность; вульгаризация речи и поведения и др.

Все здесь верно подмечено. Но при обсуждении данного эссе я посчитал уместным внести в дискуссию следующую корректировку. В реальном измерении одна и та же личность нередко в одних аспектах своего социального портрета, различных сферах жизнедеятельности проявляет преимущественно положительные, в других – отрицательные или, так сказать, смешанные качества.

Практика показывает, что поиск учебных модулей, соответствующих преподаваемой дисциплине, помогает студентам творчески усваивать ее содержание.

-
1. Медынский, В. Г., Скамай-Л.-Г. Инновационное предпринимательство. М., 2002.
 2. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник. М., 1990.
 3. Словарь философских терминов. М., 2010.
 4. Актуальные проблемы качества образования и пути их решения: материалы XVI науч.-метод.-конф. М., 2005.

РАЗДЕЛ 3

ПОЗИЦИИ АСПИРАНТОВ, МАГИСТРАНТОВ, СТУДЕНТОВ

С. Г. Каминская

Критерии творческой деятельности

В современной литературе творчество часто рассматривается как сущностный компонент любой деятельности, который потенциально присутствует в ней и может иметь разную степень проявления в зависимости от ряда факторов. Однако возникает вопрос о том, какими характеристиками обладает творчество, что делает его специфичным. Встает необходимость выделения критериев творческой деятельности, в качестве которых рассматриваются следующие: новизна, социальная значимость результатов, саморазвитие и самореализация личности, наличие предрасположенности к творчеству у каждой личности, сочетание рациональности и эмоциональности, свободная деятельность.

Прежде всего, творчество есть деятельность по созданию идеи нового, ранее не существующего элемента в рамках окружающей субъекта реальности.

Социальная значимость результатов творческой деятельности проявляет себя в направленности творчества на совершенствование условий функционирования как самого субъекта творческой деятельности, так и на привнесение новых элементов в его окружение. Однако социально значимый эффект творческой деятельности находит себя не сразу, а по прошествии времени, когда творческий акт отдельной личности преобразуется в реализационную деятельность по воплощению результата творчества на практике. Это значит, что социальная значимость результатов потенциально заложена в творческую деятельность и находит себя позже уже как результат реализационной деятельности.

Саморазвитие личности в процессе творческой деятельности связано с изменением самого субъекта творчества в ходе преобразования окружающей творца объективной ситуации. Любая творческая деятельность несет в себе внутреннее совершенствование субъекта этой деятельности.

Творчество есть высшая форма самореализации личности. Это не просто деятельность, навязываемая субъекту труда извне, а способ воплощения в жизнь имеющихся у него способностей и талантов.

Предрасположенность к творчеству, присущая каждой личности. Данный тезис предполагает понимание способности к творческой деятельности как присущей каждому индивиду. Однако существует точка зрения, согласно которой способность к творчеству есть прерогатива избранной части общества, тех, кто обладает определенными способностями, позволяющими осуществлять творческую деятельность. Так, категории таланта, гениальности нередко имеют место в исследованиях, посвященных творческой проблематике. Интерес представляет точка зрения В. А. Шаршунова, который отмечает, что при классификации инноваций на базисные, принципиально новые, улучшающие и простые (модифицированные) возможность инициации первых двух видов находится в компетенции людей, обладающих уникальными способностями. При этом талантами исследователь называет «тех, кто решает такие задачи, которые не способны решать другие люди», а гениями – тех, кто «видит такие проблемы, которые не видят другие, открывает новые направления в науке и технике, творит, учитывая силы природы» [3, 200].

Принимая в качестве критерия творческой деятельности наличие предрасположенности к ней у каждой личности, можно сделать оговорку, что квинтэссенция этой способности у каждого человека индивидуальная, а потому и проявляется она в творческой деятельности субъектов в разной степени. Люди, обладающие талантом и гениальностью, в большей мере способны привнести социально значимые инновационные преобразования, нежели те, кто такими способностями не обладает. Однако при этом не отрицается предрасположенность к творческой деятельности у последних.

Сочетание рациональности и эмоциональности в творческом процессе. Являясь рациональным процессом, сопряженным с заранее определенными целями, направленными на достижение желаемого результата, творческий акт также насыщен определенным «эмоциональным зарядом» [2, 61]. Нередко в научной литературе, посвященной проблематике творчества, рассматриваются вопросы вдохновения, интуиции, сопровождающих творческую деятельность личности [3].

Творчество как свободная деятельность. По мнению О. В. Афанасьевой, свобода творца «выражается в свободе: 1) выбора цели, проблемы, задачи; 2) выбора средств и методов достижения цели; 3) достижения и использования результатов своей деятельности; 4) выбора системы ценностей, которую данная личность признала и усвоила в жизни». Однако творческая деятельность всегда рассматривается с позиций ответственности личности за результаты такой деятельности, а общества – за принятие этих результатов [1, 22–23].

Обозначенные критерии творческой деятельности дают возможность говорить о творчестве как присущей каждой личности свободной деятельности, сочетающей в себе рациональные и эмоциональные компоненты и сводящейся к созданию идеи нового, а также способной оказать влияние на внутреннее саморазвитие и самореализацию человека и иметь социально значимые результаты для общества.

1. Афанасьева, О. В. Творчество личности как социально-духовный феномен: автореф. дис. д-ра социол. наук: 22.00.06 / О. В. Афанасьева; Академия управления МВД России. – М.: 1999.

2. Гиргинов, Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М.: Прогресс, 1979.

3. Шаршунов, В. А. Особенности инновационного творчества на современном этапе развития общества / В. А. Шаршунов // Проблемы управления. – 2009. – № 4.

Е. В. Адамейко

Роль игровых форм обучения в подготовке студентов творческих специальностей

Философия как область знания характеризуется целым рядом особенностей, которые неизбежно проявляются в ее академической версии как учебной дисциплины. Так, философское познание мира и экспликация основных его результатов осуществляется при помощи специфического категориально-понятийного аппарата. Дефиниции и категории, используемые философией, отличаются предельной степенью абстрактности и сложности, что создает определенные трудности при их освоении студентами. В наибольшей степени это относится к студентам творческих специальностей, для которых доминирующим является образно-ассоциативное мышление, основанное на художественно-эстетическом познании реальности, ее «схватывании» при помощи наглядных образов и интуиции. Преподавание же философии, прежде всего, предполагает активизацию и развитие рационально-понятийного мышления. Естественным образом встает вопрос: как можно смоделировать процесс изучения философии студентами творческих специальностей, чтобы он соответствовал специфике аудитории и отличался продуктивностью с точки зрения результата?

Прежде всего, следует отметить, что профессиональная подготовка данной аудитории в идеале немыслима без ориентации на последующую творческую деятельность. Поэтому развитие именно креативных способностей в образовательном процессе этой категории студентов имеет первостепенное значение.

Творчество неразрывно связано с игрой, этой проблеме в философии XX века уделено немало внимания. Такие мыслители, как Й. Хейзинга, Э. Финк, Г. Гадамер задали онтологический вектор рассмотрения феномена игры, понимая под ней исток

собственно человеческого способа бытия, исток культуры и, соответственно, всякой познавательной деятельности [1, 207].

Посредством игры человек способен не только познать мир, но и обрести гармонию с ним путем свободной самореализации. Свобода обнаруживает себя в творчестве и является необходимым атрибутом игровой деятельности. И творчество, и игра являются неутилитарными занятиями, раскрывающими подлинную природу человеческого существа и позволяющими ему обрести подлинность своего существования.

В силу этого, на наш взгляд, необходимым условием работы преподавателя в творческих студенческих коллективах является применение игровых форм обучения, которые, несомненно, наиболее адекватны специфике данной аудитории. В игре, так же как и в творческой деятельности, активно используются ассоциативные связи, формируется образное мышление. Можно сказать, что игра как таковая направлена на развитие данного типа мышления.

Применение игровых форм обучения у студентов творческих специальностей позволяет лучше адаптировать сложный учебный материал, пробуждать интерес к изучаемой теме, находить точки соприкосновения между мировоззренческими ориентациями аудитории и излагаемыми философскими проблемами.

Психологами установлено, что лучше всего запоминается тот материал, который вызывает эмоциональный отклик у студента, обуславливая познавательный интерес. Применение игровых форм способствует активизации интереса студентов к философским дисциплинам, побуждает к осознанному (не механическому) усвоению идей, пониманию специфики философских дисциплин не как предельно отстраненных от жизни разрозненных «мудрствований», а как наиболее актуальной сферы человеческого знания, имеющей тесную корреляцию с другими науками и с решением острых проблем современности.

Корректное сочетание игровых и традиционных методов обучения в контексте преподавания философских дисциплин студентам творческих специальностей создает благоприятные условия для формирования полноценно развитой личности. Игровые методы позволяют также представителям творческих специальностей активно социализироваться и относительно безболезненно проходить профессиональную адаптацию [2, 29].

Такие методики как дебаты и дискуссии, которые также активно осуществляются в игровых формах обучения, способствуют стимулированию мыслительной активности студентов, обретения навыков и умения правильно излагать свои мысли. При этом серьезная работа по развитию мышления студентов может осуществляться в форме ролевых игр, где преподаватель выступает не в качестве строгого надзирателя, а как своего рода тренер и соучастник совместного творческого процесса. Это, с одной стороны, позволяет перенести центр внимания и активности на персону обучаемого и осуществлять в процессе образования принцип гуманизации. С другой стороны, использование игровых форм обучения изменяет привычную официальную атмосферу учебной аудитории и тем самым привносит элементы свободы и открытости в образовательный процесс, устраняя условия для непонимания между студентами и преподавателем [3, 189].

Таким образом, использование игровых форм обучения представляет собой не только средство достижения педагогической цели, но и выступает несомненным

проявлением творческого подхода в образовательном процессе, ибо приучение к творчеству возможно только в творчестве.

1. Гадамер, Г. Истина и метод. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
2. Гиргинов, Г. Наука и творчество / Г. Гиргинов. – М.: Прогресс, 1979. – 365 с.
3. Миронов, Г. Ф. Научно-исследовательская практика в креативной сфере // Г. Ф. Миронов / Наука. Творчество. Образование: сборник научных трудов / под ред. Т. Н. Брысиной. – Ульяновск: УЛГТУ, 2009. – 404 с.

А. А. Белов

Проблема формирования научных понятий у студентов ФФСН

Изучение любой наукой всегда начинается с усвоения ее специфического языка. При этом мера освоения языка прямо зависит от качества мыслительных процессов, которые в этом задействованы. В зависимости от последних, можно выделить житейский и собственно научный язык и, соответственно, житейские и научные понятия. Понятие же есть обобщенное знание о предмете, основанное на раскрытии его более или менее существенных связей и отношений [4, 311].

Житейское понятие представляет собой обобщение, основанное на ассоциативных связях: человек объединяет предметы в комплексы на основе их фактических, конкретных и наглядных связей. Слово является здесь не знаком некоторого смысла, с которым оно связано в акте мышления, а знаком чувственно данной вещи, ассоциативно связанной с другой чувственно воспринимаемой вещью [2, 244]. Слово скорее является образом, общим представлением о вещах. Однако мышление здесь «комплексирует» отдельно воспринимаемые предметы, связывая их в известные группы, и тем самым закладывает основу объединения разрозненных впечатлений, обобщая элементы опыта.

В свою очередь, научное понятие предполагает не только обобщение и объединение отдельных конкретных элементов опыта, но и выделение, абстрагирование, изоляцию отдельных элементов, а также умение рассмотреть эти выделенные, отвлеченные элементы вне конкретной и фактической связи, в которой они даны. В этом отношении комплексное наглядно-образное мышление, основанное на ассоциативных связях, оказывается беспомощным. Оно все проникнуто переизбытком связей и слабостью абстрагирования. Процесс выделения признаков чрезвычайно слаб. Вхождение в научный язык и, соответственно, формирование научных понятий возможно тогда, когда ряд абстрагированных признаков вновь синтезируется, и когда полученный таким образом абстрактный синтез становится основной формой мышления [2, 255].

Как же осуществляется переход от житейских понятий к научным в рамках ФФСН БГУ? В нашем университете принята лекционно-семинарская форма организации учебного процесса. Причем центральное положение здесь занимает лекционный курс, вокруг которого строятся семинарские занятия. Лекция есть одновременно и форма, и метод обучения. Как метод она представляет собой последовательное, систематическое изложение материала [3, 5]. При этом ведущая роль принадлежит преподавателю, а задача студентов старательно записывать новую

информацию. В свою очередь, семинарское занятие сводится, как правило, к письменному или устному воспроизводству студентами изложенного на лекции материала или к воспроизводству самостоятельно прочитанной информации по новой теме. В качестве контрольно-самостоятельных работ студентам чаще всего предлагается подготовить доклады и рефераты.

В подобной организации учебного процесса присутствует весьма серьезное упущение. Предполагается, что научные понятия просто усваиваются, воспринимаются в готовом виде с помощью процессов понимания, осмысления и запоминания, что они берутся студентами в готовом виде или заимствуются ими из сферы мышления преподавателя. Таким образом, проблема развития научных понятий, в сущности, должна быть целиком исчерпана проблемой передачи студентам научного знания. Однако при подобном подходе важнейшее условие формирования понятия – работа мышления – может вообще отсутствовать.

Мышление всегда начинается с некоторой проблемной ситуации, которую необходимо преодолеть [4, 317]. В данном же случае от студента требуется лишь запоминание, сохранение и воспроизведение информации, т.е. использование функций механической памяти. Пытаясь следовать такой стратегии, преподаватель обычно не достигает ничего, кроме пустого усвоения слов, голого вербализма, симулирующего и имитирующего наличие соответствующих понятий у студентов, но на самом деле прикрывающего собой пустоту. Студент в этих условиях усваивает не понятия, а слова, пользуется больше памятью, чем мыслью, оказываясь несостоятельным перед всякой попыткой осмысленного применения усвоенного значения. В сущности, это способ обучения понятиям и есть основной порок многих профессиональных гуманитариев при работе со студентами.

Конечно, при преподавании гуманитарных дисциплин нужно в короткий срок передавать огромный массив знания, и в этом смысле лекция незаменима. Но лекция не должна сводиться к передаче готовых, законченных схем. В ее ходе преподавателю необходимо вовлекать студентов в исследовательский диалог, используя следующее свойство человеческого мышления: если вначале высказываются некоторые утверждения, то затем из них могут быть сделаны не любые, а вполне конкретные выводы. Мышление, таким образом, подчиняется некой принудительной силе, его результаты детерминированы, во многом предопределены предшествующими знаниями и могут быть получены без непосредственного обращения к опыту. То есть умелой постановкой вопросов преподаватель направляет аудиторию к принятию определенных утверждений [1, 7]. Таким образом, лекция может превращаться в сотворчество преподавателя и студентов, результатом которого должны стать совместно сформированные обобщения – понятия.

В свою очередь, на семинарских занятиях необходимо создавать условия для осмысленного применения новых понятий. Как указывалось выше, начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация. Мыслить человек начинает, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется вовлечение личности в мыслительный процесс; он всегда направлен на разрешение какой-то задачи. Следовательно, на семинарских занятиях нужно ставить студентов перед некоторой

проблемной ситуацией, которую они смогли бы решить, используя понятия как средство разрешения какой-либо задачи.

Только таким образом, совместно приходя к обобщениям в режиме исследовательского диалога на лекциях, а затем, двигаясь от общих понятий к частному их применению в нестандартных ситуациях на семинарах, становится возможным формирование у студентов научных понятий, основанных на абстрактно-логическом мышлении.

1. Берков, В. Ф. Культура диалога: Учеб.-метод. пособие / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. – Мн.: Новое знание, 2002. – 152 с.

2. Выготский, Л. С. Мышление и речь: Сборник / Л. С. Выготский. – М.: АСТ: ХРАНИТЕЛЬ, 2008. – 668 с.

3. Почти все о лекции: исторический, педагогический, психологический и социальный аспекты / Л. Л. Родина и др. – СПб.: Социологическое общество им. М. М. Ковалевского, 2002. – 84 с.

4. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / сост.: А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб: Питер, 1998. – 668 с.