Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

МЕТОДОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Учебно-методический комплекс
для студентов юридического факультета специальности
1-24 01 02 «Правоведение»

Брест
БрГУ имени А.С. Пушкина
2015

Кафедра уголовно-правовых дисциплин

УДК 378.147(07)
ББК 74.480.26
З 17

Рекомендовано редакционно-издательским советом
учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»

Рецензенты:
Кафедра философии и культурологии
Учреждения образования
«Брестский государственный технический университет»

Кандидат политических наук, доцент,
заведующий кафедрой политологии и социологии
Учреждения образования
«Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина»
Скакун Е.В.

Займист, Г.И. Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента : учебно-методический комплекс / Г.И. Займист. – Брест : Изд-во БрГУ имени А.С. Пушкина, 2015. – 272 с.

Данный учебно-методический комплекс содержит программу учебной дисциплины и адаптированные с учетом трудностей дидактической адаптации студентов младших курсов учебно-методические материалы. В теоретическом разделе студентам предлагаются тексты, фрагменты текстов из различных источников, в отдельных случаях тексты адаптированы для чтения студентам в соответствии с учебными целями и задачами той или иной темы курса (материал раздела имеет составительный характер); в практическом разделе содержатся теоретические вопросы для обсуждения на семинарах, творческие задания, деловые игры, задания для самоконтроля по соответствующим темам; в разделе контроля знаний даются перечень вопросов к зачету, примерные практические задания для использования на промежуточном контроле знаний студента, тесты для самоконтроля при подготовке к зачету; во вспомогательном разделе предлагается список литературы, глоссарий и приложения в виде таблиц, документов, фрагментов текстов и презентаций.

Цель УМК – способствовать улучшению усвоения студентами основных понятий и особенностей учебной и научно-исследовательской деятельности в высшем учебном заведении, ознакомить их с системой высшего образования, со структурой учебного плана специальности, с академическими компетенциями студента университета и будущего специалиста, с современными стратегиями академического чтения и письма.

Учебно-методический комплекс «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента» предназначен для студентов юридического факультета специальности «Правоведение».

УДК 378.147(07)
ББК 74.480.26

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие 8

Содержание учебной программы курса «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента» 11

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ: тексты для чтения, рекомендованные студентам для самостоятельной работы **17**

Тема 1 Особенности современного высшего образования 17

1.1 Из истории становления понятия «образование» 17

1.2 История западноевропейского университета 19

1.3 Из истории высшего образования в Беларуси 22

1.4 Некоторые тенденции развития высшего образования в странах Европейского Союза 25

1.5 Болонский процесс и модернизация образования 28

1.6 Академическая мобильность студентов 38

1.7 Академические свободы 42

1.8 Национальная система образования как агент формирования глобальной идентичности 46

Тема 2 Образовательный стандарт специальности 53

2.1 Из образовательного стандарта Республики Беларусь ОСВО 1-24 01 02-2013 / Высшее образование : Первая ступень / Специальность 1-24 01 02 Правоведение : квалификация – юрист 53

2.2 Понятие дистанционного обучения и его основные принципы . 59

2.3 Социокультурная компетентность как составляющая в структуре компетенций специалиста 65

2.4 Академические компетенции будущих юристов: инновационные подходы в обучении 67

Тема 3 Структура учебной деятельности студента 73

3.1 Учебная деятельность студента: советы по самоуправлению . . 73
3.2 Учебные проекты 77
3.3 Самостоятельная работа студента 79
3.4 Оценки студентов своей собственной учебной деятельности (По результатам опроса студентов 2-го курса специальности «Правоведение»). 80
Тема 4 Современные стратегии академического чтения 81
4.1 Типы текстов 81
4.2 Формирование читательской компетенции в условиях современного общества 85
4.3 Развитие критического мышления в контексте медиаобразования 93
4.4 Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) 105
Тема 5 Современные стратегии академического письма 120
5.1 Научно-исследовательская деятельность студента как условие подготовки творческого и конкурентоспособного специалиста. . 120
5.2 Реферат, курсовая и дипломная работы как формы организации самостоятельной исследовательской работы студента 120
5.3 Научный аппарат письменной научно-исследовательской работы студента 123
Тема 6 Профессиональная культура специалиста: теоретические и практические проблемы её формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность студента 129
6.1 Оксфордские дебаты как активная форма проведения учебно- и научно-организационных мероприятий со студентами 129
6.2 Студенческие научные чтения на тему «Профессиональная культура специалиста: особенности формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность» 133

6.2.1 Значение справедливости как ценностного регулятора общественных отношений в профессиональной деятельности юриста . . . 133
6.2.2 Логическая культура мышления в структуре компетенций юриста . . . 137
6.2.3 Значение этики в юридической практике допроса . . . 142
6.2.4 Роль невербального общения в формировании психологических компетенций юриста . . . 145

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ: методические указания к практическим занятиям 151

Тема 1 Особенности современного высшего образования . . . 151
Тема 2 Образовательный стандарт специальности . . . 155
Тема 3 Структура учебной деятельности студента . . . 159
Тема 4 Современные стратегии академического чтения . . . 161
Тема 5 Современные стратегии академического письма . . . 166
Тема 6 Профессиональная культура специалиста: теоретические и практические проблемы её формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность студента . . . 168

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ 171

Вопросы для самоподготовки, самоконтроля и аттестации знаний студентов на зачёте . . . 171
Примерные практические задания для аттестации студентов на промежуточном контроле освоения ими содержания образовательных программ высшего образования I ступени . . . 172
Тестовые задания для самоконтроля при подготовке студентов к зачету 173

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ: перечень учебных изданий и информационных материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины **174**

Список литературы 174

Глоссарий 182

Приложения 245

Предисловие

Цель учебно-методического комплекса

Учебно- и организационно-методическое обеспечение и сопровождение курса вузовского компонента «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента» учебного плана специальности «Правоведение», в результате изучения которого – ознакомить обучающихся с особенностями учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении, с системой высшего образования, со структурой учебного плана специальности, с академическими компетенциями студента университета и современными стратегиями академического чтения и письма.

Основные задачи учебно-методического комплекса

Создать методические и организационные условия студентам для усвоения ими программы курса «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента» и формирования у них соответствующих компетенций:

– овладение обучающимися категориальным аппаратом, формами и методами учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении;

– формирование у обучающихся чётких представлений о специальности, сфере применения будущей профессии, требованиям к компетенциям специалиста;

– изучение прав и обязанностей студента, основных законоположений высшей школы, регулирующих деятельность студента в университете.

В результате усвоения основного содержания курса обучающийся должен **знать и понимать:**

– структуру и инновационные технологии учебной и научно-исследовательской деятельности;

– место и роль учебной и научно-исследовательской деятельности в формировании академических компетенций студента;

– понимать значимость учебных и исследовательских компетенций в будущей профессиональной деятельности;

уметь:

– осуществлять самостоятельный поиск эффективных методик работы с информацией и создания собственных научных и деловых текстов;

– выстраивать траектории достижения учебных и научно-исследовательских целей и задач;

владеть:

– навыками реализации современных стратегий академического чтения и письма;

– навыками организации и управления своей учебной деятельностью во время аудиторных и внеаудиторных занятий;

– навыками организации своей самостоятельной исследовательской деятельности и управления ею с помощью научного руководителя.

Работа с учебно-методическим комплексом будет способствовать формированию у будущих юристов соответствующих академических и социально-личностных компетенций (АК-1-7,9; СЛК-6,9 – коды компетенций в соответствии с Образовательным стандартом Республики Беларусь ОСВО 1-24 01 02-2013 / Высшее образование: Первая ступень / Специальность 1-24 01 02 Правоведение: квалификация – юрист).

Структура учебно-методического комплекса

Учебно-методический комплекс состоит из четырех разделов теоретического, в котором приводятся специально отобранные и адаптированные тексты для чтения, рекомендованные студентам для их самостоятельной работы, практического, в котором содержатся методические указания к семинарским занятиям, раздела контроля знаний включающего в себя вопросы для самоподготовки и аттестации знаний студентов на зачете, а также практические задания для текущей аттестации студентов при освоении содержания образовательных программ высшего образования I ступени, тесты для самоконтроля при подготовке к зачету и вспомогательного раздела, включающего в себя список литературы, глоссарий, а также приложения.

Методические рекомендации студентам по работе с учебно-методическим комплексом

Особенностью учебно-методического комплекса является логическая взаимосвязь разделов, которая выстроена в соответствии со структурой программы курса, что существенно облегчает самостоятельную работу студента. В связи с этим студентам рекомендуется при изучении конкретной темы ознакомиться с соответствующим содержанием всех разделов учебно-методического комплекса.

Учебно-методический комплекс составлен в соответствии с Образовательным стандартом Республики Беларусь ОСВО 1-24 01 02-2013 / Высшее образование : Первая ступень / Специальность 1-24 01 02 Правоведение : квалификация – юрист; Учебным планом Учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» специальности 1-24 01 02 Правоведение, регистрационный № 10-55 – 13/уч. от 17.07.2013; Базовой учебной программой по дисциплине «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента» для студентов специальностей 1-24 01 02 Правоведение и 1-26 02 01 Бизнес-администрирование регистрационный № УД-Е2081/баз. от 30.05.2014 г.

Содержание учебной программы курса «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента»

Пояснительная записка

Цель курса:
ознакомить обучающихся с особенностями учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении, с системой высшего образования, со структурой учебного плана специальности, с академическими компетенциями студента университета и современными стратегиями академического чтения и письма.

Основные задачи курса:

– овладение обучающимися категориальным аппаратом, формами и методами учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении;

– формирование у обучающихся чётких представлений о специальности, сфере применения будущей профессии, требованиям к компетенциям специалиста;

– изучение прав и обязанностей студента, основных законоположений высшей школы, регулирующих деятельность студента в университете.

– стимулирование потребности студентов в самообразовательной деятельности и саморазвитии с последующим её преобразованием в профессиональную.

В результате усвоения основного содержания курса слушатель должен **знать и понимать:**

– структуру и инновационные технологии учебной и научно-исследовательской деятельности;

– место и роль учебной и научно-исследовательской деятельности в формировании академических компетенций студента;

– понимать значимость учебных и исследовательских компетенций в будущей профессиональной деятельности;

уметь:

– осуществлять самостоятельный поиск эффективных методик работы с информацией и создания собственных научных и деловых текстов;

– выстраивать траектории достижения учебных и научно-исследовательских целей и задач;

владеть:

– навыками реализации современных стратегий академического чтения и письма;

– навыками организации и управления своей учебной деятельностью во время аудиторных и внеаудиторных занятий;

– навыками организации своей самостоятельной исследовательской деятельности и управления ею с помощью научного руководителя.

Преподавание курса предполагает проведение лекций, семинарских занятий, активную работу обучающихся на семинарских занятиях, а также их самостоятельную работу по совершенствованию своих учебных и исследовательских компетенций.

Основной формой контроля знаний студентов по данной дисциплине является зачёт, текущей формой – устный опрос, подготовка студентами сообщений, рефератов и презентаций по отдельным вопросам, решение тестов, структурно-логическое моделирование информации по конкретным темам и т.п.

Методы обучения

В числе эффективных педагогических методик и технологий, способствующих освоению студентами знаний и умений по данной дисциплине, следует выделить:

– технологии проблемно-модульного обучения;

– технологии учебно-исследовательской деятельности (подготовка докладов, эссе, реферирование и т.п.);

– коммуникативные технологии (дискуссия, мозговой штурм, работа в парах и малых группах с целью обсуждения проблемных вопросов, учебные дебаты, студенческие научные чтения);

– современные информационные технологии для сопровождения учебного процесса.

Учебный курс рассчитан: для студентов специальности «Правоведение» *по дневной форме* получения высшего образования всего на 72 часа, из которых аудиторных – 34 часа (16 часов отведено на лекционные занятия и 18 часов – на семинарские занятия), 2 зачетные единицы, *по заочной форме* получения высшего образования всего на 72 часа, из которых аудиторных – 10 часов (4 часа отведено на лекционные занятия и 6 часов – на семинарские занятия), 2 зачетные единицы, *по заочной сокращенной форме* получения высшего образования всего на 72 часа, из которых аудиторных – 10 часов (6 часов отведено на лекционные занятия и 4 часа – на семинарские занятия), 2 зачетные единицы.

Форма контроля знаний студентов – зачёт. По решению деканата возможна аттестация при проведении промежуточного контроля освоения студентами содержания образовательных программ высшего образования I ступени.

Тема 1 Особенности современного высшего образования

Образование как ценность. Современные смыслы ценности образования. Ценности образования и смысложизненные ориентации молодых людей. Интеграционные процессы европейского образовательного пространства. Идея культуросообразного образования в рамках интеграции образовательных систем Европы. Национальные модели образования. Стратегические цели современного высшего образования. Концепция европеизации высшего образования. Болонский процесс как стратегия воплощения концепции европеизации высшего образования. Кодекс об образовании Республики Беларусь. Система высшего образования Республики Беларусь.

Тема 2 Образовательный стандарт специальности

Общие положения. Общая характеристика специальности. Требования к предшествующему уровню подготовки. Общие цели подготовки специалиста. Формы обучения и сроки подготовки специалиста. Квалификационная характеристика специалиста. Требования к уровню подготовки выпускника. Требования к образовательной программе и её реализации. Требования к обеспечению качества образовательного процесса. Требования к итоговой государственной аттестации выпускника.

Тема 3 Структура учебной деятельности студента

Понятие учебной деятельности. Продукт учебной деятельности. Структурные компоненты: учебные мотивы, учебная задача, учебные действия, действия контроля, действия оценки. Модели учебной деятельности. Проблема сочетания различных моделей учебной деятельности в рамках единой формы организации учебного процесса. Управление и самоуправление учебной деятельностью студента. Студент как субъект учебной деятельности. Развитие навыков самоуправления студентами учебной деятельностью в университете. Академическая компетентность студента, трансформация академической компетентности студента в профессиональные компетенции выпускника университета.

Тема 4 Современные стратегии академического чтения

Чтение как формообразующий фактор для становления человека в мире и культуре. Интегрирующая функция чтения.

Типы текстов: инструкции, диагностические материалы, статьи, наборы высказываний, описания методов, схемы, формулы, таблицы, списки литературы т.п. и особенности работы с ними.

Таксономия целей обучения Б.Блума: способы организации работы с текстом. Типы чтения: воспроизводящий тип чтения (знакомство, опознание, пересказ соответствующей информации), чтение как понимание (обретение опыта понимания и интерпретации текста), чтение как применение («примеривающееся» или «примеряющееся чтение»), анализирующее чтение (членение материала, выяснение структуры и системы, понимание связей), чтение для синтеза («просеивающее выращивание»), критикующее и критическое чтение, диалого-эвристическое чтение, контекстуальное и междисциплинарное чтение. Технологии измерения учебных достижений обучающегося с помощью таксономии Б.Блума.

Герменевтические аспекты взаимоотношений: текст-читатель, преподаватель-текст-аудитория, студент-текст-преподаватель, текст-целое образовательного про-

цесса и традиция его интерпретации. Плюрализм, полисемантичность, альтернативность и традиции интерпретаций текста. Чтение как вопрошание: себя, текста и автора.

Тема 5 Современные стратегии академического письма

Особенности и типы академического письма. Понятие академического письма, его особенности. Германо-романская и англо-американская традиции написания текстов. Типы академического письма: объяснительное и исследовательское написание. Тема, проблема, текст в культуре академического письма студента. Типы текстов. Этапы написания текстов. Особенности введения. Структура научного текста. Структуры различных типов научных текстов. Понятие абзаца, его особенности, функции и структура. Целостность абзаца. Построение аргументации, правила её использования в текстах. Виды аргументации. Отличие между посылками и выводами. Особенности и структура заключения. Цитирование, перефразирование, плагиат. Понятие и виды цитирования, правила его использования в тексте. Перефразирование и резюмирование, правила их использования в научных текстах. Понятие плагиата, критерии определения плагиата. Написание предложений: выразительность и видоизменение. Особенности научного стиля изложения Требования к оформлению различного вида научного текста и библиографии.

Тема 6 Профессиональная культура специалиста: теоретические и практические проблемы её формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность студента[1]

Сущность и слагаемые профессиональной культуры: культура профессиональной деятельности, управленческая культура, организационная культура, профессия, специфика профессиональной деятельности, профессиональная подготовка, современный специалист, профессиональное самосовершенствование и саморазвитие.

[1]Тема проводится в форме студенческих дебатов и научных чтений. Дебаты – это интеллектуальная деловая игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведется по определенным правилам. Сам термин «дебаты» ведет свое начало из Древней Греции. В Афинах граждане спорили о преимуществах и недостатках предлагаемых законов; ученики учились спорить, анализируя проблемы с разных точек зрения, чтобы лучше понять их.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ: тексты для чтения, рекомендованные студентам для самостоятельной работы

Тема 1 Особенности современного высшего образования

1.1 Из истории становления понятия «образование»

Понятие "образование"есть категория всеобщая, целостная, полифункциональная. В буквальном смысле слово "образование"означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. В этом смысле образование трактуется как результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, навыков и умений, отношений.

Образование традиционно определяется как создание человека по определенному образу и подобию. В этом определении может содержаться и глубокий религиозный смысл, и светская культурно-историческая трактовка этого понятия. Истоки самого понятия “образование”, как известно, находятся в раннем средневековье, соотносясь с понятием “образ”, “образ Божий”.

В последнем случае считается, что само слово "образ"наполнено религиозным смыслом, что образ есть иконописное изображение лика Божьего и что, следовательно, образование и есть способ приближения, дорастания человека – творения Божия – до Бога. Человек был создан по подобию Божию, и понимание, постижение, следование этому образу трактовалось (и сейчас трактуется в христианской православной религии) как образование.

Начиная с Возрождения, когда человек сам становится ценностью, образование рассматривается как способ его саморазвития, приобщения, вхождения в культуру, в мир, в общение с другими людьми. Образование становится способом создания своего образа, личности. При этом образ культуры проецируется на содержание, организацию и методы, используемые в образовании. Так, К.Д. Ушинский полагал, что основным методом должен быть “сократический” – метод постановки вопросов,

позволяющих ученику самому найти ответ в процессе рассуждения. Образование может рассматриваться в трех взаимосвязанных планах:

– как образовательная система (национальная образовательная система);

– как образовательный процесс;

– как индивидуальный или коллективный (совокупный) результат этого процесса, когда имеют в виду "современное образование молодежи"или образование конкретного человека, его образованность.

Современная наука определяет образование как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов). Уровень общего и специального образования обуславливается требованиями производства, состоянием науки, техники и культуры, а также общественными отношениями. Также образование можно определить как целенаправленную познавательную деятельность людей по получению знаний, умений, либо по их совершенствованию.

В широком смысле слова, образование – процесс или продукт формирования ума, характера или физических способностей личности. В техническом смысле образование – это процесс, посредством которого общество через школы, колледжи, университеты и другие институты целенаправленно передаёт своё культурное наследие – накопленное знание, ценности и навыки – от одного поколения другому (между поколениями).

В обыденном понимании образование кроме всего прочего подразумевает и, в основном, ограничено обучением учеников учителем. Оно может состоять в обучении чтению, письму, математике, истории и другим наукам. Преподаватели по узким специальностям, таким как астрофизика, право, география или зоология, могут обучать только данному предмету, обычно в университетах и других вузах. Существует также преподавание профессиональных навыков, например, вождения. Кроме образования в специальных учреждениях существует также самообразование, например, через Интернет, чтение, посещение музеев или личный опыт.

Право на образование в настоящее время подтверждено национальными и международными правовыми актами, например, Европейской конвенцией о защите прав человека и основных свобод и Международным пактом об экономических, социальных и культурных правах, принятым ООН в 1966 году.

Осознание возможностей использования обязательного образования как средства обезличивания человека вызвало в демократическом обществе развитие движения за негосударственное и даже семейное образование, за бóльшую долю курсов по ответственному выбору обучающегося (при участии родителей и педагогов) в программе средних общеобразовательных школ (то есть после окончания начальной школы), поддержку самообразования, непрерывного образования в течение всей деятельной жизни человека (по мере возникновения образовательной потребности), внешкольного, дистанционного и дополнительного образования и т. п.

Текст адаптирован из источников: Образование. – Электронный ресурс. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki; Образование – что это? – Электронный ресурс. – Режим доступа : http://www.uokanev.ru/obraz.htm.

1.2 История западноевропейского университета

Первым высшим учебным заведением в Европе был Константинопольский университет, основанный в 425 году и получивший статус университета в 848 году. Старейший в мире непрерывно действующий вуз – основанный в 859 году в городе Фес, Марокко Университет Аль-Карауин. В том же IX веке появился Университет Салерно, просуществовавший до 1861 года.

В XI в. был открыт Болонский университет, первоначально представлявший собой школу, где на основе римского права разрабатывались юридические нормы. На базе нескольких монастырских школ в конце XII века вырос Парижский университет; в 1096 году Оксфордский университет уже проводил обучение студентов, и, согласно истории, после конфликта профессуры и студентов с жителями Оксфор-

да в 1209 году, некоторые учёные бежали на север, где основали Кембриджский университет. Кроме Кембриджа в XIII в. был открыт целый ряд университетов: в Саламанке, Монпелье, Падуе, Неаполе, Тулузе. В XIV веке появляются университеты: в Праге (1348), в Кракове (1364), в Вене (1365), в Гейдельберге (1385), затем в Лейпциге (1409), в Базеле (1459) и т.д.

Некоторые авторы считают, что распространение университетов в средневековой Европе было связано с Реконкистой в Испании, в результате чего арабские университеты оказались на территории христианских государств, а также завоевания европейцами арабской Сицилии и походов крестоносцев на восток, где они знакомились как с арабской, так и с византийской культурой. Ранние университеты Западной Европы пользовались покровительством католической церкви и имели статус школ при кафедральных соборах (как Парижский университет) или Studium Generale (общих школ). Позже университеты создавали короли (Пражский и Краковский университеты) и муниципальные администрации (университеты в Кельне и Эрфурте). На первом этапе (3-4 года) обучение состояло в овладении семью «свободными искусствами»: грамматика, риторика и логика (так называемый тривиум), арифметика, геометрия, музыка и астрономия (квадривиум).

Первым православным высшим учебным заведением в Восточной Европе стала Киево-Могилянская академия, датой основания которой считается 1615 год. В Китае учебным заведением, аналогичным университету, считается Академия Ханьлинь, открытая в VIII в.

К XVIII столетию университеты публиковали собственные научные журналы. Выработались две основные модели университета: немецкая и французская. Немецкая модель основана на идеях Вильгельма Гумбольдта и Фридриха Шлейермахера; университет поддерживает академические свободы, лаборатории и организует семинары. Во французских университетах господствует жесткая дисциплина, администрация контролирует все аспекты деятельности. До XIX в. в европейских университетах религия составляла важнейшую часть занятий, но в течение XIX в. её роль

постепенно уменьшалась. Университеты концентрировались на научных исследованиях, и немецкая модель, лучше приспособленная к занятиям наукой, со временем получила большее распространение по всему свету, чем французская. Одновременно высшее образование становилось все более доступным широким массам населения.

Хотя каждый университет организован по-своему, большинство университетов имеет попечительский совет, президента, ректора или канцлера, по меньшей мере, одного вице-президента, вице-канцлера или проректора, а также деканов различных подразделений. Обычно университет состоит из нескольких факультетов или департаментов. Система государственных университетов обычно управляется министерством высшего образования, которое решает финансовые вопросы, утверждает изменения в программах обучения и планирует дальнейшее развитие национальной системы высшего образования. Тем не менее, многие государственные университеты мира имеют значительную автономию в сфере финансов, научных исследованиях и в педагогических вопросах. Частные университеты финансируются частными лицами и, в основном, независимы от государства.

Несмотря на политические, экономические и культурные особенности разных стран и регионов внутри одной и той же страны, университеты обычно лидируют в области научной деятельности и по уровню образования, по меньшей мере, в своём регионе. Большинство университетов организуют не только преподавание различных дисциплин от естественных наук, архитектуры и медицины до права, общественных или спортивных наук, но и быт своих студентов, в том числе питание, книготорговлю, банковское обслуживание, возможности подработать в свободное от учёбы время и даже бары и дискотеки. Кроме того, в университетах имеются библиотеки, спортивные центры, студенческие объединения, компьютерные классы и лаборатории. Во многих классических университетах имеются также собственные ботанические сады, астрономические обсерватории, бизнес-инкубаторы и университетские клиники.

Некоторые университеты подвергаются политическому или религиозному контролю и как следствие запрещается преподавание одних концепций или дисциплин, либо навязывается преподавание других. Иногда существуют национальные или расовые ограничения для абитуриентов и профессорско-преподавательского состава, а также проводимых в университете исследований.

Источник информации: Университет. – Электронный ресурс. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki

1.3 Из истории высшего образования в Беларуси

Полоцкая иезуитская академия – первое высшее с правами университета учебное заведение на территории Белоруссии. Была открыта в 1812 году на базе Полоцкого иезуитского коллегиума по указу российского императора Александра I. Полоцкий иезуитский коллегиум был открыт в 1580 году по указу польского короля Стефана Батория. В 1820 году Полоцкая иезуитская академия была ликвидирована.

В XIX столетии Полоцкая иезуитская академия являлись крупнейшим образовательным центром Белоруссии. Имело место противостояние Полоцкой иезуитской академии и Виленского университета, руководство которого следовало тоталитарной идеологии в духе французского Просвещения. В Полоцкой академии вместо польского языка стал более последовательно вводиться в образовательный процесс русский язык. Полоцкие иезуиты способствовали укреплению региональной белорусской идентичности местного дворянства в противовес полонизаторской политике Виленского университета. Полоцкая академия дала значительное число общественных и государственных деятелей Российской империи.

Белорусская государственная орденов Октябрьской Революции и Трудового Красного Знамени сельскохозяйственная академия является старейшим и многопрофильным крупнейшим высшим заведением аграрного направления среди стран СНГ и Европы. Его история начинается с 1836 года, когда царским правительством было

принято решение открыть в местечке Горки Могилевской губернии земледельческую школу. 15 августа 1840 года земледельческая школа была открыта. Она имела курсы обучения двух разрядов: высший и низший. Срок обучения по высшему разряду был 3 года. Учащиеся получали высшее агрономическое образование.

Белорусский государственный университет (БГУ) открыт 30 октября 1921 года. Решение о создании Белорусского государственного университета было принято Центральным Исполнительным Комитетом Белорусской Советской Социалистической Республики 25 февраля 1919 года. Однако организационные работы по его открытию затянулись в связи с временной оккупацией Минска. В мае 1921 года был объявлен прием на рабочий факультет, а 11 июля на торжественном заседании в городском театре был обнародован текст Декрета об открытии Белорусского государственного университета. 30 октября состоялось торжественное собрание, посвященное началу занятий.

В состав комплекса БГУ входят: 20 факультетов и образовательных институтов; 5 учреждений переподготовки и повышения квалификации; 4 научно-исследовательских института; 13 научных центров; 41 научно-исследовательская лаборатория; 38 студенческих научно-исследовательских лабораторий; 180 кафедр; 11 унитарных предприятий; 3 учебно-опытные станции; 4 музея. В 2008 году был создан Институт журналистики БГУ, в состав которого вошли факультет журналистики и факультет повышения квалификации и переподготовки.

Высшее образование в БГУ студенты получают по 61 специальности первой ступени высшего образования и 65 специальностям — второй. С 2008 г. ведется обучение студентов в рамках Государственной программы подготовки кадров для ядерной энергетики на 2008—2020 гг. Подготовка кадров высшей квалификации ведется в аспирантуре по 120 специальностям. БГУ координирует деятельность университетов страны по разработке научно-методического обеспечения университетского образования по гуманитарным и естественнонаучным специальностям.

С 2008-го года БГУ участвует в одном из самых известных вебометрических рейтингов — Webometrics Ranking of World Universities. За последние три года рейтинг

БГУ постоянно растет. В июле 2009 г. университет занимал 1916 позицию, а в июле 2012 г., преодолев 1320 ступенек, достиг 596 позиции.

Среди университетов стран СНГ БГУ находится на четвертом месте, пропустив вперед лишь 3 российских университета: МГУ им. М. В. Ломоносова, Санкт-Петербургский и Томский университеты. В рейтинге стран постсоветского пространства Интерфакс на 2013 год занимает 2 место.

Согласно рейтингу авторитетного британского агентства QS WUR (QS World University Rankings), проводимого с 2004 г., в 2012 г. БГУ во второй раз вошел в ТОП-700 лучших университетов мира и находится в группе вузов, занимающих 501—550 позиции. Среди вузов СНГ БГУ в этом рейтинге занимает 9-ю позицию.

В 2014 году агентство «Эксперт РА» присвоило университету рейтинговый класс «В» означающий «очень высокий» уровень подготовки выпускников; единственным университетом в СНГ получившим в данном рейтинге класс «А» стал МГУ.

Источник информации: Университет. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki; Белорусский государственный университет. – Электронный ресурс. – Режим доступа : https://ru.wikipedia.org/wiki

Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина – ровесник Великой Победы.

В 1945 году Постановлением Совета народных комиссаров БССР утверждено решение о создании учительского института. В 1949 году институту присвоено имя А.С.Пушкина, а в 1950 году Постановлением Совета Министров СССР открыт Брестский государственный педагогический институт, который в 1995 году преобразован в Брестский государственный университет (имя А.С.Пушкина присвоено в 1999 году).

Получение университетского статуса обусловило качественные перемены в учебной, научной и воспитательной работе. Сегодня Брестский государственный университет имени А.С.Пушкина – крупнейшее учебное заведение Брестской области, центр научных исследований и культурной жизни юго-западного Полесья, готовит специалистов по 45 специальностям на 1-й ступени получения высшего образования и 15 на 2-й ступени получения высшего образования.

Источник информации: Главная страница сайта Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина. – Режим доступа: http://www.brsu.by/univer/obshchie-svedeniya.

В настоящее время в Беларуси существует учреждений образования:

7 Академий, 33 университета, 15 институтов.

1.4 Некоторые тенденции развития высшего образования в странах Европейского Союза

Во второй половине XX в. четко проявились тенденции европеизации высшей школы. Ученые выделяют несколько этапов данного процесса.

Первый период (1957-1982 гг.) берет свое начало от Римского договора 1957 г. Конференция министров образования обозначила ключевые аспекты общеевропейского измерения образовательных систем: взаимное признание дипломов, формирование европейского университета, объединение вторичного и высшего образования, создание европейского центра развития образования.

Второй период относится к 1983–1992 гг. В течение его уточнялись цели, задачи и проблемы, нормативно-правовые аспекты высшего образования в Евросоюзе.

Третий период связывают с подписанием Маастрихтского договора (1992 г.). Несколько лет спустя были обозначены основные направления, по которым интенсифицировались интеграционные усилия:

- достижение такого уровня высшего образования, который позволит использовать преимущества европейского рынка;
- усиление позиций Европы в мировой экономике;
- учет демографической ситуации Европейского сообщества;
- повышение вклада университетов в достижение экономической и социальной сплоченности;
- развитие престижа европейского многообразного культурно-лингвистического наследия.

Болонский процесс стал реальным воплощением концепции европеизации образования, включающим в себя движение к единому образовательному пространству при сохранении культурных и научных традиций национальных образовательных систем.

Цель Болонского процесса состоит в структурной реформе национального высшего образования и университетской науки, а также в формировании транснациональной системы признания качества получаемого образования для чего и были сформулированы основные направления гармонизации систем высшего образования европейских стран, при важном условии обеспечения соответствия таких ключевых характеристик высшего образования, как присуждаемые степени, квалификации, системы контроля качества и аккредитации учебных программ.

Для развития европейских систем высшего образования на современном этапе характерны следующие интеграционные тенденции:

- перемещение подготовки специалистов в сектор высшего образования;
- создание современной системы профессионального отбора абитуриентов при доступе к высшему образованию;
- изменение продолжительности программ подготовки специалиста;
- усиление профессиональной направленности и практикоориентированности образования;
- развитие сферы повышения квалификации специалиста в контексте образования на протяжении всей жизни.

Общеевропейская перспектива развития систем подготовки кадров предполагает, что будущие специалисты должны обладать ключевыми, базовыми и специальными компетенциями.

В условиях интеграции для высшего образования важна его гуманитарная и гуманистическая направленность, культуросообразность, соответствие национальной специфике и одновременно открытость другим культурам. Однако в настоящее время в подготовке специалистов пока еще превалируют ценности профессионального обучения при недостаточном внимании к гуманистическим ценностям.

Идея культуросообразного образования в рамках интеграции образовательных систем Европы получила развитие в концепции «европейского измерения». Для европейских систем подготовки кадров решение данной задачи связано с формированием поликультурной компетентности специалиста и подразумевает следующее: европейскую направленность образования, европейское знание, европейский мультикультурализм, европейские лингвистические компетенции, европейский профессионализм, европейскую оценку качества, способность коллективного решения проблем, активного взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса.

Заметной тенденцией последнего десятилетия в развитии европейского образования стало усиление его профессиональной направленности и практикоориентированности, а также более тесной связи программ обучения с научными исследованиями в области профессионального самоопределения.

Как установлено исследованиями европейских ученых, самой характерной чертой высшего образования в Западной Европе является разнообразие. Различия между системами и моделями проявляются даже в рамках одной страны. Особая вариативность программ наблюдается в странах с децентрализованной системой управления образованием. Процесс интеграции европейских систем в одних секторах высшего образования в рамках Болонского процесса идет медленнее, чем в других. Тем не менее, европейские исследователи подчеркивают уникальное сочетание разнообразия и общности систем подготовки кадров, существующих в Европе, отмечая, что различия касаются преимущественно структурных аспектов, в то время как содержание образования в европейских странах строится на общих принципах.

Текст адаптирован для чтения студентам на основании: Хмель, О.А. Развитие системы высшего педагогического образования в странах Европейского союза / О.А. Хмель // Вышэйшая школа. – 2008. – № 4. – С. 53–55.

1.5 Болонский процесс и модернизация образования

Официальной датой рождения Болонского процесса является 19 июня 1999 г., когда в итальянском городе Болонья министры образования 29 европейских стран подписали Болонскую декларацию, направленную на создание европейского образовательного пространства. Однако этому событию предшествовала долгая подготовительная работа, начало которой восходит к 1988 г., когда в той же Болонье была сформулирована "Magna Charta Universitatum давшая импульс к интеграции европейского образовательного пространства.

Особого выделения заслуживает подписанная в 1997 г. Лиссабонская конвенция “О признании относящихся к высшему образованию квалификаций в регионе Европ”, которая заложила основы сближения европейских образовательных систем. Можно сказать, что Болонский процесс (БП) во многом является способом реализации Лиссабонской конвенции. Важное значение также имела встреча в 1998 г. министров образования Франции, Германии, Италии и Великобритании, состоявшаяся в Париже по случаю 800-летия Сорбонны, на которой была принята совместная декларация "О гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования".

Возникновение БП было обусловлено, прежде всего, тремя факторами: глобализация, требующая унификации образовательных систем; обострение международной конкуренции в сфере образования, в силу которой европейская система стала проигрывать системе образования США; растущая европейская интеграция. Болонский процесс выступает как одна из форм модернизации высшего образования.

БП идет по пути к поставленным целям: создать Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), сделать его самым привлекательным и лучшим в мире, способным противостоять экспансии американской системы образования. В пройденном пути условно можно выделить несколько этапов, которые определялись проходившими каждые два года конференциями министров образования стран-участниц БП, на которых подводились промежуточные итоги и выделялись приоритеты на ближайшее будущее.

Первый этап стал организационно-стартовым. Его начало совпало с провозглашением Болонской декларации, которая выдвинула шесть основных задач: 1) введение двухстепенной структуры, включающей бакалавра и магистра; 2) разработка легко воспринимаемых и сопоставимых квалификаций с обязательной выдачей Приложения к диплому; 3) введение академических (образовательных, зачетных, кредитных) единиц; 4) содействие академической мобильности всех участников учебного процесса; 5) обеспечение высокого качества образования; 6) развитие всевозможных форм сотрудничества.

В следующей встрече в верхах, состоявшейся в 2001 г. в Праге, приняли участие министры образования уже 33-х государств, подписавших Пражское коммюнике. В этом документе с удовлетворением сделан вывод, что цели и задачи Болонской декларации были восприняты как основа для реформирования и развития высшего образования большинством стран-участниц БП. Новым моментом движения стало признание студенческих союзов в качестве полноправных субъектов БП. Во многом под влиянием студентов особое значение приобретает социальный аспект проводимых преобразований, доступность высшего образования для студентов с ограниченными материальными возможностями. В принятом документе подчеркивается положение о том, что высшее образование составляет общественное благо и как таковое должно быть доступно всем.

На конференции министров образования, состоявшейся в 2003 г. в Берлине, приняли участие еще семь европейских государств, включая Россию. Участники конференции приняли Коммюнике, в котором особое внимание уделяется тесной связи между высшим образованием и научными исследованиями. В связи с этим министры решили добавить к двум степеням докторский уровень как третью степень. Участники Берлинской конференции отметили важность всех составляющих Болонского проекта для создания ЕПВО, но вместе с тем особо выделили на ближайшие два года три промежуточных приоритета: 1) разработка систем обеспечения качества; 2) продвижение в использовании двухуровневой структуры; 3) совершенствование системы признания квалификаций и периодов обучения.

Третья конференция министров образования состоялась в мае 2005 г. в Бергене (Норвегия), в которой участвовали уже 45 государств. В принятом Коммюнике основное место отводится подведению промежуточных итогов по трем указанным выше приоритетам.

Касаясь системы степеней (циклов), участники конференции отмечают широкие масштабы внедрения двухуровневой структуры. Они одобрили всеобъемлющую структуру квалификаций, которая охватывает три цикла, включая возможность укороченного высшего образования, ограниченного первым уровнем. Рассматривая вопросы обеспечения качества, участники Бергенской конференции отмечают, что почти все страны имеют национальные системы обеспечения качества, которые покоятся на критериях, сформулированных в Берлинском коммюнике. В области признания степеней и периодов обучения Бергенское коммюнике констатирует, что более половины стран-участниц БП ратифицировали Лиссабонскую конвенцию о признании квалификаций. Значительное место в Бергенском документе отводится анализу дальнейших проблем и приоритетов, среди которых выделяется проблема тесной связи высшего образования и научных исследований, где важная роль отводится докторскому уровню. Особое внимание уделяется проблеме мобильности.

Очередная встреча в верхах прошла в мае 2007 г. в Лондоне, где к прежним 45 странам добавилась Черногория, которая отделилась от Сербии и стала самостоятельным участником движения. В принятом Коммюнике дается высокая оценка достижений за последнее время, существенно приблизивших к созданию ЕПВО. При этом вновь подчеркивается, что основной целью БП является обеспечение вузов всеми ресурсами, необходимыми и достаточными для подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, личностному развитию и активной роли в демократическом обществе. Особо выделяется приверженность принципам равного доступа к высшему образованию и отсутствия какой-либо дискриминации.

В документе подтверждается, что академическая мобильность студентов, преподавателей и выпускников является основополагающим элементом БП. В этом плане

министры заявляют, что они берут на себя ответственность делать все от них зависящее для устранения препятствий, мешающих развитию мобильности. Касаясь новой структуры высшего образования, участники Лондонской конференции указывают на дальнейший прогресс в освоении первых двух уровней, а также на рост программ третьего, докторского уровня. Особое внимание уделяется проблеме трудоустройства выпускников всех циклов.

Министры уточняют, что вопросы, связанные с признанием квалификаций и периодов обучения, охватывают признание и ранее полученного обучения, включая неформальное и спонтанное обучение. В Коммюнике с удовлетворением отмечается, что 38 участников (из 46) БП ратифицировали Лиссабонскую конвенцию о признании. Министры подтверждают свою приверженность к задаче полной реализации к 2010 г. национальных рамок квалификаций, сопоставимых с общей Рамкой квалификаций ЕПВО. Значительное место в Коммюнике уделяется обеспечению качества, а также собой роли в этом деле европейских стандартов и рекомендаций, одобренных на встрече в Бергене. В целях дальнейшего продвижения в этом направлении министры решили учредить Реестр европейских агентств по обеспечению качества высшего образования.

Среди приоритетов на последующие два года в принятом документе особо выделяется академическая мобильность студентов и сотрудников, социальное измерение образования, проблемы трудоустройства выпускников всех уровней. Размышляя о периоде после 2010 г., участники Лондонской конференции подтверждают свою приверженность идее, что высшее образование является ключевым фактором устойчивого развития как на национальном, так и общеевропейском уровне, выражают свою уверенность в том, что 2010 г. станет годом перехода от Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования.

Обобщая, можно сказать, что в целом рассмотренные документы конференций министров образования стран-участниц раскрывают многие важные аспекты БП. Вместе с тем по своему содержанию и тону они представляются несколько обте-

каемыми, излишне благополучными и спокойными. В них обходятся молчанием многие проблемы и противоречия, характерные для БП. В частности, Сорбонская декларация 1998, которую подписали четыре государства-инициатора БП – Франция, Англия, Германия и Италия – в качестве главной цели выдвинула гармонизацию архитектуры европейской системы высшего образования, подчеркивая, что речь вовсе не идет о какой-либо стандартизации и унификации образования. Гармония действительно предполагает полифонию, т.е. в данном случае – сохранение богатства и разнообразия национальных систем образования, культур, языков, традиций и т.д. Однако Лиссабонская конвенция и последующие документы БП все более отчетливо включают стандартизацию в качестве необходимого элемента проводимых преобразований, пусть даже эта стандартизация является больше формальной, чем содержательной. Того же требует происходящая экономическая и культурная глобализация.

Эта изначальная противоречивость и сложность сочетания гармонии и полифонии – с одной стороны, и стандартизации, унификации и поиска общих знаменателей – с другой, приводит к тому, что страны-участницы весьма по-разному толкуют многие цели, принципы, параметры и приоритеты Болонского проекта. Примером тому могут служить позиции названных четырех государств-инициаторов.

Весьма скептическое отношение к каким-либо существенным переменам выражает Великобритания. Она полагает, что существующая у нее модель, согласно которой степень бакалавра предполагает 3-4 года обучения, а степень магистра – еще один год, вполне соответствует Болонскому проекту и в обозримом будущем, скорее всего, останется без изменения. Подавляющее большинство британских вузов (более 70%) не намерено реформировать свои учебные программы. В Германии отношение к БП выглядит более благоприятным, хотя и со своей спецификой. Немецкие высшие школы воспринимают болонские реформы с интересом, поскольку благодаря им их статус уравнивается с университетами. Последние же относятся к этим реформам с сомнением и без вдохновения. Немецкие студенты активно выступали против БП.

Италия, напротив, восприняла новую систему с энтузиазмом и активно начала ее осваивать. Профессор Флорентийского университета М. Филипацци объясняет это тем, что прежняя система была одноуровневой и слишком трудоемкой. Болонская реформа усиливает автономию университета, расширяет мобильность, открывает возможность каждому вузу иметь свои учебные программы, поощряет сотрудничество. Однако в целом итальянский профессор смотрит на БП весьма критически, считая, что он представляет собой хаотичную картину, недостатки которой более очевидны, чем преимущества. Франция представляет собой более умеренный и во многом типичный вариант отношения к БП. Она достаточно осторожно, но последовательно осуществляет модернизацию высшего образования. Вместе с тем против введения новой системы весьма активно выступили студенты и преподаватели, поэтому во Франции новая система пока сосуществует параллельно со старой. Но и после этого по желанию студентов и работодателей старые дипломы будут продолжать выдаваться. Примерно такой же позиции придерживается Германия, которая сохраняет старую и добавляет к ней новую архитектуру дипломов. В целом значительное число участников БП не спешит с преобразованиями.

Другое внутреннее противоречие Болонского процесса связано с тем, что он покоится на разных концепциях образования. Дело в том, что в комиссиях, которые разрабатывают документы для Болонского процесса, сталкиваются два подхода, две философии образования: утилитаристская и краткосрочная философия нацеливает обучение на подготовку строго определенных и легко идентифицируемых профессионалов; другая философия, которая имела большие амбиции в XVIII в., видит в университете место общего образования, которое не ставится в строгую зависимость от определенной профессии, хотя и соотносится с ней. Оба эти подхода присутствуют в Болонской декларации и других документах, а также и особенно в реальных преобразованиях системы образования. Преобладающим при этом является первый подход, который в последние годы претерпевает настоящую мутацию. Под влиянием США в европейских странах утверждается экономический и рыночный взгляд на

высшее образование (экономизация образования), вследствие чего первоначальные цели – гуманистические и культурные – уступают место конкуренции, которая копирует мир предприятий и коммерческих обменов. Университеты все больше напоминают коммерческие фирмы, а их президенты ведут себя как обычные менеджеры.

Одной из острых проблем БП является проблема доступности высшего образования. Эта тема присутствует во всех болонских документах, в которых неизменно говорится о стремлении сделать высшее образование доступным для всех. Традиционно учеба в европейских университетах была бесплатной, и эта традиция считалась священной. Однако Великобритания, вслед за США, одной из первых нарушила традицию, сделав свои университеты платными. Примеру Англии последовала Германия, где в феврале 2005 г. такая неолиберальная модель, согласно которой государство уходит из образования, помимо сложностей для самих выпускников вузов, в более широком плане будет иметь негативные экономические последствия. Франция официально еще не сделала университетское образование платным. Однако французские университеты также сталкиваются с финансовыми проблемами, для решения которых они используют обходные пути. Университеты существенно повысили оплату расходов, связанных с поступлением в университет. Кроме этого вводится дополнительная плата за пользование библиотекой, информационным залом, лингвистическим кабинетом, разного рода документами и материалами и т.д. Раньше все это было бесплатным, теперь подобные виды "специфических расходов"или "педагогической поддержки"имеют расценки: одни стоят несколько десятков евро, другие – от 200 до 900 евро и выше.

Значительные трудности и сложности возникают также при решении проблемы тесной связи между преподаванием и научным исследованием. БП выдвигает привлекательную цель – воплотить синергию, т. е. органическое единство преподавательской и исследовательской деятельности в одном человеке. Сделать это, конечно, довольно трудно, поскольку в человеке часто проявляется способность и склонность к какой-либо одной деятельности, нежели к обеим. К этому добавляется множество

других сложностей, связанных в первую очередь с состоянием научных исследований в европейских странах.

Довольно сложной является проблема академической мобильности студентов, которой в болонских документах уделяется постоянное внимание. Контакты и обмены между университетами – как внутри стран, так и на международном уровне – существовали всегда. Однако сегодня это приобрело невиданные масштабы. Под влиянием глобализации острая конкуренция существует не только на рынках труда, капиталов и товаров, но и все больше между системами высшего образования. И хотя говорить об образовании как о товаре, а о мобильности студентов – как о международной торговле образовательными услугами было бы совсем не корректно, ибо официально образование выступает как общественное благо, под давлением ВТО рыночной логике подчиняется все. Потоки студентов превращаются в мировой рынок, который становится все более растущим и прибыльным.

В последние два десятилетия международная академическая мобильность студентов в направлении стран ОЭСР (Организация Экономического Сотрудничества и Развития в системе международных организаций, процессе глобализации экономики и социальной сферы) возросла вдвое. Впереди всех находятся США, которые принимают столько студентов, что ставит эту статью экспорта образовательных услуг на четвертое место по доходности. Активными участниками рынка образования являются и другие страны: Великобритания, Германия, Австралия, Франция (расположены по уменьшению объема экспорта образовательных услуг).

В целом академическая мобильность студентов является значительной и постоянно растет. Однако 75% приходится на долю всего лишь пяти стран: США, Великобритания, Германия, Франция, Австралия. Подавляющее большинство стран участвует в этом процессе скорее символически. В Европе развитию мобильности способствуют разного рода международные программы – “Эразмус”, “Акция Мария Кюри”, а также фонды – Аденауэра, Британского совета.

Основными формами академической мобильности являются “вертикальная”, когда студент весь цикл, необходимый для получения степени, проходит за рубежом; “горизонтальная”, когда учеба за рубежом охватывает один или два семестра; “виртуальная”, когда учеба имеет дистанционный характер, опирается на Интернет. Первая форма пока еще имеет крайне узкое распространение. Вторая гораздо более распространена, но и она часто предстает в виде краткосрочной стажировки или практики. Третья форма имеет самые широкие возможности, однако и она, даже в развитых странах, имеет свои ограничения.

Сказанное указывает на то, что создание ЕПВО представляет собой исключительно сложную проблему. Главной преградой на этом пути выступает финансирование, которое в существующем виде является совершенно недостаточным. Нарастающая тенденция к коммерциализации и платности высшего образования еще более усложняет проблему. Но именно широкая, всеобщая академическая мобильность в ее вертикальной и горизонтальной формах сделает реальным единство ЕПВО. Без этого БП не достигнет своей цели. Всевозможные партнерские отношения и обмены между вузами существовали и раньше, они и сегодня могут существовать без всякого БП. Виртуальная мобильность, даже в самой развитой ее форме, не может заменить или компенсировать реальную, физическую мобильность.

Не менее противоречивыми и неоднозначными являются многие другие составляющие БП. Это относится и к направленности, или "траектории"учебного процесса. В целом БП находится в русле давней традиции западного образования, которое делает акцент на профессионализации. В связи с этим студенты выражают беспокойство относительно имеющегося акцента на "производство"в ущерб теоретической и общеобразовательной подготовке. В то же время некоторые положения Болонского проекта ориентируют на полидисциплинарный подход, на преодоление прежних границ между профессиями и квалификациями. В этом случае студенты также выражают обеспокоенность тем, что приобретенные ими знания будут поверхностными и недостаточными, а полученный диплом с размытой, неопределенной и аморфной

квалификацией даст основание работодателям предлагать менее квалифицированную и менее оплачиваемую работу. Однако в течение небольшого трехлетнего срока обучения решить данное противоречие довольно трудно.

Примерно, то же самое можно сказать о гибкости новой системы высшего образования, которая вызывает двойственное отношение. С одной стороны, она позволяет студенту устанавливать свой ритм и темп обучения, не спешить с выбором специализации, постепенно погружаться в учебный процесс, снижать угрозу быть отчисленным в первые месяцы учебы. С другой, гибкость ведет к снижению ответственности и требовательности. Она во многом вызвана тем, что в прежней системе образования около половины студентов досрочно прекращали учебу. Чтобы улучшить ситуацию, новая система позволяет студенту выбирать облегченный путь обучения, уходить от изучения трудных предметов и дисциплин, переходить из одного семестра в другой, успешно освоив только 70% необходимых академических единиц. Все это будет отрицательно сказываться на качестве образования, которому в БП справедливо придается исключительное значение.

В равной мере это относится к накопительному характеру академических единиц ("университетских евро"), что делает их "вечными": однажды полученная образовательная единица остается действительной на всю жизнь. Капитализация зачетных единиц позволяет совмещать образование с работой или спортом, поскольку студент может прервать учебу и в любое время возобновить ее. Однако такой подход входит в противоречие с концепцией образования в течение всей жизни или существенно искажает ее. Эта концепция предполагает, что человек получает образование не на всю жизнь, как это было раньше, но в течение всей жизни. Другими словами, получив высшее образование, он должен периодически получать дополнительное образование, повышать свою квалификацию и компетенцию, менять свою профессию и т.д. Капитализация образовательных единиц позволяет растягивать процесс обучения на всю жизнь, еще больше усугубляя прежнюю проблему так называемых "вечных"студентов. Это будет образование в течение всей жизни, но имеющее извра-

щенный вид. Полученное таким образом высшее образование будет иметь невысокое качество. Современные исследования показывают, что ежегодно обновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний. Период полураспада компетентности по многим профессиям составляет менее 5 лет. Поэтому накопительный характер образовательных единиц объективно ведет к снижению качества образования.

Обобщая, есть основания считать, что БП делает ставку на первые две степени высшего образования – бакалавра и магистра, отдавая при этом явный приоритет бакалавру и продолжая прежнюю линию на подготовку массового специалиста. Именно этот уровень получил в БП наибольшую разработку. Характерные для него небольшой срок обучения, гибкость, капитализация зачетных единиц, свобода выбора дисциплин, ритма и темпа обучения, возможность прерывать и вновь возобновлять учебу, наряду с положительными моментами, таят опасность снижения качества образования, которое имеет первостепенное значение. Второй уровень – степень магистра – является менее разработанным, в еще большей степени это относится к степени доктора.

Следует отметить, что в современных условиях ускоренная, облегченная и массовая подготовка бакалавров лишена необходимых оснований. Уже в 1980-е годы рынок труда был перенасыщен обладателями дипломов первой степени высшего образования. В настоящее время ситуация с бакалаврами еще более ухудшилась, поэтому приоритетной должна быть подготовка специалистов второй и третьей степени.

Текст адаптирован для чтения студентам на основании : Силичев, Д.А. Болонский процесс и модернизация образования в России / Д.А. Силичев // Вопросы философии. – 2009. – № 8. – С. 81–91.

1.6 Академическая мобильность студентов

Ключевым фактором международного сотрудничества студентов является развитие академической мобильности, под которой понимается перемещение кого-либо,

имеющего отношение к образованию, на определенный (обычно до года) период в другое образовательное учреждение (в своей стране или за рубежом) для обучения, преподавания или проведения исследований. Традиционно выделяют 2 основных вида академической мобильности: внутренняя и международная (обучение и стажировки в зарубежных университетах и организациях). Уровень развития академической мобильности в вузе и в целом в национальной системе высшего образования дает представление о степени интеграции в международное образовательное пространство, об уровне доступности высшего образования и является одним из важнейших показателей качества обучения.

Развитие академической мобильности студентов, преподавателей и административного персонала вузов приобрело важное значение после принятия постулатов Болонского процесса с целью интеграции, в первую очередь, в европейское образовательное пространство. Положение о важности мобильности всегда присутствует в болонских документах. «Великая хартия университетов» гласит: «Как и в далекие первые годы их истории, университеты поощряют мобильность преподавателей и студентов». Эта установка нашла развитие в Совместной декларации четырех министров образования (Сорбонна, 1998 г.): «Открытое европейское пространство высшего образования несет в себе бесчисленное множество перспектив, несомненно, уважающих наше разнообразие, но требующих, с другой стороны, постоянных усилий по устранению препятствий и созданию условий для обучения и учения, которые усилят мобильность и упрочат сотрудничество». Там же отмечается, что «как на первом уровне высшего образования, так и на втором, студентов следует поощрять, проводить, по меньшей мере, один семестр в университетах за пределами своей страны. В то же самое время все больше преподавателей и исследователей должны работать в европейских странах, помимо своей собственной».

Наконец, Болонская декларация так формулирует задачи в данной области: «Способствовать мобильности за счет преодоления препятствий, эффективному осуществлению свободы передвижения, уделяя особое внимание:

– для студентов – доступу к учебным заведениям и соответствующим услугам;

– для преподавателей, исследователей и административного персонала – признанию и подтверждению периодов, проведенных в европейских странах, в целях научных исследований, преподавания и переподготовки, не нарушая их статуса и законных прав».

Академическая мобильность – это возможность студентам, аспирантам и молодым ученым продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом путем участия в краткосрочной образовательной или научно-исследовательской программе. Академическая мобильность – одно из приоритетных направлений международной деятельности всех зарубежных вузов.

Целью развития программ академической мобильности является повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном сообществе.

Существует несколько определений академической мобильности. Некоторые специалисты в области международного образования под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом. Термин "академическая мобильность"не отражает процесса миграции из одной страны в другую.

Согласно другим источникам, академическая мобильность – неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренней потребности этого потенциала в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей. Академическая мобильность – это возможность самим формировать свою образовательную траекторию. Иными словами, в рамках образовательных стандартов выбирать предметы, курсы, учебные заведения в соответствии со своими склонностями и устремлениями.

Академическая мобильность – одна из важнейших сторон процесса интеграции вузов и науки в международное образовательное пространство. Академическую мобильность в области международного сотрудничества высшей школы нельзя свести к конкретным действиям, технологиям и механизмам, связанным только с системой обмена студентами учебных заведений разных стран. Эксперты отмечают, что в реальности имеет место сложный и многоплановый процесс интеллектуального продвижения, обмена научным и культурным потенциалом, ресурсами, технологиями обучения.

Выезд студентов в другие страны с целью получения образования – не новый феномен, который в некоторых странах имеет свои исторические корни. При этом особое внимание заслуживают геополитические факторы, которые накладывают определенный отпечаток на развитие академической мобильности в той или иной стране.

Академическая мобильность студентов – исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и "чужой"культуры. Это автоматически и зачастую подсознательно развивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способность мыслить в сравнительном аспекте; способность к межкультурной коммуникации; способность признавать недостаточность знания, т.е. знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри и др.

Однако в настоящее время миграция академически ориентированной молодежи стала центральным звеном мировой системы высшего образования. Количественные показатели развития академической мобильности студентов очень внушительны. Многие исследователи считают, что этот процесс будет продолжать набирать обороты, даже если годовой прирост студентов постепенно уменьшится. Основной причиной развития академической мобильности студентов является поддержка со

стороны различных программ (ERASMUS, COMMETT, LINGUA, TEMPUS и др.). Многие страны подписали двусторонние и многосторонние договоры в этой области.

Кроме более или менее организованной мобильности существует и так называемая "спонтанная"мобильность вне схем и программ. Этот процесс зависит от множества факторов, таких, например, как национальные особенности доступности образования, с одной стороны, и языковые и культурные особенности – с другой.

Основным инструментом развития академической мобильности является признание квалификаций и документов об образовании, эффективность которого невозможна без существования адекватной системы оценивания достижений студентов вузов.

Текст адаптирован из источников: Электронный ресурс. – Режим доступа : *http* : *//www.mai.ru/unit/ums/mobility/*;
http : *//conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf5/19.pdf*;
http : *//artlib.osu.ru/konf08/sec%252015.pdf*

1.7 Академические свободы

Академические свободы – принципы, согласно которым свобода исследования у студентов, научных сотрудников и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений и научно-исследовательских организаций необходима для выполнения ими своей миссии. Поскольку учебные заведения способны контролировать потоки информации, они нередко подвергаются нажиму извне, например, со стороны государства. Когда учёные пытаются распространять идеи или информацию о фактах, неудобных для властей или неких политических группировок, они могут подвергаться публичному поношению, увольнениям, тюремному заключению или даже смертной казни.

Международное объединение «Академия за академические свободы» сформулировало два основных принципа таких свобод: как внутри, так и за пределами учебного заведения или научно-исследовательской организации допускается полная сво-

бода ставить любые вопросы и стремиться к истине, в том числе по поводу противоречивых и непопулярных взглядов, независимо от того, задевает или нет кого-либо та или иная точка зрения; учебные заведения и научно-исследовательские организации не имеют права ограничивать академические свободы для своих штатных сотрудников, а также использовать их публичные заявления в качестве повода для дисциплинарных мер или увольнения.

Ограничения. Разумеется, академические свободы имеют свои пределы. В США в соответствии с «Заявлением о принципах академических свобод и академической карьеры» 1940 года, профессура ограничена в возможности распространять информацию, не имеющую отношения к её профессиональной деятельности. В своих публичных выступлениях допускается выражать личное мнение без оглядки на позицию руководства, но следует при этом оговаривать, что выступающий делает заявление от собственного имени, а не от имени своего учреждения. Академическая карьера также должна зависеть исключительно от профессиональной состоятельности, и увольнение может быть связано либо с некомпетентностью, либо с неблаговидным поведением, вызывающим протест со стороны всего профессорско-преподавательского состава. *Академические свободы для профессуры.* Концепция академических свобод – неотъемлемая часть академической культуры в Германии, Франции, Великобритании и США. Во всех этих странах профессорско-преподавательский состав может проводить научные исследования и публиковать их результаты без каких-либо ограничений, но в отношении преподавания имеются некоторые национальные особенности.

В Германии. По немецкой академической традиции профессура может пропагандировать среди студентов свою личную точку зрения и философские взгляды. Тем не менее, за пределами учебного заведения распространение своих взглядов нежелательно или даже запрещено. В преподавательской деятельности профессор ничем не ограничен и не связан никакой официально утвержденной программой или расписанием.

Во Франции. Как и все государственные служащие, профессор учебного заведения или научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории должен при-

держиваться нейтральной точки зрения и во время исполнения своих служебных обязанностей и не обнаруживать никаких политических или религиозных взглядов. Однако академическая свобода университетского профессора подтверждена законом и Конституционным советом Франции: «научно-исследовательский и профессорско-преподавательский штат (университетские профессора и их ассистенты) в ходе своей исследовательской и преподавательской деятельности полностью независимы и пользуются свободой слова с тем условием, что они уважают университетские традиции, требования закона, принципы толерантности и объективности». Продвижение по служебной лестнице во Франции в основном требует, прежде всего, рецензирования и не сводится к обычным административным решениям.

В США. В Соединенных Штатах основные принципы академических свобод изложены в «Заявлении о принципах академических свобод и академической карьеры» 1940 г., совместно принятом «Американской ассоциацией университетских профессоров» и «Ассоциацией американских колледжей» (теперь «Американская ассоциация колледжей и университетов»). Согласно этим принципам, «Профессорско-преподавательский состав в ходе выполнения своих обязанностей пользуется свободой выражения своих взглядов на предмет». «Заявление» разрешает администрации накладывать «ограничения на академические свободы по религиозным и иным вопросам», что должно быть ясно указано в письменном виде во время приема на работу. За выполнением данного соглашения следят шесть региональных уполномоченных, работающих во всех колледжах и университетах США, включая частные и религиозные учебные заведения. Все выявленные случаи нарушений подлежат огласке в средствах массовой информации.

В России. Ни в Российской империи, ни в СССР академические свободы не получили распространения. В частности, Московский университет, открытый в 1755 г., получил автономию лишь в 1804 г., но уже в правление царя Николая I она была отменена. В советское время всеми университетами управляло государство, а преподавание и научные исследования подвергались строгому идеологическому контролю на соответствие марксистско-ленинской доктрине.

Отсутствие академических свобод считается одной из причин судьбы биологической науки в Советской России. Один из видных советских биологов Т.Д. Лысенко получил неограниченную поддержку государственного аппарата благодаря отрицанию достижений западной науки. Он предложил отказаться от отвлечённых генетических исследований на плодовой мушке дрозофиле и сосредоточить усилия советских учёных на сельском хозяйстве. В середине XX века, когда на Западе была установлена роль ДНК как носителя генетической информации, в советской науке господствовало учение, которое известно как лысенковщина. Под нажимом Т.Д. Лысенко и его последователей учёные, которых они считали носителями опасных идей, были репрессированы. Учение Т.Д. Лысенко было применено в сельском хозяйстве СССР и Китая. Результатом был значительный материальный ущерб и голод, из-за которого только в Китае, по некоторым оценкам, погибло около 30 млн. человек.

В постсоветской России в соответствии с требованиями ООН академические свободы были гарантированы конституцией и подтверждены федеральным законом «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» 1996 г. Тем не менее, дискуссии о взаимоотношениях университетов и государства продолжаются до сих пор.

Академические свободы для университетов и колледжей.

Характерной особенностью английского университета является его свобода в приеме на работу профессорско-преподавательского состава, установлении стандартов обучения и правил приема студентов. Этот набор принципов называют институциональной автономией, и он отличается от тех свобод, которые учебное заведение дает студентам и преподавателям.

В США смысл термина академическая свобода университета определен Верховным судом и означает, что университет «сам определяет, кто имеет право на преподавание и на обучение, как следует преподавать и как организовать приём студентов». В 2008 г. федеральный суд штата Виргиния постановил, что профессура не должна иметь особых академических свобод, и все академические свободы принадлежат

только учебному заведению как учреждению. Судья, ссылаясь на ранее принятые судебные решения, утверждал, что «нет такого конституционного права на академическую свободу, которое могло бы запретить руководству (университета) изменить оценку, данную (профессором) одному из своих студентов». Однако суд заявил, что следует различать случаи, когда администрация принуждает преподавателя изменить оценку (что явно нарушает закон) и когда она учреждает апелляционную комиссию, которая может изменить оценку по итогам апелляции со стороны студента. Это решение американской академической общественностью считается важным прецедентом.

Источник: Академические свободы. – Электронный ресурс. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki

1.8 Национальная система образования как агент формирования глобальной идентичности

Современные тенденции экономической и политической глобализации имеют отчетливую образовательную составляющую. Глобализация образования разворачивается в направлении единого «образовательного пространства», опирающегося на интеграцию национальных образовательных систем. Такого рода интеграция подразумевает установление сходных принципов организации учебного процесса, а также разработку совпадающих в своих целях образовательных программ. Особое внимание проблемам развития образования в условиях глобализации уделяется в нынешнее десятилетие в рамках реализации программы «образование для устойчивого развития».

Необходимо подчеркнуть, что концепция «образования для устойчивого развития» содержит в себе формулировку образовательной цели - формирование «глобального гражданина», способного действовать как на локальном, так и на глобальном уровне.

В последние годы понятие «глобального гражданства» получило широкое распространение в западноевропейском, преимущественно британском, и американском образовательном и публичном дискурсах. Многие учебные заведения, а также неправительственные организации Великобритании и США характеризуют собственные образовательные программы как нацеленные на воспитание глобальных граждан. Вместе с тем концепция образования для глобального гражданства остается достаточно размытой, а ее смысловое наполнение трактуется весьма широко. При этом идейными составляющими образования для глобального гражданства признаются:

– признание универсальности концепции прав человека;

– осознание принадлежности к единому и взаимосвязанному миру;

– ответственность за собственные поступки, которые могут иметь последствия не только в локальном масштабе;

– необходимость участия в жизни сообщества на локальном и глобальном уровнях.

Однако при этом встает вопрос о том, каким образом национальная система образования может выполнять роль агента формирования транснациональной и трансгосударственной идентичности, глобального гражданина.

В классических и современных концепциях образования оно понимается в них как инструмент идеологического конструирования, механизм транслирования и утверждения принятой в данном обществе системы ценностей. Этот центральный тезис был включен в схему анализа такого явления современного этапа развития общества, как национализм и становление национального государства. Модернистские теоретики нации конкретизировали трактовку образования как механизма трансляции национальной территориальноограниченной культуры, инструмента формирования национальной идентичности, воспитания политической лояльности к национальному государству. Однако современная глобализация выдвигает новые вызовы. Она знаменуется превращением мира в единое социальное пространство, охваченное разнообразными сетями экономических, политических, социальных коммуникаций. Сложение транслокальных рынков сбыта и труда, образование транснацио-

нальных корпораций и международных экономических, политических, культурных организаций, действующих поверх границ национальных государств, ставит под вопрос суверенитет и полномочия национального государства. Глобализация в области культуры способствует размыванию тождественности границ национальных культур, расшатыванию сложившихся этнических и национальных традиций. Одной из ведущих сил глобализации выступает миграция – трудовая, туристическая, образовательная. Непрерывные перемещения, развитие международных контактов различного уровня порождает появление новых – транслокальных, транснациональных – идентичностей.

Действие транснациональных экономических сил, функционирование глобальных и региональных политических организаций, сложение устойчивых политико-экономических объединений по примеру Европейского союза размывает сложившуюся международную систему национальных государств, проблематизирует статус национального государства как основного актора на международной арене. Одновременно с этим усиливающийся в последнее время дискурс о правах человека легитимирует права индивида через международное законодательство на транснациональном уровне помимо национального государства.

Следствием этих тенденций политической и экономической глобализации выступает радикальное переосмысление понятия гражданства. Гражданство не определяется более как политико-правовая связь индивида и национального государства, выражаемая во взаимных правах и обязанностях. Традиционное гражданство как принадлежность национальному государству уступает место разнообразию новых форм, основанных на концепции прав человека. Следует также отметить, что в социологическом и политологическом дискурсе гражданство все более понимается не как юридический статус, а как «активная социальная деятельность», участие в общественной жизни. Исследователи предлагают по-разному концептуализировать эти новации, выдвигая понятия «постнационального гражданства», «денационального гражданства», «гибкого гражданства», «глобального гражданства».

Изменение трактовки гражданства влечет за собой также и переосмысление связи между гражданством и национальной идентичностью. Исследователи подчеркивают, что представление о единичной идентичности, формирующейся на базе национальной принадлежности, не применимо более для анализа специфики идентичности в глобализирующейся реальности. Непрерывные миграции, перемещения и смена места жительства, длительные и кратковременные контакты с представителями различных культур вынуждают индивида вырабатывать различные стратегии самоидентификации. В литературе акцентируется необходимость различения множественных идентичностей индивида, позволяющих ему более адекватно интегрироваться в сложнодифференцированную социальную реальность.

Проблема идентичности в условиях глобализирующихся сообществ усугубляется тем обстоятельством, что образование более не выступает основным, доминирующим агентом ее формирования. Непрерывные миграции и перемещения значительных групп населения ставят под вопрос функцию формирования и поддержания национальной принадлежности, осуществляемую всеобщим обязательным образованием. Новую роль в формировании индивидуальной и групповой идентичности выполняют в настоящее время глобальные средства массовой коммуникации и прежде всего Интернет. Национальные меньшинства, не имеющие собственного государства, детерриторизированные сообщества, разбросанные по разным уголкам планеты, поддерживают «воображаемую» национальную идентичность, опираясь на глобальные средства коммуникации.

Рассмотренные выше противоречия политико-экономических и культурных тенденций в эпоху глобализации с необходимостью принимаются к рассмотрению национальными государствами при разработке реформаторских программ. *Весьма непростые задачи стоят и перед национальными образовательными системами.* Теоретики и практики государственной образовательной политики вынуждены вырабатывать гибкие стратегии. Такого рода образовательные стратегии должны, с одной стороны, учитывать неизбежную тенденцию вовлечения государства в процесс гло-

бализации, а с другой – быть нацеленными на повышение национальной конкурентоспособности при сохранении культурно-национальной специфики.

Проблемы и перспективы глобализации в области образования уже несколько лет широко обсуждаются теоретиками и практиками образования, социологами и специалистами в области сравнительной педагогики.

Особый интерес в данной связи представляют государственные образовательные стратегии в области изменения идеологического компонента образовательных программ, а именно разработки того педагогического идеала, который стремится реализовать образовательная система в своей практике. Как указывают исследователи, основной целью, стоящей перед национальной образовательной системой в настоящее время, выступает подготовка индивида, располагающего достаточными знаниями и возможностями для своей деятельности в различных культурно-политических контекстах. Такая трактовка педагогического идеала подкрепляется новым пониманием индивидуальной идентичности, которая должна совмещать в себе несколько иерархических уровней принадлежности – национальный, региональный и глобальный.

Национальный компонент означает чувство принадлежности к национальному государству, тогда как региональный – принадлежность к более значительному историко-культурному ареалу. Наконец, глобальный уровень предполагает осознание принадлежности к объединенному миру.

Курс на изменение образовательных программ, нацеленных на достижение педагогического идеала, соответствующего требованиям глобализации, проводится в последние годы, прежде всего, в тех странах, которые активно включаются в процессы региональной интеграции.

Ярким примером реализации такого рода проекта выступает либеральная программа, нацеленная на унификацию системы высшего образования европейских государств в рамках Болонского процесса. Согласно его декларации и ряда последующих коммюнике, создание единого образовательного пространства нацелено на повышение конкурентоспособности европейского образования, облегчение мобильности трудовых ресурсов среди европейских стран.

Следует заметить, что в программных документах последних лет по Болонскому процессу, несмотря на общие замечания о сохранении и уважении разнообразных национальных традиций, однозначно указывается на необходимость придания образованию «европейского измерения», «реализации потенциала европейской идентичности и гражданства». Иными словами, в рамках европейского процесса интеграции образование осмысляется как инструмент формирования транснациональной, трансгосударственной идентичности.

Аналогичные процессы интеграции национальных образовательных систем обнаруживаются и в других геополитических регионах – Латинской Америке и странах Карибского бассейна, Юго-Восточной Азии. Основной упор при реализации такой стратегии делается именно на образование, которое трактуется как главный механизм сложения такой идентичности.

Приведенные рассуждения позволяют сделать вывод о том, что в условиях глобализации функции образования подвергаются радикальному переосмыслению. По замыслу теоретиков образовательной политики, транслируемое образованием содержание не должно быть ограничено рамками национальной культуры, а включать также тематики, развиваемые в глобальном политическом и медийном дискурсе. Тем самым образование призвано содействовать формированию множественной идентичности, иерархически выстраиваемой из локально-национального, регионального и глобального уровней.

Однако о трудностях практической реализации такого рода программ свидетельствует тот факт, что, несмотря на декларируемые призывы к формированию и укреплению региональной идентичности, многие учебные пособия, принятые в государственных школах, нацелены по сути дела на поддержание именно национальной идентичности. Не утихают дискуссии о перспективах сложения общеевропейской идентичности. Остается вопросом будущего, насколько возможным окажется проект формирования региональной и глобальной идентичности посредством образования, нацеленного, прежде всего, на трансляцию национальной культуры, ограниченной в своем конкретном пространственно-временном континууме.

Вывод. Современная глобализирующаяся реальность проблематизирует содержание сложившихся понятий гражданства и идентичности. В социологическом и политологическом дискурсе гражданство все более понимается не как правовой статус, а как «активная социальная деятельность», участие в жизни сообщества. Изменение трактовки гражданства влечет за собой также и переосмысление связи между гражданством и национальной идентичностью. Представление об идентичности, формирующейся на базе национальной принадлежности, расценивается как не применимое более для анализа специфики идентичности в глобализирующемся обществе. Необходимо различать множественные идентичности индивида, позволяющие ему более адекватно интегрироваться в сложнодифференцированную социальную реальность. В этих условиях перед образовательным сообществом встает проблема выработки нового педагогического идеала, т.е. образовательной цели. Предлагаемый идеологами глобализации образования педагогический идеал, формулируемый как «глобальный гражданин», отчетливо фиксирует, каким образом новые трактовки гражданства и идентичности преломляются в рамках педагогического дискурса. Однако остается вопросом будущего, каким именно образом национальные системы образования будут служить агентом формирования транснациональной и трансгосударственной идентичности.

Текст адаптирован для чтения студентам на основании: Рысакова, П.И. Национальная система образования как агент формирования глобальной идентичности / П.И. Рысакова // Философские науки. – 2010. – № 10. – С. 110–127.

Тема 2 Образовательный стандарт специальности

2.1 Из образовательного стандарта Республики Беларусь ОСВО 1-24 01 02-2013 / Высшее образование : Первая ступень / Специальность 1-24 01 02 Правоведение : квалификация – юрист

6 Требования к компетентности специалиста

6.1 Состав компетенций специалиста

Освоение образовательных программ по специальности 1-24 01 02 «Правоведение» должно обеспечить формирование следующих групп компетенций:

академических компетенций, включающих знания и умения по изученным учебным дисциплинам, умение учиться;

социально-личностных компетенций, включающих культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им;

профессиональных компетенций, включающих способность решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

6.2 Требования к академическим компетенциям специалиста

Специалист должен:

АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.

АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.

АК-3. Владеть исследовательскими навыками.

АК-4. Уметь работать самостоятельно.

АК-5. Быть способным вырабатывать новые идеи (обладать креативностью).

АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером.

АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.

6.3 Требования к социально-личностным компетенциям специалиста

Специалист должен:

СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.

СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.

СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.

СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.

СЛК-6. Уметь работать в команде.

СЛК-7. Выполнять требования правовых актов в профессиональной и других сферах своей жизнедеятельности.

СЛК-8. Соблюдать правила профессиональной этики.

6.3 Требования к профессиональным компетенциям специалиста

Специалист должен быть способен:

Судебная деятельность

ПК-1. Защищать гарантированные Конституцией Республики Беларусь и иными законодательными актами личные права и свободы, социально-экономические и политические права граждан, конституционный строй Республики Беларусь, государственные и общественные интересы.

ПК-2. Осуществлять судебное разбирательство.

ПК-3. Разрешать вопросы, связанные с назначением и подготовкой судебного разбирательства.

ПК-4. Выносить судебные решения, приговоры, определения и постановления.

ПК-5. Осуществлять организационное обеспечение деятельности суда.

Прокурорская деятельность

ПК-6. Осуществлять надзор за исполнением законодательства.

ПК-7. Осуществлять надзор за исполнением законодательства при осуществлении оперативно-розыскной деятельности.

ПК-8. Осуществлять надзор за исполнением закона в ходе досудебного производства, при производстве предварительного следствия и дознания.

ПК-9. Осуществлять надзор за соответствием закону судебных постановлений, а также за соблюдением законодательства при их исполнении.

ПК-10. Осуществлять надзор за соблюдением законодательства при исполнении наказания и иных мер уголовной ответственности, а также мер принудительного характера.

ПК-11. Поддерживать государственное обвинение в суде.

ПК-12. Координировать правоохранительную деятельность государственных органов, осуществляющих борьбу с преступностью и коррупцией, а также деятельность по борьбе с преступностью иных организаций, участвующих в борьбе с преступностью.

ПК-13. Выносить акты прокурорского реагирования за нарушения законодательства.

Следственная деятельность

ПК-14. Защищать права и свободы личности, интересы общества путем быстрого и полного расследования преступлений.

ПК-15. Собирать, проверять и оценивать доказательства, необходимые для всестороннего полного и объективного исследования обстоятельств уголовного дела.

ПК-16. Возбуждать уголовные дела.

ПК-17. Осуществлять следственные действия.

ПК-18. Привлекать лицо в качестве обвиняемого.

ПК-19. Принимать меры по обеспечению безопасности участников уголовного процесса.

ПК-20. Применять меры уголовно-процессуального принуждения.

ПК-21. Организовывать проведение необходимых оперативно-розыскных и уголовно процессуальных мер в целях обнаружения преступлений и выявления лиц, их совершивших, предупреждать и пресекать преступления.

Адвокатская деятельность

ПК-22. Давать консультации и разъяснения по юридическим вопросам.

ПК-23. Составлять заявления, жалобы и другие документы правового характера.

ПК-24. Представлять интересы клиентов в судах.

ПК-25. Участвовать в досудебном производстве и суде по уголовным делам в качестве защитника, а также представителя потерпевших, гражданских истцов, гражданских ответчиков.

ПК-26. Участвовать в административном процессе в качестве защитника, представителя потерпевшего, иных физических или юридических лиц.

ПК-27. Проводить правовую оценку документов и деятельности.

ПК-28. Вести правовую работу по обеспечению хозяйственной и иной деятельности.

ПК-29. Осуществлять разбирательство дел в третейском суде, выносить решения.

Юрисконсультская деятельность

ПК-30. Организовывать правовое обеспечение работы государственного органа, предприятия, организации, учреждения.

ПК-31. Обеспечить законность в деятельности государственного органа, предприятия, организации, учреждения.

ПК-32. Использовать правовые средства для соблюдения договорной и трудовой дисциплины, улучшения экономических показателей работы государственного органа, предприятия, организации, учреждения.

ПК-33. Защищать имущественные права и законные интересы государственного органа, предприятия, организации, учреждения.

ПК-34. Обеспечивать соответствие действующему законодательству издаваемых локальных нормативных правовых актов.

ПК-35. Участвовать в разработке и осуществлении мероприятий правового характера, направленных на обеспечение соблюдения законодательства о труде.

ПК-36. Вести правовую и претензионно-исковую работу по обеспечению хозяйственной и иной деятельности государственного органа, предприятия, организации, учреждения.

ПК-37. Консультировать по правовым вопросам, возникающим в деятельности государственного органа, предприятия, организации, учреждения.

Нотариальная деятельность

ПК-38. Удостоверять сделки (договоры, завещания, доверенности и др.).

ПК-39. Принимать меры по охране наследства и управлению им.

ПК-40. Выдавать свидетельства о праве на наследство, о праве собственности на долю имущества, нажитого супругами в период брака.

ПК-41. Свидетельствовать верность копий документов и выписок из них, верность перевода документов с одного языка на другой, подлинность подписи на документах.

ПК-42. Удостоверять факты, имеющие юридическое значение.

ПК-43. Передавать заявления граждан и юридических лиц другим гражданам и юридическим лицам.

ПК-44. Принимать в депозит деньги и ценные бумаги.

ПК-45. Совершать исполнительные надписи, протесты векселей.

ПК-46. Предъявлять чеки к платежу и удостоверять неоплату чеков.

ПК-47. Принимать на хранение документы.

Риэлтерская деятельность

ПК-48. Осуществлять консультационные услуги по сделкам с объектами недвижимости.

ПК-49. Осуществлять подбор вариантов сделки с объектом недвижимости, сделки с участием в строительстве объекта недвижимости.

ПК-50. Представлять информацию о спросе и предложении на объекты недвижимости.

ПК-51. Организовывать и проводить согласования условий предстоящей сделки.

ПК-52. Помогать в подготовке (оформлении) документов, связанных с осуществлением сделки с объектом недвижимости, сделки с участием в строительстве объекта недвижимости, регистрации недвижимого имущества, прав на него и сделок с ним.

Аудиторская деятельность (аудит)

ПК-53. Проверять достоверность бухгалтерской (финансовой) отчетности, консолидированной отчетности о деятельности банковской группы, банковского холдинга.

ПК-54. Проверять правильность отражения операций по счетам бухгалтерского учета.

ПК-55. Проверять целевое использование кредитов и инвестиций, формирование уставного фонда, происхождение денежных средств учредителей (участников) организации, вносимых в ее уставный фонд, финансовое состояние инвестора (инициатора инвестпроекта), эмитента ценных бумаг, достоверность налоговой декларации (расчета), состава и стоимости предприятия как имущественного комплекса, стоимость основных средств, находящихся в собственности, хозяйственном ведении или оперативном управлении аудируемого лица, иных показателей финансовой (хозяйственной) деятельности аудируемых лиц.

ПК-56. Составлять бухгалтерскую (финансовую) отчетность.

ПК-57. Производить оценку стоимости предприятия как имущественного комплекса, а также иного имущества.

ПК-58. Оказывать помощь в постановке, восстановлении, ведении бухгалтерского и (или) налогового учета, составлении деклараций о доходах и имуществе.

ПК-59. Осуществлять анализ финансовой (хозяйственной) деятельности.

ПК-60. Консультировать по вопросам, связанным с совершением финансовых (хозяйственных) операций, формированием результатов хозяйственной деятельности и составлением бухгалтерской (финансовой) отчетности.

ПК-61. Проводить управленческое консультирование, в том числе связанное с реструктуризацией организаций.

ПК-62. Обеспечивать информационное обслуживание, а также автоматизацию бухгалтерского учета и внедрение информационных технологий.

ПК-63. Проводить оценку предпринимательских рисков.

ПК-64. Разрабатывать и анализировать инвестиционные проекты, составлять бизнес-планы.

ПК-65. Проводить маркетинговые исследования.

Организационно-управленческая деятельность

ПК-66. Организовывать работу малых коллективов исполнителей для достижения поставленных целей.

ПК-66. Организовывать экономические процессы, разрабатывать стратегии поведения экономических субъектов, рынков, национальной экономики и мирового хозяйства.

ПК-67. Взаимодействовать со специалистами смежных профилей.

ПК-68. Анализировать и оценивать собранные данные.

ПК-69. Вести переговоры с другими заинтересованными участниками.

ПК-70. Готовить доклады, материалы к презентациям.

ИК-71. Пользования глобальными информационными ресурсами.

ПК-72. Владеть современными средствами телекоммуникаций.

Образовательная деятельность в области права

ИК-73. Преподавать юридические и экономические дисциплины на современном научно-теоретическом и методическом уровнях в учреждениях общего среднего и среднего специального образования.

ПК-74. Осуществлять правовое и экономическое просвещение.

Инновационная деятельность

ПК-75. Реализовывать инновации в профессиональной деятельности.

2.2 Понятие дистанционного обучения и его основные принципы

В период формирования рыночных отношений в странах постсоветского пространства наиболее престижным стало экономическое и юридическое образование, поскольку именно оно в новых условиях способствует более успешной карьере специалистов. Ситуация в экономике по-прежнему диктует спрос на специалистов в области финансовых и юридических услуг. По имеющимися данным выпускники экономических и юридических вузов и в начале XXI в. остаются самыми популярными.

Учитывая особенности рыночной экономики, когда найти престижную работу довольно трудно, велики транспортные расходы и расходы на проживание, особенно в крупных городах, многие предпочитают учиться на местах, "без отрыва от производства". В этих условиях, естественно, возрастает роль дистанционного образования, которое во многом опирается на модель заочной формы обучения.

Дистанционное обучение – это обучение основанное, на использовании широкого спектра традиционных и новейших телекоммуникационных и информационных технологий.

Дистанционное образование – это такая педагогическая система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения с подтверждением образовательного ценза.

Преимущества ДО:

- Обучаться в удобном месте, в удобное время, в удобном темпе,
- Продолжительность занятий можно регулировать слушателю самостоятельно,
- Учащийся сам может создавать свою программу обучения,
- Экономия средств на обучение от 20 до 50%,
- Параллельно обучающийся овладевает навыками работы в Интернете,
- Применяются активные методы обучения.

Надо заметить, что ДО часто трактуется как общение преподавателей и студентов в телекоммуникационном сети Интернет. Это очень важная, но не главная особенность дистанционного обучения. Главным в нем является организация самостоятельной работы студентов с самодостаточным учебно-методическим обеспечением независимо от того, на каких носителях оно находится (бумажных, 3,5 дискетах, CD-ROMax), при этом они получают его (или работают с ним) в интерактивном режиме из телекоммуникационной сети.

Особенности ДО:

- Интерактивное взаимодействие,
- Доставка электронных учебных материалов,
- Доступ к удаленным базам знаний,

• Возможность тестирования в дистанционном режиме,

• Создание «виртуальных групп».

Различают два метода ДО:

• **Асинхронное обучение,** при котором студенты, удаленные от вуза, составляют группы одного курса и занимаются по индивидуальному учебному плану с использованием учебно-методических материалов разработанных образовательным учреждением;

• **Синхронное обучение** («совместная работа), когда дистанционно разделены вуз, обеспечивающий проведение занятий (лекции, консультации), и группа одновременно занимающихся студентов («виртуальная группа»; студенты в данном случае не обязательно находятся в одной аудитории и даже в одном городе). При этом взаимодействие между преподавателем и студентами происходит в реальном масштабе времени.

Каждому из рассмотренных методов присущи свои специфические образовательные технологии – технологии дистанционного обучения (ТДО). Однако оба метода взаимосвязаны и дополняют (друг друга).

Многовековой педагогический опыт учит, что полноценное образование может быть получено лишь при наличии:

1) хороших учебно-методических материалов и учебников;

2) общения, или, как сейчас принято говорить, диалога, студента и преподавателя.

При ДО контакт студента с преподавателем весьма ограничен, поэтому большая часть функций диалога должна быть внедрена в средства дистанционного обучения. В отличие от полиграфических изданий в компьютерных средствах дистанционного обучения могут быть достаточно легко реализованы элементы такого диалога. Вот почему их место в системе ДО столь значимо.

Следует выделить два функциональных уровня разработки компьютерных учебных средств для системы ДО: компьютерные электронные учебники (КЭУ) и компьютерные обучающие программы (КОПР).

Функции КЭУ в основном ограничиваются представлением студенту на экране монитора учебных материалов. По сравнению с печатными материалами в КЭУ могут быть легко внесены происходящие в соответствующей области экономики изменения. Они имеют болыпую графическую наглядность и удобный пользовательский Интерфейс (меню, справки). В конце каждой темы могут быть помещены тестовые задания для контроля и самоконтроля. Вместе с тем диалог КЭУ со студентом носит пассивный, жестко детерминированный характер (постановка вопроса в виде теста – ввод ответа, вызов запрограммированной страницы и т.п.).

Другое дело – КОПР. Компьютерные обучающие программы широко используют диалог, причем алгоритм работы программы может зависеть от ответов студента. Например, в зависимости от изменения студентом поставленной перед ним задачи программа должна выдавать ему те или иные рекомендации, пояснения, подсказки, играя при этом роль преподавателя. Обучение становится активным, что достигается внедрением в программу соответствующего действиям студента сценария ответных действий программы.

Таким образом, наряду с представлением учебного материала КОПР осуществляет взаимодействие со студентом, цель которого – обеспечить лучшее понимание материала и самоконтроль его усвоения.

КОПР предполагает активную работу студента с учебным материалом. К активным методам обучения относят Имитационные методы (Игровые – деловые игры (метод имитации принятия управленческих решений) и неигровые – ситуационный анализ использование компьютерных тренажеров (Market, Expert), неимитационные – самостоятельное выполнение проектов с последующей их оценкой).

Принципы ДО:

- Гибкость,
- Модульность,
- Параллельность,
- Дистантность,

- Массовость,
- Преподаватель-консультант,
- Самообразование,
- Технологии дистанционного обучения.

Гибкость

Для обучающихся не организуются систематические занятия в виде лекций, семинаров. Каждый может учиться столько, сколько ему лично необходимо для освоения курса дисциплины и получения необходимых знаний по выбранной специальности.

Модульность

В основу учебных планов ДО закладывается модульный принцип, каждая отдельная дисциплина или ряд дисциплин, которые освоены обучающимся, задают целостное представление об определенной предметной области. Это позволяет из набора независимых учебных курсов формировать учебный план, отвечающий индивидуальным или групповым потребностям.

Параллельность

Получение образования проводится при совмещении основной профессиональной деятельности с учебой, без отрыва от производства.

В ходе учебного процесса преподаватель и учащийся могут реализовывать технологию обучения и учения независимо от времени, т.е. по удобному для каждого графику.

Дистантность

Расстояние от места нахождения обучающегося до образовательного учреждения (про условии качественной связи) не является препятствием для эффективного образовательного процесса.

Массовость

Количество обучающихся по программе ДО не является критическим параметром. Студенты имеют доступ ко многим источникам учебной информации (электронным библиотекам, базам данных), а также могут общаться друг с другом и с преподавателем через сети связи.

Преподаватель-консультант

Речь идет о новой роли преподавателя (В ДО – тьютора), когда на него возлагаются такие функции, как координирование познавательного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование, руководство учебными проектами. Взаимодействие с обучающимися осуществляется, в основном, синхронно с помощью почты или систем связи, допускаются и приветствуются также очные контакты.

Самообразование

Дистанционное обучение отводит слушателям новую роль. Для освоения программы ДО от слушателя требуется исключительная мотивированность, самоорганизация, трудолюбие и определенный стартовый уровень образования.

Технологии дистанционного обучения:

Кейс-технологии, когда учебные материалы комплектуются в специальный набор (кейс) и передаются (пересылаются) обучаемому для самостоятельного изучения (с периодическими консультациями у назначенных ему тьюторов);

TV-технологии, которые базируются на использовании телевизионных лекций с консультациями у тьюторов;

Сетевой технологии, построенной на использовании сети Интернет, как для обеспечения обучаемого учебно-методическим материалом, так и для интерактивного взаимодействия тьютора и обучаемого и обучаемых между собой.

При этом следует заметить, что в настоящее время в странах Запада курсы дистанционного обучения по различным вопросам с использованием сетевой технологии развиты достаточно широко. Так, поисковая система WWW (World Wide Web – Всемирная паутина) дает около 3400 адресов серверов, содержащих курсы дистанционного обучения. Однако анализ этих курсов показывает, что в подавляющем большинстве они предназначены для самообразования.

Источник: КубышкинаА.В. Понятие дистанционного обучения и его основные принципы / Мировые информационное ресурсы. Учебный курс. – Электронный ресурс. – Режим доступа : $http://www.bgsha.com/ru/learning/course/course\_content.php?COURSE\_ID=6\&LESSON\_ID=188$

2.3 Социокультурная компетентность как составляющая в структуре компетенций специалиста

В стенах университета на основе принципов государственной политики образовательный процесс, призванный обеспечить потребность общества и государства в квалифицированных специалистах, развитие способности и интеллектуально-творческого потенциала личности, достигается в ходе последовательного и целенаправленного процесса обучения и воспитания. В то же время, помимо формирования высококвалифицированных в профессиональном и культурном отношении, гармонично развитых специалистов, университетское образование призвано содействовать развитию культуры мира на основе универсальных ценностей уважения жизни, свободы, справедливости, толерантности, прав человека, а также профилактике различных фобий по отношению ко всему непривычному (и, прежде всего, этно- и ксенофобии). Современные молодые специалисты должны быть готовыми и способными, вобрав в себя ценности различных культур, на практике обеспечить рациональное и уважительное восприятие другой (отличающейся по каким-то критериям) личности, а также конструктивное и эффективное сотрудничество и взаимодействие с ней. Иными словами, направленность и системность их поведения должна определяться ценностью «другого», ориентированностью на различные грани понимания и принятия каждого человека как суверенной личности, как «значимого другого».

В связи с этим, от образования (как социального института по подготовке человека к активному самостоятельному участию в различных сферах общественной жизни) как никогда требуется выполнение таких социокультурных функций, как социализация и инкультурация личности обучаемого. Решение данной задачи осуществляется посредством трансляции обучаемому (и присвоения им) социального опыта, накопленного человечеством в целом и соответствующим сообществом в частности, введением в нормы и правила социальной и культурной адекватности обществу его проживания. Эти процессы ведут к усвоению социальных и культурных норм и ценностей, регулирующих коллективную жизнедеятельность членов сооб-

щества и поддерживающих необходимый уровень социальной консолидированности людей (а, следовательно, способствуют непосредственному социальному воспроизводству сообщества как культурной системной целостности), а также преследуют своей целью подготовку квалифицированных, гармонично развитых специалистов для поддержания и повышения уровня адаптивных возможностей сообщества в постоянно меняющихся исторических условиях его существования.

До сих пор в должной степени не разработаны психолого-педагогические основания построения многоплановых и многоуровневых форм развертывания отношений взаимодействия людей как носителей различных норм культуры и социальных отношений. С нашей точки зрения, все вышесказанное свидетельствует об актуальности исследования, направленного на разработку онтологических и технологических оснований развития социокультурной компетентности в процессе обучения в классическом университете.

Рассматривая процесс развития социокультурных компетенций как последовательный, протекающий на протяжении всей жизни человека, студенческую пору следует считать благоприятным периодом, когда индивид, уже имея представление об определенных культурных нормах общества, осознавая себя как личность со своими интересами, ценностями, «открыт» для интеграции в систему общественных отношений, имеет определенный уровень развития социокультурных компетенций, но, как свидетельствуют эмпирические данные, недостаточный для эффективной самореализации, и испытывает необходимость ее систематического и планомерного развития.

Ценностные ориентации как компонент модели социокультурной компетентности студентов.

Как отмечалось выше, высшая школа является одним из социальных институтов, осуществляющих функцию социализации личности. На основе усвоенного социального опыта (а точнее – присвоенного, т. с. личностно принятого) формируется жизненный опыт личности, стержневым элементом которого являются ценности,

зафиксированные в сознании в виде духовно-социального эталона, на который личность ориентируется в своих действиях, с которым сверяет свои мысли и чувства. Однако для того, чтобы те или иные ценности / ценностные идеалы стали действительно значимыми, они должны принять форму личностной ценности. Данный процесс преломления общественных идеалов (внешних воздействий) через внутреннее содержание личности, ее практический жизненный опыт – является, по сути, процессом формирования ее ценностных ориентаций, в значительной степени влияющим на формирование индивидуальности, развитие внутреннего мира, самостановление и самоутверждение субъекта, закладывая тем самым внутреннюю основу отношения личности к действительности.

2.4 Академические компетенции будущих юристов: инновационные подходы в обучении

Стратегия модернизации образования в нашей стране направлена на развитие ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационных сферах. Компетентностный подход, акцентирующий внимание на результативности образования, заключается, прежде всего, не в определенной сумме приобретенных студентом знаний или количестве усвоенной им информации, а в его способности действовать в различных проблемных ситуациях. В качестве приоритета в высшем образовании видится не столько приобретение студентами суммы определенных знаний, сколько развитие их интеллектуального и творческого потенциала, позволяющего им в дальнейшем продуцировать новое знание. Однако сегодня ещё во многих случаях преподавание в вузах продолжает опираться на репродуктивные, лишенные творческого подхода, методы обучения.

В структуре компетенций будущего специалиста в образовательных стандартах высшей школы Республики Беларусь определены в качестве обязательных для всех специалистов академические компетенции, формирующие знания, умения и навыки

самостоятельно проецировать, управлять и организовывать учебную и исследовательскую деятельность как в период обучения в вузе, так и в последующей профессиональной деятельности.

Современные педагогические технологии гуманитарного образования обладают широкими возможностями для овладения приемами работы с информацией и формирования у будущих специалистов академических компетенций. Эти возможности, по мнению Е.О. Галицких:

• создают условия не только для понимания содержания, но и формируют умение пользоваться методами познания, приемами построения нового знания;

• способствуют усвоению способов обмена информацией, углубления и преобразования информационных единиц (включая их организацию, построение и структурирование);

• технологические приемы позволяют аудитории проявить собственные силы, так как каждый выбирает свою меру участия, объем информации, свой темп профессионального роста, вступает в диалоговое взаимодействие со всеми участниками;

• интерактивные формы предоставляют возможность активизировать «культуру мысли и слова» аудитории.

На юридическом факультете Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина на всех специальностях и формах обучения на младших курсах читается спецкурс «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента».

Цель курса: ознакомить обучающихся с особенностями учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении, с системой высшего образования, со структурой университета и учебного плана специальности, с требованиями образовательного стандарта и компетенциями специалиста.

В процессе изучения курса обучающиеся овладевают категориальным аппаратом, формами и методами учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в высшем учебном заведении; получают представление о специальности, сфере

применения будущей профессии, требованиям к компетенциям специалиста, об основных законоположениях высшей школы, регулирующих деятельность студента в университете.

В результате усвоения основного содержания курса студенты должны знать и понимать:

1) структуру и инновационные технологии учебной и научно-исследовательской деятельности;

2) место и роль учебной и научно-исследовательской деятельности в формировании академических компетенций студента;

3) понимать значимость учебных и исследовательских компетенций в будущей профессиональной деятельности.

Особое значение в процессе преподавания спецкурса уделяется формированию у студентов следующих умений:

1) реализовывать современные стратегии академического чтения и письма;

2) организовать и управлять своей учебной деятельностью во время аудиторных и внеаудиторных занятий;

3) организовывать свою самостоятельную исследовательскую деятельность и управлять ею с помощью научного руководителя.

В настоящее время активный интерес многих педагогов привлечен к технологиям, которые призваны развивать у студентов способности методологического, критического, диалогического и т.п. мышления, без которых практико-ориентированные компетенции студентов «рискуют» оказаться не концептуальными. В рамках работы спецкурса, о котором говорилось выше, проводится постоянный мониторинг мнения студентов по вопросам его значимости для формирования у них мотивации к обучению, проецирования ими процесса обучения с учетом требований квалификационной характеристики специалиста, для дальнейшего их профессионального самоопределения и т.п. Более половины опрошенных постоянно отмечают важность и значимость для них повышения уровня культуры мышления. В связи с этим на занятиях

указанного спецкурса особое внимание уделяется методикам развития способности студентов к таким формам мышления, как методологическое, критическое, диалогическое, эвристическое и т.п.

Навыки критического мышления, считают студенты, помогают им разграничить критикующие отношение и оценку от критичности как умении действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умении опровергать заведомо ложные решения, умении задумываться над подтекстом, ставить перед собой проблемы и вопросы и в конечном итоге иметь открытый свободный ум. Вообще в современных условиях понятие «критическое мышление» расширяется, трансформируется и рассматривается учеными в контексте общей критической грамотности и медиакомпетентности человека.

По мнению М.М. Бахтина, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения. Поэтому диалог выступает не просто педагогическим методом или формой, но должен стать приоритетным принципом образования, поскольку именно в диалоговом общении формируются эвристические способности обучающихся. Под эвристическим диалогом ученые понимают постановку обучающимися вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: целеполагания, выборе форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям. Диалого-эвристический метод предполагает самостоятельную деятельность обучающегося по конструированию смысла, целей, содержания и организации своего образования. Овладение студентами данным методом имеет особое значение в проецировании и выполнении ими самостоятельных видов учебной и научно-исследовательской деятельности.

Как считают А.В. Хуторской и А.Д. Король, диалого-эвристический метод позволяет обучающемуся продвигаться по индивидуальной траектории во всех образовательных областях в том случае, если ему будут предоставлены возможности

определять индивидуальный смысл изучения учебных дисциплин, ставить собственные цели в изучении конкретной темы или раздела, выбирать оптимальные формы и темпы обучения, применять те способы учения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям, осуществлять рефлексию собственной образовательной деятельности. При этом создание обучающимся собственного образовательного продукта возможно при условии овладения им основами креативной, когнитивной и организационной деятельности. Эвристическая деятельность обучающегося способна привести его к творческой самореализации в процессе образования. Можно сказать и так, что принцип диалого-эвристического обучения – это принцип образовательной рефлексии обучающегося. Задача формирования у студентов навыков применения принципа образовательной рефлексии, в определенной степени, может решаться обучением их специальным методикам в рамках чтения спецкурсов (или спецсеминаров) вузовского компонента или по выбору студента.

В преподавании спецкурса «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента» особое значение придается методикам развития у студентов навыков методологической культуры мышления – умению применить концептуальный анализ эмпирического материала, , выделять и использовать теоретические парадигмы, пользоваться методами юридической герменевтики, философии права, юридической антропологии и т.п.

В завершении изучения студентами данного спецкурса проводится опрос на предмет изменились ли их предпочтения относительно иерархии ценностей в профессиональном самоопределении. Более половины опрашиваемых студентов-юристов постоянно в качестве приоритетных ценностей профессионального самоопределения называют: высокая ответственность за результаты работы, возможность реализовать свой социальный капитал и постоянная креативность и инновационность в работе, тогда как в начале изучения курса предпочтения отдавались: деловому успеху и успешной карьере, работе в условиях риска и неопределенности, высокому уровню оплаты труда.

См.: Займист, Г.И. Академические компетенции будущих юристов: инновационные подходы в обучении // Государство и право в условиях инновационного развития: теоретико-методологические и прикладные проблемы : сборник материалов Международной науч.-практ. конф. ; Брест, 24 июня 2011 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2011. – С. 271–274.

Тема 3 Структура учебной деятельности студента

3.1 Учебная деятельность студента: советы по самоуправлению

Учебная деятельность – деятельность, направленная на преобразование (дополнение и переструктурирование) опыта субъекта за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта.

Продукт учебной деятельности – усвоенный фрагмент социального опыта и изменение прежнего опыта обучаемого за счёт этого.

Структурный компонент	**Проблемы у студентов**	**Советы для решения проблем**
Учебные мотивы: познавательный; саморазвитие; изменение себя; изменение своих способностей с нормативами будущей профессиональной деятельности	Отсутствие представлений о требованиях, предъявляемых к субъекту со стороны его профессиональной деятельности; стремление получить определённую оценку на экзамене, «не завалить сессию»; приписывание преподавателю мотивирующей функции и ответственности за результаты своей учебной деятельности («мне должно	Знакомство с профессиограммой будущей профессиональной деятельности; Побуждение к рефлексии над связями между особенностями своей личности и требованиями будущей профессиональной деятельности, например: «Как я должен измениться, чтобы стать хорошим специалистом?»; Раскрыть зависимость результатов учебной

	быть интересно и понятно, тогда я буду учиться»)	деятельности от усилий самого студента
Учебная задача – те изменения, которые должны наступить в субъекте учебной деятельности, те знания и способы действий, которые он должен присвоить	Отсутствие умения рефлексировать изменения в себе, наступающие в связи с учением и неумение ставить адекватные учебные задачи; в качестве учебной задачи выступает выполнение заданий преподавателя без осознания их учебной цели (сделать определенное количество конспектов, написать реферат определенного объема, отчет определенного содержания)	Учиться осознавать учебные задачи, которые ставит перед студентами преподаватель (зачем дано то или иное задание, почему задан определённый вопрос); Учиться самостоятельно ставить перед собой учебные задачи через соотнесение своего актуального уровня (что я могу, знаю, понимаю) с содержанием учебных программ, планов практических и лабораторных занятий, вопросов для самоконтроля и экзамена (что я должен уметь, знать, понимать)
Учебные действия – изменения учебного материала, необходимые	Несамостоятельность в организации своей учебной деятельности,	Учиться анализировать письменные сообщения, выделяя в них

для его освоения: 1) действия уяснения содержания учебного материала; 2) действия отработки учебного материала	установка на выполнение указаний преподавателя; неосознанность способов осуществления учебных действий; слитность содержания конкретного учебного материала и ситуации его усвоения (разные дисциплины учат разными способами в зависимости от характера учебных заданий)	тематический состав сообщения, основные положения сообщения и связи между ними (составлять схемы. таблицы); Учиться конспектировать (фиксация выделенного и уясненного содержания) и тезисно излагать основные положения сообщения; Учиться применять полученные теоретические знания для решения прикладных задач; учить приемам рационального запоминания
Действия контроля – сравнение осуществляемых учебных действий с их образцами	В связи с отсутствием осознанного и обобщенного алгоритма выполнения учебных действий основной формой контроля выступает пересказ материала; зависимость от заданных преподавателем приемов контроля;	Научиться устанавливать зависимость действий контроля от осознанности учебных задач и действий

	неумение самостоятельно скорректировать неуспешное учебное действие («не знаю, как делать, поэтому не делаю»)	
Действия оценки – оценка достигнутого результата учебного действия (решена ли учебная задача)	Отсутствие ориентировки на объективные критерии оценки сформированных знаний, умений, навыков; зависимость оценки своих достижений от интуитивно постигаемых «требований преподавателя» и его мнения и следовательно подстраивание под конкретного преподавателя и попытки манипулирования им ради желаемой оценки	Учиться сознательно ориентироваться на содержание учебных программ и на критерии оценивания по 10-тибальной шкале как на объективные критерии оценки своих учебных достижений

3.2 Учебные проекты

Проектная деятельность является ключевым понятием в управлении и самоуправлении учебной деятельности студентов.

Принципиально важным для методологии как учения об организации деятельности является вопрос о распределении деятельности (и действий) во времени, т.е. об организации ее временной структуры.

Организацию процесса учебной деятельности (ее временную структуру) мы попробуем рассмотреть в логике современного проектно-технологического типа организационной культуры. Собственно, в последние годы ее идеи и подходы стремительно проникают в систему образования – ведь такие широко распространившиеся понятия, как «образовательный проект», «образовательная программа», «технологии» (образовательные, педагогические, обучающие и т.д.), «педагогическая диагностика», «критерии качества» и т.п., – и являются уже атрибутами проектно-технологической культуры.

Процесс учения рассматривается в логике проектов (учебных проектов) как конкретных завершенных циклов учебной деятельности. Напомним, что проект определяется как ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией. С позиций обучающегося учебно-образовательными проектами являются в современной интерпретации образовательные программы (если не считать обучения и воспитания детей в самом раннем возрасте – в семейном воспитании, которое, как правило, родителями не проектируется, не выделяется в виде конкретных проектов, а осуществляется интуитивно). Образовательные программы: школьного образования, общеобразовательные (начального, основного и полного среднего), начального, среднего, высшего и послевузовского, профессионального образования охватывают достаточно длительные отрезки времени и для обучающегося являются полными, заверенными циклами учебной деятельности – инновационной, продуктивной. То есть образовательная программа отвечает всем признакам проекта.

Каждый проект, как известно, включает три фазы: фазу проектирования (целеобразования), технологическую фазу (целевыполнения), рефлексивную фазу (контроля, оценки и рефлексии). Специфика учебно-образовательного проекта заключается в том, что участие обучающегося в проектировании процесса обучения, в целеобразовании, как уже говорилось, крайне ограничена, особенно в младших возрастах – проектируют образовательную программу другие люди: разработчики содержания образования на республиканском, региональном и местном уровнях, авторы учебников и т.д., а также учителя, преподаватели, поскольку каждый педагог вносит в содержание обучения свою личностную интерпретацию.

Отстраненность обучающегося от построения целей обучения, очевидно, явление объективное и неизбежное. С рождения и до окончания основной школы обучающийся почти не имеет возможности выбора (за исключением элективных курсов и дополнительного образования в кружках технического творчества, в музыкальных, художественных, спортивных школах и т.п.). После окончания основной школы обучающийся может выбирать образовательную траекторию – продолжить образование в средней школе с тем или иным профилем или пойти в профессиональное училище, колледж и т.п. на ту или иную специальность. И так далее. В частности, то, что сегодня много внимания уделяется личностно-ориентированному образованию, означает возможность для обучающегося выбора образовательной траектории в имеющемся наборе образовательных программ (а также, в более дробном варианте, – подпрограмм).

Даже после окончания профессионального образовательного учреждения, в том числе высшего, в системе повышения квалификации цели и содержание обучения даются, в основном, извне – другими людьми. И то в режиме самообразования обучающийся имеет полную свободу выбора и может самостоятельно определять цели учения: что ему учить, сколько, когда, как и т.д.

Тем не менее, в последние годы появилась положительная тенденция информирования обучающихся об образовательных программах – что они собой представляют

в целом и в частностях, каковы их возможности и т.д., а также обеспечение обучающихся программными руководствами по изучаемым курсам – заблаговременное обеспечение их учебными программами (чего традиционно не делалось – учебную программу всегда держал в руках и в голове учитель, преподаватель, но не обучающийся), всеми домашними заданиями по всему курсу, программами экзаменов и т.д. для того, чтобы обучающийся мог планировать свою учебную деятельность на достаточно длительный период.

Текст адаптирован для чтения студентам на основании: Новиков, А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2007. – 176 с.

3.3 Самостоятельная работа студента

Содержание и методики обучения должны быть направлены на развитие способностей к самостоятельным действиям и решениям, к непрерывному обновлению знаний и совершенствованию профессиональной компетенции.

Для достижения поставленной цели необходимо повысить качество образовательного процесса, которое существенно зависит от организации учебной деятельности, формирующей познавательные интересы обучаемых, стимулирующей мотивацию и активизацию самостоятельной работы. Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения ими образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.) с использованием различных средств обучения и источников информации.

Поскольку стремительно развиваются различные средства информационно-коммуникационного взаимодействия, то и организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов на основе интерактивного представления учебных материалов может стать эффективным инструментом повышения качества подготовки специалистов.

См.: Гедранович, В.В., Корнюшко, Т.П. Активизация самостоятельной работы студентов с помощью интерактивного представления учебных материалов // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 4 (36). – С. 5.

3.4 Оценки студентов своей собственной учебной деятельности (По результатам опроса студентов 2-го курса специальности «Правоведение»).

Результаты опроса за 2012-2013 учебный год представлены в презентации в Приложении №1.

4.1 Типы текстов

Типология текста до сих пор еще разработана недостаточно. Не определены еще общие критерии, которые должны быть положены в основу типологизации. Объективно это объясняется многоаспектностью и потому сложностью самого феномена текста, субъективно – сравнительно небольшим периодом разработки проблем текста, когда они стали слагаться в общую теорию. Главная трудность заключается в том, что при текстовой дифференциации неправомерно исходить из какого-либо одного критерия.

Понятие «тип текста» в настоящее время принято как рабочий термин в современных исследованиях по теории текста. Обозначает он эмпирически существующие формы манифестации текстов. Расхождения в толковании понятия «тип текста» еще достаточно велики. Оно трактуется то слишком узко, то слишком широко (например, кулинарный рецепт как тип текста и перевод как тип текста).

Не вдаваясь во все сложности дискуссий по этому поводу и противоречивость мнений, можно все-таки на основании накопленных наукой данных постараться наметить основные критерии для разграничения различных манифестаций текстов.

Ясно, что эти критерии должны слагаться из ряда показателей и охватывать, по крайней мере, главные признаки текста: информационные, функциональные, структурно-семиотические, коммуникативные.

Каждый из данных подходов способен стать основанием для соответствующей классификации. Объединенные же вместе, они создают известные трудности: каждый реальный текст должен теоретически выявить свой собственный, отличный от других признак по каждому из этих оснований. Такая «идеальная» и непротиворечивая классификация затруднительна, поскольку сходства и различия признаков могут комбинироваться по-разному: например, сходству информационных качеств могут резко противостоять качества коммуникативные и т.п. Выбор критериев ти-

пологизации осложняется и тем, что один и тот же текст может быть отнесен к различным группам из-за своей собственной многоаспектности: по одному критерию он войдет в одну группу текстов, по другому – в другую.

При ориентации на разные критерии можно в первичной дифференциации остановиться на делении «научные и ненаучные тексты»; «художественные и нехудожественные тексты»; «монологический и диалогический тексты»; «моноадресатный и полиадресатный тексты» и др. Каждое из этих делений реально существует, но с точки зрения общей и единой типологии они некорректны: например, художественный текст, с одной стороны, попадет в группу ненаучных, а с другой – одновременно в группы монологических и диалогических. Во избежание подобных скрещиваний будем ориентироваться в дальнейшем на наиболее устоявшиеся классификации, опирающиеся на экстратекстуальные факторы, т.е. факторы реальной коммуникации (коммуникативно-прагматические).

Подавляющее большинство авторов, занимающихся проблемами текста, при учете факторов реальной коммуникации соответственно сферам общения и характеру отражения действительности первоначально делят все тексты на нехудожественные и художественные. Нехудожественные тексты характеризуются установкой на однозначность восприятия; художественные – на неоднозначность. И то и другое принципиально важно.

Кроме того, тексты по форме представления могут быть устными (в основном в разговорно-бытовой сфере общения) и письменными (в сферах официального, специального и эстетического общения).

Художественные тексты имеют свою типологию, ориентированную на родожанровые признаки.

Нехудожественные тексты имеют свою частную типологию: тексты массовой коммуникации; научные тексты; официально-деловые тексты.

Художественный текст строится по законам ассоциативно-образного мышления, нехудожественный – по законам логического мышления. В художественном тексте

жизненный материал преобразуется в своего рода «маленькую вселенную», увиденную глазами данного автора. Поэтому в художественном тексте за изображенными картинами жизни всегда присутствует подтекстный, интерпретационный функциональный план, «вторичная действительность». *Нехудожественный текст,* как правило, одномерен и однопланов, действительность реальна и объективна. Художественный текст и нехудожественный обнаруживают разные типы воздействия – на эмоциональную сферу человеческой личности и сферу интеллектуальную; кроме того, в художественном изображении действует закон психологической перспективы. Наконец, различаются эти тексты и по функции – коммуникативно-информационной (нехудожественный текст) и коммуникативно-эстетической (художественный текст).

Художественный текст строится на использовании образно-ассоциативных качеств речи. Образ здесь конечная цель творчества, тогда как в нехудожественном тексте словесная образность принципиально не необходима и при наличии является лишь средством передачи (объяснения) информации. В художественном тексте средства образности подчинены эстетическому идеалу художника (художественная литература – вид искусства); второстепенная роль словесного образа в нехудожественной литературе (например, научно-популярной) освобождает автора от такой подчиненности: он озабочен другим – с помощью образа (сравнения, метафоры) передать информационную сущность понятия, явления.

Таким образом, для нехудожественного текста важна логико-понятийная, по возможности объективная сущность фактов, явлений, а для художественного – образно-эмоциональная, неизбежно субъективная. Получается, что для художественного текста форма сама по себе содержательна, она исключительна и оригинальна, в ней сущность художественности, так как избираемая автором «форма жизнеподобия» служит материалом для выражения иного, другого содержания, например, описание пейзажа может оказаться не нужным само по себе, это лишь форма для передачи внутреннего состояния автора, персонажей. За счет этого иного, другого содержания и создается «вторичная действительность». Внутренний образный план часто

передается через внешний предметный план. Так создается двуплановость и многоплановость текста, что противопоказано тексту нехудожественному.

Различаются тексты художественные и нехудожественные и характером аналитизма: в нехудожественных текстах аналитизм проявляется через систему аргументации, открытого доказательства; в художественных текстах аналитизм имеет скрытый характер, он зиждется на индивидуально избранных законах. Художник, в принципе, не доказывает, а рассказывает, используя конкретно-образные представления о мире предметов.

С точки зрения структуры и функции высказываний тексты нехудожественные и художественные также заметно различаются. Конструктивную роль в нехудожественных текстах признаны выполнять структуры рационально-логические, а в художественных текстах – эмоционально-риторические. Рационально-логические структуры соотносят текст с действительностью, а эмоционально-риторические – с интерпретацией действительности.

Роль эмоционально-риторических структур возрастает в разных текстах в движении от научного изложения к художественному. Такие тексты, как научные и деловые (относительно простые в структурном отношении), организуются в основном рационально-логическими структурами.

Роль эмоционально-риторических структур характерна для текстов художественных, хотя она вполне ощутима и в текстах массовой коммуникации (в частности – в газетах), где принципиально важна установка на воздействующую функцию речевых средств и текста в целом.

Рационально-логический строй речи в нехудожественном тексте подчеркивается наибольшей эксплицитностью выражения содержания и наибольшей связностью. Причинно-следственные связи здесь выражены преимущественно лексически (так как, потому что, вследствие чего и т.п.), порядок слов предпочтительнее прямой, эмоционально насыщенные слова и экспрессивные конструкции отсутствуют. Такой строй речи существенно отличается от строя художественного или публици-

стического текста, где преобладают эмоционально-риторические структуры. Причем эти структурные различия могут быть и не столь ярко выражены, хотя вполне ощутимы.

Текст адаптирован для чтения студентам на основании: Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М., 2004.

4.2 Формирование читательской компетенции в условиях современного общества

Сегодня стало очевидным, что в результате смены политического и социального устройства, разрушения единой идеологической парадигмы произошла резкая смена приоритетов. Утрата, казалось бы незыблемых, ценностей (труд, коллективное братство, общий долг, идея аскетизма), изменение общественного сознания, тотальная "коммерциализация"жизни привели, с одной стороны, к значительному духовному регрессу, духовной "глухоте"общества, падению интеллектуальной массы общества на всем постсоветском пространстве, с другой – к общей усталости, разочарованию, с третьей – к ожесточению и скептицизму. О 90-х гг. XX в. заговорили как о времени эстетической и этической катастрофы. Это время, когда миллионы людей, оказавшихся не способными стать "новыми русскими"(культура мешала!), стали маргиналами, оказались духовно вне жизни, не знающими, как и чем жить.

Трагическое осознание утраты с пронзительной точностью уже в начале 1990-х выразил Б. Чичибабин: "При нас космический костер беспомощно потух. / Мы просвистали свой простор, / проматерили дух. / К нам обернулась бездной высь, / и меркнет Божий свет / Мы в той отчизне родились, / которой больше нет". Изменение социально-исторической ситуации привело не только к кризису социальных ценностей, но и к разрушению национального сознания, предельно обострило проблемы сохранения социальной стабильности и передачи культурного наследия от одного поколения к другому.

Современная социокультурная ситуация мало способствует формированию новой этики, в которой рождалась бы творческая, самобытная личность, утверждающая себя в личностном поступке. Распад связи времен, разрыв непосредственной преемственности между поколениями, прошлым, настоящим и будущим, усиливающееся осознание утраты веры в культуру как становление смыслов, как средство персональной ориентации человека, определения личностно значимого абсолюта в меняющемся мире приводят к эгалитаризму и прагматизму, принципам, заменяющим высшие неутилитарные критерии критериями пользы и выгоды [1; 2].

Мировоззренческий кризис в условиях современного транзитивного общества свидетельствует, прежде всего, о пагубном снижении роли культуры, литературы, хранящих духовность человеческого общества, традиционно задававших ценностную шкалу, высшие критерии оценки реальности. В условиях культурно-исторического распада в большей степени осознается слабость культуры перед силой прагматического сознания, удовлетворяющегося производством практически значимой материальной среды, к чему, собственно, сводится современная цивилизация. Сегодня господствующий в общественном сознании культ настоящего (презентизм) делает невозможным выход за его пределы в "другое время"(Ф. Артог), тогда как каждое новое поколение стоит перед задачей осмысления прошлого, закрепившего в текстах духовную жизнь.

Исторически сложилось, что в России художественная литература была "всем": и гражданственностью, и религией, и отдушиной свободы. По инерции мы продолжаем ждать от нее "всего": массового перевоспитания, когда обыкновенный читатель (человек) будет способен выйти из состояния "своего несовершеннолетия"(И. Кант), не просто усваивать истины, но осознавать свое суверенное положение, быть свободной личностью! И до последней поры (венец всему XX–XXI вв.) так оно, казалось, и было – литература воспитывала, просвещала, указывала Абсолют и помогала ему следовать.

Культура по сути своей исторична и диалогична, является важнейшим фактором поддержания и трансляции моральных и нравственных ценностей, существование которых обеспечивает связь времен. Сегодня же вместо духовного, интеллектуального напряжения, заботы о собственном активном творчестве пришел организованный другими праздник жизни (аудио-мускульно-визуально-танцевально-динамическая культура). Игровое культурное пространство постмодерна разрушает базовые культурные механизмы социализации и формирования личности. В быстроменяющемся, неравномерном мире ценностные представления также меняются неравномерно. В силу этого обнаруженного "необузданного"хаоса сложной и динамически развивающейся жизни перед современным человеком стоит задача "конституирования себя в качестве творца своей собственной жизни"в контексте различных дискурсивных практик, "медленного формирования, герменевтики себя"[3, с. 275]. Угроза окончательного разрыва культуры и цивилизации должна заставить задуматься о нашей же читательской и – человеческой – способности или неспособности вести диалог с культурой прошлого и настоящего, ее мыслью, духом.

Большая часть соответствующих умений и опыта приобретается через чтение. Однако в сегодняшних условиях неумение читать серьезную литературу, непонимание и как следствие упрощение и примитивизация смысла идей, сконцентрированных в письменных источниках, отсутствие навыка свободной перекодировки одного языка культуры в другой затрудняют трансляцию культурных ценностей, способствуют увеличению этической и эстетической дистанции. В силу чего сегодняшняя задача для читателя видится в том, чтобы повышать культуру чтения через формирование читательской компетенции, оформляющейся в знании различных способов чтения, умении работать с различными текстами, опытом интерпретации и понимания заключенных в них культурно значимого смысла. В этом контексте повышение уровня читательской компетенции, может быть расценено как попытка напомнить современному человеку, что он не только homo faber, homo ludens и homo consumens, но прежде всего homo culturis, ориентированный на внутреннее ценностное самовыстраивание.

Между тем необходимо заметить, что современные вкусы подавляющего большинства читателей не выходят за пределы масскульта, так называемой низовой, упрощенной, тривиальной литературы (А. Маринина, Д. Донцова, Т. Устинова, детективы про "ментов"А. Кивинова и др.). Массовая литература, ориентированная на коммерческий успех, несмотря на сомнительную художественность, пользуется огромным спросом у населения. Хотя здесь важно уточнить, что в составе своем масскульт более чем неоднороден, его трудно определить как единый корпус текстов. В массовой литературе есть своя градация и свои лидеры, в числе которых, судя по читательскому рейтингу, Б. Акунин. Секрет такого коммерческого успеха объясняется универсальностью его творчества, апеллирующего и к традиции "высокой"литературы, и к образцам массовой литературы. Б. Акунин избирает “не сырой”, а уже преломленный и оформленный словесностью XIX столетия материал, сложившиеся жанровые образцы (в частности, детективный). Эта тесная связь с устойчивой традиционной нормативностью позволяет Акунину “уклоняться от поэтики "низкопробной"массовой беллетристики”, обеспечивает "классичность/культурность"создаваемых им сочинений [4, с. 236]. При этом намеренно выстроенная стратегия на провокационное сближение противопоставленных друг другу традиций (высокой, классической/низовой, массовой) обусловливает интерес различных потребительских групп – от избирательного, искушенного, до наивного, массового читателя.

Б. Акунин и близкие ему по духу писатели (Л. Бородин, А. Зензинов, Г. Неболит и др.), используя язык массовой литературы, всячески позиционируя его использование, стремятся найти золотую середину между занимательностью и серьезностью авторских задач и тем самым занять маргинальную (во многом дискуссионную) позицию между массовой и элитарной литературами. В силу чего главным отличительным свойством так называемой "промежуточной постмассовой литературы является ее "гибридность". Переход принципиальных установок "серьезной"(элитарной) и "игровой"(постмодернистской) литературных практик в статус приемов постмас-

совой литературы влечет за собой стирание всяческих границ. Так, с фундаментальной, классической литературой у "постмассовой"имеется ряд общих ценностных ориентаций – интертекст, психоанализ, неомифология, аллюзивность, ироничность; с постмодернистской – деконструкция, постмодернистский коллаж различных дискурсивных практик, реализация идеи “мир-текст”, "открытая структура"как принципиальная множественность интерпретаций, пародийно-ироническое отношение к традиции/канону и пр. С массовой "промежуточную"литературу сближает стереотипность (формульность) построения текста, жанровость, неизменные герои – протагонист, возлюбленная, вредитель, увлекательный сюжет. Прибегая к методу деконструкции, современные авторы смешивают элитарное и популярное, сознательно играют понятиями массового, преходящего и классического, вечного с целью иронического, игрового опрокидывания самого представления о норме как нормативно-регулятивной ценностной установки, нивелирования ее абсолютного статуса. Российский читатель становится свидетелем демонстративного перехода современной игровой литературы на новый уровень функционирования через преодоление шаблонности, "примитивности"массовой литературы, пародирование "серьезности" классических текстов и создание игровых текстов современные авторы профанируют само понятие “канона”, создавая "пвсевдоканонический"парадоксальный текст, потенциально несущий в себе возможность множества интерпретаций, что в совокупности с увлекательным сюжетом и интеллектуальным подтекстом придает ему "эффект притягательности"("невозможность оторваться, не дочитав до конца").

Таким образом, постмассовую словесность можно отнести к литературному эксперименту, демонстрирующему разные стратегии прочтения классической нормативности. Произведения современных постмассовых авторов, принадлежа к литературе “двойного кодирования”, одновременно апеллируют и к массовому (захватывающий сюжет, интриги, тайны, шокирующие преступления), и к интеллектуальному читателю (разгадывание намеков, узнавание цитат, аллюзий). Одним словом, к читателю, готовому вступить в игровой диалог с автором, точнее, в игру с его текстом.

Так, репрезентация игровой текстовой стратегии Б. Акуниным осуществляется в тактических принципах процессуальности (игровое разворачивание, ветвление смысла, вызывающего поток ассоциаций, когда акцент делается не на результате, а на процессе) и гетерогенности (как смещение разнородного, создание коллажного текста, логика которого неожиданна и провокативна). Основными художественными приемами, обеспечивающими художественную экспликацию игровых принципов эстетики и поэтики Акунина, являются приемы деструкции и реинтерпретации. Их действие направлено на нарочитую ломку словесно-повествовательной организации первичного художественного текста, трансформацию его коммуникативного и эстетического кодов, приводящих к деавтоматизации, подрыву традиционной техники чтения. Ситуация утраты ясности, смысла, понимания становится потенциальным условием "рождения читателя"творчески деятельного, активного.

Деструкция смыслового кода достигается включением в текстовое пространство "вторичного"текста неатрибутированных и трансформированных фрагментов прототекста. Акунин "вытаскивает"из первичного текста различные коды и дискурсы, подвергает их декодированию с последующей сборкой, но уже с другим смыслом. В качестве текста-объекта намеренно избирается узнаваемый прототекст (например, "Чайка"Чехова или "Гамлет"Шекспира), идентифицируемый современный сознанием как символический знак, значение которого раскрывается в рамках ангажированного традицией регламента смысла. Рецептивные последствия деструкции обнаруживаются в намеренной художественно-эстетической провокации, в подмене автором эстетических ожиданий читателя, в раздражении последнего зонами смысловой неопределенности, возмущением этически запрещенными средствами и приемами повествования.

Играя с авторитетными дискурсами, опираясь на их богатый внутренний потенциал, Акунин, пародийно заостряя закрепившуюся в них нормативность, заставляет читателя выйти за границы общепринятого, догматизированного. Игровая стратегия расширяет рецептивный диапазон горизонта ожидания, провоцируя читателя на

пристальное "челночное"чтение (многократный переход от одного произведения к другому). В этой связи изучение поэтики чтения-письма постмассовой литературы позволяет эксплицировать процессы, характеризующие игровой характер коммуникации "автор-читатель".

Интенция текста состоит в создании своего читателя, способного "наполнить смыслом рамки художественной структуры путем заполнения пустых мест и участков неопределенности своими представлениями и эмоциями на основе собственного горизонта ожидания"[5, с. 57]. Поэтика чтения-письма требует от читателя способности увидеть в стохастическом наборе художественных деталей скрытый механизм игрового диалога традиции и современности, различных современных художественных кодов – реалистического, постмодернистского и массового, самостоятельно центрировать гетерогенные элементы текста с тем, чтобы дать собственный комментарий и тем самым вступить в игровой диалог с текстами-прототипами.

Таким образом, в формировании культуры чтения обращение к потенциалу медиакультуры, ее творческим ресурсам, в недрах которой формируются парадоксальные стратегии чтения и понимания, балансирующие между серьезностью и игрой, вполне оправдано. Изучение поэтики провокативной текстовой стратегии может стать серьезным подспорьем в повышении уровня читательской компетенции, формировании опыта чтения, провоцирующего современного читателя-потребителя на социокультурное активное действие в контексте различных манипулятивных дискурсивных практик. Современный читатель получает уникальную возможность самостоятельно выбирать для себя маршрут чтения, так как в стратегию постмассового автора, помимо успешной коммерческой реализации своего литературного проекта, входит удовлетворение читательских ожиданий различных социальных групп путем создания нового универсального "гибридного"вида литературы, совмещающего элементы массовой литературы, постмодернистской практики письма и литературы рефлектирующего авторского самосознания.

В этом ключе необходимо конкретизировать ряд задач и тем самым актуализировать те проблемные области, решение которых может привести к реализации поставленной в рамках статьи проблемы – формирования читательской компетенции в условиях современного общества: в области философии филологии – выявление и изучение проблемы понимания как смыслотворчества, которая может быть решена через изучение природы, онтологии текста, смысл которого порождается во взаимоактуализации творческих рефлексий автора и читателя; в области филологии – изучение текстопорождающих и смыслопорождающих художественных стратегий постмассового нарратива с целью выявления природы художественной коммуникации автор – текст – читатель; изучение поэтики чтения и письма, позволяющей раскрыть специфику активно используемых современными авторами способов чтения-письма: а) деконструктивистского как способного обнаруживать некие скрытые, не очевидные значения в первичном, подвергаемом деконструкции тексте, его провокативную поэтику сближения “высокого и низкого”, заставляющего читателя, "соединяя"и "сравнивая"творить свой смысл; б) диалогического, когда само различие текстов (первичного и вторичного) становится основанием для создания и одновременно проблематизации современного контекста предмета исследования – собственно личности современного читателя (человека) в его способности личностного же оформления себя; в) наконец, в области филологического образования – создание необходимых учебных условий для формирования опыта “себя”, своей личностной идентификации, выявления и оформления социальной (поколенческой) и философской (самоопределенческой) позиций через освоение различных репрезентаций способов чтения-письма.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Стрижко, В.А. К вопросу о кризисе современной системы образования и стратегиях его преодоления // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 16–22.

2. Наливайко, Н.В. Актуализация проблем специфики развития отечественного образования // Философия образования. – 2006. – № 2 (16). – С. 28–33.

3. Фуко, М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности / пер. с фр. С. Табачниковой. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.

4. Ранчин, А. Романы Б. Акунина и классическая традиция: повествования в четырех главах с предуведомлением, лирическим отступлением и эпилогом // НЛО. – М., 2004. – № 67.

5. Дранов, А.В. Конкретизация // Современное зарубежное литературоведение: концепции, школы, термины. – М., 1996.

См.: Чурляева, Т.Н. Формирование читательской компетенции в условиях современного общества // Философия образования. – № 3. – 2010. – С. 172–178.

Постоянный адрес статьи: http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/22822016

4.3 Развитие критического мышления в контексте медиаобразования

Совершенно очевидно, что процесс мышления современного человека тесно связан с печатной, аудиовизуальной информацией. Оно требует усилий, выборов, взвешивания доказательств. Если этот процесс развит недостаточно, то люди ощущают трудность в том, чтобы мыслить самостоятельно.

Одним из важных факторов избирательности и оценки информации является критичность мышления. Критичность предполагает умение действовать в условиях выбора и принятия альтернативных решений, умение опровергать заведомо ложные решения.

Применение по отношению к мышлению эпитета «критическое» в обыденной жизни предполагает оценку или критику явлений, предметов. А.Г. Маклаков считает, что критическое мышление направлено на выявление недостатков в суждениях

других людей. Мы согласны с мнением Е.В. Волкова: критическая оценка какого-либо предмета или явления «может и должна быть конструктивным выражением и позитивного, и негативного отношения. Когда мы мыслим критически, мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов: насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей». Данная мысль поддерживается Т.Ф. Ноэль-Цигульской, которая считает, что критическое мышление не понимают в значении «отрицающее» или «негативное». Важно уметь задумываться над подтекстом, уметь ставить перед собой проблемы и вопросы и в конечном итоге иметь открытый свободный ум.

Необходимость развития критического мышления была определена в качестве основных образовательных целей во многих европейских странах и в США в начале 90-х гг. XX в. Педагогическая технология развития критического мышления студентов посредством чтения и письма получила известность в российском образовании во второй половине 90-х гг. XX в. благодаря разработкам американских педагогов Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпла, С. Уолтера. Внедрение данной технологии было активно поддержано Консорциумом демократической педагогики и Международной ассоциацией чтения в рамках проекта «Открытое общество». Концептуальной идеей данной педагогической технологии, используемой в работе многих ведущих вузов страны, является формирование у студента позиции субъекта собственной учебно-познавательной деятельности, умений ее рефлексировать, организовывать, осуществлять, достигать самостоятельно поставленных целей.

В современных научных источниках существует несколько довольно близких по сути интерпретаций понятия критическое мышление. Понятие критическое мышление определяется Е.В. Волковым как мышление, отличающееся обоснованностью и целенаправленностью, такой тип мышления, к которому прибегают при решении задач, формулирования выводов, вероятностной оценке и принятии решений.

По мнению М.И. Махмутова, критическое мышление включает способности человека, помогающие ему выявлять и видеть несоответствие высказывания (мысли)

или поведения другого человека общепринятому мнению или нормам поведения или собственному представлению о них; сознавать истинность или ложность теории, положения, алогичность высказывания и реагировать на них; уметь отличать ложное, неверное от правильного, верного; анализировать, доказывать или опровергать, оценивать предмет, задачу, показывать образец высказывания, поведения.

Е.О. Галицких обобщает основные характеристики критического мышления в рамках технологии как тип мышления, помогающий находить собственные приоритеты в личной, профессиональной и общественной жизни, а также соотносить их с актуальными нормами.

По мнению М.В. Кларина, современное понимание критического мышления выходит за пределы обыденного набора знаний-умений-навыков такого привычного для педагогики, и относится скорее к личностной сфере, он подчеркивает, что критическое мышление представляет собой рациональное, рефлексивное мышление, которое направлено на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки).

А.В. Федорову принадлежит определение критическое мышление по отношению к системе медиа и медиатекстам, под которым понимается сложный рефлексивный процесс мышления, который включает ассоциативное восприятие, синтез, анализ и оценку механизмов функционирования медиа в социуме и поступающих к человеку через средства массовой коммуникации медиатекстов (информации/сообщений). При этом развитие критического мышления – не итоговая цель медиаобразования, а его постоянный компонент.

Существует ряд трактовок понятия критическое мышление, предлагаемых зарубежными авторами. Думать критически означает проявлять любознательность и использовать исследовательские методы: ставить перед собой вопросы и осуществлять планомерный поиск ответов. Критическое мышление не есть отдельный навык или умение, а сочетание многих умений.

Дж.А. Браус и Д. Вуд понимают критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критическое мышление – поиск здравого смысла: объективные и логичные поступки должны соотноситься как со своей точкой зрения, так и других мнений. Критически мыслить – значит уметь отказываться от собственных предубеждений.

Г. Линдсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон видят цель критического мышления в тестировании предложенных идей: применимы ли они, как можно их усовершенствовать и т.п. Чтобы провести соответствующий отбор надлежащим образом, необходимо, во-первых, соблюдать известную дистанцию, т.е. уметь оценивать свои идеи объективно, и, во-вторых, учитывать допущения, или ограничения, определяющие практические возможности внедрения новых идей.

По мнению Д. Халперн, критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата. Данное определение характеризует мышление как нечто отличающееся контролируемостью, обоснованностью и целенаправленностью, к которому прибегают при решении задач, формулировании выводов, вероятностной оценке и принятии решений.

Несмотря на разнообразные трактовки понятия критическое мышление российскими и зарубежными авторами, которые не противоречат, а скорее дополняют друг друга, общий смысл их сводится к следующему: критически мыслить – значит осознанно оценивать, рассуждать, мыслить. Как можно заметить, все предложенные определения предполагают проявление человеком психической, эмоциональной, познавательной активности, которая должна быть направлена на решение конкретной проблемы.

Д. Халперн выделяет целый ряд качеств, которые характеризуют критически мыслящего индивида. К этим качествам относятся следующие:

1) готовность к планированию;

2) гибкость;

3) настойчивость;

4) готовность исправлять свои ошибки;

5) осознание и анализ собственных рассуждений;

6) поиск компромиссных решений.

Американский исследователь, профессор Дж. Клустер выделил следующие характеристики критического мышления:

1) критическое мышление есть мышление самостоятельное;

2) информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления;

3) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решать;

4) критическое мышление стремится к убедительной аргументации;

5) критическое мышление есть мышление социальное.

Рассмотрим подробнее данные характеристики, которые, как нам представляется, являются основополагающими при изучении феномена критического мышления. Для осуществления индивидуального характера мыслетворчества человеку необходима определенная свобода, создание условий для высказывания собственных мыслей. Поэтому процесс развития критического мышления предполагает становление равнопартнерских отношений между педагогом и студентом, которые вовлечены в совместный процесс диалога, обсуждения, дискуссии. Именно такое педагогическое взаимодействие позволяет его участникам раскрыть свои способности, открыто высказать собственное мнение, доказать его. В медиаобразовательном контексте процесс диалога является основополагающим, так как, к примеру, обсуждая фильм, студент вступает в процесс общения и с педагогом, и с его создателями.

Информация является отправной точкой в развитии критического мышления аудитории. Граница между знанием и информацией пролегает именно по линии смысла, представляющей собой пятое измерение бытия (три координаты физического пространства, плюс время, плюс смысл того, что есть хронотоп как некоторая

превращенная, аффективно окрашенная форма жизненного пространства и жизненного времени. С точки зрения психологии критического мышления знание – это «состояние понимания», присущее только сознанию конкретного человека.

Получение знаний, предоставляющихся человеку посредством образования, и потребление информации (например, медийной) – процессы, на первый взгляд, различные, имеющие свою специфику, особенности и сферы потребления. Вместе тем в современных условиях постоянно растущего информационного потока эти понятия все теснее связываются друг с другом. В этой связи любая новая информация дает пищу для критического осмысления, однако сам процесс критического осмысления на этом не заканчивается. Знание дает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически.

Критическое мышление становится точкой опоры, естественным способом взаимодействия с идеями и информацией, в особенности, когда мы стоим перед проблемой выбора информации. Необходимы умения не только овладеть ею, но и критически оценить, осмыслить, применить. Получая новую информацию обучающиеся должны научиться рассматривать ее с различных точек зрения, делать выводы относительно ее точности и ценности.

Таким образом, получаемая информация должна быть не просто изучена и усвоена аудиторией, но и самостоятельно осмыслена, продумана, отрефлексирована, тогда она станет истинным достоянием адресата. Если мир, в котором мы реально живем, фундаментально полифоничен, то способность к диалогу есть не просто одно из полезных личностных качеств, но свидетельство адекватности человека общим законам мироздания. По определению Е.П. Белозерцева, диалогический подход – воплощение субъект-субъектной (полисубъектной) формы взаимодействия, основывающийся на равенстве позиций партнеров по общению, принятии другого «Я» как ценности, и выступает в качестве основания для общего и профессионального образования.

Остановимся подробнее на раскрытии основных моментов диалоговой позиции обучения критическому мышлению. Диалог предполагает активный обмен информацией, является совместной творческой деятельностью, обладающей огромным познавательным, воспитательным и развивающим потенциалом: «В проблематике образования диалог рассматривается как цель, результат и содержание образования, способ познания действительности и дидактико-коммуникативная среда, обеспечивающая рефлексию и самореализацию личности». Данные позиции поддерживаются и исследователями в области медиаобразования. Так, например, известный британский медиапедагог Л. Мастерман считает, что «необходимо развивать новые пути диалога, когда и преподаватель, и студенты могли учить чему-то творческому и быть соисследователями». Таким образом, развитие критического мышления – одновременно активный и интерактивный процесс.

Интерактивное обучение построено «на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта». Безусловно, формирование компетенций возможно только через соответствующий опыт деятельности, общения, и такой опыт может быть получен именно в режиме интерактивного обучения. Основным источником познания становится опыт учащихся. При этом педагог не предлагает готовых решений, а побуждает к поиску необходимой информации, ведь «для того чтобы научить учащихся мыслить критически, преподаватель сам должен стать критическим мыслителем, личностью, готовой к переменам и со-творчеству, со-знанию».

В.В. Сериков выделил следующие условия введения обучающихся в ситуацию диалога: а) определение готовности учащихся к диалогическому общению, то есть наличия у них базовых знаний, опыта общения, установки на изложение собственных взглядов и положительного восприятия иного мнения; б) выявление «опорных мотивов», т.е. волнующих учащихся вопросов и проблем, которые прямо или косвенно затрагиваются в ходе диалога; в) переработку учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов; г) продумывание различных вариантов развития

диалога; д) проектирование способов взаимодействия участников дискуссии, их возможных ролей («оппонент», «критик», «эксперт» и т.п.); е) предвидение результатов дискуссии, в том числе и возможных «тупиков» в развитии спора.

Т.С. Панина и Л.Н. Вавилова выделяют следующие формы и методы интерактивного обучения: дискуссионные (групповая дискуссия, анализ ситуаций и т.д.), игровые (дидактические, творческие, деловые игры и т.п.), тренинговые задания. Нужно сказать, что интерактивные формы обучения – презентации, деловые и ролевые игры, конкурсы творческих работ и их обсуждение, коллективная реализация творческих задач и т.д. активно используются в медиаобразовании, основные методические принципы которого рассматриваются как процесс обучения основам медиакультуры в плане содержания данного образования и деятельности педагога и студента, с учетом вариативности, импровизации, диалогической формы преподавания и учения и требований к составляющим образовательного процесса.

Преимущества интерактивных форм и методов работы с информацией (в том числе – и медийной) очевидны.

Во-первых, интерактивные методы дают возможность интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения полученных знаний, что обеспечивается за счет более активного включения в процесс не только получения, но и непосредственного использования знаний. Если формы и методы интерактивного обучения применяются регулярно, то у обучающихся формируются продуктивные подходы к овладению информацией, исчезает страх высказать неправильное предположение и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Во-вторых, интерактивные методы обучения способствуют повышению мотивации и вовлеченности участников в процесс совместного решения проблемы. Это способствует поисковой активизации учащихся, создает ситуацию успеха, творческого сотрудничества. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушать

иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность.

Общеизвестно, что возможности интерактивного неформального общения широко осваиваются современными школьниками и студентами во время общения в чатах и посредством мобильной телефонии. Современные телекоммуникационные сети, например, позволяют участникам общения вступать в интерактивный диалог в режиме реального времени. В процессе интеракции можно обсуждать новости, фильмы, участвуя в форумах, высказывая свое мнение по какой-либо интересующей проблеме. Но, к сожалению, данный процесс протекает зачастую стихийно и мало способствует развитию медиакомпетентности (в том числе – и развитию критического мышления) современной молодежи, хотя потенциал такого интерактивного общения в медиаобразовательном контексте очевиден и отмечается многими исследователями.

Н.В. Змановская, к примеру, предлагает интересную инновационную форму работы в вузе по медиаобразованию будущих педагогов – педагогическую студию, занятия в которой направлены на усиление ориентации использования гипертекста в целях медиаобразования, развитие поисковых информационных умений студентов в процессе получения знаний, разработку, сохранение, использование информации в педагогическом процессе, развитие критического мышления аудитории.

Использование компьютерной техники становится в этом случае не просто инструментом обучения, или как в случае стихийного интерактивного общения – обыденным техническим устройством для передачи информации, а образовательной мультимедийной средой, предоставляющей посредством гипертекста сообщения, способствующие развитию аналитического мышления. Развитие медиакомпетентности студентов на занятиях в педагогической студии включает в себя «знания и умения оперативного, процедурного и поведенческого характера», которые являются основой для осуществления будущей профессиональной педагогической деятельности.

Н. Крылова совершенно справедливо отмечает, что в современном образовательном процессе необходимо использовать нестандартные педагогические задачи и отойти от методик точного, однозначного ответа на вопрос преподавателя. Нужны методики, которые предполагают также развернутое рассуждение студента на тему вопроса, где важен не сам ответ, а поиск ответа, погружение в мир совместных (групповых, диалоговых) рассуждений и поисков относительной истины в условиях недостаточности первичной информации, так называемого знания.

К одной из таких методик в развитии критического мышления относятся так называемые «толстые вопросы», предполагающие не однозначный ответ, а творческий подход и самостоятельное осмысление. Примеры «толстых вопросов»: «Дайте три объяснения почему...?», «Объясните, почему....?», «В чем различие...?», «Предположите, что будет, если...?» и т. д. Вопросы такого рода называют проблемными и их использование известно ещё со времен Сократа, пифагорейской школы и т. д.

М.М. Левина, подчеркивая важность проблемного обучения, считает его одной из основных технологий обучения, претворяющих в жизнь гуманистическое направление педагогической науки и практики. Е.С. Полат резонно полагает, что размышления, дискуссии, возможность свободного высказывания собственного мнения и его обсуждения, проблемная направленность всей системы обучения должны стать нормой современной образовательной системы в любой форме.

Основными компонентами проблемного обучения являются:

- актуализация опорных знаний и способов действия;
- усвоение новых понятий и способов действия, а также применение их на практике.

Задумываясь над возникающей проблемой или осмысливая новую информацию, критически мыслящий студент задается возникающими у него вопросами, которые, в свою очередь, предопределяют вектор для решения данной проблемы или ответа на вопрос об отношении к полученной информации. Известно, что очень трудно уйти от ответа на вопрос, который задан себе самому и волнует тебя по-настоящему, поэтому именно с постановки вопросов начинается серьезная работа, связанная с осмысле-

нием и анализом, скажем, увиденного фильма или телевизионной программы. Если мы неспособны разобраться в том огромном количестве вопросов, с которыми нам приходится иметь дело, тогда появляется опасность, что мы будем получать ответы на все эти вопросы, но не понимать при этом, что они значат.

Обучение критическому осмыслению информации (в частности, медиатекстов) по своей сути проективно. Метод проектов ориентирован на исследовательскую деятельность учащихся, направленную на применение полученных знаний и получение новых. Проект – дидактическое средство активизации познавательной деятельности, развития креативности и одновременно формирования определенных личностных качеств. Проективная деятельность позволяет студентам стать активными участниками процесса, способствует умению работать в коллективе. И. Чечель считает, что проективная деятельность способствует формированию такого конструктивного критического мышления, которому трудно научить при обычной образовательной системе. У обучающихся вырабатывается свой собственный аналитический взгляд на информацию, и уже не действует заданная сверху оценочная схема: «Это – верно, а это – неверно».

Эффективность проектных методик в медиаобразовании, по мнению А.В. Спичкина, обусловлена следующими причинами:

– проектные методики личностно ориентированы, а именно развивающий аспект обучения является одним из ведущих в медиаобразовании;

– обучение в ходе реализации проекта самомотивируемо, что означает возрастание интереса и вовлеченности в работу по мере ее выполнения;

– наконец, в проектных методиках иерархия взаимоотношений «учитель – ученик» существенно отличается от традиционных методов обучения.

Данные позиции, как нам кажется, являются справедливыми не только для школьного, но и вузовского медиаобразовательного процесса, направленного и на развитие критического мышления.

Один из ведущих аспектов, характеризующих критическое мышление, – творчество. Критическое мышление способствует развитию творческого подхода к процессу получения знаний, самореализации человека в современном мире. Для принятия эффективных и верных по своей сути решений процесс творческого мышления должен быть дополнен критическим осмыслением, а критическое осмысление – умением находить в явлении новые ценности, идеи, мысли. Поэтому невозможно отделить критическое мышление от творческого.

Творчество – форма деятельности человека, направленная на созидание качественно новых для него ценностей, имеющих общественное значение, то есть важных для формирования личности как общественного субъекта. Известно, что стимулом творческой деятельности является создание проблемной ситуации, которую невозможно решить традиционными способами. Творческое мышление направлено на создание новых идей, а критическое – выявляет их недостатки и дефекты.

Среди основных препятствий, стоящих на пути развития критического мышления, ученые выделяют опасение быть, слишком агрессивным, переоценку собственных идей. Последнее препятствие связано с тем положением, что когда нам слишком нравится то, что мы создали, мы неохотно делимся с другими нашим решением. Добавим, что чем выше тревожность человека, тем более он склонен ограждать свои оригинальные идеи от постороннего влияния.

Таким образом, в современной ситуации понятие «критическое мышление» расширяется, трансформируется, рассматривается в контексте общей критической грамотности и медиакомпетентности человека.

Текст адаптирован для чтения студентам на основании: Биккулова, Г.Р. Развитие критического мышления в контексте медиаобразования // Инновации в образовании. – 2009. – № 3. – С. 4–17.

4.4 Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума)

«Травмирующее чтение».

Начнем с описания конкретной истории. Представьте себе первокурсницу, только что успешно окончившую школу и окрыленную поступлением в вуз. Получив очередное задание к семинару по философии, например, прочитать статью М.К. Мамардашвили, она бежит в библиотеку, берет книгу, садится и ... чтения не случается: знакомые русские слова узнаются, но ни во что не складываются. Ощущение собственной беспомощности, тупости и безысходности ситуации чуть не приводят нашу героиню в деканат с просьбой об отчислении.

Наверное, в процессе обучения каждый получил не одну «травму чтения». Сама по себе эта ситуация в оценочном плане достаточно неоднозначна. С одной стороны, можно сказать, что это опыт подчинения тексту, опыт страха перед текстом и перед чтением. С другой стороны, можно заметить, что это неосознанно выстраиваемая инициация перехода из одного опыта чтения, знакомого и освоенного со школьной скамьи, в опыт другого чтения: через провокацию разрыва, через создание ситуации непонимания. Иными словами, можно оправдывать или проблематизировать обсуждаемую стратегию обучения. Но для нас очевидно, и это важно зафиксировать, что данный опыт чтения – свидетельство того, что его проживание имеет право стать предметом более пристальной заботы преподавателя и обучающегося.

«Невостребованное чтение».

Чем дальше идет процесс обучения, тем больше студент убеждается в том, что чтение – это очень трудная работа, с одной стороны, и что не всегда обязательно ее делать, чтобы быть успешным, с другой стороны. Достаточно быстро схватывается, что для экзамена чаще всего нужен только конспект лекций, а не тексты статей и монографий. Поэтому практика ксерокопирования этого особого типа текста – устной речи лектора, записанной по принципу «что успел» – сегодня стала очень популярной.

Допустим, что студент все-таки рискнет проработать всю основную и дополнительную литературу по курсу. С чем он может столкнуться на экзамене? Будут ли эти знания и понимания востребованы? Наверное, у каждого из нас в свое время был однокурсник, который читал оригиналы текстов Гегеля, Ландау, Дарвина и т.п., но не был успешен на экзамене, когда требовалось воспроизвести ту информацию, которую отобрал лектор. Поэтому самый прагматичный выход заключается в следующем: чтобы понять, какая информация нужна, а какая нет, нужно хорошо освоить конспект лекций, а не перечень текстов, которые призывал читать преподаватель.

«Неподъемное чтение».

Возможно ли требовать сегодня полноценное чтение от студентов, если у них огромное (по сравнению с западной системой образования) количество курсов, большая аудиторная нагрузка? Умеют ли наши студенты читать? Наиболее типична ситуация, когда объем текстов, их внеконтекстность для читающего, неопределенность читательской позиции, страх непонимания и т.п. создают те условия, которые делают процесс чтения невозможным, или неподъемным.

«Скучное чтение».

Наверное, можно утверждать, что работа с текстом – это зеркало традиционной академической системы образования. Все получавшие или получающие образование в высшем учебном заведении, помнят свой, чаще всего тягостный опыт необходимости прочтения большого количества книг, статей, учебников. Чем же неприятен этот опыт? Может быть тем, что чтение преимущественно сводилось к частичному запоминанию текста для его последующего воспроизведения? То есть предполагается, что текст – это, прежде всего, какое-то экспертное утверждение, экспансивное по отношению к читателю, и претендующее на статус истинного знания.

Соответственно, взаимодействие с текстом выстраивается по формуле «принятия» готового истинного знания (потому что так решил преподаватель, время, культура и т.п.). Согласитесь, что для взрослого человека воспроизведение как репродуктивная деятельность достаточно непривлекательно. Но, наверное, не только поэтому работа с текстом ассоциируется с непродуктивным напряжением.

«Непрагматическое чтение».

«Нам дают много теории и мало практики, мы не знаем, что делать с этими знаниями» – это типичная оценка современного отечественного высшего образования, даваемая студентами. И это не просто мнение, а утверждение, уже получившее подтверждение результатами исследований. Например, сравнительное исследование выпускников высших учебных заведений постсоветских стран (Россия, Беларусь, Украина) и развитых стран Запада (США, Франция, Канада, Израиль), проведенное Мировым банком в 1995 г., позволило зафиксировать, что студенты постсоветских стран показали очень высокие результаты (10-9 баллов) по критериям «знание», «понимание» и очень низкие результаты (1-2 балла) по критериям «применение знаний на практике», «анализ», «синтез», «оценивание».

Студенты из развитых западных стран продемонстрировали диаметрально противоположные результаты: низкий уровень «знаний» и высокую степень развития навыков анализа и синтеза, умения принимать решения (в качестве критериев оценки использовалась таксономия целей Б. Блума).

Здесь важно зафиксировать проблему разрыва – и даже противопоставления – опыта и знания, опыта и текста. Опыт практикуемого сегодня типа чтения приводит обучаемого к выводу о том, что учение по книгам – учение теории, оторванной от жизни. Иными словами, прагматическая польза чтения ставится под вопрос.

«Текстовая зависимость».

Ответ на поставленный вопрос тривиален: сегодня преподаватель (во всех формах обучения кроме лекций) прямо зависим от того, прочитал или не прочитал литературу студент к занятию. Если не прочитал, то на семинарах, практических занятиях делать по большому счету нечего. Выход из сложившегося положения известен из практики: семинар вынужденным образом превращается в мини-лекцию, т.е. тексты приходится пересказывать самому преподавателю.

Если же преподаватель попытается использовать для организации занятия активизирующие методы обучения, например, дискуссию, имитационную игру и т.п., то трудности, вызванные тем, что тексты не прочитаны, все равно дадут о себе знать,

поскольку студент сможет апеллировать только к имеющемуся у него опыту и знанию. А значит, могут воспроизводиться имеющиеся у него обыденные представления. Необходима не просто активизация, а принципиальная смена образовательной технологии (Кстати, субъектом которой должен рассматриваться и сам студент – Г.З.) для того, чтобы произошло некоторое приращение.

Что «делает» студент, когда читает текст?

Каков возможный спектр способов работы с текстом? Какие образовательные задачи можно решать с помощью текста? Какие функции может выполнять текст в образовательном процессе? Эти вопросы мы попытаемся сделать предметом наших дальнейших рассуждений.

В качестве основания для поиска ответов них будет использована таксономия целей обучения, которая является результатом многолетней работы большой группы американских ученых Чикагского университета под руководством Бенджамина Блума. И хотя эта разработка датируется 1956 годом, до настоящего момента она остается одним из самых активно используемых средств целеполагания при проектировании учебных курсов.

Необходимость создания таксономии Б. Блум объяснял существующими в образовании несоответствиями между тем, на что нацелен учебный процесс, чему студенты получают возможность научиться и тем, чему они фактически научаются. Иными словами, создание таксономии было спровоцировано потребностью в отслеживании результатов образовательного процесса.

Данная таксономия может быть использована для любого уровня образования (в начальной, средней, высшей школе) и для любой дисциплины. В основу предлагаемого расположения категорий таксономии положен принцип иерархической зависимости: каждая последующая категория сложнее предыдущей и обязательно включает ее. Данная таксономия целей обучения захватывает только когнитивную сферу и включает шесть уровней. Каждый из этих уровней мы попытаемся в данной статье проинтерпретировать для работы с текстом.

Запоминание и воспроизведение при работе с текстом.

Если спросить преподавателей и студентов о том, для чего используется работа с текстом в учебном процессе, то ответ, смеем предположить, будет примерно следующим: для знакомства с новой информацией, для более глубокого усвоения лекционного материала.

Следует отметить, что именно эти задачи соответствуют первому уровню таксономии Б. Блума – «уровню знаний», в рамках которого обучающиеся должны проявить осведомленность о новой информации и основных идеях, изложенных в ней, а также продемонстрировать простое воспроизведение, не предполагающее даже минимальных интерпретаций, терминов, фактов, основных понятий, принципов.

Стоит признать, что процесс запоминания и элементарного воспроизведения информации имеет право на существование в образовательном процессе, однако для самостоятельного мышления нужен достаточный запас знаний. К сожалению, первый уровень в учебном процессе очень часто остается единственным и конечным. Поэтому первый уровень следует рассматривать в качестве стартового для того, чтобы работать с текстом на последующих пяти уровнях таксономии Б. Блума, на первом уровне необходима тщательная работа: элементарное освоение ключевых идей, понятий и т.п.

Трудности понимания текста.

На сегодняшний день проблема понимания является одним из основных камней преткновения, который фиксируют как студенты, сталкиваясь на протяжении учебы с различными текстами, так и преподаватели, провоцирующие это столкновение. Эта проблема находится в области *второго уровня таксономии Б. Блума – уровня понимания* студентами фактов и идей, принципов и теорий, изложенных в тексте.

Очень часто, обсуждая со студентами причины их неготовности к семинарскому занятию, предполагавшему предварительную работу с текстом, можно услышать замечание такого характера: «текст был труден для понимания». Что же скрывается за этим типичным аргументом?

Согласно таксономии целей Б. Блума, адаптированной для выделения задач работы с текстом, процесс понимания предполагает выполнение следующих интеллектуальных действий:

– переформулирование собственными словами (или с помощью другого языка, другой терминологии);

– приведение примеров;

– объяснение.

Иными словами, на этом уровне студенты разными способами пытаются не просто воспроизводить, а первичным образом оформлять прочитанную информацию.

Следует отметить, что в последнее время в практике, прежде всего зарубежной высшей школы, используются различные приемы, поддерживающие процесс понимания текста, помогающие выразить его результат в разных формах.

Необходимо отметить, что экспериментальное обучение имело целью развитие навыков постановки вопросов, требующих: а) воспроизведения информации, содержащейся в тексте; б) суммирования текста; в) объяснения текста; г) предсказания последующего содержания текста.

Дальнейший анализ работы на понимание текста заставляет нас обратить внимание на то, что студенты, осуществляя данный процесс, работают преимущественно со своим личным опытом – «упаковывают» текст с помощью имеющихся мыслительных средств и схем. Основным материалом работы является «свое», а «другое» (текст) лишь встраивается в «свое».

Но понимающий тип работы с текстом на занятии требует и иного режима чтения, где «основная фигура» – это текст, а все мое (понимание, отношение и т.п.) – лишь «фон». Только в этом случае студент получает возможность работать с иным опытом – опытом понимания и интерпретации текста (разворачивать его, фиксировать разрывы, проводить границы между текстом и своим опытом, разными текстами и т.п.).

Многочисленные исследования показывают, что «стопроцентное» понимание невозможно. Более того, в непонимании есть также свой конструктивный потенциал. Как отмечает известный психолог В.П. Зинченко, «между текстом и его пониманием имеется зазор. Многие системы обучения способствуют возникновению у учащихся опасной иллюзии полного понимания, которая мешает формированию у них продуктивного непонимания, открытию учащимися области незнания и непонимания, а точнее, понимания того, что текст – вызов».

Корректный вызов пониманию – значит, и привычным способам мышления студента – является одной из актуальных задач университетского образования на сегодняшний день. Поэтому обнаружение студентом своего непонимания текста (самостоятельно, с помощью преподавателя или другого студента) как раз и может рассматриваться как один из способов решения данной задачи.

«Текст как «помощник». Следующий тип образовательных целей в таксономии Б. Блума – применение. Смысл данного вида активности заключается в демонстрации студентами умения соотносить свои знания с разного типа реальными ситуациями. Как известно, проблема «применения» всегда являлась одним из камней преткновения для педагогической психологии и педагогики, поскольку процесс использования не позволяет ограничиться только разговорами о том, что должно быть сделано (к чему тяготеет традиционная образовательная система), а предполагает само действие, в том числе и интеллектуальное (анализ, рефлексия и т.д.).

Обсуждение задач работы с текстом в заданном выше контексте позволяет, на наш взгляд, поставить проблему средственной (от слова средство – Г.З.) функции как содержания текста, так и самого процесса чтения. А это значит, что принципиальными становятся следующие вопросы: «Что значит «использование введенного в тексте культурного представления как посредника?», «Как возможно (и возможно ли) чтение как применение («действенное чтение»)?». С нашей точки зрения, о средственной функции чтения имеет смысл говорить в том случае, когда сам процесс и его содержание становятся для студента опорой или «культурной приставкой», с

помощью которой он пытается решить ту или иную интеллектуальную задачу преобразования или самопреобразования.

В образовательной практике обычно используются разные типы текстов: инструкции, диагностические материалы, статьи, наборы высказываний, описания методов, схемы, формулы, таблицы, списки литературы и т.п. Один и тот же текст, в зависимости от контекста его использования, может стать разным по характеру средством (схемой описания, схемой анализа, различения понятий, постановки проблемы, средством поиска ответа на свой образовательный вопрос т.д.). Текст может выступать как посредник практической и ментальной активности участника. Но средственная функция текста не есть нечто естественное, принадлежащее ему как само собой разумеющееся. Текст и работа с ним должны стать средством, или точнее, они могут стать, а могут и не стать таковыми. Как же читать текст в образовательном процессе, чтобы этот эффект случился?

Иными словами, задача применения в контексте работы с текстом дифференцируется на употребление прочитанного (содержания), и сам «действенный» процесс чтения, предполагающий не только понимание (второй уровень целеполагания), но и удержание контекста отношений – текста и ситуации (включающей в себя и задания для чтения). *Поэтому такой тип чтения, с нашей точки зрения, можно обозначить как – «примеривающееся» или «примеряющееся чтение».*

Анализируя сегодняшнюю ситуацию, рискнем предположить, что задания на воспроизведение и интерпретацию текста в учебном процессе пока существенно превалируют над числом заданий на «примеряющее чтение».

В самом «примеряющемся» чтении можно выделить разные уровни глубины мыслительной активности студентов. И само описание этих уровней представляется очень перспективной задачей, как и более детальный анализ самого процесса «примеряющего чтения», основной смысл которого, возможно, состоит в том, что в процессе чтения изменяется способ мышления о чем-либо.

Пытаясь рефлексивно отнестись ко всему вышеизложенному, зафиксируем, что при знакомстве с таксономией Б. Блума вполне резонно может возникнуть вопрос: «Почему уровень применения занимает всего лишь третье место из шести предложенных?». Одна из версий ответа для ситуации работы с текстом может состоять в следующем: «примеряющееся чтение» – это длящееся понимающее чтение, демонстрирующее понимание в действии. Оно выходит за пределы собственно чтения, но не трансформирует содержание текста, что является принципиальным моментом.

Продвигаясь далее по таксономии Б. Блума, можно обнаружить, *что следующий уровень – это уровень анализа*, который предполагает классификацию и членение материала на составляющие части, установление принципов организации различных структур и систем, а также понимание связи между отдельными составляющими. Для работы с текстом это означает, что на каком-то этапе анализ текста должен выступить в качестве отдельной задачи.

Прежде всего, стоит обратить внимание на то, что именно процедура анализа позволяет отличить конкретный факт от единичного мнения, помогает выявить взаимоотношения между зафиксированными автором мыслями (причина, следствие, цель, средство, влияние, способ и т.п.), чтобы затем студенты смогли сделать корректный вывод.

С другой стороны, следует согласиться с Б. Блумом в том, что анализ – это все-таки углубленное понимание, например, понимание обобщений и сложных концепций, вычленение оснований авторской позиции.

Чтение для синтеза.

Пятый уровень в таксономии Б. Блума соответствует такой образовательной цели как синтез, предполагающий объединение элементов и частей некоего содержания в новую целостность, которая может быть принципиально инновационной, либо (что наиболее вероятно) являться новым продуктом только для ее создателя. Основной вопрос, который будет обсуждаться в данном фрагменте нашей статьи, звучит следующим образом: «Какой вид активности при работе с текстом может быть инициирован, чтобы достичь вышеназванной цели?».

Тип чтения, реализуемый в режиме синтеза, мы бы метафорически обозначили как «просеивающее выращивание», а начали бы свои размышления с предположения о том, что, наверное, самым типичным примером учебного задания, предполагающего решение задачи на синтез, является написание рефератов, эссе, сочинений, обзоров и т.п. по некоторой совокупности проработанных текстов. По опыту мы знаем, что очень часто (а с приходом Интернета ситуация радикально усугубилась) данные «продукты» – и эссе, и курсовые, и дипломные – являются либо плагиатом, либо мозаикой бессистемно собранного и скомпилированного материала из разных статей и книг. Проанализируем некоторые из возможных причин такой ситуации в контексте предмета нашей статьи. Как происходит отбор (выбор, переработка) содержания из прорабатываемых текстов для подготовки «нового» письменного продукта? Иными словами, как и кем задаются основания, вокруг которых происходит синтез прочитанного? На наш взгляд, для традиционной практики рефератов (и курсовых и т.п.) – это самое уязвимое место, поскольку чаще всего никакого иного основания, кроме темы, ни преподавателем, ни студентом не предполагается.

Какие же основания возможны для синтеза при работе с текстом? Мы обсудим только один из возможных вариантов ответа – запрос (открытые проблемные вопросы, не сводимые к теме) на чтение самого студента. При этом предполагается, что синтез – это работа по соотнесению своего запроса к тексту и предлагаемого автором содержания для конструирования в итоге нового (по меньшей мере, не плагиата) или своего текста. Необходимо оговорить, что характер запроса в данном контексте принципиален, он не сводим к воспроизведению, пониманию и даже анализу текста, и предполагает конструирование продукта «надстраивающегося» над текстом, или несколькими текстами. Можно предположить, что если такой запрос на чтение у студента будет выращен (им самим, с помощью преподавателя, студентов-коллег), то он может задать ту рациональную структуру, которая и будет опосредовать процесс чтения различных текстов.

Развитие (а иногда и формирование) конкретного запроса на чтение может рассматриваться как особая педагогическая задача, которая достаточно непросто решается. К сожалению, наш студент еще со школьной скамьи привык к ситуации «вынужденного чтения», что достаточно часто формирует привычку читать текст подряд, без «контроля» или управления чтения своим вопросом-запросом. При этом нередко случается так, что текста оказывается слишком много (или, наоборот, слишком мало), и он захватывает, уводит за собой (или наоборот, текст полностью отбрасывается). Мы бы обозначили этот феномен как «оккупация текстом».

Возвращаясь к проблеме формирования запроса на чтение, зафиксируем, что в практике, конечно, встречаются разные ситуации. Одно дело, когда у студента есть сформированный конкретный запрос к тексту (или присвоенный чужой запрос), совсем другое – когда вопрос находится на стадии оформления и до-оформления. Обратим вниманием на то, что в обоих случаях может обнаруживать себя феномен «развития вопроса».

Динамика вопроса – трансформация, конкретизация, дифференциация на ряд подвопросов – вполне закономерное явление. Поэтому всегда есть вероятность того, что он может как «не дозреть» к моменту чтения, что чревато возникновением проблемы экспансии, так и «перезреть», и тогда может случиться, что работа с текстом, например, будет вообще не востребована. Здесь возникает интересный сюжет, связанный с тем, что фигура вопрошающего может конструироваться текстом. В этом случае работа с текстом может быть проинтерпретирована не просто как способ движения «в» своем вопросе, но и как средство продвижения «к» вопросу. «Текст читает читателя, и, кажется, ему весело». С другой стороны, иногда продуктивной оказывается и диаметрально противоположная стратегия, предполагающая обращение к тексту только после того, как возникнет ощущение, что работа над конструированием своего вопроса-запроса закончена или исчерпала себя. Итак, возможны разные стратегии оформления запроса-вопроса на чтение и отдельная задача – это выбор наиболее адекватной как индивидуальному стилю учения, так и целостной образовательной ситуации.

Конечно, чтение для последующего синтеза также можно организовать с помощью особым образом сконструированных преподавателем заданий, которые будут предлагать основания для объединения (переконструирования, реконструирования и т.п.) содержаний текста (или текстов). Особое искусство при этом будет состоять в том, чтобы продумать те типы ментальной активности, которые должны этими заданиями инициироваться.

Это могут быть и достаточно простые задания, например, «напишите эссе о своих впечатлениях от прочитанного». А могут быть и более сложные, требующие, например, собрать в определенную единую форму содержания из совершенно разных форматов (теорий, подходов, времени и т.п.) и эксплицировать критерии произведенного синтеза.

Описываемый выше тип чтения («просеивающее выращивание») достаточно сложен, поскольку он требует преодоления или «снятия в себе» всех предыдущих уровней работы с текстом, и очень легко может редуцироваться студентом к уровню воспроизведения, или в лучшем случае – понимания или анализа.

Завершая данный фрагмент, обратим внимание на то, что чтение для синтеза, как и для применения в предложенной интерпретации, предполагает выход за пределы текста. Но в отличие от уровня применения, синтез подразумевает трансформацию содержания текста, понимаемую как вписывание его в иную, отличную от содержащегося в исходном тексте, целостность. Можно сказать, что в предельном случае такое чтение предполагает оформление нового смысла и нахождение новой текстовой формы.

Критическое чтение текста.

При обсуждении сложностей организации процесса понимания текста, это уже фиксировалось, студенты достаточно часто реагируют на текст в оценочных категориях. Иногда даже создается впечатление, что «откритиковать» авторские суждения в тексте не представляет для студента никакой особой проблемы. Более того, нередко тексты изначально читаются из критической позиции, она является первичной и установочной. Однако необходимо *различать критикующее и критическое чтения.*

В качестве критерия для их различения мы предлагаем держать способ (уровень и качество) обоснования, который используется при разных видах оценочного чтения. Хотя, конечно, важен и сам факт наличия этого основания. Необходимо отметить, что достаточно часто студенты склонны, высказывая свое отношение к какому-либо фрагменту текста, вообще не фиксировать контекст, допущения, на которых оно строится. С другой стороны, даже если основание отношения предъявляется, то возникает не меньшее количество проблем с его статусом и качеством. Если, например, наш студент высказывает отношение к тексту в формуле известного героя А. Дюма: «Я дерусь просто потому, что я дерусь» («текст плохой, потому что автор – дурак»), то это примерно отражает смысл оценочного суждения без оснований. Характер обоснования при этом может сводиться в крайних случаях к эмоциональному реагированию, в более умеренных – к апелляции к своему или чужому опыту, к ссылке на авторитеты (Иван Иванович так думает, и поэтому это так) и т.п.

Иной тип оценочного чтения, который собственно и является предметом здесь размышления, соответствует *шестому и последнему уровню образовательных целей* в таксономии Б. Блума. Он предполагает: детальную критику с предъявлением оснований, сравнение и противопоставление по некоторым принципам, подробное указание логических противоречий и допущений, чувствительность к контексту и готовность к коррекции собственных выводов и т.п. Именно эти действия можно рассматривать как необходимые для критического чтения. Эта серьезная работа требует реализации всех тех типов чтения, о которых мы указывали выше, пытаясь описывать их через таксономию учебных целей. Но особенно важно подчеркнуть, что критическое чтение предполагает тщательную *контекстуальную* работу с текстом.

Иными словами, такая работа с текстом делает необходимым реконструкцию того, в какое время он был написан, на какую ситуацию отвечал, на каких допущениях и ценностях строился, и главное, из какой позиции, «рамочки», точки зрения (прин-

ципа, ценности, вопроса, установки) мы – как читатели – к нему относимся. Если же такая работа предполагает встречу с несколькими текстами, то задача еще больше усложняется. Трудоемкость такого чтения состоит в следующем: для того, чтобы случилось критическое чтение, «к» одному тексту необходимо прочитать еще много других книг, статей и занять осознанную позицию по отношению к ним.

Вернемся к своему опыту организации работы с текстом. Выше уже фиксировалась проблема опережающего отношения к текстам. В качестве одной из возможных попыток преодоления данной проблемы может рассматриваться прием разведения во времени и опосредования разными методическими средствами (прежде всего формой и содержанием вопросов) двух режимов работы: понимания и отношения. Наш педагогический опыт свидетельствует, что этого оказывается явно недостаточно, и часто эффективность данного действия зависит от качества вопросов (их проблемности, глубины, эвристичности и т.п.). Искусство их формулирования – особая педагогическая компетентность. Именно способы построения вопросов, с нашей точки зрения, могут рассматриваться как особый, достаточно сильный тип средств, инициирующий критическое чтение. Например, это могут быть вопросы, ориентированные на вскрытие контекста, оснований, недоговоренностей авторов, которые позволяют задавать координаты, систему рамок, выступающих средством последующего культурного отнесения и оценивания. Несколько примеров:

– Какие ценности, не сформулированные автором(ами) в тексте(ах), мы должны принять, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

– С какими предположениями, высказанными в форме описаний, мы должны согласиться, чтобы сделать такой же вывод, как делает автор?

– Какие факты нас просят принять на веру?

– Что осталось недосказанным? и т.д.

Наверное, можно предложить много иных вариантов конкретизации разных способов организации такого чтения. Но на что важно обратить внимание в первую очередь? Критическое чтение требует тщательной работы по аргументации умоза-

ключений. Принципиальными для описываемого вида чтения является выстраивание «рамочек», «координат», в которые помещается и содержание текста, и позиции собственного отношения к нему.

И еще один момент: критическое чтение можно успешно инициировать и в том случае, когда текст содержит авторское отношение к предмету обсуждения, само описание рефлексивно, фиксирует проблему и т.п. Подводя итоги в данном фрагменте, отметим, что, во-первых, критическому чтению, также как и понимающему, надо учиться специально (как ни банально это звучит), раскладывая его на некие действия, или формируя особые установки. Во-вторых, неудачи на этом уровне задач чтения текста есть следствие кумулятивности сбоев работы на предыдущих уровнях таксономии. И последнее, пытаясь работать на шестом уровне, всегда следует помнить о том, что в нашей культуре с любыми оценочными действиями следует обращаться крайне аккуратно, дабы ими не «закончился» процесс образования.

Для нас самым ценным является то, что данная таксономия стала рабочим средством определения образовательных задач, которые были использованы для различения способов чтения. Напомним, что среди них: воспроизведение (воспроизводящее чтение), понимание (непонимающее чтение), применение (примеряющееся чтение), анализ (аналитическое чтение), синтез («просеивающее выращивание»), оценивание (критическое чтение).

Текст адаптирован для чтения студентам в соответствии с задачами спецкурса: Карпиевич, Е.Ф., Краснова, Т.И. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) / Стратегии академического чтения и письма. Серия У. Современные технологии университетского образования. Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007.

Тема 5 Современные стратегии академического письма

5.1 Научно-исследовательская деятельность студента как условие подготовки творческого и конкурентоспособного специалиста.

См. презентацию в Приложении № 2.

5.2 Реферат, курсовая и дипломная работы как формы организации самостоятельной исследовательской работы студента

Обучение в вузе организуется посредством аудиторных занятий (лекций, семинарских и практических, зачетов и экзаменов), практики, а также самостоятельной работы студентов по выполнению рефератов, курсовых и дипломных работ. Эти последние являются учебно-исследовательскими формами, основанными на индивидуальной самостоятельной и личностно ориентированной поисково-исследовательской деятельности каждого обучающегося.

Назначение этих форм – развитие познавательной самостоятельности студента, его умений самостоятельно приобретать, углублять и творчески перерабатывать и осмысливать профессионально значимые знания.

Реферат, курсовая и дипломная работы являются также формами контроля уровня профессиональной подготовки обучающихся и потому выполняются с соблюдением единых требований и правил ГОСТа.

Данные работы выполняются во внеурочное время в сроки, установленные преподавателем – для рефератов, учебным планов – для курсовых и дипломных работ. Для написания реферата отводится не менее одного месяца, курсовой – не менее пяти месяцев, дипломной работы – не менее семи месяцев, считая со дня выбора и утверждения темы.

Тематика рефератов, курсовых и дипломных работ разрабатывается по принципу восхождения сложности: рефераты пишутся в пределах одной учебной дисци-

плины, курсовые – как минимум двух учебных дисциплин, дипломные – более чем двух и являются интегративными работами, объединяющими теорию и практику комплексного научного решения исследуемой проблемы.

Реферат – это письменная работа, кратко излагающая исследование какой-либо проблемы на основе изучения и переработки теоретического или эмпирического материала. Реферирование предназначено для освоения приемов, методов и средств работы с источниками познания конкретной учебной дисциплины. В реферате не пересказываются изучаемые источники, их содержание, а проводится его, содержания, анализ, обобщение, переструктурирование, систематизация и т. д. Реферат может выполняться как на теоретическом материале, так и по изучению опыта практической деятельности. Иногда для его написания бывает достаточно изучения и глубокого анализа одного теоретического источника или описания опыта успешного применения какого-либо метода обучения конкретным преподавателем.

Слово «реферат» в переводе с латинского буквально означает «пусть он доложит». Реферат при индивидуальной работе с литературой представляет собой краткую «обогащенную» запись идей, содержащихся в одном или нескольких источниках. Зачастую рефераты готовят для того, чтобы передать эти идеи аудитории. Реферат творческого работника иногда пишется на основе созданных им статей и книг. Авторефераты для обсуждения научной общественностью произведений, в том числе диссертаций.

Реферат предназначенный для защиты его идей перед аудиторией: такой реферат требует глубокого изучения первоисточников, цепкой памяти, умения связывать теоретические положения с условиями современности, проводить глубокий анализ, делать практические выводы, учит вести дискуссию.

Реферат пишут для себя, чтобы иметь возможность с его помощью осмыслить и передать идеи, мысли, обобщения другим, совместно их обсудить. Реферат может стать пособием для устного выступления с элементами импровизации или же будет дословно зачитан вслух. В последнем случае особое внимание следует обращать на

стиль изложения. Одна из главных задач реферата – это доложить, донести идеи до аудитории, мобилизовать её знания.

Реферирование используется при подготовке к практическим и семинарским занятиям, к зачетам и экзаменам, а также в виде контрольной работы обучающегося, по каким-либо причинам отстающего в освоении учебной дисциплины.

Курсовая работа – это письменная работа, выполняемая на более высоком, чем реферат, уровне и включающая в себя реферирование и связанные с ним умения. Курсовая работа, как правило, носит комплексный характер и строится на освоении большего количества источников и более сложными методами. Выполняя эту работу, студент и слушатель учится интегрировать теоретическую и эмпирическую информацию, оценивать ее достоинства и недостатки, применять теорию для описания и анализа практики.

Дипломная работа – это выпускная квалификационная работа, высшая форма учебно-исследовательской деятельности студента и слушателя в вузе, на основе которой они аттестуются как подготовленные (или переподготовленные) к работе специалисты. Она выполняется на основе интеграции знаний из разных учебных дисциплин, имеющих отношение к изучаемой проблеме. Выполняя ее, выпускник демонстрирует весь набор умений, полученных им за годы вузовского обучения по работе с теоретическим и эмпирическим материалом, самостоятельному проектированию исследования, по подготовке и проведению эксперимента, по письменному изложению результатов своего исследования. Этим подтверждается соответствие требованиям государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования. Дипломная работа может выполняться в развитие темы курсовой работы и включать в себя ранее проведенное реферирование. Технологически она строится по полной программе проведения исследования небольшой, доступной конкретной проблемы.

Курсовая и дипломная работы являются самостоятельными формами аттестации студента (соответственно – текущей и итоговой). Обе проходят стадии защиты.

Все три формы учебно-исследовательских работ выполняются под руководством научного руководителя из числа профессорско-преподавательского состава кафедр.

В целом последовательное и качественное выполнение этих трех форм учебно-исследовательской деятельности обеспечит специалисту формирование методологической, организационной и исследовательской культуры как основы профессиональной компетентности.

Источник: Безрукова, В.С. Как написать реферат, курсовую и дипломную работу / В.С. Безрукова. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.

5.3 Научный аппарат письменной научно-исследовательской работы студента

Доминирующим признаком научно-исследовательской культуры студента, уровень которой сказывается на её результатах, являются его знания и умения выделять научную проблему, выдвигать гипотезу, определять объект и предмет, цель и задачи, выбирать наиболее эффективные методы научного исследования. Ниже даются пояснения указанным компонентам методологии научного исследования.

Научная проблема – это вопрос, для ответа на который в науке знания отсутствуют или их недостаточно. Научная проблема предполагает выявление дефицита информации и формулировку вопроса на языке научных терминов. Формулированию научной проблемы предшествует описание проблемной ситуации на обыденном языке. Сама проблема формулируется в научных терминах, обычно в виде вопроса.

Другим источником научной проблемы могут быть противоречия, возникающие в ходе развития самой науки. Такими, например, являются противоречия между фактами и их интерпретацией, установленными разными авторами и в различных школах.

Четко сформулированная проблема является основой для определения *объекта и предмета исследования*. ***Объект исследования*** – это элемент реальности, на которую направлен процесс познания, обозначение того, какое именно явление хочет

изучить исследователь, та часть реального мира, которая познается, исследуется и (или) преобразуется в ходе написания научно-исследовательской работы. Объект исследования формулируется кратко и по возможности определенно, так как неопределенность объекта ведет к неопределенности предмета, способствует отклонению от темы исследования (Например: объектом исследования на тему «Правовое регулирование отношений по лицензированию в Республике Беларусь» являются *общественные отношения, складывающиеся в процессе получения лицензии и осуществления лицензируемых видов деятельности,* на тему «Контрактная форма найма на работу в Республике Беларусь: правовое регулирование и практика применения» – *общественные отношения, возникающие в связи с заключением, изменением и прекращением трудового контракта).*

Предмет исследования – это те или иные стороны, свойства, характеристики объекта, которые представляют научный интерес в связи с решаемой проблемой. Перечень явлений, которые могут быть взяты в качестве предмета исследования, по объему значительно шире перечня объектов. Предмет исследования – это часть, свойство, сторона отношения реальных объектов, т.е. отдельные свойства, состояния, процессы, виды, функции, особенности, характеристики объекта исследования. Предмет исследования определяет цель и назначение работы, уточняет тот угол зрения, который интересует исследователя.

Когда предмет четко определен, исследование проводится целенаправленно и более эффективно. Поэтому определению предмета исследования следует уделить максимум внимания (Например: предметом исследования на тему «Наследование по завещанию по законодательству Республики Беларусь» *являются закономерности, особенности и сущность наследственных правоотношений,* на тему: «Контрактная форма найма на работу в Республике Беларусь: правовое регулирование и практика применения» *является теория и практика правового регулирования контрактной формы найма на работу, нормы законодательства Республики Беларусь, регулирующие трудовые отношения, возникающие на основе трудового контракта).*

Формулировка объекта и предмета исследования предполагает не просто словесное их обозначение, а изучение того, какое содержание вкладывается в понятия, используемые для определения объекта и предмета. И объект, и предмет исследования должны быть отражены в формулировке *темы исследования*.

Предмет исследования определяет общую цель работы и промежуточные цели в виде задач исследования. Определение предмета исследования, т.е. вопроса, ответ на который хочет найти студент, требует описания цели, задач, гипотезы исследования.

Цель исследования – желаемый конечный результат научно-исследовательской деятельности студента. Цель исследования в рамках исследовательской работы содержит формулировку того, что именно будет изучаться. Частично определение цели содержится уже в самом названии работы. Определение цели вытекает из определения объекта и предмета исследования, оно также строится на основе изучения литературы, в которой представлены данные о современном состоянии проблемы. Цель отражает некоторое «белое пятно» в изучаемом предмете, то есть цель направлена на поиск знания о том, что пока еще неизвестно. Другими словами цель – это знание о том, что сам исследователь еще не знает (Например: целью исследования на тему: «Наследование по завещанию по законодательству Республики Беларусь» может быть *изучение и изложение особенностей института наследования в гражданском праве Республики Беларусь, теории наследственных правоотношений, развёрнутой характеристики наследования по завещанию).*

Конкретный же будущий результат может быть теоретико-познавательным, прикладным, практическим.

Определение ***задач исследования***. Порядок проведения, этапы исследования, характер результатов определяются задачами исследования. Поэтому формулированию задач уделяется большое внимание. Задачи должны быть конкретными и сформулированы таким образом, чтобы для их решения можно было бы подобрать или разработать соответствующую методику и средства, и представить, каким требованиям должен отвечать результат их решения (что мы намерены получить).

Задача представляет собой конкретизацию цели в зависимости от условий ее достижения и предполагает выбор путей и средств для достижения цели исследования. Выбор и формулировка задач исследовательской работы обусловлены делением цели исследования на подцели. Содержание задач конкретизирует цель исследования. Задачи отражают характер работы, а не описывают последовательность шагов в научном исследовании (анализ литературы по проблеме, сбор и обработка данных, анализ и обобщение результатов – *это методы, а не задачи исследования).*

Чаще всего в начале формулировки задачи стоят глаголы «описать», «объяснить», «разработать», «провести сравнение», «проверить» и др. При формулировке задач исследования следует обращаться к словарям, где описывается структура объекта исследования, его ближайшие взаимосвязи. Их дальнейшее изучение часто и составляет содержание задач исследования (Например: формулирование задач исследования на тему: «Контрактная форма найма на работу в Республике Беларусь: правовое регулирование и практика применения»:

1) провести сравнительный анализ понятий и признаков трудового контракта и трудового договора;

2) определить систему источников регулирования трудовых отношений, основанных на трудовом контракте;

3) установить общие условия, порядок заключения, изменения и прекращения контракта;

4) определить особенности видов трудовых контрактов, заключаемых с отдельными категориями работников;

5) проанализировать практику, в т.ч. судебную, по вопросам применения законодательства о трудовых контрактах;

6) выявить противоречия, неточности в правовых нормах, регулирующих отношения, возникающие в связи с заключением, изменением, прекращением трудового контракта).

Для описания проблемы, подпроблем, задач, результатов исследования используется единый понятийный аппарат. В свою очередь, он определяется той теорией, в русле которой проводится исследование.

Гипотеза – главный и самый важный методологический инструмент исследования. Именно с ее помощью исследователь добывает новое знание, формулирует новые идеи. Это предполагаемый ответ на проблему, обозначенную в цели исследования. Гипотеза описывается на языке терминов соответствующей науки, в ней обязательно указывается на объект и предмет исследования. Проведение исследования направлено на сбор фактов, которые позволят подтвердить или опровергнуть гипотезу исследования. В результате проведенного исследования гипотеза может подтвердиться или быть опровергнутой. Не следует бояться отрицательных результатов, не подтверждающих гипотезу, ибо они тоже вносят свой вклад в познание. Гипотеза может стать достоверной научной теорией лишь после должной проверки и подтверждения ее соответствующими фактами.

Метод – способ познания, состоящий из строгого набора правил и процедур получения нового знания. В научном познании функционирует сложная, динамичная, субординированная система многообразных методов исследования разных уровней, сфер действия, направленности и т.п., которые всегда реализуются с учетом конкретных условий и предмета исследования.

Многообразные методы классифицируются в зависимости от сферы их применения, роли и места в процессе познания. По степени общности и широте применения выделяют: философские, общенаучные и частнонаучные методы.

К философским методам относятся: диалектический, феноменологический, герменевтический, метод структурного анализа и др. В современном научном познании важную роль играет диалектический метод, основными принципами которого являются объективность, конкретность и всесторонность развития, историзм, противоречия и др.

Общенаучные методы, опосредующие взаимопереход философского и частнонаучного знания, базируются на принципах системности, формализации, моделирования и др. В структуре общенаучных методов различают: общелогические методы (анализ и синтез, абстрагирование, обобщение, идеализация, аналогия, индукция и др.); теоретические методы (восхождение от абстрактного к конкретному, аксиоматический, гипотетико-дедуктивный и др.); эмпирические методы (наблюдение, сравнение, измерение, эксперимент). Общенаучные методы применяются во всех науках с учетом особенностей предмета каждой из них, а также специфики познания природных, социальных и духовных явлений. Например, метод наблюдения широко используется в медицине, следственной практике, но не находит применения в исторических науках. В гуманитарных науках ограничено применение математических методов, которые находят широкое применение в естествознании.

В социально-гуманитарных науках кроме философских и общенаучных методов применяются специальные (частные) методы, конкретные методики и операции, обусловленные особенностями предмета этих наук (например, анализ документов, опрос, тестирование, игровые методы и т п.).

В юриспруденции применяются такие специальные методы исследования как сравнительно-правовой, структурно-правовой, конкретно-социологический, логико-юридический, понимания и толкования правовых норм, метод аналогии и др.

Источник: Подготовка, оформление и защита дипломной работы : Метод. рекомендации / Сост. В.П. Василькович, Е.Н. Григорович, Г.И. Займист. – Брест : Изд-во БрГУ им. А.С. Пушкина, 2009. – 47 с.

Тема 6 Профессиональная культура специалиста: теоретические и практические проблемы её формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность студента

6.1 Оксфордские дебаты как активная форма проведения учебно- и научно-организационных мероприятий со студентами

Оксфордские дебаты – это интеллектуальная деловая игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведется по определенным правилам.

Сам термин «дебаты» ведет свое начало из Древней Греции. В Афинах граждане спорили о преимуществах и недостатках предлагаемых законов; ученики учились спорить, анализируя проблемы с разных точек зрения, чтобы лучше понять их. Стиль оксфордских дебатов появился в Англии и стал широко применяться в конце XVIII начале XIX века. В основе лежит стиль словесного поединка в Британской Палате Общин, который характеризуется разделением аудитории на две дискутирующие стороны оппонентов – один «за» другие «против». Расположение зала британского парламента притягивает к конфронтации; лавы не установлены в полукруг, а только напротив друг друга и группы оппонентов видят себя в лицо. В Британской традиции заложена организация дискуссионных поединков между крупнейшими вузами страны. Наиболее популярными признаны ежегодные дебаты между Oxford Union Society и Cambridge Union Society, проходящие от 1829 года, когда имела место конфронтация между сторонниками двух выдающихся английских поэтов – Shelley'a (выпускника Оксфорда) и Byrona (выпускника Кембриджа). Оксфордские дебаты популярны не только в Британии, но и в США, Австралии, Канаде. В самом начале истории США дебаты укоренились в университетах.

Во время президентских выборов 1960 года, первые телевизионные конфронтации между Джоном Кеннеди и Ричардом Никсоном привлекли внимание к дебатам с новой силой. Сейчас дебаты стали проходить в школах и университетах всего мира. Студенты могут продемонстрировать красноречие и глубокое знание проблем.

Оксфордские дебаты являются достаточно уникальным образовательным проектом, совершенно отработанной технологией спора.

Оксфордские дебаты – это интеллектуальный спор (игра) по правилам. Преподаватели-тренеры готовят команды студентов. Каждая команда состоит из трех спикеров, которые выступают с различными типами конструктивных речей. Выступающим важно убедить оппонентов в верности оспариваемого тезиса. Дебаты проводятся по наиболее актуальным и противоречивым темам.

Особую актуальность в современных условиях приобретает развивающе-ролевая форма организации учебного процесса. Наличие элемента состязательности стимулирует творческую, поисковую деятельность, тщательную проработку материала. Использование формы дебатов способствует решению целого ряда задач, реализации следующих целей:

– учебная деятельность осуществляется в межличностном общении студента, обучение происходит в процессе совместной деятельности;

– реализуется поисковый исследовательский тип обучения;

– в ходе дебатов воспроизводится поведение людей в реальной жизни, что способствует формированию важнейших умений и навыков, глубокому осознанию социальных ролей;

– формируется устойчивая мотивация изучения действительности.

Оксфордские дебаты имеют особую структуру, правила и ограничения. Каждому оппоненту дано только десять минут, чтобы предоставить свои аргументы. Формальные дебаты пытаются упорядочить хаотичные конфронтации, происходящие в повседневной жизни. Для этого стороны защищают свою позицию с помощью аргументов и опровергают аргументы оппонентов. Нужно не просто выступить с речами, но и парировать аргументы другой стороны (утверждающей или отрицающей), сравнить свою позицию с позицией оппонентов и, таким образом, убедить судью в превосходстве.

Суть дебатов: убедить нейтральную третью сторону, судей, в том, что ваши аргументы лучше, чем аргументы вашего оппонента. Хотя суть проста, стратегии и техника, с помощью которой достигается желаемый результат, могут быть сложными.

1. Тема. В дебатах тема формулируется в виде утверждения. Формулировка темы не простая задача. Во-первых, должны быть выявлены идеи или темы, которые представляют интерес для участников дебатов и их тренеров. Во-вторых, очень важно, чтобы тема была хорошо сформулирована. Формулировка должна следовать определенным принципам: тема должна затрагивать значимые проблемы, современные проблемы, и должна быть представлена таким образом, чтобы и сторона "за"и сторона "против"могли одинаково эффективно развивать свои аргументы. Тема должна быть сформулирована таким образом, чтобы не давать преимуществ ни одной из сторон.

Тема должна:

– затрагивать значимые проблемы;
– представлять интерес (быть актуальной);
– быть пригодной для вынесения на дебаты.

В процессе анализа задействованы различные **умения:**

– умение критически мыслить;
– умение отделить важную информацию от неважной;
– умение определить и вычленить проблему;
– умение оценить причины и возможные последствия;
– умение делать выводы и заключения;
– умение определить факты и мнения;
– умение эффективно решать проблемы;
– брейнсторминг;
– умение оценить собственный мыслительный процесс;
– умение работать в команде.

2. Утверждающая сторона. В дебатах спикеры утверждающей стороны пытаются убедить судей в правильности своей позиции.

3. Отрицающая сторона. Спикеры отрицающей стороны хотят доказать судье, что позиция утверждающей стороны неверна, или что интерпретация темы и аргументация своей позиции (кейс, аспекты, поддержка и доказательства) спикерами утверждающей стороны имеет недостатки.

4. Аргументы. С помощью аргументации оппоненты убеждают судью, что их позиция по поводу темы – наилучшая. То есть, предлагается судье довод правильности выбранной позиции защиты. Аргументы могут быть либо слабыми, либо сильными. Судьи, многие из которых – бывшие участники дебатов, настроены весьма скептично. Они захотят увидеть, что стороны тщательно продумывали аргументы, принимая во внимание обе точки зрения на конкретную тему, и что аргументы смогут выдержать атаку оппонентов.

5. Поддержка и доказательства. Вместе с аргументами участники дебатов должны представить судье свидетельства (цитаты, факты, статистические данные и т.д.), поддерживающие их позицию. В дебатах доказательства получают путем исследования. В основном это мнения экспертов по конкретной проблематике.

6. Перекрестные вопросы. Во время дебатов предоставляется возможность каждому участнику отвечать на вопросы спикера-оппонента. Раунд вопросов спикера одной команды и ответов спикера другой называется *"перекрестными вопросами"*. Вопросы могут быть использованы как для разъяснения позиции, так и для выявления потенциальных ошибок у противника. Полученная в ходе перекрестных вопросов информация может быть использована в выступлениях следующих спикеров.

7. Решение судей. После того, как судьи выслушивают аргументы обеих сторон по поводу темы, они заполняют судейские протоколы, в которых фиксируют решения о том, какой команде отдано предпочтение по результатам дебатов (аргументы и способ доказательства которой были более убедительными).

Для текста использована информация из: "Дебаты": от теории к практике: руководство / Автор/создатель: Куприянова В.И., Назаров А.И. – Хабаровск: изд-во ДВАГС, 2009, - 104 с. – Электронный ресурс. – Режим доступа : http://window.edu.ru/library/pdf2txt/467/62467/32586/page4

6.2 Студенческие научные чтения на тему «Профессиональная культура специалиста: особенности формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность»

Ниже приводятся примеры наиболее удачных выступлений студентов на итоговом занятии по курсу «Методология учебной и научно-исследовательской деятельности студента», проводимом в форме студенческих научных чтений.

6.2.1 Значение справедливости как ценностного регулятора общественных отношений в профессиональной деятельности юриста

Интерес к вопросам справедливости проявляется еще на ранних этапах человеческого развития, и развивается у мыслителей разных эпох. Все гуманистические учения о человеке и обществе всегда обращались и обращаются к этой проблеме. В них справедливость присутствует как своеобразный критерий «человечности» общества. Почему ради воплощения идей справедливости люди идут на смерть, совершают подвиги, участвуют в революциях, митингах и демонстрациях? Дело в том, что проблема справедливости касается всех и каждого. Люди во все времена истории желали справедливости.

Однако, несмотря на многовековую историю изучения, справедливость по-прежнему остается сложным и противоречивым объектом изучения.

Так на данный момент с учетом многовекового опыта изучения особо ярко выделяются три вида справедливости: мстительная, уравнительная и распределительная справедливость.

Первый тип справедливости сформировался еще в далеком прошлом, и перекочевал к нам возможно даже из животного состояния. Периодом наивысшего рассвета мстительной справедливости специалисты по праву относят период действия древнейших сводов законов, таких как, Кодекс Хаммурапи и Законы Ману. Главным их принципом, как и данного вида справедливости является принцип талиона – «Око за око, зуб за зуб», т.е. отомстить причинителю вреда.

В свою очередь главный смысл уравнительной справедливости в том, чтобы у всех всего было поровну. Однако историческая практика показала, что данный вид справедливости, разработанный такими выдающимися экономистами и теоретиками социализма как К. Маркс и Ф. Энгельс, воплотить в полной мере и во всех ее аспектах, к сожалению, на данный момент невозможно.

Суть же распределительной справедливости в том, что каждый человек в меру своего труда может иметь необходимое имущество, а также в меру своих сил и возможностей должен защищать свои права. Государство в данной модели справедливости отводится роль наблюдателя за рынком, а также распределителя необходимого минимума социальных благ [1].

На сегодняшний день в обществе справедливость понимается как категория, означающая такое положение вещей, которое рассматривается как должное, отвечающее представлениям о сущности человека, его неотъемлемых правах, исходящее из признания равенства между всеми людьми и необходимости соответствия между деянием и воздаянием за добро и зло, практической ролью разных людей и их социальным положением, правами и обязанностями, заслугами и их признанием.

Как мы уже говорили понятие «Справедливость» из спокон веков понималось поразному, возможно это вызвано «многоликостью» справедливости. Однако в тоже время законы общества (мораль) и законы государства всегда стремятся достичь наибольшей справедливости.

Стремление людей улучшить свою жизнь всегда связывалось и связывается с совершенствованием общества на «справедливых началах». Именно право воспри-

нимается человеком (осознанно или интуитивно) как «справедливость через равенство». Образ права как справедливости через равенство нашел свое отражение в изображении Фемиды: повязка на глазах богини правосудия – символ беспристрастия, а весы – символ объективного суждения о справедливости.

Латинское слово justitia, означающее «справедливость», применительно к правовым отношениям трактуется как «правосудие», т.е. справедливое решение спора, в соответствии с правом. В юриспруденции следовать праву и действовать справедливо – это одно и то же. В основу правового, справедливого равноправия положен принцип естественного права: то, что признается справедливым для себя, должно признаваться справедливым для другого лица.

В категориях «справедливо – несправедливо» люди оценивают существующий порядок, действия власти, отдельных лиц или социальных групп, защищают с их помощью свои конкретные интересы. Справедливость, таким образом, является оценочной категорией. Но ведь как часто бывает то, что справедливо для одних, является несправедливостью для других. Причем, каждая сторона искренне убеждена в истинности и справедливости только своей позиции. В данном случае посторонний наблюдатель (коим может быть и юрист) наиболее объективен в этом вопросе, поскольку его собственные интересы не затрагиваются.

Справедливость можно рассматривать, и как высшую ценность в регулировании общественных отношениях, при этом необходимо отметить, что общественные отношения регулируются правом, как материальным выражением должного поведения.

Справедливость, по сути, является внутренним свойством права. Юрист, таким образом, «представитель справедливости», т.е. можно сделать вывод, что справедливость играет главенствующую роль в профессиональной деятельности юристов, она есть не что иное, как нераздельный нравственный и служебный долг. Или другими словами, справедливость – это нечто должное и правильное, то чему должна соответствовать профессиональная деятельность юриста, чтобы наилучшим образом регулировать общественные отношения.

Юрист должен быть беспристрастен, что прежде, чем решить, он обязан точно взвесить все «за» и «против», а решив, непреклонно проводить справедливое решение в жизнь. Неподкупность и бескорыстие – важные оценки справедливости, ведь еще Демокрит отметил: «Доступный подкупу не может быть справедливым». Справедливость впитывает в себя и такие ценностные свойства юриста, как гуманность, доброжелательность и требовательность, неуклонное следование правовым предписаниям как материализованному выражению справедливости.

Однако в юридической деятельности, на протяжении многих лет принципиальна проблема соотношения законности и справедливости. В силу известной консервативности законодательства и сложности, регулируемых им отношений могут возникать ситуации, когда решение, формально соответствующее букве закона, окажется несправедливым, а также ситуации противоположного характера.

Между тем незаконное решение в принципе нельзя признавать справедливым, поэтому на юристах как на наиболее просвещенных в праве членов общества лежит ответственность за своевременное отражение в законодательстве происходящие в обществе изменения, путем внесения в соответствующие органы ряда предложений по изменению и дополнению действующих законов. Законодатель в свою очередь в санкции статьи предусматривает возможность выбора наказания и его размер в зависимости от обстоятельств дела.

Принцип справедливости необходим при реализации любой правовой нормы на всех стадиях правоохранительной и правоприменительной деятельности. Этот принцип выступает и как моральное качество правовых норм и правовых отношений, как критерий оценки и как нормативное требование, как принцип профессиональной морали юриста, и как его моральное качество.

Справедливость тем самым играет наиважнейшую роль в ценностном регулировании общественных отношений и профессиональной деятельности специалистов, в особенности юристов, так как их деятельность непосредственно связана с осуществлением правосудия, т.е. с определением должного поведения людей в обществе и вынесением справедливого, основанного на нормах морали и права, решения.

Таким образом, исходя из выше изложенного, можно сделать вывод о том, что именно социально-гуманитарные дисциплины играют важнейшую роль в формировании мировоззрения будущих специалистов, особо ярко, как мы уже отмечали, это проявляется при формировании будущего юриста, ведь так сложилось в обществе, что именно они (юристы) призваны вести борьбу за такие важнейшие для человека ценности как справедливость, гуманность, законность, правопорядок, защищая тем самым интересы личности (ее права и свободы), общества и государства. А эта защита, на наш взгляд, немыслима без таких компетенций будущего специалиста как чувство должного (справедливого), гуманного, которые как раз таки и формируются в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Информационно-образовательный Интернет-портал [Электронный ресурс] / Философия: студенту, аспиранту, философу. – Режим доступа : http://www.philosoff.ru. – Дата доступа : 05.04.2014

А.В. Василевский *(Научный руководитель Г.И. Займист)*

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, юридический факультет, Правоведение;

См. презентацию в Приложении № 3.

6.2.2 Логическая культура мышления в структуре компетенций юриста

В структуре компетенций любого специалиста выделяют общую и профессиональную компетенции:

– компетенция общая – это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области;

– компетенция профессиональная – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знания при решении задач профессионального рода деятельности.

Для любого специалиста важное значение имеют не только профессиональные компетенции, составляющие основу его профессиональной деятельности, а также и общие компетенции. Примером последних являются владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, способность логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь.

Роль социально-гуманитарных дисциплин в формировании мировоззрения будущего специалиста очень значима, так философия и логика подготавливают методологическую основу, социология – характеризует происходящие социальные процессы. Следует отметить, что изучение дисциплин социально-гуманитарного цикла актуально не только для «гуманитариев», но также и для «технарей», т.к. инженеры, технологи, строители также вовлечены в происходящую объективную реальность. Являясь гражданами одного государства, мы являемся субъектами тех же общественных отношений.

Мыслить логично – это значит мыслить точно и последовательно, не допуская противоречий в своих рассуждениях, уметь разоблачать логические ошибки. Эти качества мышления имеют большое значение в любой области научной и практической деятельности, в том числе и в работе юриста, которая требует точности мышления, обоснованности выводов.

Знание законов и форм мышления, их сознательное использование в процессе познания повышает профессиональную культуру мышления юриста, производит навык мыслить более грамотно, развивает критическое отношение к своим и чужим мыслям.

Рассуждения, в которых отсутствуют строгая логика, непоследовательность и противоречие, усложняют дело, и могут стать причиной юридической ошибки. Логическая грамотность – необходимая черта образованности.

Вопрос о значении логики для права, о соотношении этих двух наук долгое время привлекал внимание логиков, философов, юристов. В течение многих веков выдавались труды, посвященные его исследованию. В конце XVI ст., в 1588 году, была издана книга Абраама Франца «Правовая логика», основная цель которой заключалась в демонстрации тесной связи логических и правовых знаний.

С тех пор миновало много времени, но интерес к этому вопросу не исчез. Он и сегодня остается актуальным, о чем свидетельствует его активное обсуждение учеными (В.Д. Титов, С.С. Алексеев, П.А. Александров, А.Ф. Кони, Е.Н. Лисанюк, В.М. Лебедев, А.В. Хлебников) на страницах многих изданий как правовой, так и логической направленности.

Именно юристы постоянно подчеркивали значение логических знаний для правоведов. В начале XX ст. правовед В.Д. Катков подчеркивал, что связь юриспруденции и логики настолько очевидна, что было бы так же странно сомневаться в ней, как и доводить ее.

Эту точку зрения поддерживал известный русский дореволюционный юрист Е.В. Васьковский, которому принадлежат такие слова: «Можно правильно мыслить без понятия о логике, можно хорошо говорить любым языком без знания ее грамматики. Но логика и грамматика учат мыслить и говорить сознательно и находить ошибки у себя и других».

Юрист в своей деятельности широко пользуется такими логическими категориями, как понятие, суждение, умозаключение, дедукция, индукция, аналогия, версия, доказательство и отрицание, это те знания, которые значительно повышают культуру мышления, профессиональный уровень исследования правовых явлений.

Знание логики помогает юристу:

– подготовить логично выстроенную, хорошо аргументированную речь,

– разоблачить противоречие в показаниях потерпевшего, свидетелей, обвиняемого,

– опровергнуть необоснованные доводы своих оппонентов,

– построить судебную версию,

– наметить логично выдержанный план обзора места события,

– без противоречий, последовательно и обоснованно составить официальный документ и так далее.

Все это имеет важное значение для юриста, работа которого направлена на закрепление законности и порядка в обществе.

Кроме того знание логики повышает культуру мышления, формирует навыки мыслить более “грамотно”, развивает критическое мышление не только к своим, но и к чужим мыслям и тем более она нужна, чем более профессиональным юристом нужно быть. Составление законов, иных нормативных правовых актов, разного рода документов, которые имеют особенное значение невозможно без применения логики.

Знание логики помогает правильно строить судебно-следственные версии, составлять чёткие планы расследования преступлений, намечать системы оперативных действий, не допускать ошибок при составлении официальных документов: протоколов допроса и осмотра места преступления, обвинительных заключений, решений и постановлений, рапортов и т.д.

В особенности руководители, работающие в сфере правопорядка, должны обладать высокой логической культурой. Известный американский теоретик и практик управления Стэнли Янг пишет о руководителе так: “... он должен быть не только умным, но также обладать способностью логично рассуждать, так как проблемы организации весьма сложны”.

Проводя служебные совещания, руководитель часто выступает в роли организатора дискуссий и арбитра споров. Знание стратегий, тактических приёмов и правил аргументации и критики, допустимых и недопустимых приёмов спора позволяет ему направлять ход дискуссий на достижение истины.

В процессе прогнозирования преступности и оценки деятельности правоохранительных органов применяются методы статистики, основывающиеся на неполной индукции. Юристу важно знать специфику такой индукции, поскольку определение цели статистических исследований и оценка их результатов, а также выбор из

различных вариантов прогнозирования – задача руководителей правоохранительных органов.

Содержание профессионального мышления юриста составляют профессиональные установки на:

– высокую нормативную культуру, которая предусматривает веру в святость буквы и духа закона, склонность к порядку и законопослушности;

– обостренное чувство справедливости, которое выражается в умении критически оценивать поведение окружающих людей и самокритическом отношении к собственным действиям в отношении коллег и клиентов;

– общий и специально-профессиональный интеллект, эрудированность, оперативная информационная насыщенность не только в узкой сфере своей деятельности, но и в смежных с ней областях. Так, судья не может не знать фактов рассматриваемого дела, игнорировать информацию о его различных деталях или рассчитывать на длительность поиска необходимых данных;

– приоритетность прав человека, уважение к личности, проявляющееся в соблюдении принципа презумпции невиновности.

Следует отметить, что реализация всех вышеперечисленных направлений востребована, как необходимость совершенствования уровня логической культуры мышления юриста.

Специфика работы юриста заключается в постоянном применении особых логических приемов и методов: определений и классификаций, аргументаций и опровержений. Степень владения этими приемами – показатель уровня логической культуры мышления юриста. Юрист может чувствовать, что или он сам, или кто-то другой рассуждает неправильно. Не зная правил логики, трудно понять, в чем именно заключается ошибка, более того, как доказать, что противоположная сторона ошибается? Изучив типичные ошибки и приобретя навыки их обнаружения, их замечают мгновенно, почти автоматически. Особенно важно быстро находить ошибки в ходе судебного заседания.

Формальная логика, таким образом, учит человека правильно мыслить, тем самым усиливая и развивая его мыслительные способности. Да и можно ли без логики ответить на вопрос: правильно или неправильно наше мышление? Это возможно достичь только в процессе специальной подготовки – последовательном и углубленном изучении науки логики, результатом которого является формирование логической культуры современного специалиста, в том числе и юриста.

И.И. Ошмян *(Научный руководитель Г.И. Займист)*

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, юридический факультет, Правоведение; См. презентацию в Приложении: № 4.

6.2.3 Значение этики в юридической практике допроса

Укрепление законности и правопорядка, что составляет основную сущность труда представителей правоохранительных органов, требуют высоконравственных исполнителей, сообразующих свою деятельность с нормами общепринятой морали и психологией, поскольку их профессиональная деятельность особенно глубоко вторгается в области морали и психологии. Досудебное следствие, как одно из важнейших сфер правоохранительной и правоприменительной деятельности, должно представлять собой органическое единство права и морали.

Допрос – это следственное и судебное действие, которое заключается в получении органом расследования или судом в соответствии с правилами, установленными процессуальным законом, показаний допрашиваемого об известных ему фактах, входящих в предмет доказывания по делу.

Для достижения благоприятного результата допроса должны быть соблюдены определенные требования: объективность, всесторонность, полнота и планомерность. Допрос во всех случаях должен производиться с соблюдением общих требований к культуре поведения должностного лица. Официальность, корректность, вежливость, внимание к лицу, дающему показания, уважение к его личности в соответ-

ствии с занимаемым в деле положением, но во всех случаях без попыток унизить достоинство – обязательные требования к допрашивающему.

Важное этическое значение имеет и вызов на допрос. Согласно ст. 216 УПК РБ от 16.07.1999г. № 295-З, потерпевший, свидетель, а также находящиеся на свободе подозреваемый, обвиняемый вызываются на допрос повесткой. Повестка вручается вызываемому лицу под расписку. При отсутствии вызываемого лица повестка вручается под расписку кому-либо из совершеннолетних членов его семьи либо администрации по месту его работы, которые обязаны передать повестку вызываемому на допрос. Допрашиваемый может быть вызван с использованием и других средств связи. В отдельных случаях по этическим соображениям лицо может вызываться с использованием других средств (ч. 2 ст. 216 УПК) – когда лицо не желает разглашения сведений о вызове его на допрос по конкретному делу. Например, вызов потерпевшей по уголовному делу об изнасиловании, когда потерпевшая, заранее уведомив об этом следователя, не желает чтобы члены ее семьи знали о случившемся.

При допросе подозреваемого и обвиняемого вправе присутствовать защитник. Свидетель также вправе явиться на допрос с адвокатом. В допросе несовершеннолетнего потерпевшего и свидетеля, не достигшего 14 лет, а подозреваемого и обвиняемого, не достигшего 16 лет, участвует педагог. В расследовании дел о половых преступлениях важно чтобы педагог был того пола что и подозреваемый или обвиняемый – это важный аспект при допросе несовершеннолетних, т.к. он кардинально изменяет качество допроса. Педагог также может участвовать и в допросах несовершеннолетних, достигших указанного возраста, но страдающих отставанием в психическом развитии. Участие адвокатов и педагогов в допросах также является гарантией от применения незаконных методов и безнравственных тактических приемов при проведении допросов. Уголовно-процессуальное законодательство, как уже было отмечено, запрещает домогаться показаний обвиняемого и других лиц путем насилия, угроз и иных незаконных мер. Насилие в целях получения показаний глубоко безнравственно и незаконно. Оно влечет уголовную ответственность допрашивающего. Вместе с тем недопустимо и применение так называемых «такти-

ческих приемов» допроса, основанных на обмане допрашиваемого, не разъяснение или неполное разъяснение допрашиваемому его прав, проведение «эмоциональных экспериментов», когда допрашиваемому представляются фальсифицированные доказательства, впоследствии не фигурирующие в материалах уголовного дела.

К числу незаконных и безнравственных приемов допроса относится постановка наводящих вопросов. В ч. 4 ст. 217 УПК РБ, указанно, что задавать наводящие вопросы запрещается, однако на практике эта норма нарушается. Наводящий вопрос, содержащий в своей формулировке желательный для задающего вопрос ответ, внушает допрашиваемому информацию, которой он в большинстве случаев не располагает. Но постановка такого вопроса и безнравственна, так как противоречит требованию объективности и беспристрастности при расследовании. Следователь, спровоцировавший наводящими вопросами неправильные, не соответствующие действительности ответы, впоследствии оказывается вынужденным искать выход из ситуации, которую он сам же и создал, если убедится в ошибочности своей версии. Но еще хуже, если последствием неправильных методов допроса явятся необоснованные выводы по делу и привлечение к уголовной ответственности невиновного.

По этическим нормам допрос обвиняемого, который находится в местах заключения, должен проводиться в свободные часы, запрещен допрос в часы сна или приема пищи. Так же допрос больного следует проводить с разрешения его лечащего врача в том месте, где он находится.

С нравственной позиции довольно острым и сложным является вопрос разграничения дозволенного психологического воздействия на личность и так называемого психологического насилия, расценивающегося как противоправное и аморальное. Приемы психологического воздействия, с точки зрения их моральной допустимости, учеными-юристами оцениваются по-разному. Четкого, единообразного понимания этических критериев пока не достигнуто. Выбор тех или иных психологических приемов зависит от конкретных обстоятельств дела, от личности допрашиваемого. Применять психологическое воздействие следовательно надо очень осторожно. Изучение социально-гуманитарных дисциплин имеет огромное значение в формиро-

вании мировоззрения сотрудников правоохранительных органов для формирования высоконравственной культуры специалиста.

И.В. Лосев *(Научный руководитель Займист Г.И.)*

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, юридический факультет, Правоведение

6.2.4 Роль невербального общения в формировании психологических компетенций юриста

У каждого человека есть запас житейских психологических знаний, основой которых является жизненный опыт. Мы можем понять другого, повлиять на его поведение, предсказать его поступки, помочь ему. Быть хорошим психологом в профессиональном общении – одно из важных требований, предъявляемых к специалистам в тех профессиях, которые предполагают постоянное общение с людьми, таких как юрист, менеджер, педагог, врач, продавец и т.д.

Мужчина сидел за столом напротив агента ФБР и терпеливо, тщательно подбирая слова, отвечал на вопросы. В деле об убийстве он не считался главным подозреваемым. Его алиби было правдоподобным, ответы звучали искренне, однако агент не торопился завершить допрос. С согласия подозреваемого ему была задана серия вопросов об орудии убийства:

«Если бы это преступление пришлось совершить вам, вы бы воспользовались пистолетом?»

«Если бы это преступление пришлось совершить вам, вы бы воспользовались перочинным ножом?»

«Если бы это преступление пришлось совершить вам, вы бы воспользовались ножом для колки льда?»

«Если бы это преступление пришлось совершить вам, вы бы воспользовались молотком?»

Один из перечисленных предметов, нож для колки льда, действительно был использован для совершения данного преступления, но эту информацию пока скрывали от общественности. Поэтому только убийца мог знать, какой из предметов стал орудием для преступления. Перечисляя их по списку, агент ФБР пристально наблюдал за подозреваемым. Когда очередь дошла до ножа для колки льда, веки мужчины тяжело опустились и не подымались, пока не был назван следующий предмет. Агент сразу же понял, что означало такое поведение век, и с этого момента «второстепенный» подозреваемый стал главным объектом расследования. Через некоторое время он сознался в совершении преступления.

Еще одна победа в послужном списке Джо Наварро, замечательный человек на чьем счету за 25 лет блестящей карьеры в ФБР, помимо этого убийцы, были десятки других разоблаченных преступников, включая матерых шпионов. Как ему удавалось выводить их на чистую воду? Если вы спросите его самого, он откровенно признается: «Просто я умею читать людей».

Надеюсь, вы поняли, что речь идет о невербальных, то есть неречевых средствах коммуникации. Все эти средства – выражения лица, жесты и физические движения, положение тела, прикосновение и даже одежда – помогают понять, что люди думают, как они намереваются поступить и насколько их слова соответствуют истине.

Вы спросите, зачем нам это надо, ведь в наше время существует детектор лжи? Однако были случаи, когда детектор лжи смогли обмануть, а американские ученые вообще разработали целую программу как обмануть детектор.

С помощью средств невербального поведения передается от 60 до 65% всей информации при межличностном общении. Так как люди не всегда осознают, что используют средства невербальной коммуникации, язык тела часто оказывается более правдивым, чем произносимые слова, которые сознательно подбираются для получения нужных для говорящего результатов. Алан Пиз, специалист в невербальном общении, разработал 10 заповедей, как овладеть этой наукой:

1. Внимательно наблюдайте за тем, что происходит.

Дело в том, что многие люди всю жизнь смотрят, но, в сущности, ничего не видят, или, как говорил прославившийся своим вниманием к мелочам гениальный детектив Шерлок Холмс своему партнеру доктору Ватсону: «Вы смотрите, но вы не наблюдаете». К сожалению, подавляющее большинство людей просто смотрят вокруг, но не прилагают усилий к тому, чтобы наблюдать.

Грустно осознавать, как много на свете людей, для которых любые вполне предсказуемые варианты развития жизненных событий оказываются полной неожиданностью. Жалобы таких людей всегда похожи: *«Моя жена только что подала на развод. Я даже не подозревал, что она разочаровалась в нашем браке»* или *«Школьный консультант говорит, что мой сын уже три года балуется кокаином. Я понятия не имела, что у него проблема с наркотиками».*

2. Наблюдение в контексте – это ключ к пониманию невербального общения.

Нельзя себе заткнуть уши пальцами и смотреть на действия человека, надо сопоставлять слова с жестами, движениями, мимикой.

3. Учитесь распознавать и расшифровывать универсальные сигналы невербального поведения.

Универсальные, т.е. проявляющиеся у большинства людей. Например, когда люди сжимают губы так плотно, что те превращаются в ниточку, это типичный знак того, что они чем-то обеспокоены и с ними что-то не так.

4. Учитесь распознавать и расшифровывать идиосинкратические сигналы невербального общения. Идиосинкратические, т.е. индивидуальные.

5. Когда вы общаетесь с другими людьми, то старайтесь определить их базовые модели поведения.

6. Всегда старайтесь замечать в людях множественные эмблемы – сигналы поведения, которые подаются одновременно или последовательно.

7. Важно искать в поведении человека изменения, которые свидетельствуют об изменениях в его мыслях, эмоциях и намерениях.

8. Старательно учитесь распознавать ложные и обманчивые невербальные сигналы.

9. Умение различать признаки комфорта и дискомфорта поможет вам сфокусироваться на элементах поведения, способных сыграть самую важную роль в расшифровке невербальных сообщений.

10. Когда наблюдаете за другими, старайтесь это делать незаметно.

Если наши слова можно контролировать, то жесты практически неподвластны контролю. Вы когда-нибудь, рассказывая какую-либо историю другу, наблюдали как движутся ваши руки или как расположены ваши ноги? А виновником этого является наш мозг, он делится на три подмозга: «Рептильный мозг (ствола мозга)», «Мозг млекопитающего (лимбический)» и «Человеческий мозг (неокартекса)». Именно лимбический мозг реагирует на окружающий мир, отвечает за движением ног, торса, рук, иначе говоря «честный мозг».

Вы можете сколько хотите пытаться скрыть ваши истинные эмоции, но саморегулируемая лимбическая система все равно заставит тело показать, что вы чувствуете. Вот почему так важно наблюдать за этими реакциями тревоги и знать, что они всегда искренни и достоверны. В некоторых случаях это помогает спасти жизнь людей.

В течение многих лет мы сохраняем лимбические реакции доставшиеся нам от животных. Исключительно эффективная реакция на стрессы и опасности выражается в трех формах: замри, беги и сражайся. *Реакция замирания.* Некоторые животные при столкновении с хищником не просто замирают, а притворяются мертвыми, что является экстремальной формой реакции замирания. Короче говоря, реакция замирания досталась современному человеку в наследство от человека примитивного и сегодня остается первой линией обороны против угрозы или опасности. В современном обществе реакция замирания проявляется в повседневной жизни не столь явно. Ее можно заметить у людей, пойманных на месте преступления или уличенных во лжи. Когда люди чувствуют себя беззащитными, они действуют точно так же, как наши предки миллион лет назад – они замирают.

Например, когда людям читают нотации или делают выговор, большинство из них боится пошевелиться. Подобное поведение можно наблюдать у подследствен-

ных, когда их расспрашивают о том, что чревато для них последствиями. Человек замирает на стуле, словно летчик перед катапультированием.

Повинуясь необходимости замереть при столкновении с угрозой, люди, которых допрашивают в связи с преступлением, часто располагают ступни ног в позе беспомощности (обвивая ногами ножки стула) и сохраняют это положение чересчур долго. Такое поведение говорит о том, что спокойствие человека было чем-то нарушено. Мы не знаем, говорит человек правду или лжет, но подобное поведение свидетельствует о том, что человек испытывает стресс и всегда надо «докопаться» до причины такого поведения.

Иногда лимбический мозг использует еще одну разновидность защитной реакции замирания и заставляет нас сжиматься, чтобы выглядеть маленькими и неприметными. Может вы видели по кинофильмам как магазинные воры часто используют сжимание, как будто хотят стать невидимыми. Как ни парадоксально, но такое поведение лишь еще сильнее выделяет вас из толпы, потому что отличается от нормального. Если мужчины не поняли, о каком сжимании идет речь, представьте, как покидают игроки поле проигравшей футбольной команды.

Реакция бегства. Это стремление не обнаруживать себя при встрече с хищниками или в опасных ситуациях. Другая же цель заключается в том, чтобы дать попавшему в беду человеку возможность оценить ситуацию и решить, как лучше всего действовать.

Реакция борьбы. Это проявление агрессии, наш мозг использует эту реакцию как последнее средство выживания.

Все эти реакции – это испытывание человеком какого-либо стресса, а после стресса нам естественно хочется как-то успокоиться, прийти в себя. Успокаивающее поведение свойственно не только человеку, так, например, кошки и собаки, чтобы успокоиться, облизывают себя и друг друга. Или маленький ребенок сосет палец, но это не значит, что мы должны лизать друг друга, у нас это проявляется гораздо незаметнее, например, мы грызем карандаш или жуем жвачку. Чтобы читать невербальное поведение, надо сначала распознавать успокаивающее поведение.

Прикосновение к шее или ее поглаживание – это одна из самых многозначительных и распространенных форм успокаивающего поведения, которые мы используем в стрессовых ситуациях. В частности, женщины, когда им нужно успокоиться, часто поступают так – дотрагиваются или прикрывают рукой нагрудную ямку. Если женщина прикасается к этой части шеи и, или прикрывает ее рукой, то это обычно означает, что она испытывает стресс, дискомфорт.

Если на допросе, следователь задает вопрос: «Вы знакомы с...» – допрашиваемый отвечает: «нет», но затем сразу же трогает шею или рот, то становится ясно, что вопрос его встревожил настолько сильно, что сейчас ему приходится успокаиваться.

Успокаивающее поведение проявляется в разных формах. Когда мы испытываем стресс, то нам помогает успокоиться легкий массаж шеи, поглаживание лица или прядей волос. Все эти действия совершаются автоматически. Мозг отправляет сообщение «Пожалуйста, успокой меня» и наши руки мгновенно отвечают на его просьбу.

Мужчины часто прикасаются к лицу. Женщины предпочитают прикосновение к шее, одежде, украшениям, волосам. Выбор успокоительных средств очень широк.

Таким образом, наука о невербальном общении играет большую роль в формировании психологических компетенций специалиста, адекватное восприятие партнера позволяет более гибко реагировать на изменения ситуации общения, понять его истинные цели и намерения, предсказать возможные последствия передаваемой информации. Эти качества становятся незаменимыми для тех, чья профессиональная деятельность связана с людьми.

К.С. Гамза *(Научный руководитель Г.И. Займист)*

Брест, БрГУ имени А.С. Пушкина, юридический факультет, Правоведение;
См. презентацию в Приложении: № 5.

ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ: методические указания к практическим занятиям

Тема 1 Особенности современного высшего образования

По данной теме дисциплины как форма контроля знаний студентов предусмотрена защита реферата.

Методические рекомендации студенту

1. Реферат пишется по одной из предложенных ниже тем, или предложенной самим студентом, но в рамках общей темы программы «Особенности современного высшего образования».

2. Объем реферата не менее 4 страниц, оформление текста: 12 pt., параметры страниц: верхнее поле – 2,8 см., левое, правое, нижнее – 2,5 см., межстрочный интервал – одинарный, остальные требования – в соответствии с ГОСТом.

Примерная тематика рефератов

1. Болонский процесс как реальное воплощение концепции европеизации образования.
2. Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина: университет на перекрестке культур.
3. Высшее образование как социальный институт.
4. Европейские образовательные программы в свете Болонского и Лиссабонского процессов.
5. Из истории университетского образования.
6. Концептуальные вопросы подготовки кадров высшей квалификации в Республике Беларусь (По выбору: по правоведческой, экономической, управленческой специальностям).
7. Миссия университета в белорусской культуре.

8. О роли образования в цивилизационных процессах XX1 века.

9. Особенности белорусской национальной модели образования.

10. Правовое регулирование системы образования в Республике Беларусь.

11. Современное образование в условиях идеологий глобализма и культурной самобытности страны.

12. Современные смыслы ценности образования.

13. Современные тенденции интеграции Европейского пространства высшего образования.

14. Университет как центр культуропорождающего образования (Изменение форм коммуникации в учебном процессе).

Рекомендуемая литература

1. Бадаева, А. Интеграция европейского образовательного пространства / А. Бадаева // Мировая экономика и международные отношения. – 2009. – № 4. – С. 63–71.
2. Барнетт, Р. Осмысление университета / Пер. с англ. Р.Е. Гайлевича // Образование в современной культуре / Под ред. М.А. Гусаковского. – Минск, 2001. – С. 97–124.
3. Барроуз, Л.К. Европа университетов / Л.К. Барроуз // Высшее образование в Европе. 1989. – Т. 14. - № 1. – С. 32–40.
4. Гречко, П. Глобализация: образовательные горизонты / П. Гречко // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 102–107.
5. Демчук, М.И. Высшая школа Республики Беларусь в Европейском пространстве высшего образования / М.И. Демчук // Вышэйшая школа. – 2011. – № 6. – С. 6–9.
6. Жук, А.И. Тенденции и перспективы развития национальной системы высшего образования / А.И. Жук // Вышэйшая школа. – 2011. – № 6. – С. 3–5.

7. Зборовский, Г.Е. Образование: от XX к XX1 веку / Г.Е. Зборовский. – Екатеринбург, 2000.
8. Кодекс Республики Беларусь об образовании / 13 января 2011 г. № 243-З : Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года ; Одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года ; Изменения и дополнения: Закон Республики Беларусь от 13 декабря 2011 г. № 325-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 140, 2/1877) <H11100325>.
9. Левко, А.И. Образование сквозь призму идеологии глобализма и культурной самобытности страны / А.И. Левко // Народная асвета. – 2005. – № 6. – С. 7–12.
10. Лузгин, И.И. О некоторых современных аспектах модернизации высшего образования в обучении студентов юридической специальности / И.И. Лузгин // Юридическое образование и наука. – 2007. – № 2. – С. 21.
11. Наливайко, Н.В., Ушакова, Е.В. О роли образования в обществе XX1 века / Н.В. Наливайко, Е.В. Ушакова // Философия образования. – 2010. – № 1. – С. 71-80 / Постоянный адрес статьи : http://www.ebiblioteka.ru/browse/doc/21882997.
12. Ридингс, Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А.М. Корбута ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2009. – 248 с. (Университет в границах разума. Университет и идея культуры. – С. 83–102).
13. Рысакова, П.И. Национальная система образования как агент формирования глобальной идентичности / П.И. Рысакова // Философские науки. – 2010. – 2010. – № 10. – С. 110–127.
14. Силичев Д.А. Болонский процесс и модернизация образования в России / Д.А. Силичев // Вопросы философии. – 2009. – № 8. – С. 81–91.
15. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Ко-

стюкевич и др.; Под ред М.А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2004. – 279 с. (Проект культуропорождающего образования. – С. 11– 62. – История университета, идея современного университета).

16. Филипповская, Т. Высшее образование как социальный институт: загадка выживаемости / Т. Филипповская // Высшее образование в России. – 2005. – № 11. – С. 92–102.
17. Хмель, О.А. Развитие системы высшего педагогического образования в странах Европейского союза / О.А. Хмель // Вышэйшая школа. – 2008. – № 4. – С. 53–55.
18. Чесновский, М.Э., Круглашов, А.Н., Ярмох, Э. Ценности образования в условиях интеграции европейского образовательного пространства / М.Э. Чесновский, А.Н. Круглашов, Э. Ярмох // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 1. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. – 2010. – № 2. – С. 5–15.
19. Чудновский, В.Э. Смысложизненный аспект современного процесса образования / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 50–60.
20. Шарыгин, И.Ф. Образование и глобализация / И.Ф. Шарыгин // Новый мир. – 2004. – № 10.

Тема 2 Образовательный стандарт специальности

Вопросы для обсуждения

1. Факторы мотивации выбора специальности.

2. Образовательный стандарт – руководящий документ в подготовке специалистов высшей квалификации в Республике Беларусь.

3. Квалификационная характеристика специалиста. Структура и содержание компетенций специалиста.

4. Формы и требования к аттестации студентов в высшей школе.

Вопросы для самоконтроля

1. Дайте определение академических компетенций (АК) специалиста. Зачем нужны выпускникам всех специальностей академические компетенции?

2. Перечислите требования к социально-личностным компетенциям (СЛК) специалиста. Могут ли возникать у конкретного специалиста противоречия между личностными нравственными установками и требованиями профессиональной этики?

3. Перечислите и прокомментируйте требования к профессиональным компетенциям (ПК) юриста:

– в судебной деятельности,
– в прокурорской деятельности,
– в следственной деятельности,
– в адвокатской деятельности,
– в юрисконсультской деятельности,
– в нотариальной деятельности,
– в риэлтерской деятельности,
– в аудиторской деятельности,
– в организационно-управленческой деятельности,
– в образовательной деятельности в области права,
– в инновационной деятельности.

Практические задания

1. Составьте структурно-логические схемы компетенций юриста: 1) общая схема компетенций, 2) схема профессиональных компетенций (Примерный вариант структурно-логической схемы компетенций юриста См. презентацию в Приложении № 6).

2. Практическая часть занятия проводится в форме дискуссии об иерархии и динамике ценностных ориентаций студентов в процессе их профессионального самоопределения. В дискуссии используются результаты опроса студентов.

Примерные вопросы анкеты

1. Какие факторы сыграли решающую роль в выборе Вами профессии юриста:

а) мнение родителей (да, нет),

б) мнение друзей и знакомых (да, нет),

г) престиж специальности (да, нет),

д) востребованность специальности в обществе (да, нет),

е) личностные предпочтения (да, нет),

ж) знания о профессии, почерпнутые из официальных источников (да, нет).

В ответах подчеркните да или нет в соответствии с Вашей позицией.

(Можно выделить несколько ответов).

2. Перечислите наиболее предпочтительные, на Ваш взгляд, ценности профессионального самоопределения современной молодежи:

а) деловой успех и успешная карьера (да, нет),

б) интенсивность работы (да, нет),

в) высокая ответственность за результаты работы (да, нет),

г) высокий стартовый уровень оплаты труда (да, нет),

д) постоянная креативность и инновационность в работе (да, нет),

е) возможность реализовать свой социальный капитал (да, нет),

ж) работа в условиях риска и неопределенности (да, нет).

В ответах подчеркните да или нет в соответствии с Вашей позицией. *(Можно выделить несколько ответов).*

Анкетирование могут проводить и сами студенты под руководством преподавателя. Возможно использование и другого набора вопросов.

Для дискуссии рекомендуется использовать также результаты панельного социологического исследования ценностных ориентаций студенчества, проведенных кафедрой философии совместно с социологической лабораторией Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина начиная с 2005 года с целью изучить их изменение в течение всего периода обучения в университете (См.: Климович, А.В. Аксиология: учебно-методический комплекс / А.В. Климович. – Брест : Изд-во БрГУ имени А.С. Пушкина, 2012. – 139 с.).

Темы сообщений

1. Компетентностный подход в подготовке специалиста.
2. Структура информационных компетенций специалиста.
3. Учебный процесс как условие социализации будущего специалиста.

Рекомендуемая литература

1. Воеводина, С.А. Компетентностный подход в подготовке будущих педагогов / С.А. Воеводина // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2006. – № 5. – С. 7–10.
2. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: от теории – к модели информационного образования / Н.И. Гендина // Открытое образование. Научно-практический журнал. – 2007. – № 1. – С. 4–10.
3. Днепровская, Н.В. Структура и подходы к обучению информационным компетенциям в профессиональном образовании / Н.В. Днепровская // Открытое образование. Научно-практический журнал. – 2010. – № 3 (80). – С. 38–45.

4. Дроздова, Н.В, Лобанов, Н.В. Компетентностный подход как новая парадигма студентоцентрированного образования (См. исх. данные: www. nihe.niks.by).
5. Зимняя, И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования / И.А. Зимняя // Высшая школа: проблемы и перспективы: Материалы 7-й Международной науч. метод. конференции. – Минск : РИВШ, 2005. – С. 283–286.
6. Иоголевич, Н.И., Майоров, В.И. Профессиональная подготовка юристов: компетентностный подход и базовая модель компетентности / Н.И. Иоголович, В.И. Майоров // Право и образование. – 2008. – № 11. – С. 76–83.
7. Квалификационные требования к выпускникам учреждений образования Республики Беларусь, осуществляющих подготовку по направлениям образования «Право» и «Управление», поступающим на службу в органы прокуратуры в качестве прокурорских работников. Утверждено приказом Генерального прокурора Республики Беларусь от 12 ноября 2013 года, № 37 // Законность и правопорядок. – 2014. – № 1. – С. 8–12.
8. Положение о критериях оценки знаний студентов на зачете и экзамене, защите практик и курсовых и дипломных работ (См. Приложение № 9).
9. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. – Минск : РИВШ, 2004. – 132 с.
10. Образовательный стандарт Республики Беларусь ОСРБ 1-24 01 02-2013 / Высшее образование : Первая ступень / Специальность 1-24 01 02 Правоведение : квалификация – юрист.
11. Русинов, Р.К. Учебный процесс как социализация будущих юристов / Р.К. Русинов // Право и образование. – 2008. – № 11. – С. 84–88.

Тема 3 Структура учебной деятельности студента

Вопросы для обсуждения

1. Модели учебной деятельности в рамках университетского образования:

1.1 традиционная;

1.2 проектного типа.

2. Самостоятельная учебная работа студента:

2.1 управляемая;

2.2 самоуправляемая.

Практические задания

1. Организация дискуссии по вопросу об эффективности самостоятельной работы студентов. В дискуссии используются результаты опроса студентов.

Примерные вопросы анкеты

1.1. Оцените эффективность Вашей самостоятельной учебной работы:

а) управляемую, выполняемую Вами под руководством преподавателя (Варианты ответов: высокая, средняя, низкая, такой вид работы не нужен);

б) самоуправляемую, выполняемую Вами без руководства преподавателя (Варианты ответов: высокая, средняя, низкая, такой вид работы не нужен).

1.2. Планируете ли Вы свою работу по выполнению программы вынесенной на самостоятельное изучение (Варианты ответов: всегда; скорее да, чем нет; скорее нет, чем да; эпизодически; не считаю нужным).

По 1-2 вопросам подчеркните Ваш вариант ответа.

1.3. При выполнении самоуправляемой самостоятельной работы, какими пользуетесь источниками информации:

а) домашней библиотеки,

б) университетской библиотеки,

в) учебных кабинетов,

г) интернет,

д) лекционный материал преподавателя.

(Можно выделить несколько ответов)

2.Составьте структурно-логическую схему учебной деятельности студента в условиях университетского образования, используя схему структуры деятельности человека (См. презентацию в Приложении № 7).

3. Прокомментируйте структуру самостоятельной работы студента данную в Приложении № 8.

4. Изучите Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), утвержденное приказом Министерства образования Республики Беларусь № 405 от 27.05.2013 г. См. Приложение № 10.

5. Изучите Критерии оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования Республики Беларусь по десятибалльной шкале (См. Приложение № 9).

Темы сообщений

1. Феномен страха перед экзаменами и стиль учебной деятельности студента.

2. Организация и планирование самостоятельной работы студента глазами самого студента.

Рекомендуемая литература

1. Крейнина, О.В. Страх перед экзаменами и стиль учебной деятельности студента / О.В. Крейнина // Вышэйшая школа. – 2007. – № 1. – С. 27–30.
2. Скипор, Е.Н. Динамика изменений психического состояния студентов в период сдачи экзаменационных сессий / Е.Н. Скипор // Гуманитарный экономический вестник. – 2004. – № 1. – С. 18–30.

Тема 4 Современные стратегии академического чтения

Вопросы для обсуждения

Занятие 1

1. Способы организации работы с текстом.

2. Типы чтения: воспроизводящий, как понимание и применение, анализирующий и синтезирующий, критикующий и критический.

Занятие 2 (4 часа)

1. Герменевтические аспекты взаимоотношений с текстом.
2. Плюрализм, полисемантичность и альтернативность интерпретаций текста.
3. Чтение как вопрошание: себя, текста и автора.

Практические задания

1. Прокомментируйте высказывание: «Как это часто бывает в науке можно считать, что мы наполовину победили, если начали правильно формулировать вопросы» (Дж. А. Миллер, американский психолог, психолингвист, классик американской когнитивной психологии, основатель когнитивной науки).

2. Прокомментируйте высказывание: «Безоценочное понимание невозможно. Нельзя разделить понимание и оценку: они одно-временны и составляют единый целостный акт» (М.М. Бахтин, русский философ, филолог, историк культуры).

3. Прокомментируйте высказывание Мэнли П. Холла, американского исследователя окультизма: «Жить в мире, не стремясь понять его смысл, – все равно что расхаживать по огромной библиотеке и не трогать книги» (Эпиграф к книге Дэна Брауна «Утраченный символ»).

4. Написать рецензию на собственный опыт организации работы с текстом.

5. Дискуссия по проблеме о пределах и требованиях к пониманию и интерпретации текста

6. Составьте диаграмму зависимостей характера и содержания работы с текстом и её результатов на определенных этапах чтения в соответствии с таксономией А. Блума. Примерный вариант диаграммы см. Приложение № 11.

Темы рефератов

1. Эвристическое вопрошание: к теории поиска информации с помощью вопроса.
2. Культура методологического мышления в процессе работы с текстом.
3. Культура критического мышления в процессе работы с текстом.
4. Юридическая герменевтика как метод понимания и интерпретации в юриспруденции.

Рекомендуемая литература к рефератам

1. Аверьянов, Л.Я. Почему люди задают вопросы? / Л.Я. Аверьянов. – М. : Социолог, 1993. –152 с.
2. Атарщикова, Е.Н. Герменевтика как один из методов юридической интерпретации. Отрывок цитируется по источнику: Атарщикова Елена Николаевна. Герменевтика в праве (Историко-правовой анализ) : Дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 : СПб., 1999 400 с. / Е.Н. Атарщикова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.aldebaran.com.ru/publications/9136. – Дата доступа : 31.12.2014.
3. Берков, В.Ф. Вопрос как форма мысли / В.Ф. Берков. – Минск, 1972.
4. Биккулова, Г.Р. Развитие критического мышления в контексте медиаобразования // Инновации в образовании. – 2009. – № 3. – С. 4–17.
5. Волков, Е.В. Развитие критического мышления / Е.В. Волков. – М., 2004.
6. Заир-Бек, С.И. Критическое мышление / С.И. Заир-Бек. – М., 2004.
7. Заир-Бек, С.И., Муштавинская, И.В. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М. : Просвещение, 2004.
8. Клустер, Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Перемена. – 2001. – № 4.

9. Медведев, В.А. О тенденциях развития методологической культуры мышления / В.А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161–164.
10. Ноэль-Цигульская, Т.Ф. О критическом мышлении. – [Электронный ресурс]. – 2000. – Режим доступа : //http://zhurnal.lib.ru/c/cigulxskaja_t_f/criticalthink.shtml. – Дата доступа : 31.01.2011.
11. Стил, Дж., Мередит, К., Темпл, Ч., Уолтер, С. Популяризация критического мышления : Пособие / Дж. Стил, К. Мередит, Ч. Темпл, С. Уолтер. – М., 1997.
12. Технология развития критического мышления в вузе: перспективы для школьного образования XX1 века. – Н. Новгород : Арабеск, 2001.
13. Халперн, Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб., 2000.
14. Хинтикка, Я., Хинтикка, М. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов / Я. Хинтикка, М. Хинтикка // Язык и моделирование социального взаимодействия: Переводы / Сост. В.М. Сергеева и П.Б. Паршина; Общ. ред. В.В. Петрова. – М. : Прогресс, 1987. – С. 265–281.
15. Харитонов, Л.А. Герменевтический подход к толкованию правовых норм / Л.А. Харитонов // Криминалистъ. – 2011. – № 1(8). – С. 113–117.
16. Хуторской, А.В., Король, А.Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) / А.В. Хуторской, А.Д. Король // Вопросы философии. – 2008. – № 4. – С. 109–115.

Список рекомендуемой литературы по отдельным вопросам темы

1. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М., 2004.
2. Залевская, А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. – Тверь, 2001.
3. Зонтаг, С. Против интерпретации / С. Зонтаг // Мысль как страсть: Избранные эссе 1960–70-х гг. – М. : Русское феноменологическое общество, 1997.

4. Карпиевич, Е.Ф., Краснова, Т.И. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) / Е.Ф. Карпиевич, Т.И. Краснова // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 9–37.

5. Конрад, К. Обращение с текстом : основы и примеры обучающих стратегий (реферат) / К. Конрад // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 38–45.

6. Мельников, А.П. О методике самостоятельной работы студентов с книгой в высшем учебном заведении / А.П. Мельников // Вышэйшая школа. – 2008. – № 3. – С. 35–38.

7. Праженик, А.Е. Проблема академического чтения: дидактический и герменевтический аспекты / А.Е. Праженик // Стратегии академического чтения и письма. Серия У. Современные технологии университетского образования. Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 46–60.

8. Работа с текстом. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 1 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : РИВШ, 2003. – 124 с.

9. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А. Гусаковский, Л.А. Ященко, С.В. Костюкевич и др.; Под ред М.А. Гусаковского. Минск : БГУ, 2004. – 279 с. *(Образование как работа с текстом. – С. 103–122).*

10. Усманова, А.Г. Здравый смысл против гиперинтерпретации // Умберто Эко: парадоксы интерпретации. – Минск : Изд-во ЕГУ «Пропилеи», 2000.
11. Федоров, А.В. Герменевтический анализ на медиаобразовательных занятиях в студенческой аудитории / А.В. Федоров // Инновационные образовательные технологии. – 2007. – № 3 (11). – С. 56–72.
12. Шустерман Р. Ниже уровня интерпретации / Р. Шустерман // Вопросы философии. – 2008. – № 7. – С. 141–158.

Тема 5 Современные стратегии академического письма

Вопросы для обсуждения

Занятие 1

1. Особенности и типы академического письма.
2. Тема, проблема, текст в культуре академического письма студента.
3. Типы текстов.

Занятие 2

1. Этапы написания текстов.
2. Структуры различных типов научных текстов. Понятие абзаца, его особенности, функции и структура. Целостность абзаца.
3. Построение аргументации, правила её использования в текстах.
4. Особенности и структура заключения.

Вопросы для самоконтроля

1. Какие преимущества вы видите в выполнении рефератов, курсовых и дипломных работ перед аудиторными занятиями?

2.Ответьте себе на вопрос: чему вы хотели бы научиться, выполняя впервые или в очередной раз реферат, курсовую или дипломную работу?

3.Если вы уже когда-то писали реферат, курсовую или дипломную работы и получили высокую оценку, подумайте, нельзя ли продолжить исследование той же проблемы (темы), но уже на новом и более высоком уровне?

4.Имеете ли вы свою любимую тему (проблему), исследованием которой хотели бы заняться? Вы пытались ее сформулировать и предложить научному руководителю?

5.Знакомы ли вы с научными работами и интересами предполагаемого научного руководителя? Не хотели бы вы стать его учеником и продолжить исследование его идей? Не хотели бы вы стать участником его научной школы?

6. Обоснуйте свой ответ на вопрос: почему Образовательный стандарт высшего образования Республики Беларусь выдвигает в качестве обязательного требования ко всем специалистам «владение исследовательскими навыками» (Воспользуйтесь презентацией в Приложении № 6).

Практические задания

1. Практическое задание: применение понятий научного аппарата к конкретной теме научного исследования (реферат, курсовая работа и др.).

2. По теме курсовой работы, которую Вы выполняете (или выполнили) на 1-м курсе, проанализировать и письменно в объеме 2-3 страниц оформить научный аппарат выбранной темы. В научный аппарат любой научно-исследовательской работы, в т.ч. и курсовой работы студента, входит:

– определение *объекта и предмета* научного исследования,

– формулировка научной *проблемы* и выдвижение *гипотезы*,

– формулировка *цели и задач* исследования,

– определение перечня наиболее эффективных для выполнения данной темы *методов научного исследования.*

3. Практическая работа по привитию навыков написания текста введения и заключения (на примере курсовой работы).

4. Написание тезисов по 1–2 вопросам темы курсовой работы и выполнение практических упражнений по применению требований к оформлению научного текста и библиографии (Образцы оформления списка литературы см. Приложение № 12).

5. Изучите требования (См. Приложение № 13) составьте презентацию к одному из создаваемых студентами академическому тексту: сообщение / выступление на семинаре или научно-организационном мероприятии, эссе, реферат, курсовая работа.

Интерактивная форма работы на семинаре

1. Проведение деловой игры по публичной защите письменного научного текста студента: эссе, реферата, курсовой или дипломной работы с применением критериев оценки такого рода работ (См. Приложение № 14).

Тема 6 Профессиональная культура специалиста: теоретические и практические проблемы её формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность студента

Занятия по данной теме проводятся в форме организационно-научных студенческих мероприятий: студенческие дебаты и студенческие научные чтения.

Занятие 1

Занятие организуется в форме студенческих дебатов. Темы дебатов выбираются студентами, согласуются с научным руководителем и должны носить социально-значимый характер и ценностно ориентированы. Например, одна из тем: «Профессионализм юристов: его значимость для общества и отдельного человека».

(Методику проведения студенческих дебатов см. на стр. 129 данного учебно-методического комплекса).

Занятие 2

Занятие проводится в форме студенческих научных чтений на тему: «Профессиональная культура юриста: особенности формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность». Каждый студент участвует в чтениях в форме подготовки текста выступления, наиболее удачные тексты заслушиваются публично, остальные студенты участвуют в чтениях виртуально на специальной страничке САЙТА кафедры.

Примерная тематика выступлений на студенческих научных чтениях

Влияние семейных традиций на выбор профессии и становлении профессионализма специалиста (юриста).

Значение занятий-экскурсий со студентами для выбора ими вида юридической деятельности.

Значимость научных исследований в формировании профессиональной культуры

специалиста.

Значение публицистических навыков юриста в его профессиональной деятельности.

Криминалист: основные компоненты профессиональной культуры.

Культура речи в профессиональной деятельности адвоката.

Культура публичного выступления юриста как компонент его профессионализма.

Личностные качества юриста, обеспечивающие коммуникационный аспект его деятельности.

Личностные и профессиональные качества судьи: гармония или конфликт?

Личность прокурора: культура профессионального поведения.

Логическая культура мышления как необходимая профессиональная компетенция юриста.

Место психологических компетенций в профессиональной деятельности юриста.

Многогранность профессиональной культуры следователя.

Мотивация студентов-юристов на профессиональное самоопределение в учебной и научно-исследовательской деятельности.

Научно-исследовательская деятельность студентов как условие подготовки творческого и конкурентоспособного специалиста.

Невербальное общение в юридической практике.

Нравственное и профессиональное в деятельности адвоката: гармония или конфликт?

Нравственно-психологические качества прокурора.

Нравственное содержание деятельности адвоката.

Нравственное и профессиональное в деятельности сотрудника таможенных органов: гармония или конфликт?

Особенности навыков и культура работы юриста с процессуальными документами.

Особенности зарубежной полицейской педагогики.

Особенности профессиональной культуры судьи.

Особенности компетентностной культуры юриста в риэлтерской деятельности.

Особенности профессиональной деятельности помощника судьи.

Особенности профессиональной деятельности прокурора.

Отдельные аспекты из профессиональной деятельности нотариуса.

Профессионализм как нравственная основа деятельности юриста.

Профессионализм юриста: критерии его измерения.

Психолого-педагогический аспект в административно-правовой и профилактической деятельности юриста.

Самостоятельная работа студента как важная составляющая в процессе подготовки квалифицированного специалиста.

Слагаемые профессиональной культуры юриста.

Служебный этикет юриста.

Справедливость как ценностный регулятор в профессиональной деятельности юриста.

Структура профессиональной культуры адвоката.

Формирование навыков профессионального юридического мышления в процессе научно-исследовательской деятельности студента.

Этические правила и тактические приемы допроса.

Языковое мастерство юриста и его профессиональные особенности.

РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

Вопросы для самоподготовки, самоконтроля и аттестации знаний студентов на зачёте

1. Стратегические цели современного высшего образования.
2. Особенности современного университетского образования.
3. Нормативные правовые акты, регулирующие высшее образование в Республике Беларусь. Локальные нормативные акты БрГУ имени А.С. Пушкина, регулирующие учебную и научно-исследовательскую деятельность студента (См. ВЭБ страничку юридического факультета на САЙТЕ университета http://www.brsu.by/div/lokalnye-normativnye-akty-dlya-studentov-na-kazhdyj-den).
4. Образовательный стандарт специальности «Правоведение»: общая характеристика.
5. Квалификационная характеристика специалиста.
6. Структура компетенций юриста.
7. Требования к итоговой государственной аттестации выпускника.
8. Студент как субъект учебной деятельности.
9. Структура учебной деятельности студента.
10. Проектная модель учебной деятельности студента в рамках университетского образования.
11. Управляемая и самоуправляемая учебная и научно-исследовательская деятельность студента.
12. Организация и планирование самостоятельной работы студента.
13. Особенности академического чтения.
14. Сущность и особенности читательской компетенции студента.
15. Типы текстов и особенности работы с ними.
16. Типы чтения тестов.
17. Чтение как вопрошание: себя, текста и автора.

18. Герменевтические аспекты работы с текстом. Значение навыков понимания и интерпретации в практической деятельности юриста.

19. Особенности и типы академического письма.

20. Тема, проблема, текст в культуре академического письма студента.

21. Этапы написания текстов.

22. Структура научного текста.

23. Построение аргументации, правила её использования в текстах.

24. Введение письменной научной работы: научный аппарат и особенности написания.

25. Заключение письменной научной работы: научный аппарат и особенности написания.

26. Понятие плагиата.

27. Методологическое мышление студента в процессе работы с текстом и письма.

28. Критическое мышление студента в процессе работы с текстом и письма.

29. Диалого-эвристическое мышление студента в процессе работы с текстом и письма.

30. Сущность и слагаемые профессиональной культуры юриста.

Примерные практические задания для аттестации студентов на промежуточном контроле освоения ими содержания образовательных программ высшего образования I ступени

2.1 Творческое задание: составить проект управления и организации процесса собственного обучения по специальности, специализациям, дисциплинам, курсам, семестрам и т.п. (по выбору студента).

2.2 Написать творческое эссе на тему «Престиж профессии юриста: миф или реальность».

3 Тестовые задания для самоконтроля при подготовке студентов к зачету

ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЙ РАЗДЕЛ: перечень учебных изданий и информационных материалов, рекомендуемых для изучения учебной дисциплины

Список литературы

1. Алексеев, А.И., Ястребов, В.Б. Профессия – прокурор / А.И. Алексеев, В.Б. Ястребов. – М. : Юрист, 1998. – 65 с.
2. Алтайцев, А.М. Информационно-образовательная среда как педагогическая система осуществления дидактического взаимодействия преподавания и учения (самообучения) // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22–23 апреля 2009 г.) / под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск : Изд. Центр БГУ, 2009. – С. 129–135.
3. Атарщикова, Е.Н. Герменевтика как один из методов юридической интерпретации. Отрывок цитируется по источнику: Атарщикова Елена Николаевна. Герменевтика в праве (Историко-правовой анализ) : Дис. ... д-ра юрид. наук : 12.00.01 : СПб., 1999 400 с. / Е.Н. Атарщикова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.aldebaran.com.ru/publications/9136. – Дата доступа : 31.12.2014.
4. Бабенко, Э.М. Формирование готовности к освоению компетенций // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. – 2010. – № 5. – С. 54–56.
5. Бадаева, А. Интеграция Европейского образовательного пространства / А. Бадаева // Мировая экономика и международные отношения. – 2009. – № 4. – С. 63–71.
6. Балбеко, А.М. Особенности организации и функционирования юридической службы / А.М. Балбеко // Право и образование. – 2002. – № 5. – С. 141–145.

7. Барщевский, М.Ю. Адвокат, адвокатская фирма, адвокатура / М.Ю. Барщевский. – М. : Юридическая литература, 1995. – 173 с.
8. Безрукова, В.С. Как написать реферат, курсовую и дипломную работу / В.С. Безрукова. – СПб. : Речь, 2008. – 176 с.
9. Биккулова, Г.Р. Развитие критического мышления в контексте медиаобразования // Инновации в образовании. – 2009. – № 3. – С. 4–17.
10. Блинов, В. Экономика и образование: сближение необходимо / В. Блинов // Народное образование. – 2007. – № 10. – С. 37–40.
11. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М., 2004.
12. Введение в юридическую специальность / под ред. А.П. Коренева и В.К. Боброва. – М., 2004. – 176 с.
13. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
14. Демчук, М.И. Высшая школа Республики Беларусь в Европейском пространстве высшего образования / М.И. Демчук // Вышэйшая школа. – 2011. – № 6. – С. 6–9.
15. Евстифеева, Н.В., Жиндеева, Е.А. Студент как субъект учебной деятельности // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22–23 апреля 2009 г.) / под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – С. 237–238.
16. Жалинский, А.Э. Введение в специальность «Юриспруденция»: профессиональная деятельность юриста. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Проспект, 2009. – 362 с.

17. Жук, А.И. Тенденции и перспективы развития национальной системы высшего образования / А.И. Жук // Вышэйшая школа. – 2011. – № 6. – С. 3–5.
18. Жук, О.Л. Педагогические основы самостоятельной работы студентов: Пособие для преподавателей и студентов / О.Л. Жук и др.; под общ. ред. О.Л. Жук. – Минск : РИВШ, 2005. – 112 с.
19. Залевская, А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. – Тверь, 2001.
20. Займист, Г.И. Академические компетенции будущих юристов: инновационные подходы в обучении // Государство и право в условиях инновационного развития: теоретико-методологические и прикладные проблемы: сборник материалов Международной науч.-практ. конф.; Брест, 24 июня 2011 г. / Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2011. – С. 271–274.
21. Зубра, А.С. Культура умственного труда студента: пособие для студентов высших учебных заведений / А.С. Зубра. – Минск : Дикта, 2006. – 228 с.
22. Изотова, Е.Г. Специфические особенности структуры учебной деятельности студентов 1-5 курсов // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22–23 апреля 2009 г.) / под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – С. 62–65.
23. Инструкция о порядке организации научно-исследовательской работы студентов высших учебных заведений Республики Беларусь. Утверждена Постановлением Министерства образования Республики Беларусь 31.03.2006 № 27 Зарегистрирована в Национальном реестре правовых актов Республики Беларусь 13 апреля 2006 г. №8/14277.
24. Карпиевич, Е.Ф., Краснова, Т.И. Задачи и способы организации работы с текстом (на основе таксономии Б. Блума) / Е.Ф. Карпиевич, Краснова Т.И. // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный уни-

верситет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 9–37.

25. Квалификационные требования к выпускникам учреждений образования Республики Беларусь, осуществляющих подготовку по направлениям образования «Право» и «Управление», поступающим на службу в органы прокуратуры в качестве прокурорских работников. Утверждено приказом Генерального прокурора Республики Беларусь от 12 ноября 2013 года, № 37 // Законность и правопорядок. – 2014. – № 1. – С. 8–12.
26. Кодекс Республики Беларусь об образовании / 13 января 2011 г. № 243-З: Принят Палатой представителей 2 декабря 2010 года; Одобрен Советом Республики 22 декабря 2010 года; Изменения и дополнения: Закон Республики Беларусь от 13 декабря 2011 г. № 325-З (Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь, 2011 г., № 140, 2/1877) <H11100325>.
27. Конрад, К. Обращение с текстом: основы и примеры обучающих стратегий (реферат) / К. Конрад // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 38–45.
28. Киреенко, Н.В., Владыкина, Г.В. Введение в специальность : УМК. – Минск : ИПД, 2008. – 66 с.
29. Кобликов, А.С. Юридическая этика / А.С. Кобликов. – М., 1999. – 46 с.
30. Краевский, В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. – 2009. – № 3. – С. 77–82.
31. Краснова, Т.И. Феномен популярности плагиата в современной высшей школе: кто виноват, и что делать? / Т.И. Краснова // Стратегии академического чтения и письма. Серия «Современные технологии университетского

образования». Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 98–107.

32. Лебедева, О.И. Студент как субъект учебной деятельности в высшей школе // Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22–23 апреля 2009 г.) / под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – С. 79–82.
33. Лепешко, Б.М. Пишем студенческую научную работу / Б.М. Лепешко. – Брест : Альтернатива, 2007. – 120 с.
34. Лобанов, А.П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
35. Лосев, В.В. Дипломная работа: подготовка, оформление, защита: учебно-методическое пособие / В.В. Лосев; науч. ред. Е.Н. Григорович; Брест. гос. ун-т имени А.С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2013. – 99 с.
36. Медведев, В.А. О тенденциях развития методологической культуры мышления / В.А. Медведев // Вопросы философии. – 2010. – № 2. – С. 161–164.
37. Меркулова, О.П. Письменный текст в учебной деятельности студента / О.П. Меркулова // Самостоятельная работа и академические успехи. Теория, исследования, практика: материалы У международной научн.-практ. конф. / Белорус. гос. ун-т; Центр развития проблем образования. – Минск : Пропилеи, 2005. – С. 150–156.
38. Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». Выпуск 2 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – 240 с.
39. Новиков, А.М., Новикова, Д.А. Методология. – М., 2007.

40. Образовательный стандарт Республики Беларусь: ОСРБ 1-24 01 02-2013 / Высшее образование: Первая ступень / Специальность 1-24 01 02 Правоведение: квалификация – юрист.

41. Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), утвержденное приказом Министерства образования Республики Беларусь № 405 от 27.05.2013 г.

42. Праженик, А.Е. Проблема академического чтения: дидактический и герменевтический аспекты / А.Е. Праженик // Стратегии академического чтения и письма. Серия У. Современные технологии университетского образования. Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – С. 46–60.

43. Рысакова, П.И. Национальная система образования как агент формирования глобальной идентичности / П.И. Рысакова // Философские науки. – 2010. – № 10. – С. 110–127.

44. Сергеенкова, В.В. Управляемая самостоятельная работа студентов. Модульно-рейтинговая и рейтинговая системы / В.В. Сергеенкова. – Минск : РИВШ, 2004. – 132 с.

45. Степаненко, С.Е. Письменные работы в вузах. Практическое руководство для всех, кто пишет дипломные, курсовые, контрольные, доклады, рефераты, диссертации. 5-е изд. – М. : Бэст, 2003.

46. Степашко, Л.А. и др. Философия и история образования / Л.А. Степашко / Учеб. пособие для студентов вузов. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т, 1999. – 268 с.

47. Стратегии академического чтения и письма. Серия У. Современные технологии университетского образования. Выпуск 5 / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования. – Минск : Пропилеи, 2007. – 140 с.

48. Сырых, В.М. Логические основания общей теории права. Т. 2. Логика правового исследования (Как написать диссертацию) / В.М. Сырых. – М. : ЗАО Юстицинформ, 2004. – 560 с.
49. Традиционная иерархия мыслительных процессов / Режим доступа : http://www.intel.ru/content/dam/www/program/education/emea/ru/ru/documents/project-design1/thinking-skills/bloom-taxonomy.pdf
50. Усманова, А.Г. Здравый смысл против гиперинтерпретации // Умберто Эко: парадоксы интерпретации. – Минск : Изд-во ЕГУ Пропилеи, 2000.
51. Философия в личностном и профессиональном самоопределении студента. Сборник студенческих научных работ. – Брест : Издательство БрГТУ, 2013. – 94 с.
52. Хуторской, А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика. Научное издание / А.В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998. – 266 с.
53. Чесновский, М.Э., Круглашов, А.Н., Ярмох, Э. Ценности образования в условиях интеграции европейского образовательного пространства / М.Э. Чесновский, А.Н. Круглашов, Э. Ярмох // Веснік Брэсцкага універсітэта. Серыя 1. Філасофія. Паліталогія. Сацыялогія. – 2010. – № 2. – С. 5–15.
54. Чудновский, В.Э. Смысложизненный аспект современного процесса образования / В.Э. Чудновский // Вопросы психологии. – 2009. – № 4. – С. 50–60.
55. Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению: Материалы Международной научно-практической конференции (Минск, 22–23 апреля 2009 г.) / под ред. Н.Д. Корчаловой, И.Е. Осипчик. – Минск : Изд. центр БГУ, 2009. – 348 с.
56. Харитонов, Л.А. Герменевтический подход к толкованию правовых норм / Л.А. Харитонов // Криминалистъ. – 2011. – № 1(8). – С. 113–117.
57. Шадриков, В.Д. Философия образования и образовательные политики / В.Д. Шадриков. – М., 1993. – 279 с.

58. Шаршунов, В.А. Как подготовить и защитить диссертацию: Справочное пособие / В.А. Шаршунов. – Минск : Мисанта, 2006. – 404 с.

59. Эко Умберто. Как написать дипломную работу. Гуманитарные науки: Учебно-методическое пособие / Пер. с ит. Е. Костюкович. – М. : Книжный дом «Университет», 2003. – 2 изд. – 240 с.

Глоссарий

Тема 1 Особенности современного высшего образования

АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ – это организованный процесс, во время которого студент обучается в течение ограниченного периода в другом вузе своей страны или за рубежом, организует его отдел международной академической мобильности студентов; – это возможность студентам, аспирантам и молодым ученым продолжить образование или приобрести научный опыт за рубежом. Основными формами академической мобильности являются "вертикальная когда студент весь цикл, необходимый для получения степени, проходит за рубежом; "горизонтальная когда учеба за рубежом охватывает один или два семестра; "виртуальная когда учеба имеет дистанционный характер, опирается на Интернет.

АКАДЕМИЧЕСКИЕ СВОБОДЫ – принципы, согласно которым свобода исследования у студентов, научных сотрудников и профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений и научно-исследовательских организаций необходима для выполнения ими своей миссии.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС – понятие, употребляемое для обозначения процессов сближения европейских образовательных систем, являющихся способом реализации Болонской декларации (19 июня 1999 г.) министров образования 29 европейских стран. Возникновение Болонского процесса было обусловлено, прежде всего, тремя факторами: глобализация, требующая унификации образовательных систем; обострение международной конкуренции в сфере образования, в силу которой европейская система стала проигрывать системе образования США; растущая европейская интеграция. Болонский процесс выступает как одна из форм модернизации высшего образования.

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – уровень основного образования, направленный на развитие личности студента, курсанта, слушателя, их интеллектуальных и творческих способностей, получение ими специальной теоретической и практической

подготовки, завершающийся присвоением квалификации специалиста с высшим образованием, степени магистра (Ст. 202 Кодекса Республики Беларусь об образовании).

ВЫСШЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – образование на базе среднего (полного) общего или среднего профессионального образования, осуществляемое в высшем учебном заведении по основным профессиональным образовательным программам, завершающееся итоговой аттестацией и выдачей выпускнику документа о высшем профессиональном образовании. В вузах ведется планомерная подготовка обучающихся к определенным профессиям, по окончании учебных заведений выпускникам присваивается специальность и квалификация.

ЕВРОПЕИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – понятие, которое используется для обозначения движения (интеграции) национальных систем образования стран Европы к единому образовательному пространству при сохранении их культурных и научных традиций, при этом важна его гуманитарная и гуманистическая направленность, культуросообразность, соответствие национальной специфике и одновременно открытость другим культурам.

КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – понятие, которое употребляется для выделения его важнейшего конститута – ориентация на научно-исследовательскую деятельность; именно рационализм научного типа явился тем источником, из которого классический университет черпал свои основания, занимаясь выработкой научных стратегий, подготовкой научных кадров, способствуя распространению и укоренению научного мировоззрения в социальной реальности, что обеспечило ему центральное место в интеллектуальной культуре европейского пространства. Миссия и фундаментальное предназначение классического университета реализуются в условиях, когда все смыслопорождения в обществе задаются определенной культурной доминантой.

НАЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ – сложение национальной системы образования оказывается возможным только при опоре на систему политики, и осуществляется одновременно с формированием национального государ-

ства, поскольку признается, что основной функцией образования является подготовка новых членов общества на основе принятого в том или ином обществе педагогического идеала, которые, с одной стороны, готовы к выполнению специализированных функций, а с другой – осознают себя как члены единой политической национальной общности; национальная система образования – механизм трансляции национальной территориально-ограниченной культуры, инструмент формирования национальной идентичности, воспитания политической лояльности к национальному государству.

НЕКЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ – понятие, которое употребляется для обозначения современной интерпретации содержания университетского образования; содержания, вытекающего из необходимости перехода от знаниевой парадигмы образования, основанной на «усвоении» определенных культурных продуктов к новой, компетентностно-деятельностной парадигме, основанной на «порождении» культурных форм, на выработку форм человеческого существования в условиях неопределенности, риска и нестабильности. Миссия и предназначение неклассического университета вытекают из современной ситуации, когда все смыслопорождения в обществе задаются не только сменой культурной доминанты, но и их динамикой, более того недоминантно организованной форме культуры.

НОСТРИФИКАЦИЯ – процедура признания документов иностранных государств о высшем и послевузовском профессиональном образовании, то есть согласие соответствующих органов государственной власти на наличие законной силы этих документов на территории государства.

ОБРАЗОВАНИЕ (*лат.* – свидетельство) – есть категория всеобщая, целостная, полифункциональная; может трактоваться и как процесс и как результат усвоения человеком опыта поколений в виде знаний, навыков и умений, а также общественных отношений; образова́ние – целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения обучающимся установленных государством образовательных уровней; также образование можно определить как целенаправленную познавательную деятельность людей по получению знаний, умений, либо по их совершенствованию.

ОБУЧАЮЩИЕСЯ как термин употребляется для обозначения субъектов обучения на всех уровнях среднего и профессионального образования; в соответствии с Кодексом об образовании Республики Беларусь к обучающимся относят: аспирант (адъюнкт), воспитанник, докторант, курсант, магистрант, слушатель, соискатель, стажер, студент, учащийся.

ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ – исходная концептуальная модель постановки проблем и их решения в области образования, господствующая в течение определенного исторического периода в научном сообществе. В современной методологии педагогической науки происходит переход от знаниевой к компетентностно-деятельностной парадигме образования.

СТУДЕ́НТ (от лат. – усердно работающий, занимающийся) – учащийся высшего, в некоторых странах и среднего учебного заведения, в России только учащиеся в ВУЗах. В Древнем Риме и в Средние века студентами назывались любые лица, занятые процессом познания. С организацией в XII веке университетов термин стал употребляться для обозначения обучающихся и преподающих в них лиц; после введения учёных званий для преподавателей (магистр, профессор и др.) – только учащихся; в соответствии со ст. 30 Кодекса Республики Беларусь об образовании «студент – лицо, осваивающее содержание одного из видов образовательных программ высшего образования»; обучающийся на первой ступени высшего образования.

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ – особая форма инициативной, самостоятельной, ответственной общественной деятельности студентов, направленная на решение важных вопросов жизнедеятельности студенческой молодёжи, развитие её социальной активности; одна из форм воспитательной работы образовательного учреждения, осуществляемая в рамках «концепции непрерывного образования», направленная на формирование всесторонне развитой, творческой личности, с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда; одна из форм молодёжной политики, проводимая в целях консолидации студенческого общественного движения, наиболее полного ис-

пользования потенциала студенчества в социально-экономических преобразованиях общества, решения студенческих проблем.

УНИВЕРСИТЕТ (*лат.* – совокупность, общность) – высшее учебное заведение, где готовятся специалисты по фундаментальным и многим прикладным наукам; как правило, осуществляет и научно-исследовательскую работу; многие современные университеты действуют как учебно-научно-практические комплексы; университеты объединяют в своём составе несколько факультетов, на которых представлена совокупность различных дисциплин, составляющих основы научного знания.

ЦЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ – содержание понятия ценности образования формируется в соответствии с ответом на вопрос (отдельного человека или общества в целом) о смысле человеческого существования, в этом контексте ценность образования рассматривается как один из действенных способов передать будущим поколениям свое понимание смысла жизни, при этом этот процесс интегрирует в себя три «слоя»: ценности общественные, ценности государственные, ценности личностные.

ЭКОНОМИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ – превращение образования в ветвь экономической макросистемы, подчинение его требованиям рентабельности, т.е. обратимости капитала, превращение преподавателя в бизнес-партнера, знания – в интеллектуальную собственность, идеала свободы получения образования в принцип успешного функционирования учреждения образования, постепенная передача образовательных учреждений в частный сектор и др.

АКАДЕМИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА – это компетенции, включающие знания и умения по изученным дисциплинам, способности и умения учиться.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ОТПУСК – отпуск, предоставляемый студенту высшего или среднего профессионального учебного заведения по медицинским показаниям и в других исключительных случаях (стихийные бедствия, семейные и др. (например, финансовые) обстоятельства).

АТТЕСТАЦИЯ (*лат.* – свидетельство) – определение уровня профессиональной квалификации студента, характеристика его способности и возможности самостоятельно решать поставленные профессиональные проблемы. Для аттестации студента по всем видам учебной деятельности разрабатываются критерии их оценивания, то есть требования к ним. При этом устанавливается соответствие качества подготовленности студента к выполнению профессиональных функций согласно Квалификационной характеристике специалиста и Госстандарту образования по данному предмету или специальности.

АТТЕСТАЦИЯ СТУДЕНТА – это установленная процедура определения и оценки уровня знаний студента по изученным им дисциплинам, пройденным практикам, выполненным курсовым и дипломным работам, она может проходить в форме защиты реферата, зачета, дифференцированного зачета, текущего, итогового или государственного экзамена, публичной защиты отчета по практике, курсовой и дипломной работ.

ВЫПУСКНИК – это человек, оканчивающий или уже окончивший данное учебное заведение.

ГЛУБИНА ЗНАНИЙ СТУДЕНТА ПРИ АТТЕСТАЦИИ характеризует число осознанных студентом существенных связей определенного знания с другими, с ним соотносящиеся.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ (ДО) – взаимодействие учителя и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемое специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность. Дистанционное обучение – это самостоятельная форма обучения, информационные технологии в дистанционном обучении являются ведущим средством.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА – это его способность применять, находить, хранить и преобразовывать информацию, необходимую для решения профессиональных задач, умение работать с различными информационными системами. В структуре информационной компетентности специалистов выделяют следующие компоненты: комплекс приобретенных знаний, необходимых для творческого решения профессиональных задач; совокупность разнообразных способов деятельности, необходимых для самореализации в профессиональной деятельности; личностные качества субъекта, его потребности, мотивации, направленные на повышение компетентности; выбор наиболее значимых ценностных ориентаций.

ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ – это аттестация выпускника, включающая аттестационные испытания (государственный экзамен по специальности и специализации, защиту дипломной работы), позволяющие определить теоретическую и практическую готовность выпускника к выполнению социально-профессиональных задач и, которые проводятся в соответствии с требованиями образовательного стандарта.

КВАЛИФИКАЦИЯ – знания, умения и навыки, необходимые для той или иной профессии на рынках труда, подтвержденные документом.

КВАЛИФИКАЦИОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПЕЦИАЛИСТА – это обобщенная норма качества подготовки по определенной специальности (специализации) с соответствующей квалификацией, включающая сферы, объекты, виды и задачи профессиональной деятельности, а также состав компетенций, необходимых

для выполнения функциональных обязанностей в условиях социально регулируемого рынка.

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ – это система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД в обучении акцентирует внимание на результативности образования и заключается, прежде всего, не в приобретении студентом определенной суммы знаний или количестве усвоенной им информации, а на формирование у него способностей креативно действовать в различных проблемных ситуациях, в условиях риска и неопределенности, принимать адекватные решения.

КОМПЕТЕНЦИЯ – это сложная социально-дидактическая личностная структура, основанная на ценностных ориентациях, знаниях, опыте, приобретенных личностью как в процессе обучения, так вне его и выражается в степени проявления личностью полученных знаний, умений и способностей в разных ситуациях для решения профессиональных и социально-значимых задач.

КОМПЕТЕНТНОСТЬ – это интегральное свойство личности, характеризующее стремление и способность (готовность) реализовывать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной профессиональной деятельности в определенной профессиональной среде; интегрированная характеристика качества личности, результат подготовки выпускников вуза для выполнения деятельности в определенных областях (компетенциях); это уровень квалификации и профессионализма выпускаемого специалиста. Она определяется мобильностью сознания, способностью к постоянному обновлению знаний, широтой кругозора, умением самостоятельно применять методы исследования, умением выбирать оптимальные варианты решения проблемы и честным отношением к делу. Все эти качества можно определить при итоговой аттестации: государственных экзаменах и защите дипломной работы. Оценки итоговой государственной аттестации есть оценивание уровня компетентности будущего специалиста решать те или иные вопросы профессиональной деятельности.

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ И КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТА – это система показателей, применяемая в высших учебных заведениях для текущей и итоговой аттестации по всем видам учебной и научно-исследовательской деятельности студентов, на основании которой выявляется уровень усвоения студентом программы и выставляется оценка по десятибалльной шкале; основные термины, раскрывающие суть критериев оценки знаний и компетенций студентов – это системные знания, полнота знаний, глубина знаний; критерии разрабатываются и применяются по всем учебным дисциплинам, а также по таким видам деятельности студентов, как практика, курсовая и дипломная работы.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ – это нормативный правовой документ, устанавливающий цели и задачи профессиональной деятельности специалиста, требования к уровню подготовки выпускника вуза, требования к содержанию образовательной программы и её реализации, требования к обеспечению образовательного процесса и итоговой государственной аттестации выпускника.

ОБЩИЙ КРЕДИТНЫЙ РЕЙТИНГ – сумма частных рейтингов за семестр, или за все время обучения относительно других студентов, отражающий успешность обучения конкретного студента только относительно его группы и курса.

ОБЩИЙ ОЦЕНОЧНЫЙ РЕЙТИНГ – рассчитывается как среднеарифметическое от суммы баллов, набранных студентом по дисциплинам, оцениваемым на экзаменах и дифференцированным зачетах, а так же курсовых и дипломных работах.

ПОЛНОТА ЗНАНИЙ СТУДЕНТА ПРИ АТТЕСТАЦИИ – это количество всех знаний об изучаемом объекте, предусмотренных программой; полнота предусматривает изолированность знаний друг от друга.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – это интегративное качество личности специалиста, объединяющее имеющиеся у него профессиональные знания, навыки и умения, профессионально значимые качества личности и психофизиологические возможности самостоятельного использования всего этого на практике. Это способность и стремление разбираться в требованиях, предъявляемых к труду по специальности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА – это компетенции, включающие знания и умения формулировать проблемы, решать задачи, разрабатывать планы и обеспечивать их выполнение в избранной сфере профессиональной деятельности.

РЕЙТИНГ – это индивидуальный числовой показатель оценки деятельности студента по усвоению объема учебной информации, а также развитие умений и навыков применять их на практике, в новой нестандартной ситуации.

СИСТЕМНЫЕ ЗНАНИЯ СТУДЕНТА ПРИ АТТЕСТАЦИИ – это знания, структурирующиеся в сознании обучаемого по схеме: основные научные понятии – основные положения – следствия-приложения.

СОЦИО-КУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ЛИЧНОСТИ – это выраженная готовность, способность и опыт личности применять на практике знания и умения, обеспечивающие рациональное и уважительное восприятие иного и непривычного, конструктивное сотрудничество с его носителями, понимание и принятие прав и достоинств каждого человека, самоопределение и нахождение содержательных компромиссов в условиях межкультурного (межличностного, межконфессионального или межэтнического) диалога.

СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ СПЕЦИАЛИСТА – это компетенции, включающие культурно-ценностные ориентации, знание идеологических, нравственных ценностей общества и государства и умение следовать им.

СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – интегративное понятие, обозначающее целостный результат высшего профессионального образования, основанного на академической, социально-личностной и профессиональной компетенциях, а также системе общечеловеческих, национальных и личностных ценностей.

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ – концепция в социологии, экономике и политологии, обозначающая социальные горизонтальные и вертикальные сети и взаимосвязь между ними в обществе; включает социальные сети и соответствующие нор-

мы, которые оказывают воздействие на продуктивность и благосостояние различных сообществ; отражает поведение организаций и отношения между ними; по определению Всемирного Банка, социальный капитал – это институты, отношения и нормы, которые формируют, качественно и количественно, социальные взаимодействия в обществе и обеспечивают социальное единство, которое служит определяющим фактором экономического процветания и устойчивого развития общества.

СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ СПЕЦИАЛИСТА – это знания, умения и навыки, накопленные специалистом в период учебы и работы и характеризующие его способности устанавливать связи между членами одного сообщества или одной группы интересов, а также внешние контакты с другими сообществами и другими группами интересов.

ЦЕЛЬ РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ заключается в том, что она позволяет объективно ранжировать студентов и, опираясь на результаты ранжирования, определять их место в многоуравневой системе высшего образования: бакалавр, дипломированный специалист, магистр.

ЧАСТНЫЙ РЕЙТИНГ представляет собой сумму кредитов по конкретной учебной дисциплине относительно группы (курса).

ЧЕЛОВЕЧЕСКИЙ КАПИТАЛ – это определение человека, отражающее его как носителя способностей, мотиваций, знаний, умений и «готовностей» к выполнению конкретных трудовых функций, что достигается обучением, воспитанием, обретением жизненного и производственного опыта; теория человеческого капитала используется для определения вклада образования в процесс экономического роста, спроса на образование, добавленной стоимости как результата образования и т.п.

ЮРИСТ – профессиональная квалификация специалиста с высшим профессиональным образованием в области правоведения.

АКАДЕМИЧЕСКИЙ ОТПУСК – отпуск, предоставляемый студенту высшего или среднего профессионального учебного заведения по медицинским показаниям и в других исключительных случаях (стихийные бедствия, семейные и др. (например, финансовые) обстоятельства).

ГИПНОПЕДИЯ (др.-греч. – сон, обучение), обучение во сне – методика обучения во время естественного сна, заключается в прослушивании обучаемым во время сна голоса гипнотизёра или его записи; не может рассматриваться как замена другим методикам обучения, так как подходит для закрепления в памяти лишь некоторых типов информации (например, числовых таблиц, формул, иностранных слов, а также телеграфной азбуки, шифрованных кодов и другой узкоспециализированной информации); успешность применения гипнопедии зависит от слишком большого количества факторов (типа информации, особенностей памяти и возраста обучаемого), чтобы говорить о массовом применении; в целях повышения эффективности варьируется количество и продолжительность сеансов обучения, интонация речи.

ЕДИНСТВО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ – педагогический принцип, утверждающий неразрывность и целостность развития человека как внутреннего процесса и его обучения как процесса внешнего. Этот принцип выражает признание зависимости уровня и характера развития человека от особенностей его обучения и, наоборот, зависимость обучения от уровня развития человека. Студент должен знать, что его развитие как личности и как специалиста во многом зависит от эффективности реализации этого принципа во всех формах учебной и научно-исследовательской деятельности.

ЕДИНСТВО СОЗНАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – педагогический принцип, обозначающий неразрывную взаимную связь и взаимообусловленность сознания и деятельности человека. С одной стороны, он утверждает равноценность сознания и деятельности в развитии человека. С другой – их взаимную зависимость:

хорошо развитое сознание позволяет более продуктивно выполнять деятельность и хорошо организованная продуктивная деятельность способствует развитию сознания. Этот принцип и его реализация студентом в ходе выполнения учебно-исследовательской деятельности обеспечит более высокое её качество.

КОНТРОЛИРУЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА (КСРС) – это работа студента, организуемая в аудитории под контролем преподавателя в соответствии с расписанием.

ПРОДУКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счёт этого прежнего опыта обучающегося.

РЕФЛЕКСИЯ – это действия мышления, направленные на внутренний мир и способствующие самопознанию, самоанализу, самооцениванию своих мыслей и действий. С помощью рефлексии человек в автономном режиме соединяет себя мысленно с внешним миром, при этом его собственное сознание делается внешним по отношению к этому миру. Рефлексия – это метод познания, необходимый при выполнении самостоятельной учебной и научно-исследовательской деятельности.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА – вид учебной деятельности в вузе, предоставление студенту свободы при выборе темы, методов и режима работы, создание условий для проявления творчества. Таковой является исследовательская деятельность и написание рефератов, курсовых и дипломных работ.

СОБСТВЕННО САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА (САМООБРАЗОВАНИЕ) – это организуемая самим студентом работа по самообразованию в рациональное с его точки зрения время, мотивируемая собственными познавательными потребностями и контролируемая им самим.

СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА – элементами учебной деятельности являются: мотивы учебной деятельности, учебная задача, учебные действия, действия контроля, действия оценки.

УПРАВЛЯЕМАЯ САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТА (УСРС) – это самостоятельное, опосредованное управлением со стороны преподавателя, выполнение студентов учебного или исследовательского задания.

УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – деятельность, направленная на преобразование (дополнение и переструктурирование) опыта субъекта за счёт включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта.

УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – вид деятельности студента, носящий одновременно и обучающий, и поисково-исследовательский характер. Исследование, проводимое самостоятельно студентом при научном руководстве со стороны профессорско-преподавательского состава вуза или колледжа, выступает при этом организационной формой обучения. Реферирование, курсовая и дипломная работы являются видами учебно-исследовательской деятельности.

УЧЕБНЫЕ ПРОЕКТЫ используются с целью развития познавательных умений и навыков обучающихся самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развития критического мышления. Метод проектов в обучении ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся – индивидуальную, парную, групповую, которую они выполняют в течение определенного отрезка времени. Этот подход органично сочетается с групповым подходом; всегда предполагает решение какой-то проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, средств обучения, а с другой, интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей; результаты выполненных проектов должны быть: если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

ЧУВСТВО ОТВЕТСТВЕННОСТИ – способность студента нести ответственность за собственные действия и полагаться на свои силы при выполнении своей учебной и исследовательской работы; проявляется как умение планировать выполнение работы, выполнять ее последовательно и строго в соответствии с планом, как понимание собственной вины в случае срыва работы или ее низкого качества.

АНАЛИЗ – (*греч.* – разложение) – это мыслительная операция, состоящая в разложении, расчленении предмета познания на составные части и рассмотрение их как самостоятельных. Это также метод познания при изучении теоретических и эмпирических источников. Как мыслительная операция анализ является начальным этапом познания проблемы. Как метод познания – это действие сложное, оно может сочетаться с другими методами познания, и потому выделяют виды анализа: системный, структурный, критический, проблемный, сравнительный и др.

АСПЕКТ (*дат.* – вид, взгляд) – это точка зрения как исходная позиция, на основе и с учетом которой проводится анализ и оценка используемого в работе теоретического и практического материала. Аспект – это всегда одна из сторон рассматриваемого предмета исследования. Так, его можно рассматривать в разных научных аспектах (философском, историческом, экономическом, правовом, психологическом, педагогическом, социальном и др.), исходя из разных принципов (мировоззренческого, деятельностного, личностного, функционального подходов), основываясь на разных теориях и учениях (теории развивающего обучения, теории взаимосвязи коллективного и индивидуального).

АСПЕКТНЫЙ АНАЛИЗ – вид анализа, состоящий в выявлении в изучаемых материалах (письменных текстах или практическом опыте) сходных состояний, качеств, структур. Это также анализ фактов в свете одной какой-либо точки зрения, подхода, принципа, действия закона.

БАНК ДАННЫХ – совокупность информации, занесенной на магнитные носители для использования ее в электронно-вычислительных системах. Данные, то есть информация, могут заноситься как в виде символов (цифр, букв), так и в виде графиков, рисунков, таблиц, схем. Эти данные группируются по определенным признакам, что облегчает их хранение и пользование ими. По сути это есть база знаний, занесенных в компьютер: конспекты литературных источников, библиогра-

фия, различные виды приложений, выписки из документов и др. База данных – это интеллектуальная система, выполняющая при учебной и научно-исследовательской деятельности студента чаще всего справочную вспомогательную функцию.

БЕГЛОЕ ЧТЕНИЕ – чтение печатного текста без запинок, непрерывно, в хорошем естественном темпе, с количеством слов в минуту, то есть скоростью чтения, соответствующей возрасту и уровню образования. Беглое чтение – основа быстрого чтения и скорочтения. У студента, владеющего им, повышается осмысление материала, его запоминание, разнообразное оперирование им и его анализ. Владеющим беглым чтением легко читать серьезную научную литературу и в большом количестве, что непременно сказывается на уровне самостоятельности выполнения студентом всех видов учебных работ.

ВЕРБАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ (*лат.* – словесное) – способность человека переводить объекты и предметы воспринимаемой реальности в слова, способность мысленно оперировать этой реальностью через обозначающие слова. Уровень сформированности вербального сознания, крайне необходимого при учебно-исследовательской деятельности и написании работы, может быть разным. Студенту бывает трудно делать выводы и заключения, извлекать мысли из изученной информации и результатов исследования. Это говорит о низком уровне вербального сознания, при котором человек ограничивается словесным перечнем только явно обнаруженных свойств и признаков. И напротив, если студент легко оперирует научными понятиями и идентифицирует с ними реальность, объясняет ее понятийно, то это говорит о развитости вербального сознания.

ВИДЫ АНАЛИЗА – это специфика применения анализа при изучении теоретического и эмпирического материала. Различают следующие виды анализа: системный, критический, функциональный, проблемный, структурный, аспектный, голографический, понятийный, герменевтический, контент-анализ и др. Кроме того, выделяют количественный, то есть статистический анализ и качественный, то есть содержательный.

ВИДЫ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ – различают выборочное и сквозное конспектирование, репродуктивное и продуктивное конспектирование. Выбор видов конспектирования научной литературы зависит от учебных и исследовательских задач, от степени соответствия содержания источника изучаемой или исследуемой теме, от умений студента пользоваться каждым видом в отдельности.

ВИДЫ (ЖАНРЫ) НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ – условно вся научная литература подразделяется на теоретические, методические и справочные издания. Теоретические – это тезисы, научные и научно-популярные статьи, монографии, авторефераты диссертаций, научные отчеты. Методические – это учебники и учебные пособия, хрестоматии, самоучители, методические разработки, инструкции, рекомендации, а также нормативные работы – планы, программы, положения, уставы. Все это разнообразие составляет широкий диапазон литературных источников в учебной и исследовательской деятельности студента. Студент, как правило, пользуется многими из них в разумном соотношении.

ВОПРОС – это высказывание, содержащее требование и побуждающее собеседника к размышлению и действию в процессе познания. Всякое высказывание способно вызывать реакцию собеседника и делать ответные действия словом или делом, если оно: содержит в себе неизвестное и востребованное в данный момент, наделено особой интонацией побудительного свойства, имеет четкий адресат, задает рамки ответа. «Неизвестное» в вопросе – это то, что хочется выяснить, узнать задающему его, и оно определяется им. Особая вопрошающая интонация задавания вопроса – это психолингвистическое средство, которое связывает задающего вопрос с отвечающим и создает то, что называется диалогом и общением. Рамки ответа – это границы зоны поиска ответа. Студент многократно имеет дело с вопросами. Он их задает руководителю, литературному источнику при работе с ним, самому себе, а также пользуется в качестве метода работы с людьми и их диагностики.

ВЫБОРОЧНОЕ КОНСПЕКТИРОВАНИЕ – это конспектирование отдельных глав, положений из всего текста научного источника. Выбор частей текста для

конспектирования определяется темой, проблемой, целями и предметом исследования. Выборочное конспектирование не может быть случайным, предварительный просмотр всего текста необходим для того, чтобы сделать точный выбор и определить границы конспектируемых частей.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ – метод интерпретации (толкования) речевых, в том числе и письменных текстов, выявления в них скрытых, неявных смыслов и значений, завуалированной информации. Применяется преимущественно при работе с древними текстами, детскими сочинениями (рисунками), письмами (дневниками) и др. текстами, которые требуют «дешифровки» их для более полного и глубокого понимания. При этом проводится работа над используемыми автором понятиями, их соотношениями, смыслами, частотой повторений. Так пытаются понять автора, его мировоззрение, отношения, ценности, мотивы действий, особенности культуры, личностные свойства и т. д.

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА – это исследование процесса интерпретации текста, культурных, исторических факторов, влияющих на точку зрения автора текста и на точку зрения читателя.

ГИБКОСТЬ УМА – качественная характеристика мышления и свойство личности обучающегося, выражающиеся как способность нестандартно, нешаблонно оперировать информацией, изменять ее в соответствии с требованиями и задачами исследования. Это быстрота и легкость построения умственных действий, их адаптивность к новым задачам. Гибкий – это легко сгибаемый, но неломающийся ум. Противоположным качеством является ригидность, неподвижность мышления. Гибкость ума способствует быстрому накоплению необходимой информации, ускоряет ее обработку и изложение в новом тексте реферата, курсовой и дипломной работ.

ГЛУБИНА УМА – качественная характеристика мышления и качество личности, отражающие способность человека проникать и понимать сущность изучаемых явлений и фактов, вскрывать смыслы, лежащие в глубине, закономерные связи явлений. Глубина ума связана с гибкостью мышления и в совокупности с этим качеством

является показателем интеллекта. Благодаря глубине ума студент способен предвидеть результаты своей учебной и исследовательской деятельности и ставить цель. Это качество можно воспитывать.

ДИСКУРСИВНЫЙ (*позднелат.* – рассуждение, довод) – рассудочный, понятийный, логический, опосредованный (в отличие от чувственного, созерцательного, интуитивного, непосредственного).

ДИСКУРСИВНОЕ ЗНАНИЕ – знание, полученное научно-логическим путем из научной литературы и личного опыта, в том числе и опыта учения. Это рассудочное знание, основанное на логике доказательств, авторитетном мнении, оно осмысленное, в отличие от интуитивного знания. Складывается оно в ходе овладения мыслительными операциями и выучивания готового и уже доказанного кем-то знания. Это знание устойчивое, нередко консервативное, но в то же время может служить базой для решения ряда новых проблем.

ДИСКУРСИВНОЕ ЧТЕНИЕ – это сущностное проникновение в содержание текста с применением определенной методологии его понимания и интериоризации в отличие от традиционной стратегии чтения, в которой текст выступает в качестве объекта усвоения, т.е. как определенный набор знаниевых значений, подлежащих запоминанию, при котором студент является пассивным реципиентом сконструированным другим знания, а знания самого студента носят главным образом репродуктивный (воспроизводящий) характер.

ДОГМАТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – это мышление, опирающееся только на традиционные и привычные знания и способы мыслительной деятельности, не позволяющее человеку выходить за рамки привычного, устоявшегося, общепринятого, заученного. Такое мышление не позволяет человеку учитывать постоянно меняющиеся условия среды и потребности, оно малокритично, стереотипно. Студенту с таким мышлением трудно делать выводы и заключения, писать «Я-суждения», то есть те части реферата, курсовой и дипломной работ, где требуется творчество для получения новых суждений.

ИМПЛИЦИТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ – информация неявная, подразумеваемая, но потенциально существующая в изучаемом тексте. Такую информацию извлекают посредством интерпретации текста герменевтическим методом и методом контент-анализа. При этом проводится анализа рассуждений автора, эпиграмм, многозначных слов, повторяемых слов, исторических смыслов, стереотипов, намеков и т. д.

ИНСПИРАЦИЯ – мыслительная операция перевода абстрактных теоретических понятий в «живые» мыслеобразы, их «оживление», переживание, чувствование. С помощью инспирации в душе исследователя возникает живое представление образов описываемых людей, их действий. Так лучше понимается изучаемый текст или теория и осмысливается эксперимент при его описании в курсовой или дипломной работе.

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ – метод истолкования текстов, поиска их смыслов, понимания содержания. Это метод помогает в разъяснении фактов и получении выводов, в установлении связей между изучаемыми научными положениями и фактами.

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ – это текстуальная интеракция, которая происходит внутри отдельного текста. Это своеобразная коммуникация, то, что создает возможность возникновения интертекстуального пространства взаимодействия трех главных составляющих в практике работы с текстом: автора, читателя и текста.

ИНТУИЦИЯ – это метод познания сущности предметов и явлений путем предчувствования, предвидения, предощущения, догадки, озарения, а не путем логических доводов и рассуждений на базе конкретного материала. Это способ получения знаний с помощью непосредственных переживаний. Интуиция – это дар ума, помогающий в учении, а также в процессе проектирования исследования и определения его замысла, а также выработке выводов и заключения.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА – знания о методах получения, представления, накопления и систематизации знаний, умения и навыки их использования в деятельности. Информационная культура включает в себя понимание и восприятие компьютера как инструмента познания, знание общих законов и методов

накопления и использования информации, умения читать и писать, считать и рисовать, работать с информацией через Интернет; важная составная часть культуры современного специалиста.

КАЧЕСТВА УМА – особенности умственной деятельности, выражающиеся как способность мышления к аналитике, мобильной перестройке, скором совершении мыслительных операций и т.д. К основным качествам ума относятся: аналитичность, гибкость, сообразительность, критичность, дальновидность, широта, способность к синтезу, оригинальность. Каждый студент в той или иной степени обладает этими качествами, они определяют успешность его учебной и научно-исследовательской деятельности, а также скорость и качество работы студента с информацией, содержащейся в различных видах текстов.

КОНСПЕКТ – краткое изложение содержания письменного источника – книги, статьи, документа, лекции, выступления и др. В конспекте отражаются основные положения изучаемых работ, необходимые для усвоения содержания программ, изучаемых дисциплин, а также для описания предмета исследования. Конспектирование является методом изучения теоретических источников, в письменных работах оно необходимо при написании теоретической части.

КОНТЕКСТ – это логически завершенная часть или части текста, наиболее полно и точно отражающие основной смысл всего текста или изучаемой идеи, учения, теории. Чаше всего при чтении и конспектировании студент выделяет из текста контекст, необходимый для изучения, исключая при этом избыточную информацию.

КОНТЕКСТ – (от лат. contextus – сцепление, соединение, связь) – относительно законченный по смыслу отрывок текста или устной речи, в пределах которого наиболее точно и конкретно выявляется смысл и значение отдельного входящего в него слова, фразы, совокупности фраз. В логике и методологии научного познания контекст понимается как отдельное рассуждение, фрагмент научной теории или теория в целом. В дополнение к основному семантическому значению, которым обладает слово или предложение, взятые сами по себе, контекст придает им добавочное зна-

чение, более того, он может существенно изменить это основное значение слов и предложений. Поэтому в разных контекстах слова и предложения могут приобретать различные значения. Иногда контекст целиком придает значение некоторому термину. В таких случаях говорят о контекстуальном определении термина. Вопрос о контекстуальном значении научных терминов привлекает широкое внимание в методологии научного познания в связи с анализом развития научного знания, переходом терминов из старой теории в новую и изменением их значений при таких переходах.

КОНТЕНТ-АНАЛИЗ – метод анализа печатных или устных текстов, состоящий в выделении смысловых единиц информации и замере частоты их употребления.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ – вид анализа как метода изучения устного или письменного текста. Суть его состоит в поиске и определении исходной концепции, на которую опирался автор при составлении своего текста или в критическом оценивании изучаемого текста с позиций какой-либо концепции. Применение этого метода изучения научной литературы опирается на герменевтический анализ.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – система суждений, которая используется для анализа вещей и событий с формулированием обоснованных выводов и позволяет выносить обоснованные оценки, интерпретации, а также корректно применять полученные результаты к ситуациям и проблемам.

КРИТИЧЕСКОЕ ЧТЕНИЕ – это вид коммуникативного чтения; предполагает оценку прочитанного путем соотнесения содержания текста сличной точкой зрения читателя, его знаниями, собственным жизненным опытом. Такое чтение предусматривает полное и точное понимание текста, позиции автора, литеатурных приемов и особенностей авторского стиля. Этот вид чтения базируется на чтении с полным пониманием содержаниятекста и интегрирует различные виды чтения, предполагает высокий уровень развития умений чтения, способность анализировать содержание, стиль, языковую форму, подвергать критической оценке прочитанное.

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ – это оценивание достоинств и недостатков авторских положений, идей, выводов на основе их соответствия взглядам исследова-

теля или другим теориям и учениям, на основе их практической значимости и результативности. Критический анализ требует от студента честного и непредвзятого подхода к интерпретации анализируемого материала, его объективного и всестороннего оценивания.

ЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА – это система навыков мышления, позволяющая выражать имеющиеся мысли в ясной и отчетливой форме и приобретать новые мысли на основе одной только этой формы.

МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТЬ – результат медиаобразования, уровень медиакультуры, обеспечивающий понимание личностью социокультурного, экономического и политического контекста функционирования медиа, что свидетельствует о его способности быть носителем и передатчиком медиакультурных вкусов и стандартов, эффективно взаимодействовать с медиапространством, создавать новые элементы медиакультуры современного общества.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ означает изучение воздействия средств массовой и другой коммуникации (прессы, телевидения и радиовещания, рекламы, кинематографа, Интернета со всеми его приложениями) как в рамках подготовки работников этой сферы, так и того, что необходимо любому человеку для освоения инфокоммуникационных технологий, что выражается в медиаграмотности, или медиакомпетентности, как развитой способности освоения так называемых медиатекстов, предполагающей понимание социального, культурного и политического контекста функционирования средств коммуникации и используемых ими систем представления действительности.

МЕДИАТЕКСТ – сообщение, текст любого медийного вида и жанра. Понятие медиатекст возникло в XX веке в связи с бурным развитием средств массовой коммуникации (медиа), когда на смену традиционному печатному тексту пришли новые разновидности текстов, связанные с кинематографом, радио,телевидением, видео, интернетом, мобильными телефонами и т.д.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ – это перенос принципиальных категориальных схем из одной области знания в другую; факт взаимодействия традиций, но имеющий особое и принципиальное значение для развития науки (Источник: http://vikent.ru/enc/4228/).

ПОДТЕКСТ – это скрытый смысл текста, отличный от прямого значения высказывания смысл, который вкладывается в текст автором и восстанавливается читателем на основе контекста с учетом ситуации, подтекст зависит от контекста высказывания, от ситуации, которая описывается или высказывается; это часть содержательной структуры текста, представляющая его внутренний скрытый смысл, иногда подтекст сильнее текста.

ПОНИМАНИЕ — универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включением его в систему устоявшихся идей и представлений. В философии неокантианства понимание как метод гуманитарных наук было противопоставлено объяснению как методу естественных наук. В современной философии развилось самостоятельное направление, имеющее предметом своего исследования понимание, так называемая герменевтика.

РЕФЛЕКСИЯ – это действия мышления, направленные на внутренний мир и способствующие самопознанию, самоанализу, самооцениванию своих мыслей и действий. С помощью рефлексии человек в автономном режиме соединяет себя мысленно с внешним миром, при этом его собственное сознание делается внешним по отношению к этому миру. Рефлексия – это метод познания, необходимый при выполнении самостоятельной учебной и исследовательской деятельности.

РИГИДНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ – неподвижность, негибкость, немобильность мышления, слабая способность к рассуждению, размышлению и к смене позиций. Проявляется в частом употреблении стандартных фраз, положений, в злоупотреблении аксиомами.

СИНТЕЗ — процесс соединения или объединения ранее разрозненных вещей или понятий в целое или набор. С точки зрения теории познания, синтез представ-

ляет собой необходимый этап проявления познавательной деятельности сознания. В совокупности с анализом, метод синтеза позволяет получить представления о связях между составляющими предмета изучения.

СИСТЕМНЫЙ АНАЛИЗ – метод обработки содержания изучаемого научного текста как некой целостности, состоящей из частей и связей между ними. Этот анализ предполагает выделение анализируемых частей, установление связей и зависимостей между ними, поиск связей целого с внешними условиями жизнедеятельности и оценивание факторов, наиболее влияющих на развитие целого.

ТАКСОНОМИЯ Б. БЛУМА – вариант классификации обучающих целей и развития мыслительных умений на шести уровнях, каждый из которых имеет свою специфику и действия, посредством которых реализуются соответствующие умения, как с позиции обучающего, так и с позиции обучаемого.

ТЕКСТ – (*лат.* – ткань, соединение) – это последовательность предложений, слов, построенная согласно правилам данного языка, данной знаковой системы, содержащая определенную информацию и образующая некоторое сообщение; авторское сочинение без комментариев и приложений.

УГЛУБЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ – вид чтения научного и научно-популярного текста с анализом содержания, размышлением и конспектированием. При этом читающий пытается понять автора, смыслы его высказываний и систему доказательств. Это чтение диалоговое – в размышлениях и дискуссии с автором.

ФОРМЫ КОНСПЕКТИРОВАНИЯ – это те записи, которые делаются при изучении научного текста. Это выписки отдельных положений, план, тезисы, план-тезисы, свободный пересказ, цитата, аннотация, рецензия и др.

ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – это знание различных способов и приемов рационального чтения, умение самостоятельно работать с информацией, представленной в различных текстах, опыт интерпретации и понимания заключенного в ней смысла; это особая культура взаимодействия читателя с текстом.

ЧТЕНИЕ – процесс восприятия написанного, произнося вслух или воспроизводя про себя усваемую информацию.

ЮРИДИЧЕСКАЯ ГЕРМЕНЕВТИКА – это наука о понимании, объяснении смысла, заложенного законодателем в текст нормативного правового акта; социально-философская методология интерпретации и толкования правовых норм.

ЭКСПЛИЦИТНАЯ ИНФОРМАЦИЯ – информация открытая, легко воспринимаемая без затруднений при чтении текста с прямыми и однозначными смыслами употребляемых терминов. Каждый текст кроме эксплицитной информации содержит в себе и имплицитную, то есть скрытую при прямом чтении.

АБЗАЦ (*нем.* – уступ в предложении) – это самая мелкая композиционная часть текста, выражающая логически завершенную мысль. Графически она обозначается уступом в начале первого предложения, что называется «красной строкой» Благодаря абзацному делению текст делается легко читаемым, Правильное деление текста на абзацы показывает умение студента логически мыслить, чувствовать язык, системно воспринимать весь текст.

АБСТРАГИРОВАНИЕ (*лат.* – отвлечение) – мыслительная процедура в процессе работы с текстом (чужим или своим), состоящий в способности отвлекаться от конкретных фактов, ситуаций, тем и подниматься до выделения в них общих и наиболее значимых свойств и отношений и затем это оформлять в понятия или «подводить» под определённое понятие. Студент пользуется изолирующим абстрагированием, например анализом и синтезом, а также обобщающим – категориальным синтезом, обобщением, выработкой заключения и получением выводов. Реже им используется идеализация как абстрагирование информации. Роль абстрагирования в выполнении исследовательских работ студента растет от курса к курсу, значимость этого процесса также зависит от степени теоретичности темы.

АВТОПРЕЗЕНТАЦИЯ (*лат.* - представление себя) – представление студентом экзаменационной комиссии или экзаменатору результатов собственной деятельности (реферата, эссе, курсовой или дипломной работы) и их публичная защита. Особенность публичной защиты состоит в том, чтобы представить свою работу с лучшей стороны: провести ее самоанализ, самоэкспертизу, самооценку и даже саморекламу.

АВТОРЕФЕРАТ (*лат.* – краткое изложение) – предельно сжатое изложение текста собственной работы, представленной к защите. Для студента это текст выступления на защите курсовой или дипломной работы. В этом автореферате – публичном выступлении студент проводит самоанализ своей работы: кратко излагает

свой научный аппарат, пути решения поставленной проблемы и полученный результат. Автореферат для защиты курсовой работы делается объемом не более трех страниц, для дипломной – пять-шесть.

АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО – это процесс, в котором обучающиеся вовлечены в исследовательскую деятельность, когда они читают, думают, аргументируют и пишут об идеях по теме исследования, в процессе написания усваивать требования, предъявляемые академическим сообществом к письменным работам. Академическое письмо посвящено темам и вопросам, которые интересны академическому сообществу. В процессе академического письма обучающиеся совершенствуют свои навыки при написании различных письменных работ, которые объединены тем, что подчинены определенным требованиям к структуре построения и компоновки текста, выбору стиля изложения (публицистический или научный).

АКТИВНЫЙ СЛОВАРЬ – это совокупность слов и словосочетаний, активно, устойчиво и с пониманием используемая студентом при выполнении реферата, курсовой или дипломной работы. Частью его является научная терминология. Активный словарь показывает, насколько легко студент пользуется понятиями изучаемых им наук, правильно соотносит их с практикой и через них осмысливает собственный опыт. Существует еще и пассивный словарь.

АКТУАЛЬНОСТЬ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это свойство информации, которую студент собирается изложить в своем исследовании, иметь значимость и востребованность другими людьми в каких-либо сферах деятельности именно сегодня, в настоящее время. Определить актуальность темы исследования – значит показать: соответствие темы общественным потребностям, изложенным в государственных документах; раскрыть состояние её на практике; определить заинтересованность науки в её разработке. С раскрытия актуальности темы начинается Введение к реферату, курсовой и дипломной работам.

АНКЕТИРОВАНИЕ (*фр.* – справка, исследование) – это метод и действие по сбору эмпирической информации посредством опросного листа с серией опреде-

ленных вопросов, отвечая на которые человек дает информацию о себе, своих интересах, отношениях, занятиях. Полученный путем анкетирования материал затем должен подвергаться статистической и качественной обработке, а также теоретической интерпретации. Студенты используют этот метод при изучении более или менее крупной совокупности людей, грамотно проводя выборку респондентов, валидно составляя анкету, создавая благоприятные условия для процедуры анкетирования.

АННОТАЦИЯ (*лат.* – примечание) – это краткое библиографическое описание книги или статьи, сделанное в виде краткого (в 600 печ. знаков) изложения их особенностей: содержания, научного жанра, целевого и читательского назначения, сведений об авторе. Аннотации помещаются в книгах, брошюрах, перед статьями в журналах и газетах. Для студента они служат основанием ускоренного выбора источника для специального чтения.

АРГУМЕНТЫ (*лат.* – довод) – доводы, используемые для доказательства правильности какого-либо утверждения самого автора научной работы или научного положения, заимствованного студентом у других авторов. В качестве аргументом используются: статистический материал из эксперимента; факт из собственной практики; положения, ранее доказанные другими авторами, их цитирование; аксиоматические утверждении устоявшиеся и общепринятые определения понятий.

БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ – это объект, который включен в данное исследование и составляют источник исследовательского материала. Базой исследования чаще всего называют базу проведения эксперимента.

«БЕЛЫЕ ПЯТНА» – так называют неисследованные и малоисследованные явления, а также научные факты, замалчиваемые официальной наукой, сознательно искаженные факты, проблемы, не ставшие предметом изучения. Это то, что малоизучено, забыто, но ценно и актуально. К таким могут быть отнесены цель и предмет исследования, поставленные студентом в курсовой или дипломной работе.

БИОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД (*греч.* – метод жизнеописания) – один из методов исследования в гуманитарных науках, предназначенный для изучения лично-

сти и ее жизнедеятельности. Он предполагает восстановление биографии индивида по дневникам, переписке, документам, его собственным высказываниям, аудиовизуальным материалам, высказываниям знающих его людей. Возможно использование автобиографии как личного жизнеописания и анамнеза как ответов на поставленные вопросы по истории развития личности.

БЛАГОЗВУЧНОСТЬ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это качественная характеристика формулировки самой темы реферата, курсовой или дипломной работы, а также отдельных заголовков глав и параграфов. Благозвучной формулировка становится, если она при ее произнесении звучит мягко, легко, созвучна особенностям языка, на котором пишется работа, не требует больших внутренних пауз, приятна на слух. Специалисты утверждают, что благозвучность формулировок соответствует их смысловому совершенству.

БЮДЖЕТ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ВРЕМЕНИ СТУДЕНТА – это объем времени, необходимый для полного выполнения реферата, курсовой и дипломной работы. Как правило, он возрастает от курса к курсу в соответствии с увеличением объема самих работ и усложнением методов работы с научным материалом. Весь бюджет времени просчитывается по количеству часов или дней, необходимых для поиска, чтения, конспектирования, планирования, написания и оформления работы, начиная от получения темы и кончая сдачей работы на контроль. Это время делится на виды работы и операции с учетом их сложности.

ВАЛИДНОСТЬ МЕТОДА ИССЛЕДОВАНИЯ (*лат.* – действительный, законный) – соответствие метода поставленной цели его использования, то есть выявлять именно то, что необходимо исследователю. Метод исследования выбирается в соответствии с конкретной целью исследования и задачами, поставленными перед конкретным этапом работы. При этом он должен быть: а) надежным, то есть давать одинаковую информацию при его многократном использовании; б) объективным, то есть независимым от личных пристрастий исследователя; в) ориентированным на критерии оценивания получаемого материала, г) согласованным с другими метода-

ми исследования этого явления; адекватным возможностям изучаемого объекта.

ВВЕДЕНИЕ К ИССЛЕДОВАНИЮ – первая и вступительная часть реферата, курсовой и дипломной работы. Под заголовком «Введение» осуществляется презентация всей работы, описывается научный аппарат, которым пользовался студент при исследовании своей темы. В реферате Введение содержит описание актуальности темы, цели, предмета и методов исследования. В курсовой работе Введение содержит: актуальность исследования, цель, объект и предмет, задачи и методы исследования. В дипломной работе Введение пишется с полным раскрытием всего научного аппарата исследования: актуальность, противоречие, проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, методы и этапы исследования. Объем Введения обычно не превышает 8–10

ВЕРИФИКАЦИЯ (*лат.* – делаю) – подтверждение истинности выдвинутых теоретических положений или гипотезы посредством эмпирической проверки, возможно эксперимента. Студент это проделывает в ходе дипломной работы, где теоретическая часть как бы продолжается эмпирической – описанием опыта работы или эксперимента. Верификация является принципом логического построения исследовательской работы студента, когда из теории «вытекает» практика, а из практики – теория, принципом обязательного соответствия теоретической и практической частей работы.

ВЕРСИЯ (*лат.* – видоизменять) – возможное, приемлемое логически допустимое толкование фактов и событий, вариант их объяснения, разъяснения, предъявления самим студентом. Студенту небесполезно помнить, что вся его работа – не венец науки и не истина в последней инстанции, а лишь версия по своей сути, как этапное научное исследование. Версиями являются его гипотеза, выводы по главам, Заключение. Именно этот факт повышает ответственность студента за свой продукт, он же характеризует степень его профессиональной подготовки и способности мыслить научно и прогнозно.

ВИДЕОЗАПИСЬ – форма фиксирования и архивации эмпирического материала с помощью технических средств. Этот материал предъявляется в качестве приложения к курсовой и дипломной работам и демонстрируется с помощью видеотехники на защите.

ВИДООБРАЗОВАНИЕ – прием, которым пользуется студент при классификации эмпирического материала, полученного в эксперименте или в процессе обобщения опыта исследовательской работы. Вид – это группа предметов, явлений, качеств, понятий, ситуаций и других реалий, объединенная по какому-либо одному сходному признаку или функции. Вид есть подгруппа в категории формы; форма, в свою очередь, подкатегория типов. Вид как группа чего бы то ни было, является наиболее подвижным объединением, входящие в него элементы по другим признакам могут входить и другие виды. Этим приемом студенты пользуются довольно часто. Причем следует только соблюдать соотношение видов с формами и типами, тоже объединяющими реалии.

ВИДЫ ЗАКЛЮЧЕНИЯ – это Выводы, Резюме и собственно Заключение. Студент может выбирать в соответствии с проделанной работой и характером исследования, а также зависимости от владения технологией каждого из них.

ВИДЫ ИССЛЕДОВАНИЙ – различают три типа студенческих исследовательских работ: теоретические, эмпирические и смешанные. В каждом типе есть свои виды. Видами теоретических работ являются исторические и методологические исследования, а эмпирических – экспериментальные и опытно-практические (по обобщению опыта работы). Смешанный тип исследования включает в себя самые разнообразные сочетания видов исследований, и в зависимости от этого выделяются виды, например историко-методологическое, теоретико-экспериментальное и др. Студенту положено точно знать, какой вид исследования он проводит. От этого зависит разработка научного аппарата исследования и интерпретация фактов.

ВИДЫ ПРИЛОЖЕНИЙ – это копии планов работ различных программ, концепций, уставов, положений, а также отчетов и рапортов, выписки из решений и

постановлений. Это фотоснимки, рисунки, эскизы, характеризующие ситуация явления, описываемые в самой работе. Это также описание методов исследования – тесты, опросники, схемы анализа. В качестве приложения может быть составлен глоссарий работы. Могут быть и другие виды приложений.

ВИДЫ ПРОЕКТНЫХ РАЗРАБОТОК – это методические разработки, самостоятельно спроектированные студентом. К ним относятся: конспекты (планы, сценарии) различных мероприятий, в том числе и учебных занятий; планы изучения, обобщения и распространения (внедрения) передового инновационного опыта; программы индивидуального развития ребенка; комплексы упражнений, игр и иных занятий; методические рекомендации по совершенствованию той или иной деятельности; концепции развития личности и деятельности и др.

ВИДЫ ПРОТИВОРЕЧИЙ – любое противоречие, снятию которого посвящается исследовательская работа студента, можно отнести к тому или иному виду, в зависимости от его характеристик. Так, по своему содержанию различают противоречия исторические, психологические, социальные, правовые, экономические, управленческие, педагогические и др., а также межпредметные. Выделяются противоречия внутренние и внешние. Есть противоречия между общим и частным его компонентом, между самими частными компонентами изучаемого общего явления. Различают противоречия, разрешение которых движет развитие процесса, явления, состояния, и противоречия, неразрешимые при данном состоянии науки и практики. За последние студент не берется.

ВИДЫ СВЯЗЕЙ – связи между отдельными научными изложениями, идеями, фактами, статистикой и теорией бывают количественными и качественными, то есть смысловыми содержательными. Первые связи описываются числами, вторые – словесно. Различают также связи внешние и внутренние. При первых устанавливается и описывается зависимость какого-то компонента от изменения внешних условий, при вторых – выявляются внутрисистемные зависимости равноценных компонентов. Есть также связи односторонние и двусторонние. Кроме того, есть более сложные

виды связей: корреляционные, координационные, обратные, функциональные, логические, организационно-управленческие и др. При написании работы, осуществляя письменный анализ литературы и эмпирического материала, студент устанавливает эти связи между компонентами своего материала. Знание и использование разнообразных видов связей в реферате, курсовой и дипломной работах углубляют их и повышают научность и доказательность, наконец, делают их просто интересными и оригинальными.

ВИДЫ ЭКСПЕРИМЕНТА – наиболее часто применяемый эксперимент подразделяется на такие виды: естественный и лабораторный (искусственный); формирующий и констатирующий. Реже используются панельный и лонгитюдный эксперименты, «ложный» эксперимент (плацебо) и эксперимент с «новичком». Практически никогда не пользуются студенты мысленным экспериментом как заявленным методом, хотя практически обращаются к нему в случае придумывания экспериментальных данных.

ВКЛЮЧЕННОЕ НАБЛЮДЕНИЕ – метод исследования реальных явлений действительности посредством наблюдения в ходе участия в деятельности с этим явлением как объектом познания. Это «участвующее наблюдение», когда исследователь сам организует людей на деятельность и вместе с ними ее осуществляет, одновременно наблюдая за их поведением, реакциями, отношениями. Достоинство этого метода состоит в сохранении субъектных позиций и естественных отношений между участниками. Чаше всего студент пользуется этим методом при проведении естественного эксперимента и при изучении опыта работы какого-либо специалиста.

ВНЕДРЕНИЕ – это практическое воплощение в жизнь какой-либо идеи. Студент, осуществляя формирующий эксперимент, внедряет в практику конкретных людей свои подходы, методы работы. Поэтому любой эксперимент есть внедрение (экспериментальное внедрение), даже если он проводится на небольшом количестве участников.

ВЫБОРКА – определение эмпирических единиц изучения предмета исследования. Различают выборку случайную, районированную и гнездовую. Выборка позволяет ограничить исследование и сделать его доступным, из всей генеральной совокупности специально подобрать необходимый «материал». Необходимость в продуманной выборке возникает лишь в экспериментах и опросах, где применяются количественные показатели.

ВЫБОР МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ – студент совершает дважды. Во-первых, при изучении литературы. В зависимости от проблемы, цели и задач исследования, а также в зависимости от гипотезы он отбирает различные методы: виды анализа научных текстов (проблемный, сравнительный, критический и др.), виды обобщения (интеграция, идеализация, моделирование и др.), математизация и т.д. При изучении практики отбираются другие методы: наблюдения, эксперимента, беседы, опроса и т. д. Слово «выбор» означает брать что-то из многого, отбирать, размышлять над этим. От правильности выбора зависит успех всего исследования.

ВЫБОР ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – совершается на основе и с учетом личных познавательных и исследовательских возможностей исполнителя, с учетом ее актуальности, то есть востребованности наукой, практикой и лично самим исполнителем с учетом времени, отводимого на подготовку работы. Как правило, список примерных тем дают кафедры. Студент сам выбирает себе тему или предлагает свою для утверждения на кафедре и назначения руководителя.

ВЫВОДЫ – это новые суждения, получаемые на материале исследования. Это умозаключение из теоретического или эмпирического материала как из исходных посылок. Разработка вывода – это мыслительная операция получения логическим путем нового знания, не содержащегося непосредственно в изложенной теории или описанной практике. Выводы получаются на разнообразных сопоставлениях, обобщениях, дополнениях посредством индукции, дедукции или аналогии. Они непременно должны «выводиться» из наличного и описанного материала и не выходить за его пределы. Выводами заканчивается реферат, каждая глава в курсовой и дипломной работах.

ВЫДЕЛЕНИЕ ЗАГОЛОВКА – заголовки глав (разделов), параграфов (подразделов) непременно выделяются по расположению в тексте строчными пропусками и шрифтом. При этом соблюдается соотношение размеров и жирности заголовков: главы выделяются более крупно и ярко, чем параграфы, параграфы крупнее и ярче подпараграфов. Выделение заголовков делается для большей логизации и структуризации текста, читабельности и наглядности и для привлечения внимания к главным мыслям, раскрываемым в соответствующем заголовку тексте.

ВЫХОДНЫЕ ДАННЫЕ – часть библиографического описания литературного источника, используемого при написании реферата, курсовой или дипломной работы. «Выходные» данные о том, где вышла книга или статья, каким издательством издана, в каком году и в каком объеме. Для обозначения выходных данных существует ГОСТ. Это дает ориентиры для поиска литературы, показывает базу теоретического поиска студента, демонстрирует его грамотное обращение с текстами.

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ – метод исследования, состоящий в таком обобщении частного материала, при котором частное подчиняется общему. Этот метод используется при отборе материала, когда руководствуются общей и более главной идеей. Например, при тематической подборке материала, при объединении фактов, явлений на основе идеи единства структур, функций, назначений и иных качеств. При этом происходит распространение этой исходной идеи на все обобщаемые под ее эгидой факты.

ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД – метод исследования явлений, фактов, поведения и личностных качеств людей, состоящий в отслеживании динамики их развития от момента зарождения. Только с помощью этого метода изучается происхождение явлений и качеств, выявляются причины их изменений. Генетический метод позволяет устанавливать этапы (стадии) развития, выявлять тенденции преобразования.

ГИПОТЕЗА – исследовательская операция, составная часть научного аппарата исследования, заключающая в себе предположение о возможных результатах действия того или иного фактора или условиях достижения целей. Гипотеза разрабаты-

вается только на основе уже выработанной цели и определения предмета исследования. Она используется в исследовании для объяснения путей и средств разрешения противоречий. Гипотеза нуждается в доказательстве, чему и посвящается все исследование. Различают гипотезы по развитию существующей теории, по проверке существующей теории, по разработке новых идей. На основе гипотезы разрабатываются задачи исследования.

ГЛАВА – так называется составная часть текста, описывающего проведенное исследование. Это наиболее крупная часть исследования, объединяющая однородный материал. Например, в дипломной работе есть теоретическая глава, экспериментальная глава, глава, описывающая опыт работы, глава, посвященная разработке и описанию рекомендаций. Главы делятся на параграфы. Каждая глава имеет свое название. Главы располагаются в логической последовательности, от теоретической до рекомендательно-методической.

ГРАФИК – это наглядное изображение соотношения величин, их функциональной взаимозависимости с помощи геометрических и арифметических средств – чисел, плоскостей, точек, линий и т. д. График имеет систему координат: горизонтальную ось абсцисс и вертикальную ось ординат. На каждой из них наносятся шкалы измерения величин изучаемых явлений. Их пересечения показывают динамику изменения зависимости изучаемых величин. Графиком также называют диаграммы, схемы, таблицы, чертежи, номограммы.

ГРАФИК РАБОТЫ – это система операций, расположенных по степени зависимости друг от друга. График выполнения учебно-исследовательской деятельности основан на алгоритмизации деятельности, выделении логически целостных операций, их систематизации и расстановке во времени исполнения с учетом временных и иных затрат на их выполнение. При его составлении учитываются другие виды работ, параллельно выполняемые студентом. Например, посещение лекции и семинарских занятий, практика, зачеты, экзамены и т. д. График работы может быть обыкновенным календарным планом выполнения выделенных операций, а может быть разветвленным графом.

ДЕВАЛЬВАЦИЯ ЗНАНИЙ – снижение значимости научных знаний в практической деятельности человека. Возникает в периоды разрыва связей теории и практики, низкого уровня внедряемости научных результатов, в моменты перепроизводства научных кадров и низкой оплаты их труда. Показателями девальвации знаний служат падение мотивации учения, снижение уровня обученности, появление мотивации формального получения диплома об образовании, снижение доли самостоятельной поисковой работы в процессе обучения во многих образовательных учреждениях. Примером служат покупка курсовых и дипломных работ, массовое списывание рефератов.

ДЕДУКТИВНЫЙ МЕТОД – метод познания, состоящий в поиске сначала общей идеи, теории и затем в добывании фактов к их доказательству или иллюстрации. Это метод движения поиска от общего к частному. При этом полагается, что используемые общее суждение, идея или теория верны. Студент часто использует этот метод. Например, при построении всего текста реферата, курсовой и дипломной работ. Он сначала описывает общие вопросы теории, затем переходит к эмпирике. Этот метод применяется также при системном анализе, классификации, систематизации, обобщении, моделировании явлений и процессов.

ДЕФИНИЦИЯ – смысловое определение понятия, установление специфики его функционирования в тексте. Например, «самоуправление» может нести смысл вида деятельности, формы организации деятельности, принципа и метода управления. Все это разные дефиниции одного понятия, его разные функции, которые оно выполняет в контексте теории и практики. Используя это понятие, мы всегда имеем в виду его конкретную функцию. Студент должен дефинировать используемые понятия, то есть определять смыслы, которые он в них вкладывает.

ДИАГРАММА – вид графического изображения информации в виде плоскостей. Есть столбиковые и секторные диаграммы и диаграммы Венна. Столбиковые диаграммы – это вытянутые вверх прямоугольники с одинаковой шириной. Высота прямоугольника соответствует изображаемой величине. Секторная диаграмма –

это круг, разделенный на секторы в соответствии с изображаемыми величинами. Диаграмма Венна – это плоскостное изображение соотношения части и целого. Диаграммы должны быть наглядными, красочными, читаться автономно без текста и краткими.

ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ МЕТОД – это метод научно обоснованного и логически верного доказательства истины. При этом учитываются всесторонние связи явления с внешней средой, явление рассматривается в движении, развитии и саморазвитии.

ДИНАМИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ – составная часть диалектического метода, состоящая в выявлении причин тех или иных явлений и предсказании ближайшего будущего в их развитии. Это анализ целого с позиций составных частей и, наоборот, составных частей с позиций целого. Динамический анализ используется при определении тенденций развития явлений и при прогнозировании событий, например при разработке концепций, перспективных планов развития человека или событий.

ЕСТЕСТВЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – это эксперимент, проводящийся в естественных условиях (не в лаборатории), когда испытуемые продолжают свою привычную жизнедеятельность и часто не знают, что за ними ведется наблюдение. Такой эксперимент позволяет получить наиболее объективные данные и сближает теорию и практику. На его основе разработана технология опытно-экспериментальной работы, обобщение опыта работы, ретроспективный анализ опыта и особый вид эксперимента – внедренческий.

ЗАГЛАВИЕ – это краткое название реферата, курсовой или дипломной работ, их глав, параграфов (разделов) и подпараграфов (подразделов). Это лапидарная, то есть сверхкраткая, форма представления содержания. В заглавии всегда представлен предмет исследования, заявлена основная тема. Заглавие всегда выделяется большими интервалами от основного текста и шрифтом. При этом общее заглавие делается более крупно и жирно, а далее, в заглавиях глав, параграфов и подпараграфов, размеры букв и жирность должны уменьшаться, чем подчеркивается соотноси-

мость составных частей работы друг от друга. Все заглавия заносятся в Оглавление работы.

ЗАДАЧИ ИССЛЕДОВАНИЯ – это составные части цели исследования, подцели. Для определения задач проводится декомпозиция цели, из нее выделяются те действия, которые надо совершить, чтобы ее достичь. Каждая задача не может повторять цель и быть шире ее. В идеале сумма задач, их решение приводит исследователя к достижению цели. Задачи формулируются после разработки гипотезы и в научном аппарате следуют за ней, поскольку только гипотеза определяет, по какому пути идет исследователь при достижении поставленной цели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ – в исследовании это завершающая часть, в которой делаются выводы по итогам проведенного исследования. В Заключении показывается, что поставленная цель достигнута, а гипотеза доказана. Заключение строится, как правило, дедуктивным способом, сначала раскрывая общие, а затем частные идеи, доказывающие достижение цели и правомерность гипотезы. Заключение пишется в форме резюме, выводов и собственно заключения, объединяющего и то и другое.

ЗАМЕЧАНИЕ – краткое суждение по работе исследователя в целом или отдельным ее частям, как правило, указывающее на ошибки или небрежность выполнения. Замечания делают научные руководители, рецензенты и члены Государственной экзаменационной комиссии при защите дипломной работы. На замечания положено отвечать доказательством своей правоты либо признанием его правильности и исправлением.

ЗАМЫСЕЛ – задуманный и мысленно составленный план действий или план предстоящей исследовательской работы. Это намерение к действию. Замыслом является проект научного реферата, курсовой и дипломной работ в виде разработанного научного аппарата.

ИДЕАЛИЗАЦИЯ – метод обобщения материала с акцентированием на позитивных характеристиках изучаемого явления, предмета, действия. Это мысленное возвышение обобщаемых характеристик, признаков, результатов исследования. Дан-

ным методом пользуются в тех случаях, когда надо показать, как должно быть, как лучше сделать. При этом игнорируются негативные стороны.

ИДЕОГРАФИЧЕСКИЙ МЕТОД – это метод исследования, состоящий в изучении и описании редких, уникальных, нетипичных явлений, предметов, фактов, того, что не имеет аналогов и единственно в своем роде. Метод может использоваться в лонгитюдных исследованиях по юриспруденции, экономике, управлению, психологии и педагогике, в исторических, литературных, краеведческих исследованиях.

ИДЕЯ – основной смысл, замысел какой-либо деятельности, высказанного или написанного текста, стимулирующий дальнейшую жизнедеятельность человека и побуждающий его к дальнейшему творчеству. Идея может быть целью, принципом, мотивом деятельности студента при выполнении исследовательской работы. Идея «закладывается» в цель исследования, в гипотезу, она формулируется в выводах и заключении исследования.

ИЛЛЮСТРАЦИЯ – наглядное пояснение словарного текста посредством натурального описания предмета или его графического изображения. В первом случае приводится пример из реальной жизни, во втором – рисуются разнообразные графики, например диаграммы, схемы, таблицы.

ИНДУКТИВНЫЙ МЕТОД – метод изучения явлений посредством первоначального сбора и описания частных признаков и проявлений, а затем выведения на их обобщении общих признаков и свойств. Это движение поиска от частного к общему. Индуктивным методом строятся сравнение, обобщение фактов, иногда его применяют при доказательствах, в выводах и заключениях. Индуктивный метод незаменим при экспериментах, простом наблюдении и в беседах как методах изучения человека.

ИННОВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ – способность студента-исследователя воспринимать новые идеи в науке и практике и вносить их в свою исследовательскую деятельность, как в теоретический материал, так и в изучение практики. Это рас-

положенность к поиску, нахождению нового в традиционном, умение распознавать истинное новшество и отличать его от ложного.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ – форма собственности на идеи, теории, научные положения, впервые высказанные человеком и представленные для пользования в общественном производстве. Каждая книга, научная статья и тезисы имеют своего владельца и их право собственности закреплено законом. Поэтому списывание без ссылки на автора и его работу именуется плагиатом.

ИНФОРМАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ – это технология выполнения реферата, курсовой или дипломной работы с применением возможностей компьютера и Интернета. Использование информационной технологии в процессе учебно-исследовательской деятельности и при написании реферата, курсовой или дипломной работ значительно повышает их качество и сокращает сроки.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ – это комплекс свойств познавательных процессов и особенно мышления, а также характера и накопленного практического опыта, способствующие успешному проведению конкретно взятого на себя исследования. Исследовательские возможности студента должны соответствовать типу исследования, научному аппарату и методам исследования. В противном случае исследовательская работа будет вестись с неохотой, идти с трудом и малоуспешно.

ИСТИНА – это достоверно известное знание, знание правильное, проверяемое, подтверждаемое практикой, теоретически и логически обоснованное и способное быть использованным. Поиск и принятие истины в ходе исследования студентом означает отказ от лжи, списывания, подтасовки и искажении фактов.

ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ МЕТОД – метод раскрытия фактов, свойств, функций, процессов в их изменении в процессе исторического развития. Применяется при подготовке исторических параграфов и глав в исследовании. Относится к группе теоретических методов исследования.

ИСТОРИКО-СИСТЕМНЫЙ МЕТОД – метод обобщения интерпретации исторических фактов и создания единой системы, а также рассмотрения, анализа и

оценивания отдельных фактов с позиций всей системы. Относится к группе теоретических методов исследования.

ИСТОРИКО-СРАВНИТЕЛЬНЫЙ МЕТОД – метод выявления и описания сущности исторических явлений по сходству или различию их свойств и признаков, а также сопоставление их проявления в конкретном времени и пространстве, в конкретных социально-экономических и иных условиях. Относится к группе теоретических методов исследования.

ИСТОРИКО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ МЕТОД – метод выявления единичного, общего и особенного в явлениях, представляющих историю решения какой-либо проблемы и проведения на этой основе их типологизации, классификации и систематики. Относится к группе теоретических методов исследования.

ИСТОРИЧЕСКИЙ МЕТОД – логико-методологический метод исследования, посредством которого выявляются малоизученные и неизвестные станицы истории, а также систематизируются исторические факты, события и идеи, рожденные в разное историческое время. С помощью его исследуются условия и границы распространения явлений и идей, их историческое значение в познании истины и преобразовании действительности. Относятся к группе теоретических методов исследования.

ИСТОЧНИК ПОЗНАНИЯ – это те объекты действительности, которые могут быть познаны, поняты, описаны, то есть те, что дают знания. Это книги и статьи, документы, воспоминания, архивные материалы, продукты деятельности людей. Каждый источник, теоретический или эмпирический, требует своих методов познания и своей интерпретации. Чем больше и разнообразнее в реферате, курсовой и дипломной работах используется источников познания, тем, можно утверждать, будет богаче исследование.

КАТЕГОРИЗАЦИЯ – выделение ряда понятий в качестве ключевых и ведущих в конкретном исследовании. Каждая работа, будь то реферат, курсовая или дипломная, имеют свой основной категориальный ряд, отличный от других работ.

Исследователь обязательно категоризирует свое исследование, то есть выделяет категории, которые затем определят весь остальной понятийно-терминологический аппарат исследования. Выделение категорий и их трактовка зависят от теории или учения, в рамках и на основе которых проводится данное исследование.

КАЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ – метод интерпретации эмпирических данных, отдельных фактов и событий, а также статистики, состоящий в словесном описании причин, характера протекания, установлении зависимостей с другими фактами и последствий. Это анализ смысловой и описательный. Качественным также называют статистический анализ, оперирующий количеством участников событий, количеством конкретных фактов без перевода их в математические величины – проценты, средние показатели. С помощью его устанавливают постоянные свойства чего-либо.

КЛАССИФИКАЦИЯ МЕТОДОВ ИССЛЕДОВАНИЯ – это разделение их по источникам познания. В реферативных, курсовых и дипломных работах используют, как правило, разделение методов на три группы: *теоретические* методы, то есть методы изучения теории в ее различных видах и формах; *эмпирические* методы, то есть методы изучения практики, и методы анализ материала, полученного в ходе теоретического и эмпирического познания – это *количественные* (статистические) *и качественные* (содержательно-смысловые) методы анализа.

КОЛИЧЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ – это метод выражения фактов, событий, признаков в числовых характеристиках. С помощью определяются проценты присутствия или отсутствием чего бы то ни было, индексы, ранги и др. Количественные данные могут оформляться в виде различных графиков.

КОМПИЛЯЦИЯ – несамостоятельность при выполнении реферата, курсовой или дипломной работы, списывание либо с научных источников, либо с чьей-то ранее выполненной работы. Это прямое заимствование чужого текста, возможно даже со ссылкой на автора (не путать с цитированием). Компиляция – это составление своей работы из чужих работ.

КОНКРЕТИЗАЦИЯ – это метод доказательства какой-либо теоретической посылки, идеи, положения, состоящий в их подтверждении примером из практики, из опыта, данными проведенного эксперимента. С помощью его теория связывается с практикой реального мира, «оживает» в реальных действиях реальных людей.

КОРРЕЛЯЦИОННЫЙ АНАЛИЗ – метод установления взаимосвязей, взаимовлияния и взаимозависимостей независимых и зависимых переменных в эксперименте. С его помощью устанавливается, как изменение одних показателей влечет за собой изменение других.

КРАСНАЯ СТРОКА – отступ вправо в начале первой строки абзаца. Это начало абзаца, она дает читателю отдых при чтении, разбивает текст на логически завершенные части, выражает общую логику построения текста.

ЛОЖНАЯ ЭРУДИЦИЯ – поверхностное знание темы, показное умение разбираться в ней, что сказывается на тексте реферата, курсовой и дипломной работ. Желая произвести впечатление, студент вводит в текст много научных терминов, в изобилии делает ссылки на авторов и их исследования, слабо разбираясь в сути вопроса, допуская избыточность информации или ее поверхностное представление.

ЛОНГИТЮДНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – это глубокое и продолжительное во времени изучение одного и того же явления в процессе его развития. С помощью его изучаются одни и те же лица, процессы, явления посредством длительного наблюдения и применения диагностических методов, измеряющих происходящие в них изменения.

МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это методы обработки эмпирических данных, полученных в ходе эксперимента или при изучении опыта чьей-то работы. Это методы определения количества присутствия каких-либо свойств у объекта изучения или количества их повторения в ходе изучения. К таким методам относятся методы числового выражения наличия качества (математический расчет), его процентное соотношение с целостным явлением или другими качествами, вычисление средней арифметической величины, определение дисперсии и коэффициента достоверности и др.

МЕТОД ДЕКОНСТРУКЦИИ – это метод обработки содержания научного текста и использования научных источников в собственном тексте. С его помощью проводится изменение последовательности изложения авторского текста, выборка необходимого материала и составление из выбранных частей новых конструкций.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ – это осознанное и грамотное отношение к факту наличия определенной методологии выполнения работы. Это также грамотное построение самой методологической основы, что предполагает ее целостность, непротиворечивость, соответствие уровню развития науки, в рамках которой ведется исследование, соответствие уровню развития практики.

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ – это наиболее широкое и общее знание о смыслах, направлениях и способах деятельности. К такому знанию, при выполнении реферата, курсовой и дипломной работ, относятся: мировоззренческие основы, общие законы и принципы данной науки и методы исследования. Каждая научная, в том числе и учебно-исследовательская работа выполняются в рамках определенной методологии.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это те мыслительные операции и практические действия, которые позволяют получить новое научное знание о предмете исследования. Различают теоретические и эмпирические методы исследования, а также методы обработки эмпирических данных.

МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ ЭМПИРИЧЕСКИХ ДАННЫХ – это методы их количественного и качественного описания. Количественное описание осуществляется с помощью математических методов и методов графического предъявления. Качественное описание делается посредством интерпретации фактов и использования различных видов анализа.

МЫСЛЕННЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – это эксперимент во-ображаемый, но проводимый согласно всем требованиям эксперимента с «получением» предполагаемого эффекта. Умение проводить мысленный эксперимент помогает исследовате-

лю прояснить и почувствовать реальную ситуацию его проведения, предусмотреть сложности, устранить недостатки.

НАБЛЮДЕНИЕ – это эмпирический метод исследования, состоящий в преднамеренно организованном восприятии изучаемого объекта, его поведения, изменений, отношений. При этом наблюдающий не вмешивается в естественный ход жизнедеятельности объекта, но может участвовать в ней согласно своей роли. Различают прямое и косвенное, то есть скрытое, наблюдение, сплошное и выборочное, простое и включенное, то есть соучаствующее в событиях. Наблюдение, используемое в научных целях, должно быть планируемым, систематичным и контролируемым. Применяется оно в эксперименте и при изучении опыта работы.

НАВЫКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – это особые умственные и практические действия, способствующие проведению грамотного и научно ценного исследования. К таковым относятся: умения выбирать литературу для изучения, конспектировать, владеть разными видами анализа, умения проектировать проведение исследования и разрабатывать научный аппарат, делать выводы, проводить эксперимент и др. Постепенное овладение ими начинается еще в школе и завершается в вузе посредством написания реферата, курсовой и дипломной работ.

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – творческая деятельность, направленная на получение новых знаний о природе, человеке и обществе и на использование научных знаний и новых способов их применения в интересах научно-технического прогресса, экономического благосостояния, гуманитарного сотрудничества, культурного и нравственного развития, обеспечения здоровья людей, безопасности их жизнедеятельности и сохранения окружающей среды.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА ИССЛЕДОВАНИЯ – определение вклада исследовательской деятельности студента (магистранта, аспиранта) в науку. Посредством рефлексии качества проведенного исследования, сравнительного анализа своих данных с известными в науке студент определяет ту часть, которая дополняет, уточняет или изменяет ранее имеющиеся научные данные. Определение научной новизны сво-

ей работы является самоэкспертизой исследования и описывается во Введении или в Заключении исследования.

НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА – существенный вопрос относительно конкретного предмета научного исследования, его структуры, способов познания, практического использования и преобразования.

НАУЧНЫЕ ПОНЯТИЯ – понятия, выработанные и исследуемые наукой. Каждая наука имеет свой понятийный аппарат, но допускает, при необходимости, введение понятий из других наук, устанавливая в них смыслы, отражающие специфику своей науки. Научные понятия, существующие как термины, имеют строгий и ограниченный смысл, выполняя в текстах и на практике определенные функции.

НАУЧНЫЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ – это перечень последовательных действий, определяющих границы, направление и характер исследования. К числу таких действий относятся: определение актуальности темы, выявление противоречия, определение проблемы, формулировка цели, определение объекта и предмета исследования, разработка гипотезы, выработка задач, определение этапов, подбор методов и базы исследования, определение методологической и теоретической основ. Процесс выработки этих действий называется проектированием исследования.

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ – это представитель кафедры или научной лаборатории, как правило, имеющий научную степень и опыт проведения исследований в данной области, назначенный для оказания помощи студенту при самостоятельной работе над рефератом, курсовой и дипломной работ. В его функции входит оказание помощи в проектировании исследования, контроль хода исследования и качества его описания и др. Каждый научный руководитель имеет свой стиль руководства, отражающий особенности его поведения в различных условиях взаимоотношений со студентом.

НОВАЦИЯ – частичное обновление научных знаний о практике, возможное благодаря учебно-исследовательской работе. Студент может дополнить имеющиеся в науке представления об объекте, изменить эти представления, опровергнуть их и

т. д. Новации определяют научную новизну исследования, они входят в Выводы по главам и в Заключение.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ – краткая реферативная характеристика источников, используемых в процессе исследования. Как правило, делается во Введении при описании актуальности темы в той ее части, где речь идет о состоянии ее научного исследования. Если это делается в специальных главах и параграфах, то проводятся либо специальные исторические экскурсы, либо как более глубокий анализ с использованием его различных видов. Но это уже не обзор литературы.

ОБОБЩЕНИЕ – объединение сходного, но не идентичного материала на едином логическом основании и получение вывода по сходству или различию. Обобщение как мыслительная и исследовательская операция используется при разработке Выводов по главам и Заключения. Но существует и самостоятельная исследовательская деятельность – обобщение опыта работы, которая может стать и целью, и методом, и объектом исследования. Такое обобщение делается с использованием многих других методов.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ – это та часть теории или практики, в рамках которых ведется исследование. Объект определяет границы и ту целостность, внутри которой изучается предмет с той функцией, которую он выполняет именно м этом объекте как его часть.

ОППОНЕНТ – лицо, критически оценивающее результаты исследовательской деятельности обучающегося. Это специалист — теоретик или практик, разбирающийся в проблеме исследования. Официальное оппонирование в виде рецензирования введено для дипломных работ. Неофициальное оппонирование возможно при защите курсовых работ, где оппонентами (рецензентами) становятся сами студенты.

ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – вид эмпирического исследования, проводимого непосредственно в самой практике путем ее частичного совершенствования. Изменяемый компонент практики становится независимым переменным. Возникающие под их влиянием изменения – зависимыми переменными, которые могут диагностироваться или описываться качественно.

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАТЕЛЯ – это стиль исследовательской деятельности студента, характеризующий способность его к целеполаганию, самопланированию работы, самоконтролю, саморегуляции, самооценке. Она также включает в себя осознание студентом роли своей работы в системе научных исследований своего вуза, способности к использованию консультаций и возможностей научного руководителя, соблюдение этики отношений с руководителем, кафедрой, оппонентом.

ОРИГИНАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ – это качество, характеризующее самобытность, неповторимость, своеобразие, нестандартность исследования. Как правило, оригинальность появляется там, где есть разумное сочетание традиционного и инновационного, индивидуального и типичного. Это качество характеризует самостоятельность и творческость исследователя.

ОТЗЫВ – форма оценивания стиля и характера исследовательской деятельности студента, его отношения к работе, организационной культуры, но не самой работы. Отзыв дается научным руководителем.

ПАНЕЛЬНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ – это исследование на большой выборке (панели) с многократно повторяющимся диагностированием одного и того же качества (состояния, отношения) в его временном или ситуативном изменении.

ПАРАДИГМА – научно обоснованные суждения, положения, идеи, получившие всеобщее признание и ставшие основой организации практики и проведения исследований.

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ – это качественная характеристика исследования, означающая бережное и уважительное отношение исследователя к научным именам и самим исследованиям, этически верный подбор методов эмпирического исследования, нравственная позиция при анализе и интерпретации получаемых в ходе исследования данных, точное употребление понятийно-терминологического аппарата юриспруденции.

ПЛАГИАТ – сознательное присвоение авторства на чужое произведение, высказывание, мысль, что возникает чаще всего при списывании и отсутствии ссылок на источник. Присвоение плодов чужого труда наказуемо в уголовном порядке. Плагиат является безнравственным поступком.

ПОНЯТИЙНО-ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АППАРАТ ИССЛЕДОВАНИЯ – совокупность научно обоснованных терминов-понятий, используемых студентом в своем исследовании и при его описании в реферате, курсовой и дипломной работах. Все термины-понятия подразделяются на категории, то есть основные для данного текста понятия, ключевые понятия, то есть понятия, выражающие основное содержание текста, и вспомогательные понятия, через которые дается описание отдельных качеств и признаков ключевых понятий.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ –определение востребованности результатов исследования, конкретного потребителя и его рабочего места, где будет полезно применение данной работы – реферата, курсовой или дипломной.

ПРЕДЗАЩИТА – процедура предварительного просмотра и оценивания состояния дипломной работы, ее готовности к защите перед государственной экзаменационной комиссией. Проводится, как правило, за месяц до защиты, с расчетом времени на исправление недостатков и недоработок. Для ее проведения создается специальная комиссия. Комиссия принимает решение о допуске работы к защите.

ПРЕЗЕНТАЦИЯ – это представление информации, которую нужно донести до целевой аудитории об объекте в простой и удобной мультимедийной форме. Главные составляющие презентации – это картинки, тексты, анимации, различные графики, видео файлы, звуковые файлы, которые помогают слушателям понять и усвоить новые знания в более легкой и интересной форме. Студенты составляют презентации к научным сообщениям и выступлениям на семинаре или научно-организационных мероприятиях, эссе, рефератам, курсовым и дипломным работам.

ПРЕДМЕТ ИССЛЕДОВАНИЯ – это «слабая» часть противоречия, вынесенная как проблема и составляющая цель исследования. Это то, что конкретно исследуется и преобразуется в исследовании. Предмет исследования является органической частью объекта исследования. В отличие от предмета всего исследования предмет экспериментирования всегда соотносится с особенностями своего объекта, то есть тех людей, которые подвергаются экспериментальному влиянию независимых переменных.

ПРИЛОЖЕНИЕ – это информация, иллюстрирующая отдельные позиции проведенного исследования. В качестве такового могут быть планы, протоколы, фото, рисунки, тесты, сочинения, автобиографии, призентации и другой эмпирический материал. Приложение оформляется отдельно от работы и помещается в конце ее, за Списком литературы.

ПРОБЛЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ – составная часть научного аппарата исследования, разрабатываемая на основе актуальности темы и выявленного противоречия. Проблема – это вопрос о том, как надо изменить «слабое» звено в противоречии и снять его. Проблема всегда ставится в виде проблемного вопроса. Не нужно путать проблему исследования с теми недостатками, которые существуют в теории и практике.

ПРОБЛЕМНОСТЬ ТЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это такая ее формулировка, которая содержит четко обозначенный нерешенный вопрос. Делается это за счет введения глагола, обозначающего действие, союзной связки компонентов исследования, принципиальной новизны темы и т. д.

ПРОБЛЕМНЫЙ АНАЛИЗ – вид анализа теоретического или эмпирического материала с позиций вклада в решение какой-либо проблемы или с позиций спорности, неочевидности авторских доказательств и выводов.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – это предварительная разработка его научного аппарата, плана проведения и плана описания в реферате, курсовой или дипломной работе.

ПРОТИВОРЕЧИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ – несоответствие развития составных частей какой-либо системы, процесса или ситуации, ведущее к нарушению их целостного и успешного развития. Противоречие – это нарушенная связь между явлениями, компонентами, состояниями, свойствами. Из установленного противоречия вытекает проблема исследования как проблема устранения этого несоответствия.

РЕДАКТИРОВАНИЕ – процесс повторного вычитывания, поиска и исправления ошибок, неточностей, неясностей, несоразмерности частей в тексте работы. Редактирование способствует повышению орфографической, синтаксической, лексической, профессиональной (например, правовой, экономической и т.п.) культуры написания реферата, курсовой и дипломной работ.

РЕЗЮМЕ – форма выводов или заключения, состоящая в последовательном и кратком перечне основных положений, изложенных в главе или всей работе.

РЕПРЕЗЕНТАТИВНОСТЬ – возможность применения результатов эмпирического исследования, проведенного на малых группах, в сходных группах большей численности. Это распространимость выводов небольшого исследования на другие явления такого же класса. Репрезентативность зависит от качества выборки участников эксперимента. Чем выше репрезентативность, тем ценнее исследование.

РЕФЕРИРОВАНИЕ – это краткое изложение содержания оригинала-первоисточника, сложный вид самостоятельной работы, представляет собой интеллектуальный творческий процесс, включающий осмысление исходного текста, аналитико-синтетическое преобразование информации: описание текста, целевое извлечение наиболее важной информации, ее перераспределение и создание нового текста.

РЕЦЕНЗИЯ – краткий критический анализ и оценка реферата, курсовой или дипломной работы, даваемый оппонентом.

САМОЭКСПЕРТИЗА ИССЛЕДОВАНИЯ – критический анализ собственной работы и определение ее научной новизны и практической значимости.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ (*греч.* – описание книги) – достаточно исчерпывающий список литературы по изучаемой проблеме (теме), используемый студентом при выполнении своего исследования и являющийся обязательной частью реферата, курсовой и дипломной работ. Располагается, как правило, после Заключения и перед Приложением. В нее входит не только цитируемая литература, но и имеющая прямое отношение к теме, прочитанная или повлиявшая на постановку и решение поставленных задач. В библиографии указывается литературный источник с указанием автора (если он есть), редактора или составителя, названия, места издания, названия издательства и объема по количеству страниц. Литературные источники в Библиографии располагаются в алфавитном порядке.

СПИСЫВАНИЕ – порочный метод выполнения реферата, курсовой и дипломной работ. Состоит в переписывании готового, кем-то выполненного текста и предъявление его в качестве своего. Такое копирование (калькирование) не обеспечивает самоактуализации студента, его развития и является по сути порочным и осуждаемым способом выполнения самостоятельной работы.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ – это метод сопоставления, сравнивания двух и более явлений, идей, положений, результатов исследований, нахождение в них общего и различного, выбор наиболее приемлемых для дальнейшего научного изучения или практического применения.

ССЫЛКА – указание на источник высказываемого положения, цитирования на анализируемый текст, а также на графические материалы, помещенные прямо в тексте, и приложения, иллюстрирующие или дополняющие текст. В первом случае это делается в квадратных скобках, с указанием номера этого текста в Списке литературы и страниц, во втором – в круглых скобках указывается номер таблицы, графика, рисунка или приложения.

СТРАТЕГИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ – проектирование основного направления исследования, определение цели как его конечного результата, обоснование его актуальности. Стратегия разрабатывается посредством определения актуальности темы,

поиска в ней противоречия, формулировки проблемы исследования и выработки цели исследования. Эта часть научного аппарата и есть стратегия исследования.

СТРУКТУРНЫЙ АНАЛИЗ – это выделение в предмете изучения отдельных групп явлений, сходных по каким-либо признакам. В теории, например, по методам и средствам исследования, по подходам или результатам. Анализ человеческого «материала» проводится при делении людей на группы по половому, возрастному, национальному и иному социальному или психологическому признаку. При структурном анализе проводится дифференцирование, то есть структуризация, предмета изучения.

ТАБЛИЦА – графическая форма предъявления материала цифрового и понятийного содержания. Таблица позволяет емкий материал представлять кратко и к тому же получать новые идеи от его анализа. Материал в таблице оформляется кратко, логично, ясно и понятно.

ТАКТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ – проектирование деятельности по достижению цели исследования. Сюда входит проектирование научного аппарата в составе: объекта, предмета, гипотезы, задач, методов, этапов и базы исследования.

ТЕЗИСЫ – краткое изложение какого-либо исследования, получения научных выводов в виде отдельных положений, выражающих их основной смысл. Это свернутое изложение содержания. Они используются как источник научной информации.

ТЕМА ИССЛЕДОВАНИЯ – найкратчайшее выражение содержания всего исследования в виде заглавия. Она должна быть лаконичной, проблемной, выражать главную мысль и быть благозвучной.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это методы изучения теоретических работ научного содержания. К ним относятся методы деконструкции текста, аксиоматизации, идеализации, акцентуации, актуализации, алгоритмизации, идеализации, моделирования. К ним также относятся дескриптивный и диахронический методы и самые разнообразные виды анализа: аспектный, герменевтический, голографический, критический, комплексный, концептуальный, проблем-

ный, системный, сравнительный, структурный, феноменологический, обзорный, обобщающий, функциональный и контент-анализ.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – это тип исследования, состоящего в разработке теоретических проблем и получении теоретического вывода. Теоретизация – это концептуальное описание познаваемого предмета с помощью научных методов и понятий. К теоретическим относятся исторические исследования и исследования методологического характера. Как правило, студенты выполняют теоретические исследования лишь частично и оформляют их в виде отдельной так называемой «теоретической главы».

ТЕРМИН – слово, употребляемое специалистами в научных текстах со специальным для данной науки значением. Каждая наука имеет свой устоявшийся набор терминов.

ТИТУЛЬНЫЙ ЛИСТ – первая страница текста реферата, курсовой и дипломной работ с указанием темы, автора, научного руководителя и всех выходных данных (наименование министерства, учреждения, кафедры, факультета, места и года выполнения). Имеет строго стандартизированную форму.

ФАКТОР – обстоятельства, ситуация, выступающие движущей силой развития каких-либо явлений, стимулирующих это развитие. Это те элементы окружающей и внутренней действительности, которые влияют на конечный результат, эффективность того или иного действия. Это условия или причины изменения предмета исследования.

ФАКТОРНЫЙ АНАЛИЗ – установление и выявление скрытых от исследователя факторов появления тех или иных показателей, качеств, свойств, состояний предмета или объекта изучения. Это есть процедура поиска факторов, предопределяющих появление новых свойств.

ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ – это анализ любого явления, ставшего реальностью и вошедшего в систему человеческой жизнедеятельности. Он включает в себя анализ явления и отражающих его понятий со всех изученных и описанных наукой сторон, во всех изученных аспектах.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ – метод выявления функций рассматриваемого предмета исследования в системе других явлений и более широкого объекта. Функциональный анализ возможен только относительно явлений, ситуаций, качеств, способных выполнять какие-либо фикции в системах, куда они входят.

ЦЕЛЬ ИССЛЕДОВАНИЯ – это словесно-логическое описание представления о результате исследования, что представляется и ожидается в итоге сложной исследовательской работы. Входит в научный аппарат исследования и формулируется на основе анализа актуальности темы, выявленного противоречия и поставленной проблемы.

ЦИТАТА – дословная выдержка из какого-либо авторского текста с указанием источника и цитируемой страницы. Цитаты вставляются в текст реферата, курсовой и дипломной работ для иллюстрации позиций, как объект анализа, как способ доказательства. Чрезмерно большое цитирование не рекомендуется.

ЭКЛЕКТИКА – соединение разнородных теорий, идей, положений в едином тексте на основе одной темы. Так, исследователь может опираться методологически совсем на разные принципы и подходы, временами взаимно исключающие друг друга; могут собирать в теоретический параграф, где описывается какой-либо феномен, материал, не связанный между собой и не представляющий целостности.

ЭКСПЕРИМЕНТ – метод исследования практики и получения эмпирического материала для доказательства теоретической идеи (гипотезы). Это научно организованный практический опыт с внесением в него нового компонента или изменения старого и изучения влияния этого новшества на те или другие свойства участников деятельности.

ЭКСПЕРТ – человек, компетентный проводить анализ и оценку выполненной работы. В качестве таковых при выполнении дипломной работы выступают рецензенты, научный руководитель и сам исполнитель, осуществляя самоэкспертизу.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ – исследование, посвященное изучению практики, реальной жизни и конкретных людей. К таковым относятся экс-

периментальные исследования и изучение опыта работы. Как правило, материалы эмпирических исследований в реферате, курсовой или дипломной работах описываются в специальных главах.

ЭТАПЫ ИССЛЕДОВАНИЯ – это последовательность действий с теоретическим и эмпирическим материалом, а также описание его в форме реферата, курсовой и дипломной работ. Типичны следующие этапы: изучение теории вопроса, формирование программы исследования и программы эксперимента как его части, проведение эксперимента и получение выводов, написание работы и разработка заключения.

Тема 6 Профессиональная культура специалиста: теоретические и практические проблемы её формирования через учебную и научно-исследовательскую деятельность студента

ДЕБАТЫ – это формальный метод ведения спора, при котором стороны взаимодействуют друг с другом, представляя определенные точки зрения, с целью убедить третью сторону; студенческие дебаты – это форма обучения общению, направленная на формирование у студентов умений формулировать и отстаивать свою точку зрения логическими доводами, а также слушать и анализировать аргументы оппонентов.

ДЕЛОВОЙ СТИЛЬ ОБЩЕНИЯ – это совокупность требований к специалисту, которые он должен соблюдать при общении с коллегами, выполняя свои функциональные обязанности.

КАРЬЕРА – это продвижение в какой-либо сфере деятельности; достижение известности, славы, высоты в профессиональной деятельности.

КАРЬЕРИЗМ – это беспринципная погоня за личным успехом в любых видах деятельности.

ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИЯ – это процесс становления профессионала, включающий выбор человеком профессии с учетом своих собственных возможностей и способностей; освоение правил и норм профессии; формирование и осознание себя как профессионала, обогащение опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии и др.; это одна из сторон социализации, подобно тому, как становление профессионала – один из аспектов развития личности.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ – это особое свойство людей системно, эффективно и надёжно выполнять сложную деятельность в самых разнообразных условиях; степень овладения человеком психологической структурой профессиональной деятельности, которая соответствует существующим в обществе стандартам и объективным требованиям; интегральная характеристика человека-профессионала.

ПРОФЕССИОНАЛИЗМЫ – это слова и выражения, свойственные речи какой-либо профессиональной группы.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – это социально значимая деятельность, выполнение которой требует специальных знаний, умений и навыков, а также профессионально обусловленных качеств личности. В зависимости от содержания труда (предмета, цели, средств, способов и условий) различают виды профес-сиональной деятельности. Соотнесение этих видов с требованиями, предъявляемыми к человеку, образует профессии.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЮРИСТА – это деятельность характеризующаяся следующими категориями: профессиональная ориентация, профессиональное самоутверждение, профессиональное мастерство, талант, социальные чувства, профессионализм, продуктивная деятельность и др.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ – это интегративное качество личности специалиста, объединяющее имеющиеся у него профессиональные знания, навыки и умения, профессионально значимые качества личности и психофизиологические возможности самостоятельного использования всего этого на практике. Это способность и стремление разбираться в требованиях, предъявляемых к труду по специальности. Государственные экзамены и защита дипломной работы являются формами определения уровня профессиональной компетентности выпускаемого специалиста.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА – интегративное понятие, отражающее достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства; означает творчески созидательное отношение к труду, способность к принятию решений и их оценки одновременно с двух позиций – конкретно технологической и социокультурной, формируется на основе конструктивного объединения профессиональной и социальной компетентности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЮРИСТА – это знание законодательства и возможностей юридической науки; убежденность в необходимости и

социальной полезности законов и подзаконных актов; умение пользоваться правовым инструментарием – законами и другими правовыми актами в повседневной деятельности; умение прибегать к использованию всех достижений юридической науки и практики при принятии и оформлении решений. Профессионализм и справедливость торжествуют в юридической практике только тогда, когда юрист как служитель закона честно исполняет свой морально-правовой долг, постоянно повышает свое мастерство, овладевает достижениями теоретической и практической юриспруденции. Вместе с тем каждая юридическая профессия имеет свою специфику, что обусловливает и особенности правовой культуры различных ее представителей (судей, прокурорских работников, сотрудников органов внутренних дел, юрисконсультов, адвокатов и т.д.).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА ЮРИСТА определяет границы распространения моральных норм на служебную деятельность; утверждает общечеловеческие ценности, национальные традиции и обычаи, теоретически обосновывает их необходимость, сущность и специфику проявления на практике, отображает нормы служебного поведения работников, подвергает ее критически-ценностном анализу, способствует рациональному выбору тех или иных правил взаимоотношений и принципов профессиональной морали.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА – одна из форм (разновидностей) правовой культуры, носителем которой является группа людей, профессионально вовлеченных в юридическую практику, т.е. осуществляющих правовую деятельность на профессиональных началах. Профессиональную правовую культуру отличают высокая степень знания права, глубокое понимание и оценка правовых явлений, уважительное отношение к праву, юридической профессии, убежденность в полезности (ценности) юридического инструментария, способность эффективно использовать правовые средства для осуществления целей и задач профессиональной деятельности. Каждая юридическая профессия определяет и особенности правовой культуры судей, прокурорских работников, сотрудников милиции, адвока-

тов и юрисконсультов и др. При этом уровень правовой культуры различен и среди представителей одной профессии.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – это овладение определенными знаниями и навыками по конкретной специальности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ – это система мер, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии. Включает информацию о профессиях, о профессионально-технических, средне специальных и высших учебных заведениях, индивидуальное консультирование; часть системы трудового воспитания и учебно-воспитательной работы в школе.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ – это осознание человеком уровня развития своих профессиональных способностей, структуры профессиональных мотивов знаний и навыков; осознание соответствия их тем требованиям, которые деятельность предъявляет к человеку; переживание этого соответствия как чувства удовлетворенности выбранной профессией.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОТБОР – это установление соответствия психофизиологических особенностей человека, его подготовленности и навыков требованиям, предъявляемым спецификой избранной трудовой деятельности. Например, частично профессиональный отбор осуществляется при поступлении на работу в правоохранительные органы.

ПРОФЕССИЯ (от *лат.* – объявляю своим делом) – это род трудовой деятельности, требующий определенной подготовки и являющийся обычно источником существования; социально ценная область приложения физических и духовных сил человека, позволяю-щая ему получать взамен затраченного труда необходимые средства для существования и развития.

СПЕЦИАЛИСТ – это профессионально компетентный работник, обладающий необходимыми для качественного и производительного выполнения труда знаниями, умениями, качествами, опытом и индивидуальным стилем деятельности.

СПЕЦИАЛЬНОСТЬ – вид занятий в рамках одной профессии (например, юрист).

Приложения

ПРИЛОЖЕНИЕ № 1

Презентация: Результаты опроса студентов 2-го курса специальности «Правоведение» в 2012-2013 учебном году по вопросу об их удовлетворенности собственной учебной деятельностью

ПРИЛОЖЕНИЕ № 2

Презентация: Научно-исследовательская деятельность студента как условие подготовки творческого и конкурентоспособного специалиста

ПРИЛОЖЕНИЕ № 3

Презентация: Справедливость как ценностный регулятор в профессиональной деятельности юриста

ПРИЛОЖЕНИЕ № 4

Презентация: Логическая культура мышления в структуре компетенций специалиста (на примере юриста)

ПРИЛОЖЕНИЕ № 5

Презентация: Невербальное общение в юридической практике

ПРИЛОЖЕНИЕ № 6

Презентация: Примерный вариант структурно-логической схемы компетенций юриста

ПРИЛОЖЕНИЕ № 7

Презентация: Структура деятельности человека

ПРИЛОЖЕНИЕ № 8

Презентация: Виды самостоятельной работы студентов

ПРИЛОЖЕНИЕ № 9

Критерии оценки результатов учебной деятельности обучающихся в учреждениях высшего образования по десятибалльной шкале

Десятибалльная шкала в зависимости от величины балла и отметки включает следующие критерии:

10 (десять) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине, а также по основным вопросам, выходящим за ее пределы;

точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

безупречное владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

выраженная способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации;

полное и глубокое усвоение основной, дополнительной литературы, по изучаемой учебной дисциплине;

умение свободно ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку, использовать научные достижения других дисциплин;

творческая самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, активное творческое участие в групповых обсуждениях высокий уровень культуры исполнения заданий.

9 (девять) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

точное использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его эффективно использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно и творчески решать сложные проблемы в нестандартной ситуации в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

полное усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

систематическая, активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, творческое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

8 (восемь) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), гра-

мотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

владение инструментарием учебной дисциплины (методами комплексного анализа, техникой информационных технологий), умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

способность самостоятельно решать сложные проблемы в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, систематическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

7 (семь) баллов, зачтено:

систематизированные, глубокие и полные знания по всем разделам учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине; использование научной терминологии (в том числе на иностранном языке), грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обоснованные выводы и обобщения;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в постановке и решении научных и профессиональных задач;

свободное владение типовыми решениями в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной и дополнительной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им аналитическую оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

6 (шесть) баллов, зачтено:

достаточно полные и систематизированные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование необходимой научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать обобщения и обоснованные выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках, учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой дисциплине и давать им сравнительную оценку;

активная самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, периодическое участие в групповых обсуждениях, высокий уровень культуры исполнения заданий.

5 (пять) баллов, зачтено:

достаточные знания в объеме учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, грамотное, логически правильное изложение ответа на вопросы, умение делать выводы;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении учебных и профессиональных задач;

способность самостоятельно применять типовые решения в рамках учебной программы учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

умение ориентироваться в базовых теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им сравнительную оценку;

самостоятельная работа на практических, лабораторных занятиях, фрагментарное участие в групповых обсуждениях, достаточный уровень культуры исполнения заданий.

4 (четыре) балла, зачтено:

достаточный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

усвоение основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, логическое изложение ответа на вопросы, умение делать выводы без существенных ошибок;

владение инструментарием учебной дисциплины, умение его использовать в решении стандартных (типовых) задач;

умение под руководством преподавателя решать стандартные (типовые) задачи;

умение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях по изучаемой учебной дисциплине и давать им оценку;

работа под руководством преподавателя на практических, лабораторных занятиях, допустимый уровень культуры исполнения заданий.

3 (три) балла, не зачтено:

недостаточно полный объем знаний в рамках образовательного стандарта высшего образования;

знание части основной литературы, рекомендованной учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

использование научной терминологии, изложение ответа на вопросы с существенными, логическими ошибками;

слабое владение инструментарием учебной дисциплины, некомпетентность в решении стандартных (типовых) задач;

неумение ориентироваться в основных теориях, концепциях и направлениях изучаемой учебной дисциплины;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

2 (два) балла, не зачтено:

фрагментарные знания в рамках образовательного стандарта высшего образования;

знания отдельных литературных источников, рекомендованных учебной программой учреждения высшего образования по учебной дисциплине;

неумение использовать научную терминологию учебной дисциплины, наличие в ответе грубых, логических ошибок;

пассивность на практических и лабораторных занятиях, низкий уровень культуры исполнения заданий.

1 (один) балл, не зачтено:

отсутствие знаний и (компетенций) в рамках образовательного, стандарта высшего образования, отказ от ответа, неявка на аттестацию без уважительной причины.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 10

ПОЛОЖЕНИЕ о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей)

1. Общие положения.

Самостоятельная работа студентов (курсантов, слушателей) (далее – обучающиеся) – это вид учебной деятельности обучающихся в процессе освоения образовательных программ высшего образования, осуществляемой самостоятельно вне аудитории (в библиотеке, научной лаборатории, в домашних условиях и т.д.) с использованием различных средств обучения и источников информации (далее – СР).

Целями СР являются:

активизация учебно-познавательной деятельности обучающихся;

формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного приобретения и обобщения знаний;

формирование у обучающихся умений и навыков самостоятельного применения знаний на практике;

саморазвитие и самосовершенствование.

Управляемая самостоятельная работа обучающихся – это СР, выполняемая по заданию и при методическом руководстве лица из числа профессорско-преподавательского состава (далее – преподаватель) и контролируемая на определенном этапе обучения преподавателем (далее – УСР).

Целью УСР дополнительно к целям СР является целенаправленное обучение основным навыкам и умениям для выполнения СР.

УСР, как важная составная часть учебного процесса, должна обеспечиваться мотивацией, доступностью и качеством научно-методического и материально-технического обеспечения образовательного процесса, сопровождаться эффективной системой контроля и способствовать усилению практической направленности обучения.

При выполнении УСР должны быть созданы условия, при которых обеспечивалась бы активная роль обучающихся в самостоятельном получении знаний и систематическом применении их на практике.

Управление самостоятельной работой обучающихся должно осуществляться через разработку научно-методического обеспечения СР и осуществление контрольных мероприятий.

2. Планирование самостоятельной работы обучающихся.

Принципы планирования и организации СР:

соответствие объема самостоятельной работы реальному бюджету времени обучающегося, выделяемого на СР и УСР;

равномерность проведения СР в течение семестра;

увеличение удельного веса СР от семестра к семестру;

системность и регулярность проведения контроля СР.

Количество учебных часов, отведенных на СР, определяется типовыми учебными планами по специальностям (направлениям специальностей) (далее – типовой учебный план) и может корректироваться в учебных планах учреждения высшего образования по специальностям (направлениям специальностей, специализациям) (далее – учебный план УВО) в рамках свобод, установленных образовательными стандартами высшего образования, и в соответствии с настоящим Положением.

Количество учебных часов, отведенных на УСР, определяется учебным планом УВО либо приложением к нему.

На освоение учебного материала в рамках УСР для специальностей высшего образования I ступени может отводиться до 40 % аудиторных часов, предусмотренных типовым учебным планом на изучение данной дисциплины. При этом на аудиторные занятия по учебной дисциплине отводится не менее 1/3 от общего количества учебных часов, предусмотренных на ее изучение (без учета часов на подготовку к экзаменам).

По наиболее важным специальным дисциплинам для специальностей высшего образования I ступени проведение УСР может также осуществляться за счет часов, отведенных типовым учебным планом на СР. В этом случае на долю аудиторных занятий и УСР в сумме должно отводиться не более 2/3 от общего количества учебных часов, запланированных на изучение учебной дисциплины (без учета часов на подготовку к экзаменам).

На освоение учебного материала в рамках УСР для специальностей высшего образования II ступени (магистратуры) может отводиться до 90% аудиторных часов, предусмотренных типовым учебным планом на изучение данной дисциплины.

3. Содержание и научно-методическое обеспечение самостоятельной работы обучающихся.

Обязательными условиями эффективной организации СР по учебной дисциплине являются:

наличие научно-методического обеспечения СР по учебной дисциплине;

использование рейтинговой системы оценки знаний по учебной дисциплине.

Научно-методическое обеспечение СР по учебной дисциплине включает:

методические рекомендации по организации и выполнению СР по учебной дисциплине;

перечни заданий и контрольных мероприятий УСР по учебной дисциплине;

учебную, справочную, методическую, иную литературу и ее перечень;

учебно-методические комплексы, в том числе электронные;

наглядные пособия, мультимедийные, аудио- и видеоматериалы;

доступ для каждого обучающегося к библиотечным фондам, электронным средствам обучения, электронным информационным ресурсам (локального доступа, удаленного доступа) по учебной дисциплине;

фонды оценочных средств: типовые задания, контрольные работы, тесты, алгоритмы выполнения заданий, примеры решения задач, тестовые задания для самопроверки и самоконтроля, тематика рефератов, методические разработки по инновационным формам обучения и диагностики компетенций;

другое.

На основе перечней контрольных мероприятий УСР по учебным дисциплинам на каждый семестр составляется план контрольных мероприятий УСР по специальности (направлению специальности, специализации) и доводится до сведения обучающихся.

Время, отведенное на СР, может использоваться обучающимися на:

проработку тем (вопросов), вынесенных на самостоятельное изучение;

выполнение типовых расчетов;

решение задач;

составление алгоритмов, схем;

выполнение чертежей, расчетно-графических работ;

выполнение исследовательских и творческих заданий;

подготовку сообщений, тематических докладов, рефератов, презентаций, эссе;

выполнение практических заданий;

конспектирование учебной литературы;

подготовку отчетов;

составление обзора научной (научно-технической) литературы по заданной теме;

выполнение патентно-информационного поиска;

аналитическую обработку текста (аннотирование, реферирование, рецензирование, составление резюме);

подготовку докладов;

подготовку презентаций;

оформление рекламных, информационных и демонстрационных материалов (стенды, газеты и пр.);

составление тестов;

изготовление макетов, лабораторно-учебных пособий;

составление тематической подборки литературных источников, интернет-источников;

оформление и сопровождение интернет-страниц, сайтов, блогов;

другое.

При составлении заданий УСР по учебной дисциплине необходимо предусмотреть возрастание их сложности: от заданий, формирующих достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания, к заданиям, формирующим компетенции на уровне воспроизведения, и далее к заданиям, формирующим компетенции на уровне применения полученных знаний.

Таким образом, задания УСР по учебной дисциплине рекомендуется делить на три модуля:

задания, формирующие достаточные знания по изученному учебному материалу на уровне узнавания;

задания, формирующие компетенции на уровне воспроизведения;

задания, формирующие компетенции на уровне применения полученных знаний.

Каждый модуль заданий УСР включает в обязательном порядке задачи профессионально-направленного содержания.

Содержание СР (в т.ч. УСР) и ее научно-методическое обеспечение отражается в учебной программе учреждения высшего образования по учебной дисциплине (далее – учебная программа).

4. Контроль самостоятельной работы и нормирование нагрузки преподавателей.

Виды и формы контроля УСР определяются учебной программой в соответствии с требованиями образовательного стандарта с учетом поставленных целей, задач, научно-методической, организационной, материально-технической обеспеченности учебной дисциплины, ее специфики, уровня сложности и логики изучения.

Контроль УСР осуществляется преподавателем, как правило, во время аудиторных занятий.

Контроль УСР может осуществляться в виде:

контрольной работы;

теста;

коллоквиума;

обсуждения рефератов;

защиты учебных заданий;

защиты творческих работ;

экспресс-опросов на аудиторных занятиях;

других мероприятий.

Для методической поддержки УСР могут проводиться консультации в соответствии с утвержденным графиком.

Объем аудиторных часов, отведенных на консультационно-методическую поддержку УСР (консультации) и контроль УСР, планируется, как правило, в пределах учебных часов, переведенных в УСР.

Выделенные на консультационно-методическую поддержку УСР (консультации) и контроль УСР аудиторные часы тарифицируются согласно действующим нормам

времени для расчета объема учебной работы, выполняемой профессорско-преподавательским составом.

Количественные результаты УСР учитываются как составная часть отметки по дисциплине в рамках рейтинговой системы.

Обучающийся обязан выполнить все установленные учебной программой задания УСР. Невыполнение заданий УСР расценивается как невыполнение учебной программы.

5. Заключительные положения.

На основе настоящего Положения учреждение высшего образования разрабатывает Положение о самостоятельной работе студентов (курсантов, слушателей), в котором отражает технологию ее организации и проведения в конкретном учреждении высшего образования.

Утверждено приказом Министра образования Республики Беларусь от 27.05.2013 № 405

ПРИЛОЖЕНИЕ № 11

Презентация: Вариант диаграммы зависимостей характера и содержания работы с текстом и её результатов на этапах чтения в соответствии с таксономией А. Блума

ПРИМЕРЫ ОПИСАНИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ

Характеристика источника	Пример оформления
Один, два или три автора	Котаў, А.І. Гісторыя Беларусі і сусветная цывілізацыя / А.І. Котаў. – 2-е выд. – Мінск : Энцыклапедыкс, 2003. – 168 с.
	Шотт, А.В. Курс лекций по частной хирургии / А.В. Шотт, В.А. Шотт. – Минск : Асар, 2004. – 525 с.
	Чикатуева, Л.А. Маркетинг : учеб. пособие / Л.А. Чикатуева, Н.В. Третьякова; под ред. В.П. Федько. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 413 с.
	Дайнеко, А.Е. Экономика Беларуси в системе всемирной торговой организации / А.Е. Дайнеко, Г.В. Забавский, М.В. Василевская ; под ред. А.Е. Дайнеко. – Минск : Ин-т аграр. экономики, 2004. – 323 с.
Четыре и более авторов	Культурология : учеб. пособие для вузов / С.В. Лапина [и др.]; под общ. ред. СВ. Лапиной. – 2-е изд. – Минск :
	Комментарий к Трудовому кодексу Республики Беларусь / И.С Андреев [и др.] ; под общ. ред. Г.А. Василевича. – Минск : Амалфея, 2000. – 1071 с.
	Основы геологии Беларуси / А.С. Махнач [и др.]; НАН Беларуси, Ин-т геол. наук ; под общ. ред. А.С. Махнача. – Минск, 2004. – 391 с.
Коллективный автор	Сборник нормативно-технических материалов по энергосбережению / Ком. по энергоэффективности при Совете Министров Респ. Беларусь ; сост. А.В. Филипович. – Минск :

	Лоранж-2, 2004. – 393 с.
	Национальная стратегия устойчивого социально-экономического развития Республики Беларусь на период до 2020 г. / Нац. комис. по устойчивому развитию Респ. Беларусь ; редкол.: Л.М. Александрович [и др.]. – Минск : Юнипак, 2004. – 202 с.
	Военный энциклопедический словарь / М-во обороны Рос. Федерации, Ин-т воен. истории ; редкол.: А.П. Горкин [и др.]. – М. : Большая рос. энцикл. : РИПОЛ классик, 2002. – 1663 с.
Многотомное издание	Гісторыя Беларусі : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Экаперспектыва, 2000–2005. – 6 т.
	Псторыя Беларуа : у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. – Мінск : Экаперспектыва, 2000–2005. – Т. 3 : Беларусь у часы Рэчы Паспалітай (XVII–XVIII ст.) / Ю. Бохан [і інш.]. – 2004. – 343 с.; Т. 4 : Беларусь у складзе Расійскай імперыі (канец XVIII–пачатак XX ст.) / М. Віч [і інш.]. – 2005. – 518 с.
	Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 3 т.
Отдельный том в многотомном издании	Гісторыя Беларусі: у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш]. – Мінск : Экаперспектыва, 2000–2005. –Т. 3 : Беларусь у часы Рэчы Паспалітай (XVII–XVIII ст.) / Ю. Бохан [і інш.]. – 2004. – 343 с.
	Гісторыя Беларусі: у 6 т. / рэдкал.: М. Касцюк (гал. рэд.) [і інш.]. -Мінск : Экаперспектыва, 2000–2005. – Т. 4 : Беларусь у складзе Расійскай імперыі (канец XVIII–пачатак XX ст.) / М. Віч [і інш.]. – 2005. – 518 с.

	Багдановіч, М. Поўны збор твораў : у 3 т. / М. Багдановіч. – 2-е выд. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – Т. 1 : Вершы, паэмы, пераклады, наследаванні, чарнавыя накіды. – 751 с.
	Российский государственный архив древних актов : путеводитель : в 4 т. / сост.: М.В. Бабич, Ю.М. Эскин. – М. : Археогр. центр, 1997. – Т. 3, ч. 1. – 720 с.
Законы и законодательные материалы	Конституция Республики Беларусь 1994 года (с изменениями и дополнениями, принятыми на республиканских референдумах 24 ноября 1996 г. и 17 октября 2004 г.). – Минск : Амалфея, 2005. – 48 с.
	Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 дек. 1993 г. : офиц. текст. – М. : Юрист, 2005. – 56 с.
	О нормативных правовых актах Республики Беларусь : Закон Респ. Беларусь от 10 янв. 2000 г. № 361-З : с изм. и доп.: текст по состоянию на 1 дек. 2004 г. – Минск : Дикта, 2004. – 59 с.
	Инвестиционный кодекс Республики Беларусь : принят Палатой представителей 30 мая 2001 г.: одобр. Советом Респ. 8 июня 2001 г.: текст Кодекса по состоянию на 10 февр. 2001 г. – Минск : Амалфея, 2005. – 83 с.
Сборник статей, трудов	Информационное обеспечение науки Беларуси : к 80-летию со дня основания ЦНБ им. Я. Коласа НАН Беларуси : сб. науч. ст. / НАН Беларуси, Центр, науч. б-ка ; редкол.: Н.Ю. Березкина (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 2004. – 174 с.
	Современные аспекты изучения алкогольной и наркотической зависимости : сб. науч. ст. / НАН Беларуси, Ин-т

	биохимии ; науч. ред. В.В. Лелевич. – Гродно, 2004. – 223 с.
Сборники без общего заглавия	Певзнер, Н. Английское в английском искусстве / Н. Певзнер ; пер. О.Р. Демидовой. Идеологические источники радиатора "роллс-ройса"/ Э. Панофский ; пер. Л.Н. Житковой. – СПб. : Азбука-классика, 2004. – 318 с.
Материалы конференций	Глобализация, новая экономика и окружающая среда: проблемы общества и бизнеса на пути к устойчивому развитию : материалы 7 Междунар. конф. Рос. о-ва экол. экономики, Санкт-Петербург, 23–25 июня 2005 г. / С.-Петерб. гос. ун-т ; под ред. И.П. Бойко [и др.]. – СПб., 2005. – 395 с.
	Правовая система Республики Беларусь: состояние, проблемы, перспективы развития : материалы V межвуз. конф. студентов, магистрантов и аспирантов, Гродно, 21 апр. 2005 г. / Гродн. гос. ун-т ; редкол.: О.Н. Толочко (отв. ред.) [и др.]. – Гродно, 2005. – 239 с.
Инструкция	Инструкция о порядке совершения операций с банковскими пластиковыми карточками : утв. Правлением Нац. банка Респ. Беларусь 30.04.04 : текст по состоянию на 1 дек. 2004 г. – Минск : Дикта, 2004. – 23 с.
	Инструкция по исполнительному производству : утв. М-вом юстиции Респ. Беларусь 20.12.04. – Минск : Дикта, 2005. – 94 с.
Учебно-методические материалы	Горбаток, Н.А. Общая теория государства и права в вопросах и ответах : учеб. пособие / Н.А. Горбаток ; М-во внутр. дел Респ. Беларусь, Акад. МВД. – Минск, 2005. – 183 с.
	Использование креативных методов в коррекционно-развивающей работе психологов системы образования :

	учеб.-метод, пособие : в 3 ч. / Акад. последиплом. образования ; авт.-сост. Н.А. Сакович. – Минск, 2004. – Ч. 2 : Сказкотерапевтические технологии. – 84 с.
	Корнеева, И.Л. Гражданское право : учеб. пособие : в 2 ч. / И.Л. Корнеева. – М. : РИОР, 2004. – Ч. 2. – 182 с.
	Философия и методология науки : учеб.-метод, комплекс для магистратуры / А.И. Зеленков [и др.]; под ред. А.И. Зеленкова. – Минск :Изд-воБГУ,2004. – 108с.
Информационные издания	Реклама на рубеже тысячелетий : ретросп. библиогр. указ. (1998-2003) / М-во образования и науки Рос. Федерации, Гос. публич. науч.-техн. б-ка России ; сост.: В.В. Климова, О.М. Мещеркина. – М., 2004. – 288 с.
Каталог	Каталог жесткокрылых (Coleoptera, Insecta) Беларуси / О.Р. Александрович [и др.]; Фонд фундам. исслед. Респ. Беларусь. – Минск, 1996. – 103 с.
	Памятные и инвестиционные монеты России из драгоценных металлов, 1921–2003 : каталог-справочник / ред.-сост. Л.М. Пряжникова. – М.: ИнтерКрим-пресс, 2004. – 462 с.
Авторское свидетельство	Инерциальный волнограф : а. с. 1696865 СССР, МКИ5 G 01 C 13/00 / Ю.В. Дубинский, Н.Ю. Мордашова, А.В. Ференц ; Казан, авиац. ин-т. -№ 4497433 ; заявл. 24.10.88 ; опубл. 07.12.91 // Открытия. Изобрет. -1991.-№45. – С. 28.
Патент	Способ получения сульфокатионита : пат. 6210 Респ. Беларусь, МПК7 C 08 J 5/20, C 08 G 2/30 / Л.М. Ляхнович, СВ. Покровская, И.В. Волкова, СМ. Ткачев ; заявитель Полоц. гос. ун-т. – № a 0000011 ; заявл. 04.01.00 ; опубл. 30.06.04 //

	Афщыйны бюл. / Нац. цэнтр інтэлектуал. уласнасці. – 2004. – №2. – С. 174.
Стандарт	Безопасность оборудования. Термины и определения : ГОСТ ЕН 1070–2003. — Введ. 01.09.04. – Минск : Межгос. совет по стандартизации, метрологии и сертификации : Белорус, гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2004. – 21 с.
Нормативно-технические документы	Национальная система подтверждения соответствия Республики Беларусь. Порядок декларирования соответствия продукции. Основные положения = Нацыянальная сістэма пацвярджэння адпаведнасці Рэспублікі Беларусь. Парадак дэкларавання адпаведнасці прадукцыі. Асноуныя палажэнш : ТКП 5.1.03-2004. – Введ. 01.10.04. – Минск : Белорус, гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2004. – 9 с.
	Государственная система стандартизации Республики Беларусь. Порядок проведения экспертизы стандартов : РД РБ 03180.53-2000. –Введ. 01.09.00. – Минск : Госстандарт : Белорус, гос. ин-т стандартизации и сертификации, 2000. – 6 с.
Препринт	Губич, Л.В. Подходы к автоматизации проектно-конструкторских работ в швейной промышленности / Л.В. Губич. – Минск, 1994. – 40 с. – (Препринт / Акад. наук Беларуси, Ин-т техн. кибернетики ; №3).
	Прогноз миграции радионуклидов в системе водосбор - речная сеть / В.В. Скурат [и др.]. – Минск, 2004. –51 с. – (Препринт / НАН Беларуси, Объед. ин-т энергет. и ядер, исслед. – Сосны ; ОИЭЯИ-15).

Отчет о НИР	Разработка и внедрение диагностикума аденовирусной инфекции птиц : отчет о НИР (заключ.) / Всесоюз. науч.-исслед. ветеринар, ин-т птицеводства ; рук. темы А.Ф. Прохоров. – М, 1989. – 14 с. – № ГР 01870082247.
	Комплексное (хирургическое) лечение послеоперационных и рецидивных вентральных грыж больших и огромных размеров : отчет о НИР / Гродн. гос. мед. ин-т ; рук. В.М. Колтонюк. – Гродно, 1994. – 42 с. – № ГР 1993310.
Депонированные научные работы	Влияние деформации и больших световых потоков на люминесценцию монокристаллов сульфида цинка с микропорами / В.Г. Клюев [и др.]; Воронеж, ун-т. – Воронеж, 1993. – 14 с. – Деп. в ВИНИТИ 10.06.93, № 1620-В93 // Журн. приклад, спектроскопии. – 1993. – Т. 59, № 3/4.
	Сагдиев, А.М. О тонкой структуре субарктического фронта в центральной части Тихого океана / А.М. Сагдиев ; Рос. акад. наук, Ин-т океанологии. – М., 1992. – 17 с. – Деп. в ВИНИТИ 08.06.92, № 1860-82 // РЖ : 09. Геофизика. – 1992. – № 11/12. – 11В68ДЕП. – С. 9.
	Широков, А.А. Исследование возможности контроля состава гальванических сред абсорбционно-спектроскопическим методом / А.А. Широков, Г.В. Титова ; Рос. акад. наук, Ульян, фил. ин-та радиотехники и электроники. – Ульяновск, 1993. – 12 с. – Деп. в ВИНИТИ 09.06.93, № 1561-В93 // Журн. приклад. спектроскопии. – 1993. – № 3/4. – С. 368.

Автореферат диссертациии	Иволгина, Н.В. Оценка интеллектуальной собственности : на примере интеллектуальной промышленной собственности : автореф. дис.... канд. экон. наук : 08.00.10 ; 08.00.05 / Н.В. Иволгина; Рос. экон. акад. – М., 2005. – 26 с.
	Шакун, Н.С. Кірыла-Мяфодзіеўская традыцыя на Тураўшчыне : (да праблемы лакальных тыпаў старажытнаславянскай мовы): аўтарэф. дыс.... канд. філал. навук : 10.02.03 / Н.С. Шакун ; Беларус. дзярж. ун-т. – Мінск, 2005. – 16 с.
Диссертация	Анисимов, П.В. Теоретические поблемы правового регулирования защиты прав человека : дис.... д-ра юрид. наук : 12.00.01 / П.В. Анисимов. – Н. Новгород, 2005. – 370 л.
	Лук'янюк, Ю.М. Сучасная беларуская філасофская тэрміналогія : (семантычныя і структурныя аспекты): дыс.... канд. філал. навук : 10.02.01 / Ю.М. Лук'янюк. – Мінск, 2003. – 129 л.
Архивные материалы	1. Архив Гродненского областного суда за 1992 г. – Дело № 4/8117. 2. Архив суда Центрального района г. Могилева за 2001 г. – Уголовное дело № 2/1577.
	Центральный исторический архив Москвы (ЦИАМ). 1. Фонд 277. – Оп. 1. – Д. 1295–1734. Дела о выдаче ссуды под залог имений, находящихся в Могилевской губернии (имеются планы имений) 1884–1918 гг.
	2. Фонд 277. – ОпЛ. – Д. 802–1294, 4974–1978, 4980–1990, 4994–5000, 5002–5013, 5015–5016. Дела о выдаче ссуды под залог имений, находящихся в Минской губернии (имеются планы имений) 1884–1918 гг.

Электронные ресурсы	Театр [Электронный ресурс] : энциклопедия : по материалам изд-ва "Большая российская энциклопедия": в 3 т. – Электрон, дан. (486 Мб). – М. : Кордис & Медиа, 2003. – Электрон, опт. диски (CD-ROM): зв., цв. – Т. 1 : Балет. – 1
	Регистр СНГ – 2005 : промышленность, полиграфия, торговля, ремонт, транспорт, строительство, сельское хозяйство [Электронный ресурс]. – Электрон., текстовые дан. и прогр. (14 Мб). – Минск : Комлев И.Н., 2005. – 1 электрон, опт. диск (CD-ROM).
Ресурсы удаленного доступа	Национальный Интернет-портал Республики Беларусь [Электронный ресурс] / Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь. – Минск, 2005. – Режим доступа : http://www.pravo.bv. – Дата доступа : 25.01.2006.
	Proceedings of a mini-symposium on biological nomenclature in the 21st centry [Electronic resource] / ed. J.L. Reveal. – College Park M.D., 1996. – Mode of access : http://www.inform.ind.edu/PBIO/brum.html. – Date of access : 14.09.2005.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 13

ПРЕЗЕНТАЦИЯ К ДИПЛОМУ – КАК СДЕЛАТЬ

Презентация к диплому необходима для наглядного изложения и демонстрации информации о проведенном исследовании. Как правило, она выполняется в формате Microsoft Power Point.

Для того, чтобы сделать все правильно, желательно использовать пример презентации к диплому.

1. Точно так же, как и диплом, презентация должна иметь титульный лист. В нем указывается название дипломной работы, справа внизу пишется фамилия и инициалы исполнителя, данные научного руководителя.

2. Следующие слайды для презентации диплома должны описывать проблему и предмет исследования в виде лаконичных тезисов. Не лишним будет сказать, по каким именно причинам данная тема была выбрана для дипломного проекта. При этом, обоснование должно быть четким и ясным. Хорошо, если слайды будут содержать вместе с пояснениями еще и различные схемы, таблицы, диаграммы.

3. На последующих слайдах можно разместить, например, информацию о методах исследования, указать актуальность и практическую значимость проекта. Теоретическую информацию необходимо дополнить анализом данных, полученных в ходе работы над темой.

4. Презентация к защите дипломной работы должна также описывать и основные этапы её выполнения. Описание, лучше всего, делать к каждому этапу отдельно, по пару предложений.

5. В конце презентация powerpoint дополняется списком результатов, которые были получены во время исследования, перечнем основных проблем и путей их решения. Естественно, нужно будет дать еще и пару рекомендаций по выбору способов решения той или иной проблемы.

Обратите внимание, презентация powerpoint для дипломной работы оформляется только в нейтральных, неярких тонах. Акцент должен быть сделан исключительно на смысловом наполнении слайдов, а не на их цвете, анимационных картинках или фоновых рисунках.

Источник: Электронный ресурс. – Режим доступа : piterdiplom.com/prezentacia-diplom.html

(Данные требования являются обязательными для презентаций всех видов академических текстов, которые создают студенты).

ПРИМЕРНЫЕ КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

Научный, теоретический уровень и актуальность тематики	1. Тема актуальна, отличается научной новизной, разработана в полном соответствии с полученным заданием. Содержание работы включает наиболее сложные вопросы, предусмотренные программой высшего профессионального образования и имеющие основополагающее значение и тесную связь со специальностью студента- дипломника. Принятые решения и полученные выводы базируются на научных достижениях и накопленном опыте практической деятельности таможенных органов, носят оригинальный характер, глубоко продуманы, обоснованы и целесообразны.	10-9
	2. То же, что и «отлично», за исключением того, что не все рассматриваемые в дипломной работе вопросы исследованы достаточно глубоко.	8-7
	3. Научное содержание и тематика работы в основном отвечают требованиям программы высшего профессионального образования в рамках конкретной специальности, а также требованиям деятельности таможенных органов, однако рассматриваемые вопросы исследованы не достаточно глубоко.	6-4

	4. Научное содержание и тематика работы не соответствуют заданию на дипломную работу и не отвечают требованиям программы высшего профессионального образования и руководящих документов МО Беларуси.	3-2
Личный вклад студента в разработку темы	1. Работа выполнена самостоятельно, с элементами творчества, продуманным использованием полученных теоретических знаний и практических навыков, рекомендованных литературных источников. Полученные результаты в ходе исследования завершаются обоснованными конкретными выводами, предложениями и рекомендациями по их реализации.	10-9
	2. Работа выполнена достаточно самостоятельно, с элементами творчества, однако не все выводы, сделанные по результатам исследования, глубоко обоснованы. Отдельные предложения и рекомендации не представляют практического интереса.	8-7
	3. Работа выполнена недостаточно самостоятельно. Студент испытывал трудности при определении предмета и объекта исследования, а также при формулировании концепции исследования. Исследования проведены недостаточно глубоко, тема раскрыта не полностью, выводы и предложения недостаточно обоснованы, неконкретны, носят общий характер и слабо подкреплены лично полученными результатами.	

	3. Работа выполнена недостаточно самостоятельно. Студент испытывал трудности при определении предмета и объекта исследования, а также при формулировании концепции исследования. Исследования проведены недостаточно глубоко, тема раскрыта не полностью, выводы и предложения недостаточно обоснованы, неконкретны, носят общий характер и слабо подкреплены лично полученными результатами.	6-4
	Работа выполнена не в полном соответствии с заданием, не носит самостоятельного характера, а представляет собой компиляцию литературных источников. Выводы не отражают содержания материала, предложения по их реализации не конкретны. Студент постоянно нуждается в помощи руководителя.	3-2
Качество оформления дипломной работы	1. Объем работы соответствует установленным требованиям. Материал изложен грамотно, логически последовательно, текст работы и иллюстративный материал оформлены в соответствии с требованиями нормативных документов.	10-9
	2. То же, что и «отлично», за исключением того, что имеются отдельные, несущественные нарушения требований нормативных документов по оформлению.	8-7

	3. Объем работы не в полной мере соответствует нормам. Материал изложен логически недостаточно последовательно. Текст работы и иллюстративный материал оформлены с нарушениями требований нормативных документов. 4. Объем работы не соответствует установленным нормам. Материал изложен логически непоследовательно.	6-4 3-2
Качество защиты дипломной работы	1. Доклад содержательный, глубоко аргументированный с продуманным использованием иллюстраций. Материал излагается свободно, грамотно, уверенно, методически последовательно. Студент показал твердые знания, полученные в процессе учебы, и умение применять их для решения круга служебных задач, обосновывая при этом принятые решения; дал положительные ответы на все заданные вопросы. 2. То же, что и «отлично», за исключением того, что студент не на все вопросы дал четкие ответы. 3. Доклад в основном раскрывает содержание дипломной работы, однако недостаточно аргументирован. Во время доклада периодически используется заранее подготовленный текст. В целом студент показал, что материал программы высшего профессионального образования усвоен, хотя не на все заданные вопросы были даны исчерпывающие ответы.	10-9 8-7 6-4

	4. Доклад делается в основном с использованием подготовленного заранее текста и слабо раскрывает содержание работы. Иллюстративный материал не используется или используется непродуманно, аргументация недостаточная. На большинство вопросов членов ГЭК правильных ответов не дано. Студент слабо ориентируется в ранее пройденном материале.	

Примечание. Общая оценка определяется по сумме набранных баллов

Учебно-методическое издание

МЕТОДОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ И НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

Учебно-методический комплекс
для студентов юридического факультета специальности
1-24 01 02 «Правоведение»

Автор-составитель Г.И. Займист

Редактор В.В. Лосев

Кафедра уголовно-правовых дисциплин