

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ УКРАИНЫ
ИНСТИТУТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НАПН УКРАИНЫ
СОЦИОЛОГИЧЕСКАЯ АССОЦИАЦИЯ УКРАИНЫ
ДЕПАРТАМЕНТ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ ХАРЬКОВСКОЙ
ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АДМИНИСТРАЦИИ
СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР НАН УКРАИНЫ
И МОН УКРАИНЫ
СОВЕТ РЕКТОРОВ ХАРЬКОВСКОГО ВУЗОВСКОГО ЦЕНТРА
ХАРЬКОВСКАЯ АКАДЕМИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ (БЕЛАРУСЬ)
ХАРЬКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
«НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ»

ТРАНСФОРМАЦИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

**Материалы
международной научно-практической конференции**

Информационные спонсоры:

European Social Science journal (Европейский журнал социальных наук)
Москва-Женева

Журнал «Украинский социум» (Киев)

Научно-информационный журнал «Новый коллегийум» (Харьков)

Ежедневная информационная газета «Время» (Харьков)

**Харьков
Народная украинская академия
17–18 февраля 2015 г.**

УДК 316.74:37(063)
ББК 60.561.9я431
Т65

Редакционная коллегия:

В. И. Астахова, д-р ист. наук (гл. ред.);
Е. В. Астахова, д-р ист. наук;
Е. Г. Михайлева, д-р социол. наук;
Е. А. Подольская, д-р социол. наук;
В. Ф. Сухина, д-р филос. наук;
И. С. Шевченко, д-р филол. наук

У збірнику подані матеріали XIII щорічної міжнародної науково-практичної конференції з проблем освіти, що проводиться в Народній українській академії, починаючи з 1997 року.

Більшість публікацій присвячена проблемам трансформації соціальних функцій освіти в умовах глобальних соціальних потрясінь. Автори з різних країн (Україна, Росія, Прибалтика, Німеччина, Польща, Казахстан, Білорусь та ін.) висловлюють стурбованість з приводу зниження освітнього рівня та перспектив подальшого розвитку освітніх систем.

Особливий інтерес збірника полягає в досить вдалому поєднанні теоретико-методологічних аспектів розглянутих на конференції проблем з узагальненням практичного досвіду зі зміни функціональних характеристик освіти.

Т 65 **Трансформация** социальных функций образования в современном мире : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2015 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 460 с.

В сборнике представлены материалы XIII ежегодной международной научно-практической конференции по проблемам образования, которая проводится в Народной украинской академии начиная с 1997 года.

Большинство публикаций посвящены проблемам трансформации социальных функций образования в условиях глобальных социальных потрясений. Авторы, представляющие различные регионы мира (Украина, Россия, Прибалтика, Германия, Польша, Казахстан, Беларусь и др.), высказывают озабоченность по поводу снижения образовательного уровня и перспектив дальнейшего развития образовательных систем.

Особый интерес сборника заключается в крайне удачном сочетании теоретико-методологических аспектов рассматриваемых на конференции проблем с обобщением практического опыта по изменению функциональных характеристик образования.

УДК 316.74:37(063)
ББК 60.561.9я431

МОНОЛОГ МЭТРА

Ж. Т. Тощенко

СОЦИОЛОГИЯ ЖИЗНИ: ПОИСК ОТВЕТА НА НАУЧНЫЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ ВЫЗОВЫ

Концепции развития: опыт критического анализа.

В конце XIX – начале XXI веков были предприняты многочисленные попытки охарактеризовать сущность и содержание происходящих общественных изменений, выразить их через определение основных тенденций, присущих если не всем, то большинству существующих стран, нациям и народностям, региональным и местным сообществам.

Одной из первых концепций в этот период времени стал *цивилизационный поход*, отвергающий марксистское учение о формациях и предлагающий свое видение, которое бы выделяло в основном достижения во всех сферах общественной жизни с особым учетом духовно-культурных компонентов. Однако достаточно быстро выяснилось, что такой подход не может полностью отменить рациональные основы формационного подхода. Кроме того, вникая в сущностные черты различных вариантов цивилизации (региональных, национальных и др.), становилось очевидным, что каждая цивилизация обладает таким набором характеристик, что их нередко трудно сравнивать и выявлять обобщающие их показатели и индикаторы.

В попытке преодолеть ограничения такой интерпретации как цивилизация была выдвинута *концепция глобализации*, заключающаяся в том, чтобы выявить общие характеристики развития современного человечества, определить наиболее рациональные из них, сделать их достоянием всех живущих на Земле. Однако уже на первых шагах осмысления этого феномена возникли обвинения в том, что под этим флагом реализуется политика американизации и/или вестернизации. Против такого понимания и реализации глобализации восстал азиатский и африканский мир (особенно исламский), который увидел в такой политике и такой теории игнорирование национально-особенного,

самобытного и, более того, идущее вопреки тысячелетнему опыту, традициям и обычаям населяющих эти страны народов. В попытке преодолеть эти противоречия стали возникать производные теории – глокализации, анклавлизации, регионализации и др.

Одновременно получила распространение концепция *общества риска*, которая опиралась на анализ функционирования реальных обществ и государств, развитие которых неизменно сопровождалось революциями, конфликтами, различного рода напряжениями. Ответив на многие вопросы развития экономических, политических и социальных процессов, многие теоретики общества риска абсолютизировали эту трактовку, поставив знак равенства между риском и любым противоречием, чем довели свои выводы даже до абсурдных утверждений.

Из других трактовок общества хотелось бы выделить такую его существенную характеристику как *турбулентность*. Турбулентное общество как теория хаоса не акцентирует свое внимание на каких-то обобщающих индикаторах и показателях, но в то же время претендует на то, что при анализе реальной, а не абстрактной модели развития общества можно выявить ведущие характеристики именно для данного объекта и в определенное время.

К этим концепциям примыкают и попытки (теоретические и прикладные) охарактеризовать *механизмы функционирования общества*. Если охарактеризовать эти усилия и поиски ответа на злободневные проблемы общества, были описаны такие его проявления как *тоталитаризм, патернализм, евразийство, особый путь* и т. п., которые в лучшем случае описывали отдельные компоненты развития конкретных обществ.

Если охарактеризовать эти концептуальные поиски, то при всем их значении и выявлении отдельных сторон развития общества, все же в целом они носили умозрительный, формальный, а ряде случаев голословный и безответственный характер. Основной порок этих интерпретаций – это анализ некой абстрактной схемы, которая внешне могла быть привлекательной, но имела мало отношения ко все усложняющейся реальности.

А что происходит в реальной жизни? Всему миру, а не только странам постсоветского наследия присуще огромное и все растущее социальное неравенство. Несмотря на все усилия практически большинства политических сил, эта тенденция не только не стабилизируется, но и набирает темпы, усиливаемая таким деформирующим общественное развитие явлением, как коррупция. Это неравенство касается и вертикали Север – Юг, Восток – Запад.

Не оправдал себя и так называемый свободный, никем и ничем не ограниченный рынок, который усилил не только расслоение в обществах, но и разрушил многие национальные экономики.

Мерилом жизненного успеха для людей, определяющих экономическое развитие страны, стала выгода, доход во всех его проявлениях.

Огромную роль стали играть группы давления, которые могли навязывать свое видение народу.

Свою ограниченность показала и политика *мультикультурализма* даже в западноевропейских государствах, не говоря о постсоветских странах. В Германии попытались учесть национальные культурные особенности турок и привить их к культуре принявшей их нации, во Франции то же самое проявлялось по отношению к арабам, в Великобритании – по отношению к индусам и мусульманам. И это оказалось ошибочным и в значительной степени несовершенным. Стремление некоторых наших коллег привить или объяснить политику мультикультурализма в применении к постсоветским реалиям изначально было недальновидным и даже похожем на слепое копирование («там видят дальше и лучше»). А между тем на территории бывшего СССР никто ни к кому не приезжал, не было массовой миграции, а если определенные перемещения рабочей силы и случались, то это была их страна, к которой не надо было приспосабливаться – культура каждого народа имела веские доказательства для ее существования, а не приспособления, как это имело место в западноевропейских странах.

Объяснительные модели, которые были призваны ответить на актуальные вызовы общественного развития, такие как *толерантность* и *идентичность*, также оказались ограниченными как в научном, так и прикладном аспекте. Поскольку толерантность была направлена на выявление ресурсов и возможностей хотя бы формально считаться с позицией других субъектов деятельности, особо не различая их соответствие установкам гражданского, правового и нравственного порядка, то это привело к неоправданным уступкам, всепрощенчеству, желанию угодить всем и вся и даже не противостоять злу и насилию, в то время как объективный ход развития исторического процесса нуждается в уважении к другой позиции, желании ее разделять и поддерживать, стремлении в определенных пределах ее усвоить и умножить, руководствоваться ею в своей общественной и личной жизни. Иначе говоря, ограниченность толерантности ярко проявила себя даже в таких ситуациях, которые касались спорных вопросов морали, отношения к преступникам и т. д.

Что касается идентичности, то при всей ее научной значимости и роли

в существующих государственных и общественных отношениях, она не отвечает на вопросы и даже затушевывает решение таких проблем как социальное неравенство, различия в мировоззренческих позициях, жизненное кредо человека, но зато служит хорошей основой для поддержания всякого рода националистических страстей.

Все это позволяет утверждать, что в социальных науках, в том числе и в социологии, преобладали две тенденции: 1) построить некие теоретические схемы, которые мало коррелировали с реальной жизнью во всем ее противоречивом развитии; 2) решить отдельные важные проблемы, которые в силу своей исходной позиции не могут претендовать на удовлетворяющий всех ответ, особенно тогда, когда требуется комплексное, системное, всестороннее рассмотрение волнующих людей жизненных проблем.

Отсюда следует вывод – надо попытаться найти ответ, который бы соединял в себе достижения социальных наук и адекватно отражал реальность во всем ее многообразии.

Предтечи ответа на вызовы современности.

Сказать, что социология не пыталась найти концепции, которые бы в полной мере и адекватно отвечали на эти злободневные вопросы, было бы несправедливым.

В данной статье не анализируются попытки зарубежных и отечественных исследователей ответить на эти вопросы [подробнее см.: Тощенко, 2015]. Здесь я попытаюсь ответить на то, как осуществлялись поиски ответов на всесторонний анализ реальности.

На мой взгляд, такие комплексные попытки начались в советский период с *теории и практики социального планирования*. Наряду с начавшимся всплеском отдельных социологических исследований социально-экономических и социально-культурных проблем, в начале 1960-х гг. возникло и сформировалось уникальное, специфическое явление – социальное планирование, выразившееся в разработке и внедрении планов социального развития сначала трудовых коллективов, затем и территорий. Начало этой научной и практической деятельности положила инициатива ленинградских ученых и руководителей предприятий города. Одним из первых таких научно-прикладных документов стал план социального развития научно-производственного объединения «Светлана». Уникальность этого документа состояла в охвате всех проблем социальной жизни людей, выходящих далеко за пределы производственных забот – в нем были отражены потребности повседневной жизни сотрудников, жилищные условия, организация

свободного времени, здоровье, физическая культура и спорт и т. д. Не было ни одной социально значимой ниши, которую бы не затрагивали в своем поиске исследователи и которую бы игнорировали руководство и общественные организации объединения [см. Ельмеев, 1974; Полозов, 1987]. Уже в 1970-х годах были опубликованы работы, обобщающие результаты этого научного поиска и практического почина, анализировавшие все стороны трудовой, социально-политической и культурной жизни людей в промышленности, строительстве, сельском хозяйстве. Были сформулированы рекомендации по использованию этих принципов на других уровнях социальной организации общества [см. Лапин и др., 1976; Лузан, 1972; Тощенко, 1971, 1981; Фролов, 1970].

В летописи отечественной социологии запечатлен вклад так называемой заводской социологии, представители которой (В. И. Герчиков, А. К. Зайцев, Б. И. Максимов, В. В. Щербина и др.) осуществили поиск социальных резервов, касающихся практически всех сторон жизни людей [см., например, Щербина, 2008]. Именно их усилиями планы социального развития стали руководством в реальной практике управления социальной жизнью производственных коллективов, эффективным средством решения перспективных и текущих проблем.

Отмечая огромную роль планов социального развития в анализе и регулировании социальной жизни людей, можно сделать заключение, что они все же в первую очередь рассматривали проблемы трудовой деятельности, ее социальные ресурсы. И это не могло быть иначе, так как перед производственными единицами – заводами, фабриками, стройками и т. д. – конкретно и объемно стояло задание решать производственные задачи, а социальные аспекты жизни рассматривались как мощный резерв их успешного решения. Вполне естественно, научную мысль не могло не волновать и не интересовать социальное содержание жизни людей как таковых вне зависимости от одной из ее сторон, даже такой важной как трудовая деятельность. И вот в недрах социологической мысли уже в 1970-х годах сначала в теоретическом плане, а затем в прикладном, стали крепнуть идеи о необходимости исследовать социальную жизнь людей посредством понятия *образ жизни*. Шагнув из недр литературной и журналистской лексики, это понятие стало постепенно обретать все более отчетливые показатели его социологической интерпретации, измерения и использования в процессе управления. Что касается теоретического осмысления этого феномена, было уделено внимание соотношению образа жизни с понятиями «уровень жизни», «стиль жизни», а несколько позже «качество жизни» [Левыкин, 1988; Толстых, 1975; Руткевич, 1983].

Одновременно перед социологами возникла проблема операционализации понятия «образ жизни», каковую одними из первых во второй половине 1970-х гг. попытались осуществить исследовательские коллективы под руководством И. В. Бестужева-Лады (р. 1927), Л. Н. Когана (1923–1997), И. Т. Левыкина (1923–1994) [Бестужев, 1980, 1983; Коган, 1977; Левыкин, 1981, 1983, 1987; Олесневич, 1977]. В их концепциях образ жизни первоначально конструировался по четырем сферам: труд, быт, общественно-политическая и культурно-образовательная деятельность. Затем представление о нем было доведено до 14 блоков, включая быт; показатели брака и семьи; образование; национальные отношения и антиобщественные явления. Были расширены показатели условий жизни (материальное благосостояние, социальное обеспечение, транспортное обслуживание, состояние окружающей среды) и введен дополнительно блок показателей стиля жизни (жизненная ориентация). Все это по сути дела означало попытку в комплексе охватить все жизненные реалии и ответить на вызовы времени, решить не отдельные, пусть значительные проблемы, но и особенные, даже специфические аспекты жизни людей [см.: Бестужев-Лада, 1983: 93–96].

Изучение образа жизни быстро развивалось в 1970–1980 гг. От общесоюзных исследований они шагнули на предприятия, в сельские поселения, в регионы. Одним из уникальных и особенно удачных, методологически выверенных трудов стала монография, построенная на данных жизни работниц Тираспольской швейной фабрики, собранных В. В. Чичилимовым [см. Соколова, Кашина, Чичилимов, 1980]. В книге красочно, наглядно и убедительно описывались все без исключения заботы, тревоги и проблемы женского коллектива предприятия – от характеристики трудовых будней до работы детского сада. Это тем более знаменательно, что продукция фабрики потреблялась не только на внутреннем рынке – она импортировалась по заказам французских предпринимателей.

Глубокое и обстоятельное исследование образа жизни одной из важнейших социальных групп – крестьянства – осуществил коллектив под руководством Т. И. Заславской (1927–2013) и И. В. Рывкиной (р. 1926): анализ состояния и изменений жизненных путей сельских жителей ряда районов Западной Сибири [Заславская, Рывкина, 1980]. Последним из крупномасштабных, близких по логике к исследованию образа жизни явился опрос ВЦИОМ по репрезентативной общесоюзной выборке в ноябре 1989 г., результаты которого легли в основу известной монографии «Советский простой человек» [Левада, 1993].

Уже на излете советской власти появились концепции повседневности,

изучение которой в российской социологии ассоциируется с именем Н. Н. Козловой (1946–2002). В ее работах с большой обстоятельностью и основательностью анализировались жизненные практики простых советских людей во всей их сложности, противоречивости и неоднозначности [Козлова, 1996]. Вместе с тем, на наш взгляд, первым приближением к анализу повседневного бытия людей в отечественной традиции стал труд Л. Гордона (1930–2001) и Э. Клопова (1930–2010) «Человек после работы». По духу этот анализ всех сторон жизни людей в нерабочее время олицетворял концепцию повседневности. Вместе с тем, эта работа затрагивала не только текущие проблемы окружающего мира людей, но и выходила на освещение таких аспектов жизни людей, которые имели социально значимый характер и по сути приближались к социологической концепции социологии жизни [Гордон, Клопов, 1972].

Вместе с тем, именно такой подход к повседневности как объекту научного анализа принес несколько неожиданных поворотов при применении к изучению многообразия жизненного мира. Что касается объектов изучения реальности, то наряду с социально значимыми формами проявления повседневности стали выдвигаться в качестве ее проявлений специфические и, я бы сказал, тривиальные формы проявления жизни, которые не имеют никакого отношения ни к науке, ни к значимой практике. Преувеличение таких эпизодов или событий в жизни человека обернулось постмодернистскими зигзагами – изучались любители мороженого, сравнивались левши и правши, частота купаний в море. Может ли заслуживать научного внимания «анализ поведения девушек, выходящих из автолайнов»? Следовательно, изучение жизненного мира через повседневность, с одной стороны, открыло новые горизонты познания сущности социальной жизни людей, с другой, достаточно быстро выявило некоторые ограничения, показав, что его применение и использование имеет пределы.

И что же, несмотря на разные позиции, различные, иногда взаимоисключающие подходы, на наш взгляд, объединяет многообразные социологические исследования? Есть ли какие-то общие черты и характеристики, присущие всем без исключения социологическим исследованиям (в первую очередь, эмпирическим), которые посвящены отдельным компонентам жизненного мира людей – труду, политике, социальной структуре, культуре, религии и т. д.? На наш взгляд, интегрирующий момент, пронизывающий все без исключения исследования социологов, – это изучение жизненного мира людей в единстве общественного сознания во всех его формах и проявлениях, поведения (деятельности) людей и окружающей их среды. Остановимся на этом подробнее.

Жизненный мир как эмпирическая характеристика социологии жизни.

О том, как необходимо и важно подойти к изучению реальности с позиций социологии жизни, впервые заявил Жан-Жак Гьюйо (1854–1888). Он констатировал возможность реального практического использования этого подхода, позволяющего опираться на измеряемые показатели для познания и использования результатов в социальной практике. Фактически, не употребляя этого термина, комплексный подход к исследованию всех аспектов жизни протестантов применил М. Вебер, когда писал свой труд «Протестантская этика и дух капитализма». Этот подход использовал и Э. Дюркгейм, когда создавал «О некоторых первобытных формах классификации. К исследованию коллективных представлений» (совместно с М. Моссом).

В отечественной литературе к анализу этого феномена наиболее близко подошли Н. И. Лапин [Лапин, 2009], Ю. М. Резник [Резник, 2001], С. И. Григорьев [Григорьев, 2000]. Можно утверждать, что все больше социологов оперируют показателями отношения людей к реальным проблемам, ситуациям, ко всему тому, что происходит в общественной и личной (приватной) жизни, а также взаимоотношений со средой, в которой они работают и живут. Анализ трудов современных зарубежных и отечественных ученых позволяет сделать вывод, что в центре их внимания оказывается человековедение, анализ самоочевидностей сознания и поведения, схем типизации форм социальной практики [подробнее см.: Романовский, 2013].

В самом деле, если рассмотреть все без исключения социологические исследования, нацеленные на изучение тех или иных сторон жизни людей или затрагивающие их, они обязательно предполагают включение в себя изучение основополагающих характеристик человека – сознание, поведение (деятельность) и среду. Иначе говоря, современные подходы, определяющие предмет социологии, заметно смещаются в направлении человековедения, к признанию того, что анализ проблем жизни людей все больше и больше становится объектом внимания социологии. При этом уместны два замечания.

Первое. Справедливо утверждение, что прошло время, когда в социальных науках, в социологии общество объявлялось первостепенным объектом анализа. Отчетливо выявилось, что «за концептуальным фасадом социоцентрических теорий обнаружилась пустота и оторванность от реальной жизни: ведь если “единицы” считать “нулями”, то теория никогда не сойдется с практикой» [Волков, 1995:10–13].

Второе. Выдвижение на первое место проблем человека не означает,

что социология претендует на его познание в том смысле, как это делает биология или психология. Социология выделяет лишь те параметры в жизни человека, которые являются социальными по предназначению (поэтому социология употребляет понятие «личность»). Социология претендует на анализ социальных проблем, которые являются «вечными», проявляющими себя в любых обществах, в любых условиях, на всех этапах человеческой истории.

Исходя из сказанного, *первой базовой характеристикой жизненного мира как предмета социологии жизни является реально функционирующее общественное сознание во всем его многообразии и многозначности*. Социология имеет дело не с общественным сознанием вообще, безликим и аморфным, не имеющим начала и конца, не просто с некими логическими конструкциями, а с реально функционирующим общественным (групповым, индивидуальным) сознанием, к которому следует подходить с особых теоретико-методологических позиций. Обобщая данные выводы, можно сказать, что базовым понятием для социологии жизни является общественное сознание и соответственно его компоненты: *знание, информация, потребности, мотивы, ценностные ориентации, установки, интересы и другие эмпирические элементы жизненного мира людей*. В социологических исследованиях постепенно закрепляется *новый методологический подход*, суть которого при всей его кажущейся очевидности в следующем: люди живут не для теорий, концепций, не ради государственных доктрин или программ политических партий – они в первую очередь преследуют цели, в которых причудливым образом сочетаются различные ориентации, ценности, установки, причем таким образом, что индивидуальные и групповые интересы и потребности приобретают социально значимый характер. Люди судят о своем положении не по громковещательным обещаниям и декларациям, не по научным теориям и концепциям или поискам, а по реальной ситуации, с которой они сталкиваются в повседневной жизни. Что бы в настоящее время ни говорили о тенденциях и изменениях в жизненном мире людей, несомненным фактором является высокая оценка и самооценка «Я» со всеми вытекающими последствиями, которые в конечном счете приводят к необходимости считаться с осознанием каждым человеком своей ценности и самоценности. Следует, наконец, учесть, что в сознании людей происходят значительные изменения в структуре стимулов к жизни, к действию: внешние стимулы ослабевают, а внутренние растут, что свидетельствует о возрастании роли субъективного фактора, духовного начала в развитии и функционировании современного мира. При этом необходимо еще раз подчеркнуть,

что сознание развивается автономно, независимо, не всегда согласуясь с социально-экономическими тенденциями: автоматизма взаимодействия между сознанием и бытием нет.

Второй базовой характеристикой предмета социологии жизни и соответственно жизненного мира людей является тот факт, что они не ограничиваются анализом состояния общественного сознания. Оно (сознание) становится только тогда реальной силой, когда оно воплощается в поведении, деятельности, в действиях людей. Не секрет, что общественные намерения, желания, ориентации по тем или иным причинам не всегда реализуются в поступках, в акциях, в реальных делах. Что мешает их претворить в жизнь – в этом состоит одна из важнейших задач социологического исследования.

Поэтому для социологии важно познать процесс «превращения общественного сознания в общественную силу» (К. Маркс). Реализация прогностической функции сознания – гораздо более богатое по содержанию специфическое явление общественной жизни. В нем переплетаются как научные, обоснованные знания, суждения и умозаключения, так и стихийное, продиктованное практическим опытом, непосредственное восприятие действительности и соответствующее ему действие. Иначе говоря, реальное, практическое поведение – это функционирующая социальная жизнь в сложном переплетении закономерных связей и отношений и случайных, единичных, а иногда и противоположных социальному прогрессу взглядов, идей и представлений. Именно такой подход к реальному поведению как к живому, полному противоречий и драматизма общественному явлению, функционирующему на практическом уровне, в условиях непосредственно жизненного опыта, способному предвосхитить (или включить в себя) все проявления, позволяет объяснить на языке социологии многие процессы, выявить общее, присущее им не только во всех сферах общественной жизни, но и в условиях различных социально-экономических систем. В этой связи хотелось бы напомнить характеристику социологии, данную П. А. Сорокиным (1928), как «науки, изучающей поведение людей, живущих в среде себе подобных» [Сорокин, 1992:534]. Следовательно, *поведение людей выступает ступенью реализации всех или отдельных компонентов реально функционирующего общественного сознания.* Сознание и поведение неразрывно связаны между собой, обуславливают друг друга, постоянно взаимодействуя, обогащая друг друга и конфликтуя между собой. Поэтому их нужно анализировать в неразрывном единстве, взаимосвязи и взаимообусловленности.

Таким образом, *реальное, живое сознание и поведение – самые*

«богатые» по проявлениям общественные процессы. Фактически они отражают как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях состояние общественных связей и взаимодействий во всем их многообразии, противоречивости, случайности и необходимости. Именно они выступают чутким показателем состояния, хода развития и функционирования общественных процессов, всей общественной жизни. Их исследование – важный инструмент принятия научно обоснованных решений во всех без исключения сферах общественной жизни – от экономической до духовной.

Однако, чтобы не впасть в субъективизм, необходимо принимать во внимание не только сознание и поведение, а их функционирование в конкретных социально-экономических, социально-политических и социально-культурных условиях, олицетворяющих влияние всех видов *общественной макро-, мезо- и микросреды.* Это *третий компонент социологии жизни.* В свою очередь, *макросреда* характеризует процессы, происходящие во всем обществе, которые опосредуют сознание и поведение людей как граждан, как членов данного общества. *Мезосреда* оказывает воздействие на сознание и поведение людей как жителей определенной территориальной социально-экономической общности, в которой они работают, отдыхают и выполняют функции творцов и потребителей. Что касается *микросреды*, то это непосредственное окружение, где человек взаимодействует на межличностном уровне и где существует контактная среда, весьма серьезно влияющая на результативность его поведения, на организацию его общественной и повседневной жизни. Социолог призван учитывать «особые жизненные обстоятельства», определяющие сознание и поведение людей, «каждый из которых хочет того, к чему его влечет физическая конституция и внешние, в конечном счете экономические обстоятельства (или его собственные, личные, или общесоциальные)...» [Маркс, 37:396].

Комплексный анализ социальной жизни открывает возможность исследовать ее не только на уровне общества, но и на других уровнях социальной организации – в регионах, в рамках определенных территорий, поселений, что частично находит отражение в появлении историй, посвященных республикам, областям, городам, селам и даже производственным организациям. Хотя в большинстве своем они написаны в краеведческом ключе, однако представляют интерес и для социологии жизни, так как охватывают многообразие жизненных проявлений общих и локальных образований в основном как характеристика среды обитания людей.

Все это позволяет утверждать, что *изучение жизненного мира*

(сознания и поведения людей в определенных социально-исторических условиях) переводит социологию из плоскости регистрирующей науки в плоскость активной общественной силы, участвующей в решении всех без исключения актуальных проблем развития человека и человечества.

В этой связи уместно напомнить, что *общественное сознание и поведение становятся предметом изучения только в условиях гражданского общества – общества, рожденного на определенной стадии исторического процесса, как результат эры новой истории, ведущей отсчет от периода великих буржуазных революций, от времени, когда общество отделилось от государства. Такое утверждение отвечает на вопрос, почему в условиях тоталитаризма, диктатуры, монополии власти не требуется изучение настроений, мнений людей, их судеб и перспектив жизни (как не требуется и сама социология).*

Только в условиях гражданского общества человек может демонстрировать принципиально новые черты поведения и образа жизни: он получает возможность действовать как самостоятельная общественная сила, влияние которой в значительной степени зависит от уровня и степени сознательности, творчества участников реального исторического процесса. О том, что творцом и движущей силой развития этого общества является сознание и поведение людей, говорит образное выражение английского историка и философа Т. Карлейля (1795–1881): «Революции происходят не на баррикадах – они проходят в умах и сердцах людей».

Таким образом, *жизненный мир – это мир Человека, мир людей, мир в человеческом измерении, мир существования и функционирования человеческого потенциала, мир возможностей человека, его восприятия и реакции на происходящие в обществе перемены и его готовности понять, принять/не принять, содействовать/быть пассивным/противостоять осуществляемым государством и обществом преобразованиям.*

Обобщая, можно сделать вывод, что *социология жизни олицетворяет реальное общественное сознание во всем его противоречивом развитии; деятельность, действительное поведение людей; условия, в которых реализуются реальное сознание и соответствующее ему поведение людей.*

Литература

1. Бестужев-Лада И. В. Советский образ жизни: Формы и методы его пропаганды / И. В. Бестужев-Лада. – М., 1980.
2. Бестужев-Лада И. В. Содержание, структура и типология образов

жизни / И. В. Бестужев-Лада // Социальная структура социального общества и всестороннее развитие личности / отв. ред. Л. П. Буева. – М., 1983.

3. Большаков А. М. Деревня (1917–1927) / А. М. Большаков. – М., 1928.

4. Волков Ю. Г. Социология / Ю. Г. Волков и др. – М., 2000.

5. Герчиков В. И. Социальное планирование и социологическая служба в промышленности / В. И. Герчиков. – Новосибирск, 1984.

6. Гордон Л. А. Человек после работы. Социальные проблемы быта и внеабочего времени / Л. А. Гордон, Э. В. Клопов. – М., 1972.

7. Горшков М. К. Российское общество как оно есть (опыт социологической дигностики) / М. К. Горшков. – М., 2011.

8. Ельмеев В. Я. Методологические основы планирования социального развития / В. Я. Ельмеев. – М., 1974.

9. Заславская Т. И. Методология и методика системного изучения советской деревни / Т. И. Заславская, Р. В. Рывкина (ред.). – Новосибирск, 1980.

10. Ионин Л. Г. Методология социально-гуманитарного знания «История философии наук» / Л. Г. Ионин. – М., 2011.

11. Козлова Н. Н. Социология повседневности: переоценка ценностей / Н. Н. Козлова // Общественные науки и современность. – 1992. – № 3. – С. 47–56.

12. Козлова Н. Н. Горизонты повседневности советской эпохи: Голоса из хора / Н. Н. Козлова. – М., 1996.

13. Коган Л. Н. Социалистический образ жизни (опыт социологического исследования) / Л. Н. Коган (ред.). – М., Свердловск, 1979.

14. Кравченко С. А. Социология. Парадигмы через призму социологического воображения / С. А. Кравченко. – М., 2002.

15. Лапин Н. И. Теория и практика социального планирования / Н. И. Лапин, З. М. Коржева, Н. Ф. Наумова. – М., 1976.

16. Левада Ю. А. Советский простой человек: Опыт социального портрета на рубеже 90-х / Ю. А. Левада (ред.). – М. : Мировой океан, 1993.

17. Левада Ю. А. Ищем человека. Социологические очерки 2000–2005 / Ю. А. Левада. – М., 2006.

18. Левашов В. К. Россия на развилке социополитических траекторий развития / В. К. Левашов // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2011. – № 4 (104). – С. 5–23.

19. Левыкин И. Т. Советский образ жизни: Состояние, мнения и оценки советских людей / И. Т. Левыкин, А. А. Возьмитель (ред.). – М., 1984.

20. Левыкин И. Т. Образ жизни как объект междисциплинарного изучения / И. Т. Левыкин // Социол. исслед. – 1981. – № 1.
21. Лузан П. П. Планирование социального развития производственного коллектива / П. П. Лузан. – М., 1972.
22. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1989. – Т. 37.
23. Олесневич Л. А. Социальное планирование на промышленном предприятии / Л. А. Олесневич. – К., 1977.
24. Полозов В. Р. Социальное планирование производственных коллективов и его роль в ускорении социально-экономического развития страны / В. Р. Полозов. – Л., 1987.
25. Резник Ю. М. Социальное измерение жизненного мира / Ю. М. Резник. – М., 2001.
26. Романовский Н. В. Эволюция теоретической мысли в социологии. Комментарий к проблеме / Н. В. Романовский // Социол. исслед. – 2013. – № 8. – С. 3–13.
27. Руткевич М. Н. Социалистический образ жизни / М. Н. Руткевич. – М., 1983.
28. Соколова В. Все о нас и нашем коллективе: Концепция, методы и результаты диагностики образа жизни коллектива тираспольских швейников / В. Соколова, М. Кашина, В. Чичилимов. – Кишинев, 1980.
29. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М., 1992.
30. Стиль жизни личности: Теоретические и методологические проблемы. – К., 1982.
31. Толстых В. И. Образ жизни: Понятия. Реальность. Проблемы / В. И. Толстых. – М., 1975.
32. Тощенко Ж. Т. Социальное планирование / Ж. Т. Тощенко. – Красноярск, 1971; Тощенко Ж. Т. Социальное планирование / Ж. Т. Тощенко. – М., 1981.
33. Тощенко Ж. Т. Социология жизни как теоретическая концепция / Ж. Т. Тощенко // Социол. исслед. – 2015. – № 1.
34. Романовский Н. В. Вехи российской социологии (1950–2000-е годы) / Н. В. Романовский (ред.). – М., 2008.
35. Фролов С. Ф. Социальное планирование на промышленном предприятии / С. Ф. Фролов. – Горький, 1969.
36. Ядов В. А. Социология в России / В. А. Ядов (ред.). – М., 1996.

ВЫСТУПЛЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ

В. С. Бакиров

ФУНКЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА

В наши дни наблюдается множество новых тенденций, меняющих прежде всего институциональный базис высшего образования. Они достаточно полно охарактеризованы в специальной литературе. Это появление новых «провайдеров» образовательных услуг, массовизация высшего образования, развитие информационно-компьютерных технологий и массового дистанционного электронного обучения, переориентация университетов на предпринимательские модели оказания образовательных услуг («академический капитализм») и другие. В то же время мы мало задумываемся о миссии и социальных функциях высшего образования, о его роли в современном цивилизационном развитии, сводя ее по умолчанию к подготовке высококвалифицированной креативной рабочей силы, способной находить себе применение на динамичных трудовых рынках постиндустриальной экономики. Остается вне внимания вопрос о том, насколько такой подход соответствует вызовам нашего времени, насколько он согласован с общей цивилизационной ситуацией, отличающей нашу эпоху.

Проблема функций высшего образования обсуждается с самого момента его возникновения. Они неоднократно видоизменялись и переосмысливались, отражая особенности своей эпохи.

Начиная с самых истоков, высшее образование обогащало сознание обучающихся высшими достижениями человеческой мудрости, раскрепощало их интеллект, возводило их к высшим сферам духовных поисков. Первые европейские высшие учебные заведения возникают в античной Греции. Прежде всего, это Академия Платона, в которой обучались молодые люди со всех уголков Эллады. И Платон, и Аристотель трактовали главную функцию высшего образования как воспитание достойных граждан государства, говоря современным языком, элиты. Для общественных низов предназначалось образование профессиональ-

ное, обучение ремеслам. Академия Платона была, прежде всего, местом нравственного совершенствования. Платон, несомненно, исходил из педагогической парадигмы, обосновывал программу воспитания просвещенных философов-правителей, призванных успешно управлять процветающим государством. «Цель высшего образования, основными компонентами которого являются математика и диалектика, не есть, по Платону, сбор информации, «знаний ради знаний» или приобретение практических навыков, а «поворот души от некоего сумеречного дня к истинному дню бытия». Переориентированный таким образом человек поднимется над погружением в приземленный эмпирический опыт к четкому пониманию порядка вещей, без которого его мнения, даже если они верны, не составляют прочного знания – единственного, дающего эффективное и стабильное руководство в жизни» [1]. Педагогические идеи Платона носят спорный характер с позиций современного либерализма, критикуются за признание необходимости ограничения ценностного самоопределения учащихся, за «элитарный» подход, признающий право на высшее образование только за теми, кто обладает достаточными природными способностями, но отнюдь не за всеми, кто этого пожелает. Действительно, эти идеи, на первый взгляд, плохо совместимы с бурной массовизацией современного высшего образования, с призывами к максимальному расширению его доступности. Но платоновское акцентирование нравственных задач образования превращается сегодня, на наш взгляд, в один из главных императивов трансформации высшего образования, определяет одно из важнейших направлений его развития.

В полной мере высшее образование оформляется как социальный институт с относительно четкими и конкретными функциями в средние века, с возникновением первых европейских университетов. Они возникают в конце XII – начале XIII века как профессиональные корпорации, институционализирующие интеллектуальный труд. Основной социальной функцией университетского высшего образования было превращение умственного труда в светскую профессию, привнесение научных знаний в целый ряд важных профессиональных практик, таких как медицина, юриспруденция. Уже не моральное, а интеллектуальное совершенствование личности оказывается в фокусе высшего образования. Познание как таковое, познание как самоцель, познание ради самого познания – движущий мотив высшего образования в эту эпоху, в которой, собственно, и оформляется образ университета как «башни из слоновой кости», отгороженной от большинства практических житейских проблем и забот, защищающей

академические свободы от посягательств государства и церкви. Миссия университетов осознается как поиск истины, независимо от когнитивных особенностей той или иной сферы мыслительной активности университетских людей. Если трактовать функциональный смысл высшего образования того времени, то он сводился явно и неявно к секуляризации интеллектуальной деятельности, к формированию сословия профессиональных интеллектуалов, в конечном счете, благотворно влияющего на хозяйственную и политическую жизнь территорий, на которых располагались первые университеты, и на благосостояние государственных образований в целом.

Переход к индустриальной стадии исторического развития самым существенным образом связан с изменением и обогащением социальных функций высшего образования. В конце XVIII – начале XIX века возникают новые университеты как в Западной и Центральной Европе, так и на европейском востоке. Университеты «второй волны» создаются под конкретные социально-экономические и политико-правовые задачи, прежде всего с целью профессиональной подготовки кадров для бурно растущей промышленности и для столь же бурно растущей государственной бюрократической машины. Со всей определенностью новое функциональное содержание высшего образования было представлено в наполеоновской реформе, заместившей классические университеты инженерными школами, готовившими квалифицированных специалистов для потребностей промышленного производства. Но и в других европейских странах, там, где институтами высшего образования оставались университеты, они существенно изменяли свои социальные функции. Кроме функции подготовки кадров для индустриального сектора и государственного управления, в этот период высшее образование также обеспечивало функцию формирования и укрепления национально-культурной идентичности государств-наций, выходящих на историческую арену. Университеты, высшие учебные заведения эпохи Модерна становились центрами идеологического обоснования национальных интересов государств, формирования национально-культурной идентичности их граждан.

Из центров космополитического дискурса, каковыми университеты были в средние века, они превращались в центры национального и патриотического воспитания. Это триединство социальных функций высшего образования – подготовка кадров для промышленности, подготовка кадров для государственного аппарата, обоснование национально-культурной идентичности – сохранялось до последней трети XX века. Разумеется, в различных социально-политических

и социально-культурных контекстах, по разные стороны «железного занавеса» эти функции выполнялись по-разному. С разной степенью университетской автономии и академических свобод, с разной мерой уважения к универсальным духовным и интеллектуальным ценностям, к личности профессора и студента. Но, тем не менее, в конечном счете, они были именно такими до появления первых признаков глобализации, постиндустриальной экономики и выхода на мировую арену транснациональных экономических и политических игроков, мощных международных корпораций и международной политической бюрократии. В этот период слабеют национальные государства, развиваются глобальные экономические и культурные рынки, начинают формироваться транснациональные научно-образовательные пространства. Идеи национального своеобразия, национально-культурной идентичности подвергаются давлению идей космополитизма, мультикультурализма и глобализма.

Нетрудно видеть, что высшее образование в этих условиях существенно изменяет не только свои институциональные модели, содержание и технологии, но, конечно же, и социальные функции.

Первое. Происходит перенос центра тяжести с подготовки кадров для индустриальной экономики на подготовку работников постиндустриальных секторов. Высшее образование фокусируется сегодня на подготовке специалистов для постиндустриальных секторов экономики, для информационно-коммуникативных технологий, связанных преимущественно с банковско-финансовой, торговой сферами, с сервисными функциями, с социальными коммуникациями, индустрией развлечений и т. п. Безусловно, высшие учебные заведения продолжают готовить специалистов для машиностроения, транспорта, энергетики и других традиционных отраслей хозяйства. Но в массе своей они готовят людей для постиндустриальной экономики, что предполагает иной уровень и иное содержание их функциональной подготовки, иные формы взаимодействия обучающихся и обучаемых и т. д. И это обнаруживает себя в мотивации абитуриентов и студентов, массово ориентированных на карьеру в постиндустриальных структурах.

Второе. Высшее образование перестает быть ориентированным на национальные рынки труда и все больше переключается на подготовку специалистов, способных найти применение за рубежом, перемещаться из страны в страну, иметь профессиональные компетентности, необходимые для работы в интернациональных командах, в том числе и навыки межкультурной коммуникации.

Третье. Высшее образование готовит кадры управленцев уже не

столько для государственного аппарата, сколько для бизнес-структур, формируя у выпускников способности работать по качественно иным управленческим стандартам.

Четвертое. Высшее образование все больше служит процессам восходящей социальной мобильности, выполняет функцию обслуживания многочисленных социальных лифтов, открывая возможность способным и целеустремленным представителям низших классов и слоев повышать свой социальный статус и преодолевать традиционную социально-классовую замкнутость.

Пятое. Высшее образование постепенно превращается в важный институт социальной помощи и поддержки. Высшие учебные заведения берут на себя функции помощи студентам в трудоустройстве, в профессиональной карьере, оказывают поддержку малообеспеченным студентам, студентам с особыми потребностями, помогают социализироваться студентам-сиротам, студентам из неблагополучных семей. Нельзя не сказать и о том, что обучение в высших учебных заведениях существенно смягчает негативные социальные последствия безработицы среди молодежи, позволяет им быть занятыми, получая при этом дополнительную социализацию и увеличивая свой социальный капитал.

И все же, если говорить о трансформации функций высшего образования, нужно обратить внимание на то, что нынешняя социокультурная ситуация постепенно актуализирует античную, платоновскую парадигму, о которой шла речь ранее.

Все вышеупомянутые пять социальных функций высшего образования постиндустриальной эпохи сами по себе не обеспечивают социальную устойчивость и социальный прогресс. Они должны быть подчинены некоему общему знаменателю, превращающему деятельность многочисленных и разнообразных высших учебных заведений в прочный фундамент современного общества, подверженного множеству опасных рисков, приближающих его к деградации и гибели. В наши дни стал очевидным колоссальный разрыв между технологическим и нравственным развитием человечества. Невероятные технические изобретения и усовершенствования не делают жизнь людей более безопасной, комфортной и счастливой, а, наоборот, делают ее более проблемной, противоречивой и трагичной, лишают смысла и наполняют абсурдом. Повсеместно ощущается моральный вакуум, выветривание элементарных общечеловеческих ценностей, которое оборачивается разрушительным религиозным и национальным фундаментализмом. Это, в том числе, и результат технократической и менеджерской парадигмы высшего образования, утвердившейся

в эпоху Модерна. До поры до времени она компенсировалась функцией национально-культурной идентификации. Но с ослаблением, а то и полным исчезновением последней, высшее образование сосредоточилось, прежде всего, на формировании у студентов технократических и менеджерских компетентностей. Справедливо выступая против морализаторства и идеологического диктата, высшее образование провозгласило свободу от ценностей, устранилось от аксиологического дискурса и вывело за пределы профессиональной подготовки все, что еще в античные времена составляло сердцевину образования человека, что делало его собственно человеком, то есть приобщение к нравственности. По сути, закрыло глаза на вторую часть формулы И. Канта, изумляясь звездному небу над человеческой головой, но оставаясь равнодушным к нравственному закону внутри человека. В «Колыбели для кошки» Курта Воннегута доктор Хоникер изобрел оружие, после испытания которого стало ясно, что Америка может смести целый город одной-единственной бомбой. Некий ученый, обратившись к нему, сказал: «Теперь наука познала грех». И в ответ услышал: «Что такое грех?» [2]. Высшее образование сегодня массово готовит людей, разбирающихся в современных технологиях, создающих эти технологии, но не знающих, что такое «грех», не видящих границ между добром и злом.

Мы должны осознать, что одной из главных причин глубочайшего кризиса современного общества, в его североамериканском, западноевропейском, постсоветском и других вариантах, является забвение фундаментальных нравственных оснований социальной жизни. Без них ни технологические открытия, ни «невидимая рука рынка», ни «разумный эгоизм», воспетый Айн Рэнд, ни что иное не отведут человечество от края пропасти. Формальных поклонов в адрес абстрактной демократии и абстрактного либерализма недостаточно. Нужно построение и совершенствование образовательной системы, способной готовить не просто эффективных технократов (не только в технической, но и социальной сфере), но технократов с гуманистическим, нравственным мышлением.

Способно ли современное высшее образование вернуться к «педагогической» парадигме высшего образования в платоновской интерпретации, то есть формировать не только успешных профессионалов, но и достойных граждан, нравственных личностей? Не впадаем ли мы, говоря об этом, в утопическое пустословие? Вопрос, на который трудно ответить теоретически, еще труднее – практически. Но другого социального института, способного вернуть нравственное сознание в общественную жизнь, пока не придумано. Выбрасывая из учебных

программ и планов все, что связано с гуманитарной культурой, все, что прямо или опосредованно помогает молодым людям ориентироваться в лабиринтах морального скептицизма и релятивизма, мы должны осознавать, что тем самым усугубляем и без того критический дисбаланс суммы технологий и суммы морали. Но это еще не все. Безусловно, социально-гуманитарные дисциплины обладают большим воспитательным воздействием, открывая перед молодыми людьми широкие и разнообразные ценностные пространства, демонстрируя духовное и нравственное содержание человеческого опыта, обогащая их возможности ценностного самоопределения. Но было бы большим упрощением полагать, что формирование нравственной личности определяется преподаванием таких курсов. Необходимо иное построение целостного процесса преподавания, развитие субъект-субъектной коммуникации профессором и студентами, нужна иная, смысловая архитектура всей тотальности образовательного процесса, позволяющая наполнять его адекватным ценностным содержанием. Об этом, в частности, пишут Огурцов и Платонов, характеризуя принципы гуманитарной философии образования: «Если в традиции эмпирико-аналитической философии задача образования усматривается в каузально-аналитическом объяснении самой реальности образования и выработке технологически-прикладных знаний, существенных для целерационального действия, то гуманитарная философия образования ориентируется на постижение смысла и на герменевтическую интерпретацию содержания тех актов, которые составляют действительность образования. Если эмпирико-аналитическая традиция в философии образования во многом представляла собой вариант социальной инженерии, которая отвлекалась от ценностей и идеалов соответствующей культуры, от того, что действительность образования существует не сама по себе, а в совокупности действий и взаимоотношений субъектов образования, то в центре гуманитарной философии образования – иная трактовка образования, которое осмысливается как система действий (причем не столько целерациональных, но и ценностно-рациональных) и взаимодействий участников педагогического процесса... И по своему методу гуманитарная философия образования в корне отличается от эмпирико-аналитических направлений. Если эмпирико-аналитическая традиция ориентируется на методы причинного объяснения и каузального анализа, то есть на точные методы классической науки, то гуманитарная философия – на методы понимания, интерпретации смысла действий участников образовательного процесса» [3]. На уровне разработки магистерских и докторских программ

ети принципи можуть бути незвичайно корисні, стимулюючи формування у майбутніх університетських педагогів нової педагогічної культури.

Сучасному вищому освіті передстоїть здійснити грандіозний історичний поворот в бік педагогіки і в бік моральності. Це вимагає величезних зусиль, перегляду багатьох методологічних оснований і навчального процесу, і виховання і перевиховання самих педагогів. Чи є, однак, у нас інший вибір?

Література

1. Купер Д. Е. Платон (427–327 до н.е.). П'ятьдесят найбільш мислителів про освіту. Від Конфуція до Дьюї / Д. Е. Купер. – М. : ІД Виш. шк. економіки, 2012. – 27 с.

2. Воннегут К. Колябель для кошки / Курт Воннегут. – М. : Ізд-во АСТ, 2001. – 288 с.

3. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

О. Л. Сидоренко

РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ АБІТУРІЄНТІВ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ У КОНТЕКСТІ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Серед найважливіших індикаторів розвитку освітніх систем, зокрема таких, як доступність освіти, гуманістичне спрямування, демократичність засад управління, відповідність отриманих знань вимогам ринку, найбільш значущими є зміст і якість освіти. Визначення їх відповідності міжнародним стандартам і підходам в освіті ставлять перед освітньою галуззю невідкладне завдання щодо створення в Україні сучасної системи моніторингу якості освіти. Головним інструментом цієї системи має стати зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО).

В Україні тільки формується Національна система моніторингу якості освіти, тому отримання статистичних даних за результатами ЗНО має дуже велике значення. Офіційний статистичний звіт щорічно видається Українським центром оцінювання якості освіти, проте за роки проведення ЗНО дана інформація не стала об'єктом глибокого аналізу, джерелом

висновків і рекомендацій для вдосконалення системи освіти і навчального процесу.

Опрацювання наукової літератури з окреслених питань показало, що впровадження моніторингових досліджень, у тому числі освітнього моніторингу як основного інструменту визначення якості освіти, активно вивчали зарубіжні та українські науковці: І. Анненкова, С. Бабинець, А. Вілохін, А. Ісаєва, В. Кальней, Т. Краснова, Н. Максимчук, Л. Мойсеєва, М. Поташник, Г. Сігеєва, Дж. Уїлмс, С. Шишов та ін.

Т. Вакуленко, В. Горох, А. Забуліоніс, А. Милянник, С. Раков та ін. досліджували світовий досвід зовнішнього оцінювання та національні системи освітнього моніторингу різних країн.

Українські науковці Л. Гриневич, І. Лікарчук, О. Ляшенко, В. Темненков у своїх дослідженнях торкалися проблем, пов'язаних із запровадженням зовнішнього оцінювання у контексті створення Національної системи моніторингу в нашій державі та забезпечення рівного доступу до якісної освіти.

Однак в жодному з досліджень детально не були чітко визначені місце і роль ЗНО в становленні Національної системи моніторингу якості освіти, не проаналізовано досвід впровадження аналітичних даних про результати проведення ЗНО у роботу органів управліннь освітою різних рівнів.

Ураховуючи зазначене, метою статті є спроба проаналізувати спроможність ЗНО здійснювати моніторинг якості освіти, спираючись на досвід роботи Харківського регіонального центру оцінювання якості освіти (ХРЦОЯО), а також розглянути перспективи розвитку зовнішнього оцінювання як складової Національної системи моніторингу якості освіти.

Якість освіти у контексті окресленої у статті проблеми ми розглядаємо як сукупність системно-соціальних якостей і характеристик, що визначають відповідність системи освіти державним освітнім стандартам, вимогам суспільства та очікуванням соціуму [4, с. 147].

Національний моніторинг якості освіти визначається нами як система, що здійснює постійний збір, аналіз та обробку інформації про функціонування і взаємодію всіх ланок сфери освіти з метою забезпечення зворотного зв'язку й ефективного реагування управлінських структур та громадськості у реалізації принципу рівного доступу громадян до якісної освіти [3, с. 149].

ХРЦОЯО уже кілька років проводиться робота, спрямована на використання результатів ЗНО як одного із елементів Національної системи моніторингу якості освіти. Регіональний досвід є, на нашу думку, цікавим як з наукової, так і з практичної точки зору.

У 2014 році було здійснено ретроспективний аналіз результатів ЗНО

по Харківській, Сумській, Полтавській областях у розрізі восьми предметів (українська мова і література, математика, історія України, хімія, біологія, фізика, географія, англійська мова). Актуальність проведеного дослідження підтверджують кілька аргументів:

- по-перше, за роки проведення ЗНО накопичено величезний матеріал, який може сприяти поліпшенню якості освіти;
- по-друге, деякі аналітичні висновки у розрізі трьох областей і їхніх районів ХРЦОЯО зробив і оприлюднив у 2012 р., то ж можемо відслідковувати результативність такої роботи;
- по-третє, у 2015 році ЗНО передбачає перехід до нової методики оцінювання результатів, відтак – порівнювати результати ЗНО-2015 з попередніми роками буде некоректно.

Ретроспективний аналіз – це статистична обробка та експертний аналіз інформації щодо роботи системи протягом тривалого періоду часу. У нашому випадку – обробка та аналіз результатів учасників ЗНО у період з 2008 по 2014 рік. Очевидно, що ефективність такого аналізу полягає в можливості простежити динаміку показників, отриманих із бази даних результатів, за багато років [1].

Як відомо, оцінка учасника ЗНО за шкалою 100–200 балів є рейтинговою. Вона визначається місцем результату (його рейтингом) серед інших учасників. Важливою перевагою оцінювання за шкалою 100–200 є уніфікованість розподілу учасників тестування, зокрема відсоток тих, хто отримав не менше заданого бала, є одним і тим самим для всіх сесій тестувань і всіх предметів (з поправкою на дискретність розподілу). Наприклад, відсоток тих, хто набрав більш як 124 бали, дорівнює приблизно 90%, більш як 140 балів – 70%, більш як 150 – 50%, більш як 175 – 10%, більш як 190 – 2% [2, с. 2–3].

Наведений розподіл розраховується для всієї України. Відхилення ж від нормального розподілу, що мають місце у показниках області або району, дозволяють зробити висновок про те, наскільки краще (гірше) виглядали випускники загальноосвітніх навчальних закладів конкретної адміністративної одиниці у масштабі всієї держави або у порівнянні із обласними показниками. Порівняння відсотків випускників у межах певного предмета за роками тестування дозволяє зробити висновок про динаміку успішності випускників.

Показник ретроспективного аналізу (статистичний індекс) – числова комбінація, яка вказує місце елемента в сукупності, що дозволяє легко простежувати її розвиток і зміну.

Усі розрахунки здійснювалися Українським центром оцінювання якості освіти на основі бази даних результатів. Статистичні індекси (I), які

використовувалися для створення узагальнювальних графіків, обчислювалися за формулами:

$$I = (it / ib) - 1, \text{ якщо } it > ib;$$

$$I = 1 - (ib / it), \text{ якщо } it < ib,$$

де it – середній бал по відповідній територіальній одиниці; ib – базова територіальна одиниця (Україна або регіон).

Узагальнені аналітичні дані були презентовані на розширених засіданнях колегій департаментів освіти і науки трьох областей.

Продемонструємо та прокоментуємо деякі з них.

Рис. 1 демонструє динаміку середнього показника результатів ЗНО з української мови і літератури учасників Харківської області на тлі загальноукраїнських результатів. Результати учасників ЗНО з даного предмета за усі роки тестування можна розмістити у межах смуги, позначеної кольором. Верхня межа смуги – найкращі середні результати у відповідному році тестування, нижня – найгірші. Горизонтальна лінія, позначена пунктиром, що перетинає смугу, – середній показник по Україні.

Українська мова і література

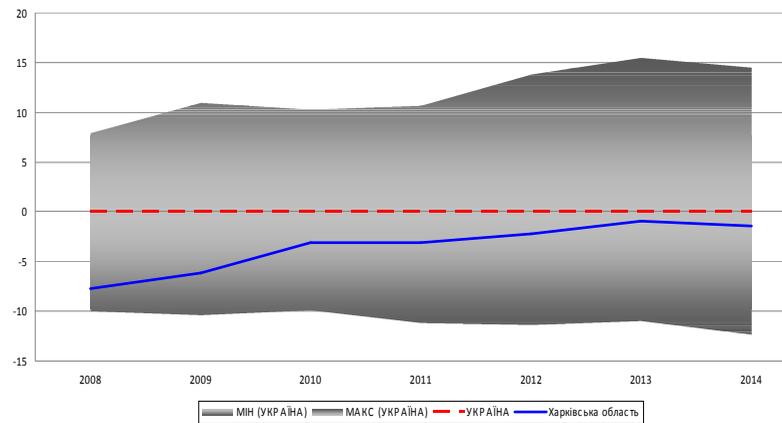


Рис. 1. Динаміка середнього показника результатів ЗНО з української мови і літератури учасників Харківської області (2008–2014 рр.)

Отже, дана діаграма засвідчує, що за усі роки проведення ЗНО середній показник учасників Харківської області з української мови

і літератури не перевищив середньоукраїнський. Проте, порівнявши результати самої області за роки проведення ЗНО, можна зробити висновок, що є певні покращення у порівнянні з 2008 р. Тенденція до підвищення результатів була стійкою до 2013 р. включно, проте у 2014 р. знову спостерігаємо зниження статистичного показника ($-0,30$ у 2013 р.; $-1,39$ у 2014 р.).

За аналогічним принципом побудована діаграма, що демонструє динаміку середнього показника результатів ЗНО з математики учасників Харківської області на тлі загальноукраїнських результатів (рис. 2).

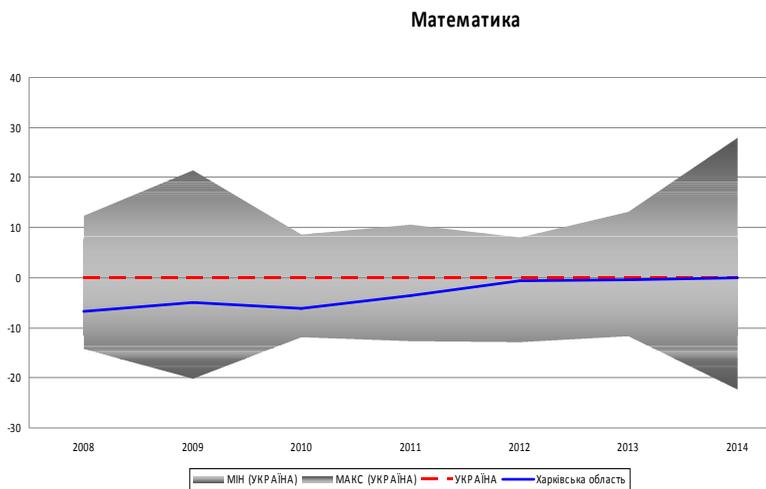


Рис. 2. Динаміка середнього показника результатів ЗНО з математики учасників Харківської області (2008–2014 рр.)

Середній показник результатів ЗНО з математики учасників Харківської області, як і з української мови та літератури, жодного разу за роки проведення тестування не перевищив середньоукраїнський результат. Так само можна відмітити позитивну динаміку в порівнянні з першими роками проведення ЗНО. На відміну від попередньо проаналізованого предмета, ця динаміка є незворотною з 2010 р.: кожного року, бодай невелике, але покращення результату.

Історія України – один із небагатьох предметів, із яких учасники ЗНО Харківської області демонструють результат, що хоча б не набагато перевищує середньоукраїнський (рис. 3). Проте слід зауважити, що у порівнянні з 2013 р. цей показник знизився ($0,98$ у 2013 р.; $0,26$ у 2014 р.).

Історія України

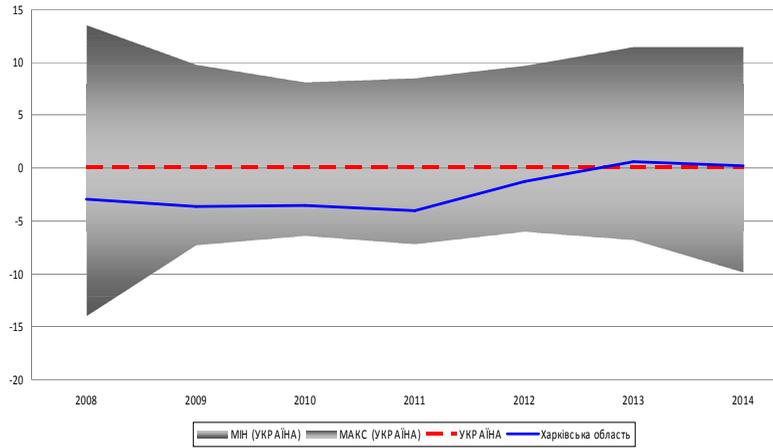


Рис. 3. Динаміка середнього показника результатів ЗНО з історії України учасників Харківської області (2008–2014 рр.)

За таким самим принципом здійснювалося визначення динаміки результатів окремих районів і міст обласного підпорядкування на тлі області.

Підсумком проведення нарад стало прийняття певних управлінських рішень. Крім цього, проведені заходи значною мірою сприяли переконанню педагогічної спільноти у тому, що ЗНО має стати важливим інструментом аналізу якості освіти.

Наведені приклади засвідчують спроможність ЗНО забезпечувати навчальні заклади, установи управління освітою різних рівнів, політичні інституції країни, усіх зацікавлених осіб достовірною й повною інформацією для прийняття ефективних рішень у галузі освітньої політики. Отже, ЗНО має стати дієвим інструментом Національної системи моніторингу якості освіти. Роботу щодо створення системи моніторингу якості освіти у регіоні уже розпочато. Безумовно, територіальна підсистема має стати органічною складовою загальнодержавної моделі моніторингу якості освіти і забезпечити її ефективне функціонування.

Розбудова Національної системи моніторингу якості освіти потребує консолідації наукових зусиль. Для відпрацювання усіх складових і механізмів національної системи моніторингу якості освіти (національної

системи моніторингу якості вищої освіти, національної системи моніторингу якості загальної середньої освіти, державних стандартів, інструментарію для проведення моніторингу тощо) необхідно створити робочу групу, до якої мають увійти провідні українські науковці й зарубіжні експерти.

Україна має брати активну участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PIRLS, PISA, AHELO).

Адміністрування тестів Національної системи моніторингу якості освіти має здійснюватися незалежною установою – Українським центром оцінювання якості освіти.

Усе наведене вище дозволяє зробити ряд **висновків і пропозицій щодо подальшого дослідження проблеми.**

Важливим інструментом аналізу якості освіти має стати ЗНО, оскільки воно забезпечує об'єктивне вимірювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Розробка аналітичного звіту за результатами ЗНО має стати стратегічним завданням для Національної академії педагогічних наук України, Міністерства освіти і науки України – інституцій, що визначають зміст і методологію, забезпечення ресурсами і управління системою освіти як замовники.

Література

1. Звіти ЗНО [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://testportal.gov.ua/reports/>
2. Раков С. Оцінювання результатів ЗНО за шкалою 100–200 / Сергій Раков, Олександр Соколов // Історія в сучасній школі. – 2012. – № 5. – С. 2–6.
3. Сидоренко О. Л. Зовнішнє незалежне оцінювання у контексті підвищення якості освіти / О. Л. Сидоренко // Український соціологічний журнал. – 2012. – № 1–2. — С. 148–152.
4. Сидоренко О. Л. Зовнішнє незалежне оцінювання як інструмент моніторингу якості освіти / Олександр Леонідович Сидоренко // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. – Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. – 2012. – № 993. – С. 146–151.

Роман Томашевский

**СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
В СВЕТЕ КРИЗИСА УНИВЕРСИТЕТА
(опыт польской и некоторых других зарубежных
систем высшего образования)**

...Наперекор всем фанатикам эгалитаризма университет не является демократическим институтом, главным образом в нем идет речь не про политику, а про науку.

Томас Хунтердей

В сфере образования и обучения прошлое столетие прошло под знаменем постоянного увеличения шансов на получение образования. В том числе эти шансы касались обязательного школьного образования, то есть первого этапа обучения, который с начала XX в. (1918 г.) обрел институциональные формы. Следующие декады привели к удлинению периода обязательного образования. Сначала это касалось продолжительности обучения в начальной (элементарной) школе, затем в средней, а во второй половине века повсеместно распространилось полное среднее образование. В зависимости от конкретных местных или национальных школьных систем, среднее образование стало обязательной частью образовательного процесса. Иными словами, возможность продолжить образование стала общедоступной. Доминирующей чертой, с начала 1970-х, стала бесплатность средней школы. Выборочно в отдельных странах средняя школа и даже высшее образование становились бесплатными в виду идеологических причин, например, в СССР. Нельзя однако забывать, что в большинстве школьных систем до 1950 г. бесплатным оставалось только обязательное начальное образование (подобная ситуация сохранялась в Польше в течение первых пяти лет коммунистического правления в Польше, в 1944–1949 гг.). На следующем этапе, все коммунистические режимы в основу образования положили идею бесплатного школьного обучения на каждом этапе и уровне. Заметим, однако, что наличие бесплатных учебных заведений не гарантировало доступа в образовательные учреждения на следующих этапах после среднего образования (обязательного этапа). По сути это означало ограничение образовательных возможностей, поскольку их распределением занималось исключительно государство.

В западных странах возможностей получить образование было

гораздо больше, но до 1970-х гг. все, что выходило за пределы обязательного обучения, оставалось платным и ложилось финансовым бременем на семьи учеников или студентов и их родителей. Частично имело место самофинансирование образования во взрослом возрасте. Особенностью данной образовательной системы стала относительно широкая возможность получить образование на всех этапах обучения, а ограничения сводились к интеллектуальному потенциалу или экономическим барьерам, которые в условиях западных обществ преодолеть было достаточно несложно. В результате перелома, символом которого стали студенческие беспорядки в 1967–1973 гг. (речь о так называемом Поколении '68), почти всюду было введено бесплатное образование на уровне диплома о среднем образовании (матура), а в некоторых странах и бесплатное высшее образование (например, в ФРГ). В результате, постулат коммунистической доктрины о бесплатном образовании встал на одну чашу весов с образовательной системой в странах Запада, где возникло гораздо большей возможностей для обучения. Тем не менее, в каждой из этих политических систем возникли социальные дилеммы, ставшие вызовом для общества. Сформировались также и основные барьеры, преодоление которых стало задачей государства (несмотря на разницу в политических и образовательных системах).

Наряду с дидактической и воспитательной функциями сформировалась социальная функция школы (вследствие обязательности школьного образования). Таким образом, социальные различия между студентами не могли быть нивелированы исключительно путем филантропии или благотворительности, поскольку это означало значительное увеличение расходов на образование. Бесплатное высшее образование (там, где данный подход стал обязательным) также требовало от вузов решить некоторые из социальных проблем. В то же время в других странах стоимость обучения (плюс социальные аспекты) покрывалась за счет самих студентов или их семей. Данный факт повлек за собой значительные препятствия – в основном социальные – в доступе к академическому образованию. Следует, однако, отметить, что более бедные студенты все же решали данную проблему (то есть в конечном итоге самостоятельно оплачивали учебу). Происходило это в различной форме. Определенная часть более бедных студентов училась в несколько этапов, в перерывах зарабатывая средства для дальнейшего обучения. Например, обычным явлением стало репетиторство с учениками средних школ. Характерным явлением (в случае со студентами мужского пола) была служба в армии, что давало возможность попасть в резервные офицерские списки и таким образом продолжить в дальнейшем учебу.

В условиях Польской Республики можно было получить стипендию. Стипендии финансировались из государственных ресурсов или из Министерства по делам религии и народного образования (в данном случае, распределение шло через сеть ученических или студенческих организаций). Или же это были частные средства или деньги из фондов. Их выделяли на усмотрение фундаторов или в соответствии с критериями, принятыми в данном фонде. Таким образом, талантливые молодые люди из бедных социальных групп гарантированно поступали в университеты. Данные меры лишь частично решали социальные проблемы бедных учеников или студентов, поскольку фонд не мог в полной мере принять участие в решении социальных вопросов. Собственно помощь состояла в том, что часть студентов частично освобождалась от платы за обучение. Ни вузы, ни средние школы не пытались вводить формы социальной поддержки.

В описанной схеме существовали и исключения, в первую очередь в государственных и негосударственных школах и вузах интернатного типа. В основном это были так называемые комплексы школ, например, в Кременце, или же элитная гимназия и лицей имени Князей Сулковских в Ридзине (школа функционировала на основе Фонда Сулковских)¹. В Западной Европе основной формой социальной поддержки студентов до 1940 г. были различные стипендии. В фашистских странах (Италия, Германия, Испания) по идеологическим причинам существовала система стипендий для участников фашистских молодежных организаций (например, *Balilla*, *Avanguardista*, Гитлерюгенд), или же организовывались бесплатные элитные школы и университеты. В тех западных странах, которые не поддались искушению тоталитаризма или авторитаризма, основным методом облегчения социальных проблем бедных студентов (абитуриентов) стала в первую очередь система стипендий. Этот метод по сегодняшний день остается в силе в англосаксонском академическом образовании, но варьируется в зависимости от консервативных или либеральных взглядов правительств. Консерватизм, как правило, означает уменьшение государственной

¹ *Szkoła rydzynska. Dzieło Tadeusza Łopuszańskiego*, Warszawa-Rydzyna 2013 (профессор Тадеуш Лопушанский (Tadeusz Łopuszański) возглавил в 1928 г. Экспериментальную среднюю школу в Ридзине, которая в то время функционировала на базе Фонда Сулковских. Перед этим, с 1920 г., был Министром по делам религии и народного образования в следующих правительствах РП). Комплекс школ с центром в Кременецком лицее распоряжался школьным имуществом, которое позволяло изыскивать средства, предназначенные затем на социальную поддержку учеников и школы.

социальной поддержки для бедных студентов. Либеральный подход увеличивает объем такой помощи². Тем не менее, стипендиальная система очень эффективна в США и хорошо функционирует в Соединенном Королевстве.

Во второй половине XX века в процессе демократизации после Второй мировой войны, образовательные амбиции значительно возросли. В течение двадцати лет, начиная с 1950 г., была отменена оплата за обучение в школах, а некоторые страны после беспорядков 1968 г. также приняли решение об отмене платы за обучение в государственных университетах. В результате число студентов во всей разделенной Европе и Северной Америке стремительно росло. Социальную напряженность, возникшую на этом фоне, гораздо быстрее решали в богатых странах Запада. Однако в странах соцлагеря социальная инфраструктура университетов росла гораздо медленнее, чем увеличивалось количество университетов и мест в учебных заведениях. Например, в Польше произошел резкий скачок с 300 тыс. студентов в 1968 г. до 460 тыс. в 1975 г. Увеличение числа учащихся – это безусловно эффект давления студенческих групп в Западной Европе и Соединенных Штатах в 1968 году. Студенческое Поколение '68 боролось за социальную справедливость и равные возможности для их младших коллег и выпускников средних школ. Бунтари, которых профессор Фриц Штерн (Fritz Stern) назвал «революционерами на стипендиях»³, превратили университеты по обе стороны океана в арену борьбы за социальную справедливость, равенство социальных и политических ценностей, заимствованных от «новых левых». До 1970-х гг. залогом социальной безопасности, а также гарантией высокого уровня университетов были средние школы. Например, в Германии аттестат о среднем образовании (матура) получали приблизительно 5% учеников выпускных классов, в то время как уровень школ, где функционировали выпускные классы (гимназии или лицей), был очень высок. В настоящее время диплом средней школы получают 30–35% учеников выпускных классов, что неизбежно проявляется в давлении на высшее образование⁴.

² Экономически независимые вузы, имеющие собственные средства и престижную позицию, создают собственную стипендиальную систему, не зависящую от конъюнктуры (D. Hejwosz, *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*, Kraków 2010, s. 160-161 i 187).

³ F. Stern, *Niemcy w pięciu wcieleniach*, Warszawa 2008, s. 231.

⁴ B. Rzeszutnik, *Sytuacja szkolnictwa ogólnokształcącego w Republice Federalnej Niemiec, Polska-Niemcy-Europa u progu XXI wieku. Problemy polityczne, gospodarcze, edukacyjne*, K. Fiedor i M. Wolański (red.), Wrocław 2003, s. 313-321.

Дополнительным импульсом стало объединение Германии при одновременном сохранении социальных стандартов, принятых до 1990 года в западной части ФРГ. Для сравнения, в польских условиях в 70-х гг. аттестат получали в среднем 15–20% учеников выпускных классов, но шанс продолжить учебу получали до 10% выпускников средней школы. Остальные выпускники школ, которые не имели шансов продолжить образование в академической форме, начали постепенно создавать своего рода «группу» поколения, стремившегося к образованию. Лишь частично чаяния потенциальных студентов могли реализоваться в виде заочного обучения (вечерняя, заочная формы и экстернат). Тем не менее, данная форма учебы была предметом специального государственного распределения через государственных работодателей, которые должны были согласиться на академическое обучение своих сотрудников и провести вторичную селекцию, например, принять во внимание стаж, полезность, отзывы, в том числе и о политических взглядах. На деле в польских условиях и, вероятно, в условиях большинства коммунистических стран это не решало вопрос социальных потребностей студентов обеих форм обучения – стационарной и нестационарной. Увеличение количества студентов не коррелировалось с социальной инфраструктурой, в частности речь идет об общежитиях, столовых, коммуникационных возможностях (для приезжих или взрослых студентов заочной формы обучения). Важную роль играли вопросы расходов на проживание⁵.

В Польше и Чехословакии существенную роль сыграл внутренний кризис академических кругов после вмешательства коммунистов в автономию университетов (последствия событий марта 1968 г. в Польше и августа 1968 г. в Чехословакии – вторжение ОВД). Более того, в польских условиях произошел резкий скачок в менталитете, а именно под влиянием контактов с Западом, начиная с 1956 г. Плюс в 1970-х гг. резко увеличились материальные претензии, вызванные западными образцами потребительства. Это оказало существенное влияние на ожидания студентов касательно социальной поддержки. Поддержку оказывали в таких формах: социальные и научные стипендии, выделение дешевых мест в общежитиях, дотации в студенческих столовых, а также фрагментарно разовые финансовые пособия. В 70–80-х гг. польские студенты имели возможность получить выгодную работу в студенческих кооперативах (интересная альтернатива для людей небогатых или

⁵ Z. Kwieciński, *Konieczność-niepokój-nadzieja. Problemy oświaty w latach siedemdziesiątych*, Warszawa 1982, s. 202-204.

с предпринимательской жилкой⁶). В то же время, по социальным причинам, студенты Западной Германии стремились продлить срок обучения. Немецкие власти поддерживали сложившуюся ситуацию и делали ставку на социальное обеспечение студентов, видя в этом способ контролировать поступление новых кандидатов на рынок труда. Тенденция начала постепенно меняться после объединения Германии, а затем в результате социальных реформ правительства Герхарда Шредера.

Бунт Поколения '68-го не имел социального подтекста, только идеологический и политический. Тем не менее, они повлекли за собой изменения в положении университета, который в 70–80-х гг. превратился в учреждение массового образования на Западе. Подобный масштаб распространения академического образования в Восточной Европе имел место после 1990 г. Однако важным является тот факт, что в 70–80-х гг. в результате социального бунта начался кризис университетов⁷. Это произошло вследствие политического и идеологического аспектов студенческого восстания, в результате подрыва авторитета преподавателей (в основном профессоров). Кроме того, массовость академического образования привела к снижению уровня обучения и преподавания, что особенно сказывалось в новых вузах. На первом этапе – в 70–90-х гг. – данный расклад сил не вызвал никакой реакции в научном сообществе в обеих частях разделенной Европы или в развитых странах за пределами Европы. Тем не менее, в результате технологической революции после 1973 года, а также по причине сильного глобализационного импульса, научные круги стали контактировать с бюрократическими тенденциями в управлении университетами. Возникли попытки связать это управление с рынком труда, а также с явлением театрализации вследствие информационного взрыва и появления информационных технологий (возросло значение масс-медиа)⁸.

⁶ Выгоды, которые несла за собой работа в студенческих кооперативах, часто бывали более выгодны, чем зарплата выпускника вуза. В результате небольшая, но заметная группа студентов сознательно растягивала период обучения в вузе (иногда до 34 года жизни), стараясь при этом продлить свою социальную и финансовую прибыль. В академических кругах их называли «вечными студентами», однако это не означало, что эти студенты хуже, достаточно часто они были предприимчивыми и интеллигентными людьми.

⁷ Под этим понятием я понимаю все высшие школы, которые обучают студентов после получения аттестата зрелости. Однако в качестве отдельной категории я рассматриваю так называемые послематуральные школы (*studium rotaturalne*), которые в течение 1–2-летнего цикла обучали профессии.

⁸ С середины 1970-х гг. возникло требование, чтобы вузы поддерживали хорошие отношения с прессой как элемент маркетинговой стратегии. А вслед за

В проанализированных выше переменах имелся мощный социальный фон, связанный с жизнью преподавателей и студентов. Практически до 2000 г. в странах Центральной и Восточной Европы, и в некоторой степени в Западной Европе высшее образование гарантировало получение работы. Для большинства европейских студентов высшее образование стало инвестицией в будущее и залогом относительной стабильности. Данный факт стал важным мотивом для получения высшего образования и получения высоких оценок и в то же время шансом для социального продвижения. Это происходило, однако, в конкретной области рыночной экономики, в том числе на рынке труда или же в немецкоязычных условиях, где статус высшего образования и прежде, и теперь высоко ценится по культурным причинам. Последствия глобализации и массовости доступа к высшему образованию вызвали перемены в первом десятилетии XXI века.

Эволюция социального положения профессуры проходила медленнее: в исторической перспективе с конца XVIII в. и до событий 1968 г. В последние три декады XX в. в экономическом статусе преподавателей произошла явная дифференциация и, что стоит подчеркнуть, данный статус снизился. В университетской традиции регулярные зарплаты возникли накануне Великой французской революции, однако их урегулирование и значительное повышение произошло уже в современном гумбольдовском университете (XIX в.). Далее, в результате последующих бюрократических вмешательств еще более стабилизировались в 1960-х гг. Свидетельством того, что произошла эволюция в оплате труда преподавателей, стало отсутствие претензий с их стороны, поскольку ранее профессиональное положение академических учителей трактовалось как некая форма общественной миссии, а занятие наукой и дидактикой являлось самоцелью. Первоначально профессорская независимость была результатом экономической независимости, однако бюрократизация вуза и изменение профессорского статуса в статус профессиональный привело к зависимости преподавателей от вуза. Явления продуктивизации и театрализации привели к конкуренции среди профессуры, и таким образом сделали их зависимыми от высшего учебного заведения. На практике это означало экономическое обнищание большей части профессорско-преподавательского

этим возникло явление так называемых «телевизионных или медиа-профессоров». Более того, «...политика в области высшего образования отошла от идеологии, которая базировалась на охране публичного института перед стягиванием его в рыночные отношения» (R. Pachociński, *Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie*, Warszawa 2004, s. 93).

состава, а также попытки компенсировать данный факт путем создания дополнительных рабочих мест в других вузах или вне образовательных учреждений⁹. Этому способствовал образовательный бум 70–90-х гг., плюс не только массовость высшего образования, но и демографический скачок. В результате спрос на академические дидактические услуги значительно возрос.

Два переломных десятилетия 1990–2010 гг. – это не только системные политические перемены. Это, прежде всего, быстрое преобразование образовательных систем в странах Центральной и Восточной Европы, а затем попытка создания противовеса американского образования. Результатом стал Болонский процесс, а также инициирование создания европейского единого образовательного пространства как формы противовеса и конкурентности с США (с перспективой достижения культурного и технологического превосходства). В Европейском Союзе проживает на 20 млн человек больше, чем в США, европейцы в среднем лучше образованы, чем граждане Соединенных Штатов. В чем же тогда причины неудач? Я считаю, они кроются в культурных различиях. Две традиционные образовательные модели в Европе – немецкая и французская – дополнены эклектикой британской образовательной системы (которая зиждется на собственных традициях, а также на заокеанских образцах). Хотя общий потенциал огромен, он рассеивается в региональных решениях. Поэтому невозможно, да и нельзя, чтобы американская модель высшего образования возобладали над европейской университетской традицией. Различные культурные традиции могут на самом деле привести к снижению эффективности европейской модели, внести свой вклад в низкой эффективности в Европе. Утечка мозгов из Европы и Азии в Соединенные Штаты в сочетании с огромными финансовыми возможностями является источником успеха в Америке, однако данный успех базируется на культурной, и в том числе образовательной, эффективности европейских университетов. Ведь выпускники европейских вузов работают в США. Количество студентов высших учебных заведений в странах Европейского Союза резко возросло на протяжении последних двух десятилетий и в 2010 году составило более 20 млн человек. Среди этих 20 млн и студенты в Польше (с 400 тыс. в 1990 г.

⁹ В престижных американских университетах профессора иногда 80% своих доходов получают вне вуза, и это воспринимается как успех данного университета. В Польше в 2012 г. законодательно ввели запрет на дополнительную работу для академических преподавателей, не предлагая взамен откорректировать зарплаты (D. Hejwosz, *op. cit.*, s. 84).

до 2 млн в 2010 г.) и Германии (с 1,5 млн в 1990 г. до около 2,5 млн в 2010 г.). Подобные радикальные скачки, при том, что бюджеты соответствующих министерств, ответственных за высшее образование в Польше и Германии, увеличились незначительно, привнесли значительное напряжение в социальном аспекте¹⁰.

Изменения политической системы в Польше на рубеже 1989–1990 гг. и вызванные этим перемены в системе высшего образования привели университеты к финансовому провалу, однако они же отменили административные ограничения в вопросах нестационарного образования. Польские университеты, чтобы выжить, сохранили конституционный принцип бесплатного образования на стационарной форме обучения, но все формы заочного образования перевели на коммерческую основу. Доходы от студентов заочной формы стали основой их бюджетов, однако при этом поддерживается принцип равного количества студентов стационарной формы по отношению к заочной (взрослые лица). Вскоре выяснилось, что данная система не выполняет общественный запрос на высшее образование вследствие популярного среди поляков мифа о высшем образовании. Новыми возможностями и отсутствием ограничений в получении образования воспользовалась значительная часть тех двух поколений выпускников средних школ, которые не имели возможности учиться сразу после окончания школы (о них речь шла выше). Этой тенденции способствовали незначительные показатели безработицы в группе выпускников высших школ (до 2000 г.). Параллельно вступили в действие новые правила, инициированные Социальным обществом образования (организация академических преподавателей, функционирует с 1988 г.). А именно, возникли первые коммерческие частные университеты; до 2000 г. их количество увеличилось до двух тысяч. Польским феноменом на границе эпох можно также назвать неограниченные возможности получения среднего образования. Количество средних школ, имеющих право проводить экзамены на аттестат зрелости (матура), стремительно увеличилось за счет профтехучилищ, большинство из которых ликвидировали. В результате, 90% учащихся средних школ могли получить аттестат зрелости, дающий право на получение высшего образования. Таким образом, причины описанных перемен возникли из-за большого количества выпускников средней школы и огромного потенциала высшего образования. Тем не менее, это стало возможным ценой социальных затрат, а именно:

¹⁰ R. Nowakowka-Siuta, *Pedagogika porównawcza. Problemy, stan badań i perspektywy rozwoju*, Kraków 2014, s. 184.

уменьшение социальной поддержки студентов, снижение уровня образования в части негосударственных вузов. Несмотря на эту тенденцию, постоянно поддерживается большое количество студентов. К примеру, высшее образование получают 60% выпускников средних школ, и по прогнозам в ближайшие годы эта цифра возрастет до 75%¹¹.

В этот же период увеличилось количество студентов в объединенной Германии с 1,5 млн человек в 1990 г. до 2,5 млн в 2010 г. Причина заключается в объединении страны, демографическом росте и повышении амбиций молодежи. В образовательной традиции Германии особенно ценится профессиональное образование на среднем уровне или же высшее академическое образование. Сегодня уровень безработицы в группе выпускников высших школ самый низкий. Однако с начала 1990 г. расходы государств на каждого студента снизились вдвое. Данную ситуацию можно объяснить тем, что высшее образование в государственных немецких вузах (или частных, финансируемых государством) – бесплатное. Это означает, что ухудшились условия обучения как в дидактическом плане, так и в социальном. В результате в 2003 и 2004 гг. прошли студенческие демонстрации и забастовки, нацеленные не против преподавателей (как это было в 1968 г.), а против плохого менеджмента и недофинансирования вузов. Увеличение вузов в Германии было связано с возможностью создания университетов негосударственными субъектами, а также динамическим развитием высших профессионально-технических школ, у которых не было академических прав. В отличие от других европейских стран, подобные учебные заведения не считаются плохими, а некоторые из них как раз пользуются особым престижем, что, в свою очередь, гарантирует их выпускникам трудоустройство. Юридическая, конституциональная патовость в управлении немецкими вузами состоит в поддержке права на бесплатное образование и юридической невозможности перенести часть оплаты на студента, хотя они сами же декларировали возможность перейти на самостоятельное налогообложение, если это может привести к улучшению уровня обучения. Федеральное министерство образования, однако, не рассматривает социальные вопросы в качестве приоритетной стратегии развития, а делает ставку на программу под названием «инициатива идеальности». В результате это приводит к конфликту между идеей равенства образовательных шансов и лозунгов социальной справед-

¹¹ Данный прогноз подготовили эксперты Конференции ректоров польских академических школ (*Model publicznej szkoły wyższej i jej otoczenia systemowego*, red. W. Woźnicki, Warszawa 98, s. 30).

ливости (берут начало из традиции 1968 г.), и идеями идеального элитарного университета, заимствования из американской модели¹².

В действительности немецкие преподаватели, в особенности профессура, не могут жаловаться на заработки, поскольку они относительно высокие и порою достигают 8–10 тыс. евро. Тем не менее немецкие программы экономии в области личных расходов ведут к увеличению дидактической нагрузки, а именно количества аудиторных часов и количества дипломников на каждого преподавателя. Масштаб этой нагрузки вызывает сопротивление немецкой профессуры. Это еще не бунт, поскольку сохраняется очень значительная конкуренция на ставку профессора, а профессия преподавателя в Германии очень престижна. Однако сложившаяся ситуация негативно отражается на уровне занятий, что отмечают сами студенты и поддерживают своих преподавателей. Социальная инфраструктура немецких вузов на относительно высоком уровне, однако стоимость получения высшего образования все же немаленькая (из-за социальных расходов), и это несмотря на официально бесплатное обучение. В целом ситуация студентов не самая плохая, поскольку их главным занятием остается учеба.

Несколько иначе выглядит ситуация польских студентов. Сегодня мы можем наблюдать, что половина студентов вынуждены работать, чтобы оплатить учебу. Работать на полную ставку и при этом учиться на стационарной форме – это настоящий вызов. И хотя подобные ситуации находят отклик и понимание среди преподавателей, это неминуемо отражается как на уровне образования, так и на результатах и оценках самих студентов. Большинство вузов имеют собственные общежития и столовые, но в течение последних двух лет их перестали дополнительно финансировать, поскольку это не предусмотрено законом. Вузы обязаны выплачивать студентам социальные стипендии (в размере около 400–500 злотых в месяц – около 120 евро), этого хватает на оплату общежития. Однако почти столько же нужно заплатить за питание, плюс покрыть расходы на проезд и книги. В результате стоимость обучения одного студента очной формы обучения составляет около 1200 злотых в месяц (285 евро) при условии экономии и самодисциплины. Высокая стоимость приводит к тому, что студенты выбирают заочную форму обучения. Эта форма платная, составляет около 500 злотых в месяц (120 евро). Данный способ – альтернатива справиться с социальными проблемами

¹² М. Cylkowska-Nowak, *Współczesne trendy w zakresie reform edukacji na świecie*, Edukacja we współczesnym świecie, red. R. Leppert, Kraków 2000, s. 334 i 351; J. Koch, K. Thimm, *Geist gegen Gebühr*, Der Spiegel 3/2004, s. 36-41.

в условиях польского вуза. С точки зрения преподавателя мне хотелось бы подчеркнуть, что большинство студентов-заочников, в особенности те, кто начинает учиться не сразу после школы, а спустя несколько лет, имеют значительно более высокую мотивацию и более активны в учебе, нежели их младшие коллеги на стационарной форме. Принимая во внимание, что разница в программах обучения на обеих формах крайне незначительна, основной проблемой остается вопрос самодисциплины на заочной форме обучения.

Отдельный вопрос – социальная ситуация преподавателей. В особенности это касается младшего научно-дидактического персонала: ассистентов и адъюнктов. Реальная зарплата ассистента с пятилетним стажем составляет около 1800 злотых в месяц (420 евро). Это немногим более минимальной зарплаты в стране. Однако и это не самая большая проблема. Значительно более серьезным является вопрос контрактов на работу сроком от 1 до 4 лет. Что фактически не дает возможности стабилизировать жизненные планы и превращает работу в вузе в мало-конкурентную и малопривлекательную по сравнению с другими профессиями. Остается сатисфакция от научного развития и самореализации. Однако это не является социальным эквивалентом. В несколько лучшей ситуации находится профессура, которая зарабатывает в среднем 4200 злотых в месяц (1 тыс. евро). С 2014 г. законодательно практически все преподаватели лишены права работать дополнительно в других вузах. Эти ограничения пытаются обойти, пользуясь юридическими лазейками. Однако тут мы имеем дело с ситуацией на грани этического конфликта, в которой университетский этос сталкивается с социальными реалиями.

Представленную картину не стоит, однако, воспринимать в черных красках, поскольку мы обречены на перманентные усилия и своеобразный риск. При этом мы должны принять, что рынок труда, на котором мы хотим конкурировать, меняется значительно быстрее, чем длится университетское образование. Этот риск должны принимать на себя студенты, несмотря на то, что их социальная поддержка невелика. В конце концов, преподаватели не должны сосредотачиваться только на оспаривании условий труда и неудовлетворении от работы, поскольку в более длительной перспективе виден прорыв. Он касается вопросов оплаты труда, экзистенциального уровня студентов, а также тех перспектив, которые формирует выпускник вуза, пользуясь своими знаниями. Современное высшее образование не является гарантией жизненного успеха, или успеха на рынке труда, однако оно становится обязательным условием. В следующей фазе развития польского, и даже европейского высшего образования, произойдет, вероятно, выразительное разделение

на вузы массовые и элитарные. Вторые будут, скорее всего, сопряжены с необходимостью больших финансовых расходов. Уже сегодня стоимость оплаты за один семестр варьируется в пределах от 1500 до 8000 злотых. Сохранить бесплатное образование для 75% выпускников школ, кажется, просто невозможно, поскольку ни один бюджет ни одной страны Евросоюза не выдержит подобной нагрузки. Возможно, именно поэтому в США никогда и не пытались внедрить данное правило, а поправляли ситуацию за счет системы стипендий. Перед лицом подобных перемен стоят экономические организации, намного превосходящие Польшу. Кажется, главная причина запаздывания рационализации высшего образования и его социального тыла лежит в политической плоскости, поскольку политики не в состоянии сказать своим избирателям, что высшее образование должно быть платным.

І. В. Тимошенко

ІНСТИТУЦІЙНІ ПАСТКИ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ОСВІТИ

Інституційне середовище (інститути суспільства в цілому) й економічні інститути освіти (як підсистема інститутів суспільства) є головною підвалиною як розвитку освітньої системи, так і розвитку суспільства в цілому.

Інститути освіти являють собою «правила гри» (Д. Норт) в освітній системі і саме вони презентують ту загальну основу, що визначає стан, напрями розвитку і результативність функціонування освітньої системи суспільства. Інститути – це норми й правила поведінки економічних акторів освітньої системи в поєднанні з механізмами контролю за їх дотриманням і санкціями до їх порушників. Наявність інститутів у системі освіти зумовлює обмеження в реалізації економічних інтересів її акторів. Певні види діяльності та моделі поведінки інститути стимулюють, інші – блокують, а деякі взагалі роблять економічно недоцільними. При цьому інститути відіграють ключову роль у складному взаємозв'язку систем «освіта» й «суспільство».

Зміст загальної моделі взаємодії систем «освіта» й «суспільство» полягає в тому, що освіта завжди виконує соціальне замовлення суспільства на той чи інший тип знання, але при цьому сама здійснює зворотний вплив на суспільство в цілому, й у певному сенсі сама формує своє інституційне середовище й стимули для особистого розвитку в певному напрямі. Діалектику взаємодії систем «суспільство» й «освіта»

обумовлює реалізація сукупності екзогенних й ендогенних факторів. І якщо в умовах стабільного розвитку суспільства пріоритетне значення в динаміці освіти переважно мають екзогенні фактори, то за умов високої нестабільності провідну роль, навпаки, відіграють фактори ендогенні. Пояснимо це. Найважливішою формою прояву дії системи економічних інститутів, що існують у суспільстві, є формування певної системи стимулів: позитивних – таких, що сприяють розвитку тих чи інших напрямів економічної діяльності й конкретних форм їхньої організації, і негативних – тих, що, навпаки, обумовлюють низьку ефективність, недоцільність чи взагалі неможливість певної діяльності. Таким чином, якщо позитивні стимули відіграють роль акселератора чи каталізатора, то негативні – гальма чи стопора на шляху розвитку певної діяльності взагалі, а також / або впровадження її конкретних організаційних форм зокрема. При цьому об'єктом впливу інституційних стимулів виступають як окремі індивіди, так і найрізноманітніші форми їх організацій (фірми, державні органи управління, благодійні фонди, громадські організації тощо).

Організації виникають у рамках інституційних обмежень із метою реалізації тих можливостей, які відкривають перед ними наявні в суспільстві інститути. Необхідність відтворення конкурентних переваг у ринковій конкуренції змушує організації постійно навчатися й здобувати таким чином необхідні знання й досвід, що є не якимись абстрактними, а виявляються конкретними й корисними саме в конкретний час, за конкретних умов, що існують у конкретному суспільстві. Попит окремих організацій на конкретні типи й форми знань і вмінь, що є найбільш корисними, поступово узагальнюється і, врешті-решт, перетворюється на рівні суспільства загалом у сукупний попит на знання, що і є власне тим соціальним замовленням, яке висуває суспільство перед своєю освітньою системою. Далі, отримавши від суспільства соціальне замовлення у формі попиту на ті чи інші види знань, система освіти вимушена відповідним чином відреагувати на нього, тобто запропонувати суспільству адекватні (найбільш доцільні й корисні для себе) форми й напрями освіти, які за своїм змістом є відображенням зовнішніх інституційних стимулів розвитку. Саме в цьому і полягає глибинний зміст взаємодії систем «суспільство» й «освіта». Проте, як свідчить історичний досвід розвитку освітніх систем, ця загальна закономірність передбачає надто багато конкретних форм і феноменів практичної реалізації і втілення в освітню практику.

Якщо інститути суспільства створюють позитивні стимули для розвитку продуктивних організацій (максимізація прибутку яких

досягається за рахунок реального виробництва тих чи інших продуктів і створення певних обсягів доданої вартості), то це, в свою чергу, буде стимулювати розвиток тих форм і напрямів освіти, які в змозі задовольнити попит на продуктивні форми знання – найрізноманітніших форм і напрямів формальної та неформальної освіти, єдиних за своїм змістом, тобто таких, що спрямовані на вироблення реальних позитивних знань, умінь і навичок до продуктивної праці у найширшому розумінні (від виробництва найпростіших звичайних традиційних матеріальних благ до створення найскладніших й унікальних об'єктів інтелектуальної власності). Звідси, відповідно, розвиток освіти потребує від суспільства подальшого інвестування в освітню систему додаткових людських, матеріальних і фінансових ресурсів. Таким чином, об'єктивно відбувається збіг інтересів окремих організацій і держави у розвитку освіти, який стає підґрунтям подальшого соціально-економічного розвитку країни в цілому. Саме така логіка розвитку взаємодії систем «суспільство» й «освіта» наприкінці ХХ сторіччя зумовила в розвинутих країнах світу перехід до якісно нового цивілізаційного рівня розвитку – економіки знань.

Інша справа, коли інститути, що існують у суспільстві, орієнтовані на стимулювання не продуктивної, а перерозподільної діяльності. Якщо в суспільстві найбільшої прибутковості набуває перерозподільна діяльність, то це формує й відповідний попит на специфічний тип знання – не продуктивного, а саме перерозподільного. Його головним змістом виступають практичні навички і вміння не до виробництва, а саме до перерозподілу певних людських, матеріальних, фінансових та інших ресурсів на власну користь. Для продуктивних організацій стимули до перерозподільної діяльності, навпаки, виступають як негативні, тобто створюють такі умови, за яких продуктивна діяльність організацій стає низькоефективною або взагалі економічно недоцільною і таким чином втрачає свій сенс.

Водночас ці ж самі стимули можна визначити як позитивні, але вже для інших організацій – тих, діяльність яких спрямована вже не на виробництво, а на перерозподіл, оскільки дія таких стимулів робить економічно доцільними саме ті види господарчої діяльності, що спрямовані на перерозподіл продуктів і вартості, які створені іншими – продуктивними організаціями. При цьому слід зазначити, що в умовах, коли саме ці стимули починають домінувати у суспільстві (а це – одна з найбільш суттєвих характеристик сучасної України), спектр перерозподільної діяльності постійно зростає.

Однією з особливостей економічних відносин в освіті в умовах України

є те, що будучи близькими за своїми формальними ознаками з відповідними відносинами в розвинутих капіталістичних країнах, вони реалізуються і знаходять відображення в таких економічних формах і феноменах, що принципово різняться між собою. Якщо в умовах розвинених країн такі характеристики господарчої діяльності, як її легітимність (законність), моральність (визнання і схвалення з точки зору суспільної моралі) і продуктивність (як характеристика відповідності довготривалим цілям соціально-економічного розвитку суспільства) є коли не тотожними, то принаймні компліментарними, то в умовах економіки України ситуація принципово інша. Як свідчить практика, нелегітимна за своїми формальними ознаками освітня діяльність (наприклад, репетиторство в освіті, яке переважно є не легалізованою, а тіншовою діяльністю) часто може бути визнана за продуктивну (в тих випадках, коли репетиторство дійсно являє собою реальну освітню підготовку, а не є прихованою, завуальованою формою вимагання хабарів з учнів шкіл або студентів вишів) і виправдану – як соціально-економічно (будучи джерелом забезпечення робочими місцями і, відповідно, доходами певної кількості викладачів і науковців), так і морально (не маючи жодних ознак злочинності, крім ухилення від сплати податків, що є вимушеною відповіддю на вкрай низький рівень заробітної платні і соціальної захищеності освітян і науковців).

Загальна модель попиту суспільства на певний тип знання реалізується через інституційні механізми взаємозв'язку систем «суспільство» й «освіта». Отже, якщо інститути суспільства сприяють утворенню умов, за яких продуктивна діяльність організацій стає економічно невиправданою і недоцільною, а найбільшої прибутковості набуває перерозподільна діяльність, то це формує в суспільстві попит на специфічний тип знання – не продуктивного, а саме перерозподільного. Його головним змістом є практичні навички і вміння, що дозволяють забезпечити для себе монопольний статус і максимальні дискреційні повноваження, які здійснюватимуть максимальний контроль над тим чи іншим процесом або процесами перерозподілу певних ресурсів (людських, матеріальних, фінансових тощо). І при цьому він ще й універсальний, тобто не є прив'язаним ані до специфіки певної галузі (сектора чи напрямку діяльності) серед тих, що існують у суспільстві, ані до рівня ієрархії, на якому він реалізуватиметься, ані до ступеня легітимності форм його впровадження.

У структурі даного типу знання роль таких *продуктивних* характеристик, як реальний рівень професійних знань і навичок, практичний досвід роботи і рівень кваліфікаційної підготовки, зведена до мінімуму й носить головним чином суто формальний характер (вимоги висувуються не

стільки до самої професійно-кваліфікаційної підготовки, скільки до її формального підтвердження через наявність відповідних креденцій (credentials) – дипломів, свідоцтв і посвідчень про освіту. За своїм змістом освітні креденції є перетвореними формами результатів освіти, що існують у вигляді певних легітимних документів, завдання яких полягає в тому, щоб забезпечити взаємодію системи освіти з ринком праці і суспільством в цілому. Якщо свідоцтва про освіту повною мірою відбивають результати освітньої підготовки їхніх власників, то креденції спрощують ринкові обміни між працівниками й роботодавцями і надають їм більшої ефективності. У цьому випадку вони відіграють роль об'єктивних сигналів для ринку праці (сигнальна функція освіти – освіта як фільтр) про кваліфікацію кандидатів, спрощують процедури підбору персоналу і знижують пов'язані з цими процедурами транзакційні витрати. Це ситуація, характерна для суспільств, у яких превалює попит на продуктивний тип знання. Втім, дипломи й свідоцтва можуть перетворюватися з технічного засобу підтвердження освіченості на самостійний ринковий продукт (феномен фетишизації перетворених форм). І за умов, коли креденції безвідносно до існування реального зв'язку з кваліфікацією та рівнем освіти набувають особистого значення й цінності для їх власників, вони втрачають свою роль економічного сигналу для ринку праці і, відповідно, чинника зниження транзакційних витрат. Як свідчить практика, цей феномен, що отримав назву «креденціалізм», є типовим для суспільств, у яких переважає попит не на продуктивний, а на перерозподільний тип знання.

Натомість місце головних складових означеного типу знання посідатимуть ті характеристики, що взагалі не мають відношення до освіти або пов'язані з освітньою підготовкою вельми опосередковано. Частина з них лежить у площині комунікаційних характеристик особистості самої людини (її зовнішня привабливість, честолюбність, умотивованість на здобуття кар'єрного зростання тощо). Інша – пов'язана із природженими й набутими практичними навичками і вміннями (здатність до встановлення ефективних комунікацій, уміння переконувати контрагентів, включно з такими формами, як хабарництво й маніпулювання людьми тощо). Нарешті, сюди слід віднести й ті характеристики людини, що зумовлюються специфічними характеристиками її особистого стану й оточення, – приналежність до певної страти (лат. stratum – прошарок, пласт) або групи (соціальної, професійної, етнічної, релігійної, регіональної тощо), родинні й неформальні зв'язки (які є безпосередньою основою існування й відтворення таких феноменів як «кумівство», «блат», «знайомства» тощо).

Загальним висновком, що випливає з цих характеристик, є такий: у суспільстві, в якому домінує реальний попит не на продуктивний, а на перерозподільний тип знання, відсутні реальні інституційні стимули продуктивного розвитку освітньої системи в цілому – такі, щоб забезпечували вдосконалення й розвиток усіх її складових у напрямку формування сучасної системи економіки знань. При цьому, як свідчить світовий досвід, суттєву основу розбіжностей у формах реалізації взаємодії систем «освіта» й «суспільство» спричиняє специфіка наявної у суспільстві системи економічних інтересів та особливості її реалізації. І, перш за все, вона визначається тим, наскільки державі вдалося забезпечити реальні умови для створення в освіті життєздатних й ефективних коаліцій інтересів її акторів, сформувати в суспільстві механізми для реальної презентації різних груп інтересів у сфері освітнього інституційного проектування, а також для можливості здійснення ними контролю за реалізацією своїх прав.

І. Ф. Прокопенко

АКСІОЛОГІЧНІ ІМПЕРАТИВИ ВИЗНАЧЕННЯ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СВІТІ

Фундаментальною ознакою сучасної цивілізації є орієнтація на розвиток освіти, науки і культури. У прийнятому 16 липня 2006 р. на Саміті Великої вісімки документі «Освіта для інноваційних суспільств у XXI столітті» наголошується: «Освіта, удосконалення професійних умінь і генерація нових ідей є запорукою розвитку людського капіталу і головною рушійною силою економічного зростання і ринкової ефективності» [6].

Дані аксіологічні пріоритети розвитку освіти не є випадковими. Адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби особистості, суспільства і держави. При цьому, визначаючи функції освіти в сучасному світі, не можна не враховувати сучасні цивілізаційні тенденції розвитку людства. Вони виникли в піввіковий період після другої світової війни і їх вплив на освіту має визначальний характер.

Перш за все, це інформаційна і телекомунікаційна революції. Так, якщо декілька десятиріч тому про інформацію говорили, як правило, лише представники мас-медіа, то сьогодні однією з найпопулярніших у світі стає концепція «інформаційного суспільства». Вона ґрунтується

на уявленні про те, що у світовій історії можна виділити три основні типи суспільства: аграрне, індустріальне та інформаційне. Аграрне суспільство виникло на Землі приблизно вісім-десять тисяч років тому внаслідок першої соціотехнологічної революції – аграрної. Для цього типу соціальної організації основою економіки, політики, сімейних відносин, культури, усього життя суспільства виступає земля. Індустріальна революція, що розпочалася в XVIII ст., ознаменувала перехід від аграрного до індустріального типу суспільного устрою, специфіку всіх суспільних відношень в якому визначає крупне машинне виробництво. У другій половині XX ст. розпочалась нова соціотехнологічна революція – інформаційна, сутність якої можна охарактеризувати такими положеннями:

1. В інформаційному суспільстві вищою цінністю, головним продуктом виробництва та основним товаром стає інформація.

2. Вища влада в суспільстві поступово буде переходити до інформаційної еліти, тобто до тих, хто створює інформацію та вміє користуватись нею.

3. Усе більша частина населення Землі буде поглинатися сферою інформаційної діяльності та обслуговування.

4. Росте нове комп'ютерне покоління. Між ним та сучасним поколінням, що було сформовано в межах традиційної індустріальної діяльності, виникає неминучий розрив, який лише частково можна подолати суцільною комп'ютеризацією суспільства.

5. Упровадження комп'ютерів та роботів неминуче призведе до появи «зайвих людей», тільки частина яких зможе пристосуватись до нового інформаційного суспільства на основі перманентної інформаційно-комунікаційної перепідготовки.

6. Радикальним змінам підлягає культура, соціальна психологія, система соціальних зв'язків, сімейно-побутових відносин, структура влади [4].

Зрозуміло, що в умовах розбудови інформаційного суспільства освіта починає відігравати вирішальну роль у розвитку кожної країни. Тому однією з провідних тенденцій останнього часу в розвинених країнах є суттєва зміна відношень між державою та системою освіти в напрямі посилення державного впливу на освіту та її підтримки. Дана тенденція знаходить конкретний вираз у державних освітніх доктринах, законодавчих актах, у введенні державних освітніх стандартів. Так, у країнах традиційного демократизму, починаючи з 80-х років XX ст., відбувається відкрите посилення адміністрування освіти, що виявляється у законодавчому розширенні державних функцій в освітній сфері, створенні спеціальних державних структур із регламентуючими функціями. При

цьому освіта законодавчо визнається і фактично виявляється одним із пріоритетних напрямів державної політики розвинених країн. Як результат, провідною тенденцією останніх десятиріч стало значне збільшення капітальних вкладень в освітню сферу.

Загальносвітової статистики освіти поки що не існує. Але, починаючи з 1991 р., ЮНЕСКО розпочала роботу щодо формування світових показників у галузі освіти. Якщо виділити 15 найбільш розвинених країн світу, що займають 3/4 території, містять 2/3 населення планети і забезпечують 90% світового індустріального виробництва, то в цій групі, починаючи з 80-х років ХХ ст., повсюдним є зростання середньорічних темпів витрат на освіту. Так, у країнах Європейського Союзу середній показник видатків на освіту (% від ВВП) зріс із 4,91% у 2000 р. до 5,05% у 2008 р. [3].

Одночасно з посиленням державного впливу на освіту однією з провідних тенденцій останніх десятиріч в її розвитку стала зміна традиційної освітньої парадигми на особистісно орієнтовану.

При інформаційному типі соціального устрою освіта має виступати в декількох іпостасях: як засіб самореалізації, саморозвитку та самоствердження особистості, як засіб усталеності, соціального самозахисту та адаптації людини, як її капітал, яким вона буде розпоряджатись як суб'єкт на ринку праці. Зрозуміло, що традиційна освіта, яка ґрунтується на засадах соціоцентричного підходу, не здатна виконувати зазначені функції. Тому сучасні вчені розглядають її як гальмо подальшого суспільного прогресу. Особистісно орієнтована освіта розглядається як альтернатива традиційній і розуміється як особливий тип освіти, у якому створено оптимальні умови для розвитку в суб'єктів навчання здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності і самореалізації.

До найважливіших тенденцій розвитку освіти у високорозвинених країнах належить її інформатизація. Поняття «інформатизація освіти» пов'язують із комп'ютеризацією, системним упровадженням в навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій, створенням на цій основі інформаційно-комунікаційного середовища, з його наповненням науковими, освітніми та управлінськими інформаційними ресурсами, з наданням суб'єктам освітнього процесу доступу до цих ресурсів. У провідних країнах світу, а також у деяких багатих країнах, наприклад, у Саудівській Аравії, Сінгапурі, ОАЕ інформатизація спричинила справжню революцію в освіті.

Зростаючою за масштабами і значенням тенденцією стає і практика безперервної освіти. Надзвичайна рухливість галузевої та професійної

структур інформаційного суспільства призводить до криз перевиробництва, викликає масове безробіття, надає йому таких якостей, як систематичність і непереборність. При цьому в процесі інформатизації суспільного життя серед різноманітних типів безробіття найрозповсюдженішими стають структурне (пов'язане з переструктуруванням економіки та відмиранням деяких її галузей) та інформаційне (пов'язане з недостатнім рівнем кваліфікації персоналу в зв'язку з бурхливим упровадженням нових інформаційних технологій). Як бачимо, проблеми безробіття та освіти при переході до інформаційного суспільства стають все більш невіддільними. Тому основний напрям модернізації системи освіти в умовах сучасного ринку праці, що надзвичайно швидко змінюється й постійно ускладнюється, – це орієнтація на навчання упродовж усього життя. Останнє спричиняє необхідність розглядати безперервну освіту не тільки і не стільки як навчання чи перепідготовку персоналу, але й як процес формування в людей здатності до самоосвіти. «Потреба в навчанні має стати однією з найважливіших людських потреб, щоб смисл слова «вчитись» означав «вчитися бути». Саме цей ключовий вислів («вчитися бути») став назвою відомої доповіді ЮНЕСКО (1972 р.), в основі якої – ідея навчання упродовж життя [2].

Підсумовуючи сказане, можна дійти висновку, що розбудова інформаційного суспільства викликала суттєві зміни в освітній політиці провідних держав, які виявляються в посиленні державного впливу на освіту, зростанні капіталовкладень в освітню галузь, а також реалізації особистісно орієнтованої та безперервної освітніх парадигм.

Іншим фактором, що суттєво впливає на розвиток освітніх систем високорозвинених країн, є загальний стан сучасної цивілізації. Він виявляється досить суперечливим: поряд зі значними досягненнями співіснують найгостріші проблеми глобального характеру. Так, починаючи з 70-х років ХХ ст., науковці відзначають виникнення глобальної екологічної кризи та реальну небезпеку вичерпання природних ресурсів. Окремі вчені говорять навіть про цивілізаційну кризу. Наявність таких глобальних проблем, як екологічні катастрофи, війни, наркоманія, тероризм, голод роблять перспективи виживання людства досить невизначеними. Усе збільшується безодня між рушійними силами перетворень у зовнішньому світі та внутрішньою сутністю людського існування. Реальною стала небезпека взаємного знищення, подолати яку виявляється можливим, лише зрівноваживши матеріальний світ світом духовних цінностей.

Тому відчутною тенденцією розвитку освіти у розвинених країнах, починаючи з 70-х років ХХ ст., стала її гуманітаризація. Упродовж останніх

десятиріч у загальноосвітніх навчальних закладах більшості європейських країн розширено викладання дисциплін гуманітарного циклу. Так, у Швейцарії, з 1995/96 навчального року була проведена реформа загальної середньої освіти, що отримала назву «суттєва модифікація». Сутність цієї реформи полягає у впровадженні рамкового навчального плану, у якому із семи обов'язкових дисциплін п'ять належать до гуманітарного циклу [1].

Важливим фактором, що визначає напрям розвитку освіти у високо-розвинених країнах, є тенденція до глобалізації всіх аспектів суспільного життя. Вона характеризується такими основними рисами: створенням спільного економічного поля, військово-промислових альянсів, інформаційного простору; залежністю прогресу кожної держави від здатності спілкуватись зі світом; передачею країнами деяких своїх традиційних функцій об'єднанню держав континентального характеру (Європейському Союзу, ООН тощо).

Цілеспрямована політика щодо формування загальноєвропейського освітнього простору була започаткована прийняттям Радою Європейського Співтовариства (1988 р.) і Радою Європи (1989 р.) спеціальних резолюцій і концепцій європейської освіти.

Концепція Європейського Співтовариства ґрунтується на п'ятьох основоположних принципах створення єдиного освітнього простору в країнах, які входять до Євросоюзу: багатокультурна Європа, мобільна Європа, Європа професійної підготовки для всіх, Європа сучасних умінь і навичок, Європа, відкрита для світу. Відповідно до цих принципів у рекомендаціях щодо створення національних програм формування загальноєвропейського простору в освіті було визначено провідні завдання освітніх систем країн Євросоюзу: збудити в молоді почуття європейської єдності, поваги до спільної культурної спадщини та принципів, на основі яких народи захищають права людини, демократію та соціальну справедливість; готувати молодь до участі в економічному і соціальному розвитку Співдружності; пояснювати молоді переваги економічної і соціальної політики ЄС; поглиблювати знання молоді з питань історичного, культурного, економічного та соціального аспектів розвитку Співдружності.

На думку опонентів такого бачення шляхів створення загальноєвропейського освітнього простору, реалізація основних положень цієї концепції скоріше за все призведе до поділу на європейців першого сорту (громадяни країн Євросоюзу) та другого сорту. Тому Радою Європи було розроблено альтернативну концепцію, провідною ідеєю якої є створення «спільного європейського дому» на засадах спільних духовних

витоків, цінностей і культурної спадщини всіх європейських народів. Відповідно до цього національні освітні системи мають спрямовуватися на формування в молоді європейської свідомості, яка включає готовність до порозуміння та подолання упередженості, здатність дбати про спільні інтереси за умов взаємного вияву поваги та збереження відмінностей; відкритість до різних культур при одночасному збереженні власної культурної ідентичності; волю до забезпечення миру в Європі та в усьому світі, здатність до мирного співіснування, компромісів; готовність виступати на захист свободи, демократії, прав людини, справедливості та економічних гарантій.

Інституції ЄС і Ради Європи розгорнули поетапну роботу з реалізації основних положень зазначених вище концепцій. Так, з метою відпрацювання моделей співробітництва між країнами ЄС в освітній галузі успішно реалізуються такі проекти та програми, як ЕРАЗМУС, ТЕМПУС, ЛІНГВА, КОМЕТ, ПЕТРА тощо.

Іншим напрямком реалізації ключових положень концепцій є оновлення змісту освіти. Радою Європи запропоновано визначення «ядра» нового змісту освіти здійснювати за такими напрямами: 1. Європа як континент, що постійно змінюється і розвивається. 2. Європа – група країн, що співпрацюють в економічній, соціальній і культурній галузях, маючи в них як спільні, так і власні інтереси. 3. Європейська інтеграція. 4. Спільність і відмінність у розвитку освіти в європейських країнах. 5. Співробітництво Заходу та Сходу Європи. 6. Справжній європеєць – це людина з планетарним світоглядом.

Резолюцією Ради Освіти ЄС «Європейський простір в освіті: навчання і зміст програм» (1991 р.) у країнах Європейського Союзу передбачено обов'язкове впровадження в усіх навчальних закладах інтегрованого курсу «Європейський простір». У країнах ЄС вже є цікаві напрацювання з питань створення та викладання цього курсу в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах (Велика Британія, Голландія та ін.) [5].

Як бачимо, в умовах глобалізаційних процесів особливого значення набуває освіта, спрямована на формування в європейській молоді знань про Європу, а також компетентностей для успішного життя в об'єднаній Європі.

Такі, на думку провідних учених, найважливіші тенденції розвитку освіти високорозвинених країн на початку III тисячоліття. Зрозуміло, що вони не вичерпують усіх принципових аспектів розвитку сучасної освіти, але стратегічно її повністю визначають. Ці тенденції – посилення державного впливу на освіту, нарощування капіталовкладень в освітню галузь, упровадження особистісно орієнтованої та безперервної освітніх

парадигм, інформатизація, гуманізація, гуманітаризація та інтернаціоналізація освіти – мають бути визнані концептуальними орієнтирами в процесі визначення функцій національних освітніх систем взагалі та системи освіти в Україні зокрема.

Література

1. Алферов Ю. С. Образование в Швейцарии: организация и управление / Ю. С. Алферов // Социально-политический журнал. – 2008. – № 2. – С. 208–209.
2. Боткин Дж. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция / Дж. Боткин // Перспективы. Вопросы образования. – Париж, 1983. – С. 28–49.
3. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) / О. І. Локшина. – К. : Богданова А. М., 2009. – 404 с.
4. Насбитт Д. Что нас ждет в 90-е годы: Мегатенденции. Год 2000 / Д. Насбитт, П. Эбурдин ; пер. с англ. – М. : Республика, 1992. – 415 с.
5. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л. П. Пуховська. – К. : Вища шк., 1997. – 180 с.
6. Education for Innovative Societies in the 21st century [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.mofa.go.jp/policy/economy/summit/2006/education.html>.

Л. Г. Сокурянська

РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ УКРАЇНИ ЯК ЧИННИК ТРАНСФОРМАЦІЇ ФУНКЦІЙ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Обов'язковою умовою, об'єктивною необхідністю ефективного функціонування будь-якого соціуму є система освіти, яка постійно розвивається. Немає сумніву, що життєздатність сучасного суспільства, в тому числі українського, залежить від його орієнтацій на розвиток даного соціального інституту. Без цього Україна ніколи не посіде належного місця в ряді розвинених країн світу. Зауважимо, що розвиненість країни за методикою ООН визначається єдиним критерієм – показником якості життя, зміст якого включає в себе тільки два інтегративних фактора – освіченість нації і тривалість життя населення.

Отже, вирішення завдання підвищення рівня освіченості нації, розвитку системи освіти, в тому числі вищої, – не самоціль, а найважли-

віший засіб одужання українського суспільства, його успішної модернізації, інтеграції у співтовариство цивілізованих країн. Саме на це мають спрямовуватися реформи в освітній системі України, в тому числі в такій її ланці, як вища школа. При цьому головним завданням реформування вищої освіти є підвищення рівня професійної компетентності, особистісного розвитку і самореалізації, суспільної довіри і авторитету фахівця з вищою освітою, що відповідає вимогам наступаючої ери інформаційного суспільства.

З огляду на зазначене, головними функціями сучасної вищої освіти є сприяння зростанню інтелектуального потенціалу суспільства, його забезпечення висококваліфікованими фахівцями для всіх галузей господарювання та зміцнення морального здоров'я нації. Безперечно, що всі ці завдання стояли перед вищою школою і на попередніх етапах її розвитку, проте на кожному із них наголос робився чи то на підготовці кадрів, чи то на їхньому вихованні, чи то на формуванні та розвитку креативних здібностей, тобто відбувалася зміна освітніх парадигм.

В останні роки у спеціальній філософській, соціологічній та педагогічній літературі йшлося про перехід до так званої людиноцентристської освітньої парадигми¹. Прибічники цієї парадигми акцентують на тому, що сьогодні людина, яка приходить до вищої школи, має отримати не тільки певні професійні компетенції, а й компетенції громадянські, соціальні, моральні і комунікативні, тобто має сформуватися як особистість, яка не тільки добре розуміється у своїй професії, але й є високоморальним громадянином власної країни, відкритим до спілкування та співпраці з представниками інших країн, національностей, релігійних конфесій, що так необхідно в умовах глобалізації.

На нашу думку, саме про це говорить відомий сучасний соціолог У. Бек, зазначаючи, що однією із найбільш значущих політичних відповідей на глобалізацію є «створення і вдосконалення суспільства освіти і знання; збільшення, а не скорочення термінів отримання освіти; ослаблення або ліквідація її прив'язки до певних робочих місць і професій та орієнтація процесів професійної підготовки на ключові кваліфікації, що знаходять широке застосування; під цим розуміється не тільки «гнучкість» або «довічне навчання», а й соціальна компетенція, вміння працювати

¹ Одним із проявів реалізації людиноцентрованої освітньої парадигми є, на наш погляд, так звана студентоцентрована освіта, головним принципом якої є те, що навчальна діяльність студентів та її результати стають головним змістом та критерієм фінансування, планування й оцінки діяльності університету (див. про це докладніше: [1]).

в команді, відсутність побоювання конфліктів, розуміння культури, готовність до невпевненості і парадоксів Другого модерну. Захоплююча діалектика глобалізації передбачає заміну традиційних «суспільств, що повчають» (В. Лепеніс), орієнтацією на діалог (мужність до нерозуміння). То тут, то там люди починають визнавати, що необхідні і такі речі, як, наприклад, транснаціоналізація (університетських) процесів освіти та освітніх програм («global studies»). Останні повинні сприяти осмисленню студентами труднощів транскультурних комунікацій і конфліктів і вчити подоланню їх. Вони також повинні розкрити перед студентами когнітивну картину, яка допоможе їм зрозуміти багатовимірність і пастку «глобального» життя і діяльності і уникнути останньої» [2, с. 238–239].

З нашого погляду, розробляючи сьогодні бакалаврські, магістерські та докторські програми та навчальні плани, що передбачено новим Законом України «Про вищу освіту» та підзаконними актами, вітчизняні вищі мають в тому числі виходити із завдань, сформульованих німецьким дослідником. Вирішення цих завдань може сприяти реалізації головних функцій сучасної системи вищої освіти України.

У цьому контексті маємо зауважити, що, говорячи про функції освіти, ми повинні розуміти, що маніфестовані функції далеко не завжди реалізуються. Зазвичай реформи будь-якої системи, в тому числі освітньої, спрямовуються на її удосконалення, більш ефективне функціонування, тобто реалізацію, якщо можна так сказати, системоутворюючих функцій. На жаль, реформування освіти в Україні, як і в деяких інших пострадянських суспільствах, в останні 23 роки їхньої історії не завжди мало позитивний ефект. Говорячи так, ми виходимо як з результатів соціологічних досліджень, здійснених кафедрою соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна протягом 1991–2014 рр. серед студентів України, Росії, Білорусії, Вірменії², так і з власного

² Маються на увазі, в тому числі, такі дослідження, як: «Сучасні університети як осередки формування майбутньої інтелектуальної еліти українського суспільства» (2000–2001 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 1810 респондентів 16 вузів України, керівник – проф. Сокурянська Л. Г.), «Вища школа як суб'єкт соціокультурної трансформації» (2002–2004 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 1972 студента ВНЗ України та 981 студент ВНЗ в Білорусії); «Вища освіта як фактор соціокультурних змін: порівняльний аналіз посткомуністичних суспільств» (2005–2007 рр., за репрезентативною вибіркою опитано 3057 студентів вузів України, 750 студентів вузів Білорусії і 577 студентів вузів Росії (вбірка по Росії нерепрезентативна)); «Проблеми формування громадянської ідентичності молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2009–2011 рр., за репрезентативною вибіркою опитано

викладацького досвіду і досвіду наших колег. Чому так відбувалося? Якщо говорити власне про Україну, то перш за все треба акцентувати на такому об'єктивному (по відношенню до системи освіти) чиннику, як перманентна криза в економіці та політиці, яка за сучасних умов суттєво поглибилась у зв'язку з подіями, що відбуваються на сході нашої країни. Це заважає суспільству і державі зосередитися на вирішенні першочергових завдань свого розвитку. Освіта, як і наука, не є сьогодні пріоритетними напрямками фінансової політики держави. Проте так було і в менш напружені часи. За роки незалежності, незважаючи на те, що Конституція України гарантує обов'язкове фінансування освіти в розмірі 10% державного бюджету, реально воно складало не більше 2–3%. У бюджеті країни на 2015 рік витрати на освіту у порівнянні з 2014 роком зменшились на 28% [3].

Звичайно, це не може не позначитися на повноцінній реалізації функцій вищої освіти. Проте, на наш погляд, є ще один чинник, який суттєво трансформує таку функцію вищої школи, як підготовка висококваліфікованих фахівців-професіоналів. Ми маємо на увазі такий суб'єктивний фактор, як невмотивованість значної частини студентів до отримання знань, їхня налаштованість лише на одержання диплому про вищу освіту (будь-яку). Перевіряючи нашу гіпотезу щодо модального типу сучасного українського студента на масиві даних дослідження, що було проведено у 2009–2011 рр. (див. про нього вище), ми здійснили кластерний аналіз, в основу якого були покладені відповіді студентів щодо мотивації їхнього вступу до ВНЗ.

Серед чотирьох отриманих кластерів найбільш об'ємним виявився кластер, названий нами «фахівці-прагматики» (до нього увійшли 46,9% усіх опитаних). Головними мотивами здобуття вищої освіти для представників цього кластеру є отримання диплому про вищу освіту (будь-якого) (62%), прагнення забезпечити собі стабільний матеріальний достаток у майбутньому (44%) і стати висококваліфікованим фахівцем (33%). До цього кластеру близький ще один, позначений нами як «прагматики» (13%). Його представники, вступаючи до вишу, насамперед прагнули підвищити свій соціальний статус (10%), забезпечити себе матеріально (47%) і отримати диплом про вищу освіту (34%). Підкреслимо,

3058 студентів вузів України, 628 студентів вузів Росії і 300 студентів вузів Білорусії (вибірка по Росії і Білорусії нерепрезентативна), «Ціннісні орієнтації та життєві плани сучасного студентства» (Україна, Росія, Білорусія, Вірменія) (за репрезентативною вибіркою опитано 3400 студентів вишів України; 2012–2013 рр.) Науковий керівник названих досліджень – проф. Сокур'янська Л. Г.

що в цьому кластері не було жодної людини, яка б мотивувала свій вступ до ВНЗ прагненням стати висококваліфікованим фахівцем в обраній сфері. Якщо підсумувати кількість студентів, які увійшли в названі вище кластери, то можна говорити про те, що абсолютна більшість сучасних українських студентів (60%) навчаються у вишах не заради того, щоб стати професіоналами в тій чи іншій галузі, а переважно заради диплому. Крім названих вище, ми отримали ще 2 кластери: «професіонали-ідеалісти» (близько 20% в цілому по масиву опитаних; у цьому кластері домінують такі мотиви, як прагнення стати висококваліфікованим фахівцем в обраній галузі (83%), стати культурною, освіченою людиною (43%), забезпечити собі цікаве спілкування в теперішньому і майбутньому (23%)) та «професіонали-матеріалісти» (19,5%; найбільш значущими мотивами здобуття вищої освіти для представників цього кластеру є прагнення стати висококваліфікованим фахівцем в обраній галузі (100%), забезпечити собі матеріальний достаток у майбутньому (100%) і бажання підвищити свій соціальний статус, мати більш престижну позицію в суспільстві (44%)).

Отже, кластерний аналіз довів, що найбільш розповсюдженим (модальним) типом сучасного студента стає студент, орієнтований не на оволодіння знаннями, а на отримання диплому, тобто не мотивований до того, щоб стати висококваліфікованим фахівцем, професіоналом в обраній ним сфері. Його відрізняють неготовність до інтенсивної навчальної діяльності, прагнення до економії інтелектуальних зусиль, академічна нечесність; бажання перетворити навчальний процес у розважальну програму; сприйняття незаслуженої, в тому числі «купленої», оцінки як норми; низький рівень домагань в академічній сфері і т. ін.

Зауважимо, що такі характеристики притаманні не тільки сучасним студентам. І за радянських часів були студенти, які приходили до вишу тільки за дипломом. Проте сьогодні їхня кількість значно збільшилась, що, окрім іншого, як довели наші дослідження, є результатом деяких реформ, запроваджених у вітчизняну систему освіти. До них перш за все можна віднести такі освітні нововведення двох останніх десятиліть, як зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) та приєднання до Болонського процесу.

Що стосується ЗНО, то з його введенням погіршились якісні характеристики, зокрема стартові знання, студентів. На нашу думку, яка базується на багаторічному спостереженні студентів-першокурсників, запровадження ЗНО спровокувало безвідповідальне ставлення школярів до тих дисциплін, за якими вони не проходять тестування. Це призвело до

обмеження кругозору абітурієнтів, їхньої ерудиції, зниження інтелектуального потенціалу студентства, а отже, і майбутніх фахівців. Зазначимо, що така ситуація характерна не тільки для України. За свідченням наших російських колег³, а також за результатами соціологічних досліджень, про які йшлося вище, введення єдиного державного іспиту багато в чому негативно позначилось на якості підготовки абітурієнтів.

Попри безперечний позитив приєднання України до Болонського процесу, який перш за все полягає у його євроінтеграційних інтенціях, цей процес актуалізував певні негативні явища. Так, замість підвищення відповідальності студентів за результати свого навчання, до чого мало призвести значне збільшення обсягу їхньої самостійної роботи, а також суттєве розширення переліку навчальних курсів за вибором самих майбутніх фахівців, ми спостерігаємо зростання безвідповідальності студентської молоді за якість отриманих нею знань. На жаль, для досить значної частини сьогоденішніх студентів важливі не знання, а бали, які вони отримують за підсумками модулів, за виконання тих чи інших завдань тощо.

З огляду на зазначене вище, а також на таке явище, як масовізація вищої освіти, можна говорити про трансформацію функції професійної підготовки фахівців у вітчизняних вишах, точніше, про суттєве зниження ефективності її реалізації, тобто про дисфункцію. Значну частину сучасних випускників вишів важко назвати професіоналами. Заспокоює тільки одне: більшість з таких горе-фахівців з об'єктивних чи суб'єктивних причин ніколи не буде працювати за спеціальністю, позначеною у дипломі про вищу освіту.

Останнім часом з'явилась серйозна загроза щодо реалізації гуманітарної функції вищої освіти, яка полягає у прищепленні майбутнім фахівцям високих моральних цінностей, патріотичних настроїв, відчуття громадянського обов'язку, вміння аналізувати ситуацію, що склалася сьогодні в країні та у світі в цілому тощо. Поштовхом до таких песимістичних прогнозів, висловлених не тільки нами, а й багатьма нашими колегами-освітянами (причому не тільки викладачами соціогуманітарних дисциплін), став Наказ Міністерства освіти і науки України № 13922 від 25 листопада 2014 року, за яким практично жодна з дисциплін соціально-гуманітарного циклу не має статусу обов'язкової.

На наш погляд, за умов ситуації, яку переживає сучасна Україна,

³ Див., наприклад, матеріали IV чергового Всеросійського соціологічного конгресу, який відбувся в жовтні 2012 р. у м. Уфа [4].

позбавлення студентів можливості отримати знання з таких наук, як соціологія, політологія, право, культурологія, релігієзнавство тощо, тобто не долучити їх до навчальних дисциплін, вивчення яких буде сприяти формуванню їхніх соціальних, моральних, комунікативних компетенцій, є не просто безвідповідальністю, а, не побоююсь цього слова, злочином перед майбутнім нашого суспільства та його сьогоденням. Говорячи це, ми виходимо з нашої упевненості в тому, що реформування вищої освіти не може бути спрямоване на її повернення назад, до технократичної парадигми. Гуманітарні знання потрібні людині для того, щоб вона стала Людиною, вмiла відрізнити добро від зла, гріховне від праведного, щоб усвідомила необхідність толерантного ставлення до інших людей, їхніх думок та суджень.

Без соціогуманітарної складової вища освіта неможлива. Віддавати цю складову на відкуп вишів та самостійний вибір студентів за сучасних умов, коли керівники ВНЗ (особливо технічних) та студенти у більшості своїй не вважають за потрібні гуманітарні знання (такий, на жаль, у них менталітет), не можна. Залишається лише сподіватися, що ми помиляємося і щодо вітчизняних студентів, і щодо керівників вишів.

Щоб додати оптимізму, підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що незважаючи на всі негаразди нашого сьогодення, вища школа (хай в неповній мірі) реалізує свої функції. Їхня трансформація відбувається як під впливом глобальних чинників, так і завдяки реформам, що здійснюються в освітній сфері нашого суспільства. І хоча не всі реформи мають лише позитивний ефект, завдяки ним освіта, в тому числі вища, відкриває для себе, а значить, і для суспільства в цілому нові можливості не тільки виживання, але й розвитку. У порівнянні з початком 1990-х років освітній простір в Україні розширюється⁴, з'являються нові спеціальності, відкриваються нові факультети і кафедри, зазнають суттєвих змін освітні програми, за якими відбувається підготовка фахівців з вищою освітою, і ще багато іншого. При цьому все це реалізується перш за все завдяки внутрішнім резервам вищої школи, її інтелектуальному потенціалу, інноваційній діяльності. Тому головним завданням і системи освіти, і українського суспільства в цілому є збереження та примноження цього потенціалу, що потребує не тільки організаційних зусиль, але

⁴ Про кількісні зміни в освіті свідчать такі факти. У 1990/91 навчальному році в Україні було 149 державних (бюджетних) ВНЗ III–IV рівня акредитації. Станом на 2013/14 навчальний рік у нашій країні 229 таких вишів. Разом із небюджетними (приватними) ВНЗ цього рівня, сьогодні в Україні функціонує 325 вишів [5].

й більш значного, ніж сьогодні, фінансування освіти, в тому числі з боку держави, як би це не було важко. Будемо сподіватися, що вже в недалекому майбутньому наша держава зможе сказати (перефразуємо 40-го Президента США Р. Рейгана): «Ми фінансуємо університети не тому, що багаті, ми багаті тому, що фінансуємо університети». Хай скоріше настануть ці часи.

Література

1. Сорока Ю. Г. Практикуючи студентоцентровану освіту: діагностичні аспекти студентських очікувань / Сорока Юлія Георгіївна // Вісник Харківського нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – 2014. – № 1101. – С. 190–194.

2. Бек У. Что такое глобализация? / У. Бек ; пер. с нем. А. Григорьева и В. Седельника ; общ. ред. и послесл. А. Филиппова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.

3. Проект Закону України «Про Державний бюджет України на 2015 рік». Тексти проекту Закону України «Про Державний бюджет України на 2015 рік» з додатками. Всеукраїнська професійна громадська організація [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.taxadvisers.org.ua/anonc_151_12_2014.html.

4. Социология и общество: глобальные вызовы и региональное развитие [Электронный ресурс] // Материалы IV Очередного Всерос. социол. конгресса / РОС, ИС РАН, АН РБ, ИСППИ. – М. : РОС, 2012. – 1 CD ROM. – Режим доступа: <http://www.isras.ru/publ.html?id=2469>

5. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2013/2014 навчального року. Статистичний бюлетень [Електронний ресурс] // Державна служба статистики України. – Режим доступу: http://www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publposl_u.htm.

РАБОТА ЗА «КРУГЛЫМ СТОЛОМ». ДИСКУССИЯ

Е. В. Астахова

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ: РЕСУРСЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ДОВЕРИЯ

Образование начала XXI в. претерпевает такие глубокие и динамичные изменения, которые едва ли можно было спрогнозировать еще 15–20 лет назад. При этом масштабность перемен практически не зависит от региона или страны. Конечно, состояние образования, модели его развития, ресурсоемкость и многие другие составляющие имеют выраженную зависимость от государства, региона и т. д. Но при всех особенностях и различиях, образование – раньше или позже – ощущает на себе влияние глобализационных и глокализационных процессов. Достаточно быстро из ключевой отрасли социально-экономического развития оно превратилось в основу модернизации общества. Банальным стало утверждение о том, что уровень развития любого государства зависит от качественных характеристик населения, его интеллектуального и образовательного потенциала. Специалисты заговорили о том, что одной из ведущих функций образования становится подготовка конкурентоспособной личности. Именно такой личности, которая, если использовать определение Ортега-и-Гассета, должна «стать вровень со временем» [1].

При этом стоит обратить внимание на тот факт, что речь идет не только и не столько о высшем образовании. Представляется крайне значимым осознание обществом, во всяком случае, в наиболее развитых странах, важности развития образования как единой системы, как модели непрерывной, незаконченной, базирующейся на потребности постоянного обновления знаний. Сохранение лидирующей, ключевой роли университетского сектора не ставится под сомнение, ибо только он способен генерировать смыслы и задавать векторы развития всей системы образования. Но в эпоху почти взрывного развития знаний резко возросла зависимость образовательных ступеней и уровней друг от

друга. Проколы и пробелы даже дошкольного периода, при тех темпах и глубине образовательных процессов, которые характерны для начала XXI в., восполнить потом крайне затруднительно. «Приход в первый класс несочетанной личности компенсировать дальше очень сложно. Если вообще возможно» – констатировал в своем докладе на международной научно-практической конференции «Приоритеты развития современного образования: теория, методология, практика» [2] известный специалист в области методологии и управления образованием профессор Л. Л. Любимов.

Действительно, негативные тенденции, имеющие место на начальном этапе образования, по классическим законам синергетики, оборачиваются невосполнимыми потерями на последующих жизненных этапах. Э. Лоренц назвал это свойство «эффектом бабочки», когда незначительные, казалось бы, малые изменения в начальных условиях могут привести к большим расхождениям результатов: если бабочка взмахнула крыльями в Китае, то это может вызвать ураган в Америке [3, с. 42].

Сокращение лексического запаса ребенка, неумение извлекать смысл из текстов, разрыв триады «писать-читать-говорить» – если «провалены» эти компоненты, то «проваливается» и формирование личности. И ожидать тогда, на выходе из системы, «человека понимающего» не стоит. А без понимания и целостного мировоззрения ни широты кругозора – так необходимой современному специалисту с высшим образованием, ни адаптивных способностей, которыми помимо хороших знаний он должен обладать по окончании университетского цикла, получить невозможно.

Так или иначе, но современная система образования, с одной стороны, демонстрирует постоянную диверсификацию и дифференциацию, а с другой, стремление к целостности и взаимосвязи. Представляется, что в этом противоречии и заключается, во многом, особенность образовательного поля, его парадигмальная направленность на восприятие образования как целостной системы с ярко выраженным гуманистическим вектором.

Помимо расширения социальных функций образования, ощутимо возрастает и взаимная ответственность между ним и обществом. Образовательные институты чем дальше, тем больше зависят от общества, государства, гражданских институций. Но и общество во многом зависит от уровня и качества образовательных структур, результатов их деятельности.

Для того, чтобы успешно выполнять множество ролей, которые отводятся учебным заведениям в культуре общества сегодня, они должны

быть не только восприимчивыми (отзывчивыми), но и ответственными (активными): реагируя на потребности и требования общества, система образования должна брать на себя и ответственность перед обществом. Большая разница между восприимчивостью и ответственностью заключается в том, что в первом случае учреждения образования (в первую очередь, конечно, университеты) должны быть восприимчивы к тому, что ожидает от них общество, а во втором – взять на себя смелость задавать направления для размышления и выработки политики в обществе [4, с. 25]. При этом, проникновение в образование предпринимательских подходов и бизнес-моделей ни в коей мере не превращает его в услугу в чистом виде. Хотя стремление именно к таким утилитарным трактовкам сегодня скорее правило, нежели исключение.

Образование, если рассматривать его во всей полноте выполняемых им социальных функций, плохо вписывается в общество потребления, ибо потребление, как правило, должно приносить быстрое удовлетворение. Образование же проявляется не сразу, а в отдаленной перспективе. И здесь общество должно получать от образования правильные установки, некие критериальные основы подходов к оценке роли, значимости, качеству. В противном случае превращение сферы образования в сферу услуг создает реальную опасность превращения образования из способа формирования и развития потребностей в место их удовлетворения [5, с. 42].

Именно хорошо организованное и продуманное образование позволяет подготовить современного человека к конструктивным изменениям в жизни общества, в производственных технологиях, а значит, к адекватному восприятию новых культурных образцов и перманентным, постоянно возрастающим переменам.

Для украинского общества, оказавшегося в условиях глубочайшего структурного кризиса, особую значимость приобретает еще одна функция образования – возможность восстановления и развития социального доверия. В последние годы, по целому ряду причин, наблюдается заметный рост интереса к поиску ресурсов и инструментов, за счет которых возможно формирование (в нашем случае – восстановление) доверительных отношений в разных сферах жизни общества. Сегодня, когда в Украине произошла полная утрата социального доверия и на базисном, элементарном (доверие к людям), и на абстрактном (доверие к институциям и системам) уровнях [6, с. 127], потребность в таких ресурсах многократно возросла.

Действительно, даже на бытовом уровне, в повседневной жизни легко улавливаются маркеры полной утраты доверия к государству, органам

власти, силовым структурам, СМИ, судебной системе, общественным организациям. Обострение политического кризиса привело к разрушению доверия и на межличностном уровне, и на уровне микрогрупп. В такой ситуации остановить деструктивную активность и протестные схемы действия практически невозможно. А значит, поиск ресурсов и инструментов восстановления социального доверия приобретает характер первоочередной задачи.

Представляется, что в силу своих социальных функций, масштаба, возможностей возрастного охвата и взаимодействия с самыми разными социальными группами, образование обладает уникальными возможностями в плане наработки на восстановление социального доверия. Конечно, реализовать эту функцию система образования может только при наличии такой культурно-образовательной среды, в которой имитационные и фальсификационные формы образовательного процесса не воспринимаются и отторгаются.

Образование, как фактор, как актор восстановления социального доверия – это не открытие и не вычленение принципиально новой функции. Она хорошо вписывается в рамки социально-политических и культуротворческих функций [7, с. 14] образования. Но значение ее в условиях глубочайшего структурного кризиса резко возросло.

Восстановление социального доверия на макро- и микроуровнях – задача общества в целом. Но первую скрипку здесь, действительно, может сыграть система образования, которая способна осуществлять восстановление через субъект-субъектные отношения внутри системы (при безусловном учете изменений, которые уже произошли с каждым из ключевых субъектов образовательного процесса) и за ее пределами. Ведь даже на уровне выстраивания внешних взаимоотношений (учреждение образования – работодатели, учреждение образования – регион и т. д.) резервов значительно больше, чем наработанных форм взаимовыгодного взаимодействия.

В докладе на конференции (или в рамках дискуссии) предполагается дать более развернутый анализ возможностей системы образования в плане формирования и восстановления социального доверия.

Литература

1. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет // Вестник высш. шк. – 2007. – № 8. – С. 35–41.
2. Любимов Л. Л. Образование XXI века: от дошкольного детства до пенсии / Л. Л. Любимов // Приоритеты развития образования : теория, методология, практика : материалы междунар. науч.-практ. конф., Харьков,

17–18 февр. 2014 г. [: в 2 ч.] / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – Ч. 1. – С. 5–12.

3. Пугачева Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.

4. Згага П. Современные тенденции высшего образования в Европе / П. Згага // Высшее образование сегодня. – 2005. – С. 21–26.

5. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 1. – С. 40–44.

6. Андрущенко А. Н. Анализ и систематизация научных подходов к формированию типологии доверия / А. Н. Андрущенко // Социол. исслед. – 2013. – № 8. – С. 126–135.

7. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций образования в современных условиях / Е. В. Астахова. – Харьков : ХГИ «НУА», 1999. – 75 с.

В. И. Астахова

ТРАНСФОРМАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Трансформационные процессы в системе образования начинают свой отсчет с начала 80-х годов прошлого столетия, когда на июньском Пленуме ЦК КПСС (1983 г.) впервые прозвучало признание о неудовлетворительном состоянии образования в стране и необходимости его всестороннего реформирования.

Процессы эти затронули все сферы общественной жизни на всем постсоветском пространстве и вылились в кардинальную ломку социально-экономической, общественно-политической и культурно-идеологической системы, приведшую к затяжному системному кризису всех сфер жизнедеятельности общества. Эти негативные процессы привели к резкому падению показателей эффективности советской системы образования как внутри страны, так и на международном уровне, к падению общепризнанных показателей эффективности всех образовательных ступеней, функциональные характеристики которых кардинально изменяются на наших глазах.

Так, триединая цель общеобразовательной школы на протяжении многих десятилетий заключалась в том, чтобы дать подрастающему

поколению общее среднее образование, сформировать на научной основе представления о законах развития природы и общества; воспитать любовь к Отечеству, к родному дому и семье, к земле, на которой родился и вырос; создать условия для равного старта представителей различных социальных слоев при поступлении в вуз.

Главную роль в достижении этой цели, естественно, призван сыграть учитель. И готовят его по сей день к исполнению именно этой роли, хотя социальный заказ школы сегодня принципиально иной. Поступление в вуз любой ценой и для этого откровенное натаскивание по тестам, платное репетиторство, подтасовки и коррупция. Стремление удовлетворить все требования родителей, руководящих образовательных органов порождает двойную мораль и лицемерие. Функциональные обязанности учителей не столько меняются, сколько извращаются, а страдают от этого и те, кто учит, и те, кто учится. Уровень знаний учащихся, их готовность к обучению в вузе катастрофически падает. А уровень преподавания падает еще быстрее.

В Украине государство до последнего времени пыталось решать вопросы совершенствования материальной базы школ: осуществлялись текущие ремонты, работали программы «компьютеризация школы», «школьный автобус» и ряд других. Все это было бы неплохо, если бы школа остро не ощущала давление новых для нее проблем – кого учить? Чему учить? И кто учить будет?

Во-первых, в силу демографических процессов неуклонно снижается количество детей дошкольного и школьного возраста. Пустеют классы, закрываются школы, уходят из образования учителя. В условиях военных действий, которые переживает Украина, решение этой проблемы в обозримом будущем не имеет перспектив.

Во-вторых, бесконечная смена требований, предъявляемых к школе, нестабильность учебных планов и программ, отсутствие учебников и учебных пособий обезоруживают учителя и подрывают доверие учеников и родителей к системе школьного обучения. И отсюда третий животрепещущий вопрос – кто будет учить?

К сожалению, в Украине уже давно нет конкурсов на замещение вакансий учителя. Учителей остро нехватает. Но даже те, кто приходит в школу, уже не обладают той компетенцией, которая была 25–30 лет назад у специалистов – выпускников обычного педагогического вуза. Сталкиваясь с первыми же неизвестными им проблемами – отсутствие у детей мотивации к учебе, завышенные требования родителей, снижение авторитета учителя – они либо сбегают из школы, либо приспосабливаются к сложившимся в ней условиям и плывут по течению.

Основной показатель результатов работы школы – количество ее выпускников, поступивших в вузы, в настоящее время полностью изжил себя, ибо в вузы сегодня принимают всех желающих. «Система образования, – как справедливо утверждает В. Ф. Пугач, – на уровне перехода от всех видов довузовского образования к высшему становится все в большей степени действительно непрерывной, т. е. все больше лиц, получающих общее среднее и профессиональное образование, сразу же поступают в вузы» [1, с. 15].

Все дело в том, что в системе высшего образования ситуация складывается еще более критическая. Студенческий контингент сокращается с каждым годом. Конкурсный отбор абитуриентов канул в лету. Конкуренция между вузами за набор студентов обостряется. И естественно, что принимают всех, и это не может не сказываться крайне негативно на качественных показателях набора.

Под давлением руководства вузов государство идет на расширение их автономии. Это в какой-то мере соответствует традициям западной высшей школы, но никак не совпадает с нормами и принципами, принятыми в постсоветских странах. Ослабление роли государства как структурно-управленческой основы системы образования при нашем менталитете ведет к дисбалансу в организационно-управленческой сфере, к рассогласованности деятельности не только в образовании, но и во многих других сферах общественной жизни.

Государственность высшей школы в нашем понимании – это ее предназначение, ее главная функциональная обязанность обеспечивать страну нужными по количеству и должными по качеству кадрами высококвалифицированных специалистов. Вопрос о национальных кадрах – это и вопрос о национальной безопасности страны. Суверенная, экономически развитая страна – это страна самодостаточная в своем кадровом потенциале. Всесословность – это основополагающая нравственная норма отечественной высшей школы. Система образования хотя бы отчасти призвана задавать условия «равного старта» для представителей различных социальных слоев. Образование является средством повышения социального статуса человека. Фундаментальность высшего образования – это соединение научного знания и процесса образования, дающее образованному человеку понимание того, что существуют законы природы и тенденции в развитии общества, которые нельзя игнорировать. Их нарушение малограмотным или невежественным в науках человеком опасно для окружающих. К сожалению, надо признать, что в современной украинской высшей школе все эти принципы, увы, преданы забвению [2, с. 32–33].

Зато все более убыстряющимися темпами идет процесс капитализации высшей школы, совершенно выбивающий почву из-под ног преподавателя, опять-таки стоящего перед проблемой, чему и как учить. Преподаватели, как и школьные учителя, привыкли воспринимать деятельность вуза как чисто образовательную. Большинство педагогов систематически знакомятся с новинками научной и методической литературы, внимательно и скрупулезно следят за качеством образовательной деятельности, обсуждают работу кафедр и деканатов, занимаются проблемами обучения и воспитания студентов, ведут исследовательскую работу, вовлекая в нее студенческую молодежь.

Однако определенная часть преподавателей уже уловила, почувствовала дух коммерции, поняла, что современный вуз – это еще и бизнес-структура, которая может приносить немалые доходы, если деятельность ее будет эффективной, а бизнес-процессы тщательно отлаженными. И в этом случае в деятельности преподавателя появляются новые тенденции и подходы, новое понимание своих функций, своего отношения к студентам и к преподаванию вообще. В условиях современной Украины и преподавание и студенты для значительной части преподавателей занимают уже и вторые и пятые позиции, ибо бизнес – это в первую очередь прибыль, доход, деньги, а статус преподавателя далеко не всегда с этим согласуется.

Не случайно известный американский социолог М. Буровой, хорошо знающий постсоветскую ситуацию в образовании, в одной из своих статей пишет об удручающем ее состоянии. Вузы, по его словам, превратились в самостоятельные капиталистические предприятия, продающие знания и даже дипломы, сдающие в аренду ценнейшие университетские площади и даже лаборатории (цит. по 3, с. 15).

Роль вузовского преподавателя в таких условиях кардинально изменяется: из воспитателя, наставника, видящего смысл своей деятельности в том, чтобы подготовить высоко нравственную личность, профессионала высокой пробы, умеющего учиться и трудиться на благо людям, он превращается в обычного инструктора, функция которого – презентация и мотивация к поиску знаний, оказание помощи в организации самостоятельной работы студентов, подготовка их к жизни в условиях общества всеобщего потребления. И никаких сантиментов! Плохо это или хорошо? С каких позиций готовить будущего преподавателя и средней и высшей школы? Однозначного ответа на этот вопрос в достаточно большом количестве научных и научно-популярных изданий, посвященных проблемам образования, найти не удастся.

Возможности, которые открылись обществу в начале 2000-х годов,

как утверждает в одной из своих последних статей Ж. Т. Тощенко, исчерпаны полностью. Нужен новый качественный скачок в развитии. . . но пути осуществления этого скачка пока не найдены. Нам необходимо внимательно изучить то, что созрело в душах и сердцах людей, и прежде всего молодежи, – пишет Ж. Т. Тощенко. Изучить, понять и направить, ибо развитие в конечном счете пойдет по тому руслу, которое воплощено не в программах официальной политической власти или ее оппонентов, а в том направлении, которое отражает ожидания и ориентации большинства людей [4, с. 7]. Отсюда главная миссия педагога, наиболее четко видящего и тонко чувствующего эти ожидания, готовить молодежь к грядущим изменениям в общественной жизни. А изменения эти не могут идти бесконечно по пути разрушения нравственных устоев и извращения принципов общечеловеческой морали.

Очевидно, что в условиях становления постиндустриального общества выдвигаются новые запросы к институтам, обеспечивающим развитие человека, в первую очередь – к образованию как системе формирования интеллектуального потенциала нации и одной из главных сфер производства инноваций. В нынешней ситуации внедрение новых образовательных технологий – необходимое, но недостаточное условие перехода к новому качеству образовательных результатов. Суть образовательного процесса, связанную с характером взаимодействия между его субъектами, можно изменить только через развитие личностных ресурсов студентов и формирование новой профессионально-педагогической позиции преподавателей. В противном случае в модернизируемых педагогических системах неизбежны фальсификации, имитации и бесконечные кризисные проявления.

Литература

1. Пугач В. Ф. Образовательные траектории и охват высшим образованием молодежи / В. Ф. Пугач // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2014. – № 7. – С. 13–19.
2. Диев В. С. Исторический контекст управленческих решений в российской науке и высшей школе / В. С. Диев // *Высшее образование в России*. – 2014. – № 7. – С. 32–37.
3. Антипов А. Г. Коррупция в системе высшего образования и за ее пределами / А. Г. Антипов, К. А. Антипов, Н. Н. Захаров // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). – 2014. – № 5. – С. 12–18.
4. Тощенко Ж. Т. Время АКМЕ / Ж. Т. Тощенко // *Социол. исслед.* – 2014. – № 7. – С. 3–12.

Е. В. Астахова (мл.)

ОПОРТУНИЗМ КАК СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ОБРАЗОВАНИЯ

Понятие «оппортунизм» в экономической теории появилось во второй половине XX века. О. Уильямсон определил оппортунизм как самую сильную форму эгоистического поведения индивидов. Под оппортунизмом он понимал «следование своим интересам, в том числе обманым путем, включая сюда такие явные формы обмана как ложь, воровство, мошенничество». Имея франко-латинское происхождение, в буквальном переводе термин *оппортунизм* означает «удобный» и «своевременный» и представляет собой стратегическую деятельность индивидов по поиску открывающихся возможностей, являющуюся по своей сути формой социальной адаптации или приспособления.

Можно выделить следующие благоприятные условия возникновения оппортунистического поведения работника: асимметрия информации, отсутствие контроля над деятельностью, низкий уровень корпоративной культуры, отсутствие взаимосвязи «результат работы – оплата», инвестиции в специфические активы [3]. Причинами оппортунистического поведения могут быть нечетко сформулированные функции субъектов, отсутствие прямого контроля, периодичный характер взаимодействия субъектов, стремление снизить трансакционные издержки, что обусловлено особенностями взаимодействия экономических субъектов, основанного на принципе «действие – поощрение» [2].

Проявление оппортунизма приводит к снижению показателей эффективности деятельности любого социально-экономического института – это снижение отдачи работников в процессе выполнения их непосредственных обязанностей, непринятие корпоративной культуры, ухудшение микроклимата в коллективе, конфликты с руководством и т. д. Самыми распространенными формами оппортунизма являются небрежность, отлынивание, использование служебного положения, сознательная халатность и т. п. [4].

Институту образования присуще проявление оппортунистического поведения всеми участниками образовательного процесса: вузом, фирмами, государством, потребителем–инвестором, потребителем–получателем.

Оппортунизм со стороны вуза: низкий уровень качества образовательного продукта, сокрытие информации от потенциальных потребителей, невыполнение обязательств в формировании уровня оплаты

его труда, применение практики теневой занятости как способ снижения транзакционных издержек. Со стороны преподавательского корпуса – отсутствие текущего контроля обучения, отсутствие стремления к повышению квалификации, сдерживание преемственности педагогического мастерства и профессионального опыта.

Со стороны потребителя образовательной услуги – студента – оппортунизм проявляется в низкой мотивации обучения, затягивании сроков выполнения индивидуальных заданий, использовании плагиата. При этом студент выполняет свою работу с минимально пригодным качеством, хотя его способности позволяют сделать эту работу гораздо лучше. Инвесторы на рынке образовательных услуг могут прибегнуть к несоблюдению условий контракта с вузом, затягиванию платежей по оплате образовательных услуг.

Оппортунистическое поведение государства, в свою очередь, проявляется в несвоевременной политике в области анализа рынка труда и формировании направлений по производству востребованных на рынке профессий, в результате чего происходит перенасыщение рынка одними и дефицит специалистов других профессий. С другой стороны, государство сокращает объемы бюджетного финансирования образования путем сокращения доли «бюджетников» по отношению к «контрактниками», стимулируя вузы в большей степени к самофинансированию и присваивая образованию признаки частного блага.

Для предотвращения оппортунистического поведения широко используются материальные и нематериальные механизмы стимулирования субъектов образовательного рынка. Так, нематериальное стимулирование сотрудников и педагогического корпуса способно ограничить и предотвратить оппортунистическое поведение преподавателей и сотрудников вуза. К таким стимулам можно отнести предоставление возможностей повышения квалификации, дополнительного обучения. Кроме того, предоставление бесплатных дополнительных услуг: возможность публикаций, предоставление условий для развития научно-исследовательской деятельности, возможность реализации собственных научных проектов, использование спортзала, библиотеки; расширение круга полномочий, участие в разработке корпоративной культуры, повышение уровня принятия решений, участие в разработке стратегических вопросов развития вуза, повышение репутации, возможность карьерного роста, улучшение условий труда. К нематериальному стимулированию студентов с целью снижения оппортунизма возможно отнести использование поощрений в пользу научно-исследовательской деятельности студента, способствование участию студентов в между-

народных стажировках, конкурсах, предоставление мест производственной практики, способствование трудоустройству студентов. К материальным механизмам, кроме повышения оплаты труда, относятся использование системы оплаты труда сотрудников и преподавателей на основе четких критериев оценки их деятельности (награды, дипломы, получение грантов, расширение международных контактов вуза, рекрутинг, привлечение потребителей).

Одним из методов ограничения оппортунизма субъектов служит создание в коллективе благоприятной атмосферы, при которой каждый субъект образовательного процесса отождествляет свой успех с успехом всего вуза, что способствует снижению оппортунизма и формированию взаимной моральной и экономической ответственности всех субъектов рынка образовательного процесса, которые заинтересованы в экономии дополнительных транзакционных затрат и высоком качестве образовательного продукта.

Литература

1. Бодров О. Г. Современные особенности оппортунизма сотрудников в российской фирме / О. Г. Бодров // Вестник Казан. гос. финансово-экон. ин-та. – 2007. – № 4. – С. 41–76.

2. Вольчик В. В. Курс лекций по институциональной экономике : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / В. В. Вольчик ; Ростов. ун-т // AUR.Ru: Админ.-упр. портал: Информ.-метод. интернет-ресурс: Электрон. б-ка экон. и деловой лит. Институт. экономика. – Ростов н/Д, 2000. – Режим доступа: <http://www.aup.ru/library/vn/000/>

3. Козлова Е. В. Экономические механизмы выявления и ограничения оппортунистического поведения в российских корпорациях [Электронный ресурс] / Е. В. Козлова. – Режим доступа: <http://www.lib.csu.ru/vch/264/020.pdf>

4. Уильямсон О. И. Экономические институты капитализма: Фирмы, рынки, «отношенческая контракция». – СПб. : Лениздат, 1996. – 702 с.

5. Чашин В. В. Экономический оппортунизм: возможности теоретического и ретроспективного анализа [Электронный ресурс] / В. В. Чашин // Новая экон. ассоциация. – Режим доступа: <http://www.econorus.org/c2013/files/7zhr.doc>

В. В. Астахов

**ПРОБЛЕМЫ ПРАВОСУБЪЕКТНОСТИ
ЧАСТНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ НОВОГО ЗАКОНА
«О ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ»**

Экономический и социальный кризис обнажил наиболее острые проблемы современного украинского общества, которые требуют скорейшего разрешения. При этом, без сомнения, тяжелейшей из них остается гражданское противостояние на востоке страны. Но если эти события и связанные с ними бедствия социального характера оставить за пределами нашего исследования, то очевидно, что следом за решением военных проблем «оперативного вмешательства» потребует действующее образовательное законодательство, в котором остается множество изъянов, повторов, противоречий. А поскольку высшее образование выступает главной составляющей системы образования, то основное внимание в настоящей работе будет уделено рассмотрению проблем законодательства, регулирующего деятельность высшей школы Украины в целом, и закону «О высшем образовании» (далее – Закон)¹, в частности.

Так, до сих пор действует немало «старых» по содержанию, хотя и принятых в период независимости, нормативных актов, содержащих нормы, не соответствующие современным реалиям. Например, правило об отчислении из вуза студентов, получивших в сессию более двух неудовлетворительных оценок². Правильность данной нормы не вызывает никаких сомнений, но только для студентов, обучающихся за счет бюджетных средств. Однако очевидно, что в условиях, когда подавляющее большинство студентов обучается за свой собственный счет, причем не только в частных вузах, это правило устарело. Причем следует учитывать, что число «бюджетных» мест в вузах в соответствии с намечающимися изменениями в Налоговый Кодекс³ будет сокращаться, что может ухудшить и без того непростой климат в студенческой

¹ О высшем образовании : Закон Украины от 01.07.2014 г. № 1556-18 [Электронный ресурс] // Ведомости Верховной Рады Украины. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004. – Режим доступа: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

² См. ч. 2 п. 3.12.2.3 Положения об организации учебного процесса в вузах, утвержденного приказом МОН № 161 от 02.06.1993 года.

³ Подробнее см.: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=53072

среде, связанный с существенным сокращением льгот для лиц, обучающихся в вузах.

Кроме того, одной из главных проблем действующего образовательного законодательства является отсутствие его корреляции с гражданским законодательством. Проиллюстрировать это может нормативное требование к так называемому уставному фонду вуза, «размер которого должен быть не меньше расчетной стоимости обучения слушателей, количество которых обусловлено объемом приема»⁴. Логика законодателя понятна. В ее основе лежит намерение исключить возможные имущественные потери потенциальных потребителей образовательных услуг в случае ликвидации вуза, другими словами, гарантировать ненаступление этих потерь за счет средств уставного фонда последнего.

В то же время, исходя из признаков вуза как юридического лица, такой признак, как самостоятельная имущественная ответственность, означает, что его участники (учредители) не отвечают по его обязательствам, а юридическое лицо не отвечает по обязательствам первых. То есть, каждое юридическое лицо самостоятельно несет ответственность по своим обязательствам. А необходимой предпосылкой такой ответственности является наличие у вуза обособленного имущества, которое при необходимости может служить объектом притязаний кредиторов. Существующие исключения из этого правила для некоторых юридических лиц, в том числе для государственных вузов, не колеблют общего правила, поскольку ответственность государства в данном случае является лишь субсидиарной, т. е. дополнительной к ответственности самого вуза.

Поэтому недопустимо проводить аналогии между гарантией прав обучающихся и ответственностью вуза, поскольку гарантия – это способ обеспечения обязательства, а не инструмент ответственности. Гарантией нельзя искусственно подменять ответственность. Гарант, возмещающий кредитору основное обязательство чужой долг, только исполняет свою обязанность по договору гарантии. Юридическое же значение уставного фонда и его деление на доли заключается в наделении участников правом

⁴ П/п. 4, п. 7 ст. 27 Закона Украины «О высшем образовании» (2014 г.) и ч. 1, п. 2 Положения про порядок створення, реорганізації і ліквідації навчально-виховних закладів: Затв. постановою Кабінету Міністрів України від 05.04.1994 р. № 228 із змін. та доп., затв. постановою Кабінету Міністрів України від 12.02.1996 р. № 200. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/200-96-п>

заявлять притязания юридическому лицу, созданному в организационно-правовой форме общества, при ущемлении их имущественных интересов.

И последнее. Долгожданный Закон, принятый ВР Украины 1 июля 2014 года, стал значительным событием в деле реформирования законодательства, регулирующего деятельность высшей школы. Несмотря на наличие нескольких проектов и длительную процедуру их широкого обсуждения, в том числе с вузовской общественностью, итоговый нормативный акт вобрал в себя большинство прогрессивных норм, отражающих реалии сегодняшнего состояния высшего образования. К основным изменениям можно отнести следующие: закрепление европейской системы образовательно-квалификационных уровней и степеней высшего образования – младший специалист, бакалавр, магистр, доктор философии и доктор наук. Расширение автономии вузов, деятельность которых базируется на принципах автономии и самоуправления, в том числе и в финансовой сфере.

Кроме этого, автономия предполагает возможность для вузов самостоятельно определять организацию учебного процесса, выбирать типы программ подготовки, присуждать ученые степени и признавать ученые степени, полученные в иностранных вузах, создавать и реорганизовывать свои структурные подразделения, осуществлять совместную деятельность с другими вузами, пользоваться собственными земельными участками, проводить финансово-хозяйственную деятельность и распоряжаться собственными финансовыми поступлениями, в том числе полученными от предоставления дополнительных платных образовательных услуг, открывать текущие и депозитные счета в банках.

Вузы получили право наряду с дипломом государственного образца выдавать собственные документы о высшем образовании, а также имеют право выдавать совместные дипломы, в том числе с иностранными вузами. Создание Единой государственной электронной базы по вопросам образования и Национального агентства по качеству высшего образования, в состав которого должны войти все вузы независимо от формы собственности.

Законом отменена аккредитация вузов, т. е. вместо статусного определения «учебные заведения III–IV уровня аккредитации» вузы будут делиться на три типа: Университет; Академия, Институт и Колледж. В отличие от университета, институты и академии могут быть лишь отраслевыми учебными заведениями, а колледжи осуществляют подготовку на уровне младшего специалиста. Также детально регламентированы правила приема в вузы абитуриентов для получения

степени младшего специалиста или бакалавра, который осуществляется по результатам внешнего независимого оценивания (ВНО) знаний и конкурса их творческих/физических способностей, а также учитывает средний балл аттестата. Правила приема определяет вуз, однако доля сертификата ВНО в конкурсном балле должна быть не меньше 20%, средний балл аттестата должен занимать не более 10%, а доля конкурса творческих/физических способностей абитуриента не должна превышать 50% общего балла.

К сожалению, перечислить все положительные изменения не представляется возможным, однако нельзя не упомянуть об одном из главных недостатков Закона, который касается правового статуса вуза. Точнее, об отсутствии в Законе долгожданной нормы о равенстве правового статуса вузов, основанных на различных формах собственности. Это снова не позволяет обеспечить для последних равные возможности в условиях достаточно острой конкурентной напряженности в сфере предоставления образовательных услуг, поскольку согласно ст. 157 Налогового Кодекса Украины частные вузы не отнесены к неприбыльным юридическим лицам в отличие от вузов государственных.

Это снова обусловлено, по нашему мнению, тем, что нормы, закрепленные в ст. 27 Закона, а именно: «Высшее учебное заведение создается в форме государственного, коммунального, частного учреждения и работает на основе неприбыльности» (п. 1) и «Вузы имеют равные права при осуществлении образовательной, научной и иной деятельности» (п. 4) – являются декларативными. Доказательством этого служит отсутствие в Заключительных положениях Закона нормы о необходимости внесения соответствующих изменений в Налоговый Кодекс (наряду с требованием внести изменения в почти десять законов). А поскольку согласно нормам Налогового Кодекса: «Изменение положений Налогового Кодекса может осуществляться исключительно путем внесения изменений в настоящий Кодекс» (п. 2.1) и «Установление и отмена налогов и сборов, а также льгот их плательщикам осуществляются в соответствии с настоящим Кодексом» (п. 4.4) и «В случае если понятия, термины, правила и положения других актов противоречат понятиям, терминам, правилам и положениям этого Кодекса, для регулирования отношений налогообложения применяются понятия, термины, правила и положения настоящего Кодекса» (п. 5.2), то указанные нормы Закона «О высшем образовании» не могут иметь юридической силы.

Указанная ситуация полностью идентична той, которая возникла после внесения 13.12.2001 г. похожих изменений в ст. 61 Закона Украины

«Об образовании»⁵, что послужило основанием отказа налоговых органов внести ХГУ «НУА» в реестр неприбыльных организаций, впоследствии обоснованно подтвержденного решением суда.

Что же касается необходимости законодательного закрепления равенства правового статуса всех вузов, то об этом говорилось не раз. Так, действующее законодательство Украины не изменяет правовой статус государственного вуза – даже при осуществлении платной образовательной деятельности он остается непредпринимательским учреждением. А деятельность частных вузов изначально определена законодательством как предпринимательская, что приводит к неравенству их правового статуса, существенно снижая конкурентный потенциал последних. Равенство же правового статуса позволит вузам снизить остроту конкурентной борьбы, переведя ее в плоскость повышения качества своей деятельности, существенно повысив тем самым как образовательный и научный потенциал, так и возможность использования позитивных возможностей для поддержания престижа и привлекательности украинской высшей школы, а также повысит степень её защищенности от возможных негативных последствий присоединения к Болонскому процессу и вступления Украины во ВТО.

И это совершенно очевидно, так как в современном мире конкуренция между агентами на одном поле, рыночном или административном, всегда сочетается с их сотрудничеством за привлекательность самого этого поля, претендующего на ресурсы, имеющиеся у государства, организаций, граждан, поскольку одной из главных угроз для украинских вузов в условиях растущей международной доступности образовательных услуг, в том числе в указанных условиях, являются сами вузы, точнее их разобщенность и недобросовестная конкуренция.

Следовательно, дальнейшее совершенствование Закона не только необходимо, но и неизбежно.

⁵ Ч. 5, абз. 4, ст. 61 Закона Украины «Об образовании»: «Денежные средства, полученные учебным заведением как оплата за обучение, подготовку, переподготовку, повышение квалификации кадров или за предоставление дополнительных образовательных услуг, не облагаются налогом и не могут быть изъяты в доход государства или местных бюджетов. Указанные денежные средства находятся в распоряжении учебного заведения при условии, если они направляются на уставную деятельность учебного заведения».

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

В сучасних умовах появи нових викликів національній безпеці держави освіта стає визначальним чинником життєдіяльності суспільства, важливим стратегічним ресурсом зміцнення держави, її авторитету та конкурентоспроможності на міжнародній арені.

Військова освіта у новій реальності набуває першочергового значення: на кожного військового фахівця і науково-педагогічного працівника покладаються великі сподівання, адже нині у військових навчальних закладах всіх рівнів закладається майбутнє наших Збройних Сил, що стоятимуть на сторожі незалежності України і мирного життя її громадян.

Пошук ефективної відповіді на виклики часу, суттєва зміна завдань і структури Збройних Сил України, особливо у зв'язку з останніми подіями на Сході України в зоні бойових дій, вимагає значних перетворень у системі військової освіти та організації підготовки офіцерських кадрів.

Метою військової освіти має стати нарощування її інноваційного потенціалу, інтеграція у європейський та світовий військово-освітній і правовий простір, підготовка військових фахівців з високим рівнем професіоналізму, інтелектуального розвитку, загальної та військово-професійної культури, створення умов для неперервного підвищення рівня знань, практичних навичок військових фахівців, їх творчого розвитку та самореалізації [1].

На теперішній час система військової освіти (СВО) включає органи військового управління, мережу вищих військово-навчальних закладів (ВВНЗ), військово-навчальних підрозділів вищих навчальних закладів (ВНП ВНЗ) і побудована на основі принципу забезпечення неперервного ступеневого навчання офіцерських кадрів з урахуванням специфіки їх військової служби.

Система військової освіти спрямована на підготовку військових фахівців для Збройних Сил України, але аналіз результатів дослідження ефективності функціонування системи військової освіти свідчить, що діяльність СВО не повною мірою відповідає вимогам часу [2].

Ми розуміємо, що трансформаційні процеси у системі військової освіти, кількісні та якісні показники ОКХ і ОПП випускників ВВНЗ не завжди синхронні процесам оптимізації структури і чисельності військ та їх потребам.

Причини цих недоліків СВО ми вбачаємо у переважанні традиційної, так званої ЗУНівської, парадигми військової освіти, головною метою якої була та залишається підготовка до незаперечного виконання військового обов'язку, над інноваційним підходом до організації СВО, результатом якого має стати підготовка військового фахівця, спроможного повністю задовольнити потреби сучасної армії України.

Традиційна система освіти створювалася, виходячи з уяви про певну стабільність суспільства, його матеріальної і духовної культури. Це визначало і характер процесу навчання, в результаті якого майбутній спеціаліст повинен був оволодіти значною сукупністю знань, необхідних для професійної діяльності та життя. Парадигма традиційної системи освіти передбачала забезпечення людини знаннями «про запас» [3].

У контексті викладеного важливим завданням військової освіти на сучасному етапі є формування нового покоління моделей підготовки військових фахівців усіх освітньо-кваліфікаційних рівнів. Набутий під час проведення антитерористичної операції (АТО) досвід підтвердив необхідність їх коригування на засадах компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід дозволяє задіяти суб'єктність, досвід слухача (курсанта), що охоплює ті складові якості освіти, які лише декларувались, а насправді не виступали об'єктом контролю. Тобто компетентнісно-орієнтована освіта логічно впливає з попереднього етапу освоєння особистісно-орієнтованого, діяльнісного базису, який водночас підсилює результативність військової освіти, наповнює її когнітивну, мотиваційну та соціально-етичну компоненту реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність слухача (курсанта) як інтегроване відображення рівня його підготовки [4].

Компетентнісний підхід може виступати способом досягнення нової якості освіти. Він не зменшує традиційного значення набутих у процесі навчання знань, умінь і навичок, а навпаки – відкриває перспективи підвищення якості підготовки військових фахівців на основі ідеї самоцінності особистості та системно-орієнтованих підходів шляхом конкретизації навчальних цілей, альтернативної організації, активізації і технологічної модернізації навчального процесу.

Формування компетентності офіцера на сьогоднішній день є однією із актуальних проблем військової освіти і може розглядатися як вихід із проблемної ситуації, що виникла через протиріччя між необхідністю забезпечити якість освіти та неможливістю вирішити цю проблему традиційним шляхом.

До фундаментальних засад компетентнісного підходу до організації СВО ми б віднесли інноваційне за своєю природою розуміння природи

людини як центру всієї соціальної реальності, у тому числі освітньої практики, пов'язаної з гуманізацією освітнього середовища ВВНЗ. Згідно з інноваційною парадигмою військова освіта може бути розглянута як безперервний процес розвитку особистості військовослужбовця протягом усього терміну військової служби. На відміну від традиційної парадигми, що розглядала військову освіту як «підготовку» до військової праці та життя, нова парадигма розглядає її як процес, пов'язаний із поступовим, дедалі активнішим включенням військових фахівців у сферу майбутньої соціально-відповідальної військової діяльності. Вихідним пріоритетом компетентнісної парадигми військової освіти є формування та розвиток відповідальної особистості, здатної конструктивно й ефективно працювати у проблемних та екстремальних ситуаціях військової діяльності, особистості, яка поєднує військово-професійну компетентність із громадянською відповідальністю, має відповідний світоглядний кругозір, високу свідомість і моральність [5].

Сьогодні військова освіта являє собою ступеневу систему неперервного навчання військових фахівців від початкової військової підготовки молоді до навчання офіцерів оперативно-стратегічного рівня і містить такі складові: початкова військова підготовка молоді; військово-професійна підготовка; вища освіта військових фахівців; військова підготовка громадян за програмою офіцерів запасу; підвищення кваліфікації і перепідготовка науково-педагогічних працівників та офіцерських кадрів.

Розглянемо основні зміни, що відбуваються на кожному ступені.

Початкова військова підготовка молоді здійснюється у загальноосвітніх навчальних закладах Міністерства освіти і науки України, громадських організаціях тощо.

Сьогодні в цих закладах значно зросла кількість заходів із виховання у молоді поваги до Збройних Сил України, героїчного минулого та сьогодення Українського народу, відданості його традиціям та надбанням. У навчальних закладах проводяться уроки мужності, вахти пам'яті, походи місцями бойової слави, конкурси на краще виконання військово-патріотичної пісні. Великою популярністю користуються серед учнів заходи, що проводяться в межах тижнів, місячників охоронно-масової роботи, особливо військово-спортивні змагання.

Набуває пріоритетного розвитку підготовка юнаків у військових ліцеях та ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою. Сьогодні вона проводиться у Київському військовому ліцеї ім. Івана Богуна та у 14 ліцеях з посиленою військово-фізичною підготовкою. Головна мета діяльності ліцеїв – формування у молоді високої патріотичної свідомості,

національної гідності, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку щодо захисту національних інтересів, відданого служіння Батьківщині, любові до військової служби.

Трансформаційні зміни характеризують вищу освіту військових фахівців, яка стає більш привабливою для молоді. Кількість громадян України, які бажають здобути військову освіту у ВНЗ та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів, 2014 року проти попередніх зросла в півтора рази.

З метою оперативного та адекватного реагування на події, що відбуваються під час проведення АТО, організовано забезпечення вищих військових навчальних закладів інформаційними матеріалами, пов'язаними з досвідом застосування Збройних Сил в антитерористичній операції. У навчальні плани і програми у ВНЗ внесено відповідні зміни щодо вивчення й практичного опрацювання таких питань, як тактика дій військових підрозділів у складі загальновійськових угруповань по локалізації та нейтралізації збройних конфліктів, психологічна підготовка, як один з видів забезпечення готовності до сучасного бою, психологічна та виховна робота у військовому підрозділі в умовах проведення антитерористичних операцій, інформаційна безпека під час застосування Збройних Сил України, правові основи застосування зброї військовослужбовцями.

Процес підготовки курсантів (слухачів) інтенсифікований шляхом збільшення кількості практичних навчань та тренувань частин та підрозділів.

Головним нововведенням стало проведення тривалих польових виходів та тактико-спеціальні заняття з курсантами молодших курсів. Паралельно в ході польових занять з курсантами проводяться психологічні тренінги з метою виховання в них стійкості перед наслідками сучасного бою, вивчається психологія тероризму тощо.

Таким чином, трансформаційні зміни систем військової освіти торкаються кожного її елемента та спрямовані на формування та розвиток соціально-професійного потенціалу особистості військовослужбовця, здатної з високою ефективністю соціально-відповідально виконувати поставлені завдання щодо національної безпеки та оборони Вітчизни, а також створення умов для неперервного вдосконалення сформованих військовою освітою компетенцій.

Література

1. Лігоцький А. О. Основні засади побудови навчального процесу вищого військового навчального закладу з орієнтацією на упереджене

формування професійних компетенцій випускників / А. О. Лігоцький // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України : зб. наук. пр. – 2011. – № 1. – С. 61–71.

2. Сідаш В. В. Інноваційний розвиток вищої військової освіти України: досвід, тенденції, перспективи, особливості підготовки військових льотчиків / В. В. Сідаш, А. М. Алімпієв, Г. В. Певцов, С. В. Залкін. – Х. : Цифрова друк. № 1, 2012. – 456 с.

3. Нецадим М. І. Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика : монографія / М. І. Нецадим. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2003. – 852 с.

4. Біжан І. В. Проблеми та шляхи удосконалення професіоналізації військових фахівців / І. В. Біжан // Наука і оборона. – 2000. – № 4. – С. 24–28.

5. Нечипор Н. Зарубіжний досвід військово-професійної підготовки та забезпечення безпеки освітнього середовища у військовому навчальному закладі / Н. Нечипор // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. – Вип. 66. – С. 93–100.

И. Л. Ануфриева

ЗНАНИЯ БЕЗ ВОСПИТАНИЯ – ЭТО ОРУЖИЕ В РУКАХ СУМАСШЕДШЕГО

В нашу эпоху, когда всё – от техники до политики – стремится принять сверхчеловеческие масштабы, мы должны объяснить всем и каждому, что и сверхчеловеческое берет начало в человеке.

Образование – это прежде всего важная часть процесса формирования человеческой личности. В ходе этого процесса человек приобретает не только необходимые знания, умения и навыки, но и усваивает определенные культурные ценности. Слова «образование», «образ» и «образец» – однокоренные. Так не подразумевается ли исторически и этимологически, что образовательный процесс состоит в формировании личности обучаемого по определенному образу (образцу).

Образовательный процесс – это не только передача необходимой научной информации, но и процесс взаимодействия педагога и обучающихся – их взаимовлияние друг на друга, обмен эмоциями, мыслями, переживаниями.

Однако образовательный процесс невозможно рассматривать вне контекста системы воспитания.

Воспитание как общественное явление является сложным и проти-

воречивым социально-историческим процессом вхождения, включения подрастающих поколений в жизнь общества, в быт, общественно-производственную деятельность и отношения между людьми. Оно обеспечивает общественный прогресс и преемственность поколений.

Воспитание функционирует в системе других общественных явлений. Необходимость подготовки производительных сил общества есть коренная социальная потребность, основа возникновения, функционирования и развития воспитания как общественного явления. Основа содержания воспитания как общественного явления состоит в том, чтобы сформировать у растущего человека гуманистическую направленность личности. Это значит, что в мотивационно-потребностной сфере личности общественные побуждения, мотивы социально полезных деятельностей должны устойчиво преобладать над эгоистическими мотивами. Что бы ни делал, о чем бы ни думал подросток, в мотив его деятельности должно входить представление об обществе, о другом человеке. Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества.

Преодоление отчуждения человека от его подлинной сущности, формирование духовно развитой личности в процессе исторического развития общества не совершается автоматически. Оно требует усилий со стороны людей, и эти усилия направляются как на создание материальных возможностей, объективных социальных условий, так и на реализацию открывающихся на каждом историческом этапе новых возможностей для духовно-нравственного совершенствования человека. В этом двуедином процессе реальная возможность развития человека как личности обеспечивается всей совокупностью материальных и духовных ресурсов общества.

Пытаясь разобраться в различиях между двумя столь схожими понятиями, Л. Н. Толстой вскрыл их противоречия. Так, по мнению писателя: «Воспитание – есть принудительное, насильственное воздействие одного лица на другое с целью образовать такого человека, который нам кажется хорошим; а образование есть свободное отношение людей, имеющее своим основанием потребность одного приобретать сведения, а другого – сообщать уже приобретенное им. Преподавание есть средство как образования, так и воспитания. Различие воспитания от образования только в насилии, право на которое признает за собой воспитание. Воспитание есть образование насильственное. Образование свободно».

Однако не стоит забывать о роли учителя в этих процессах. Школьник, студент, любой учащийся воспринимает учителя в первую очередь как личность. Личность педагога выступает в роли своего рода «живого

зеркала», в которое постоянно «глядится» студент. Вот почему мировоззрение учителя, его поведение, его жизнь, его отношение к своему делу так или иначе влияют на всех учеников. Поэтому важно, чтобы педагог смотрел за собой, чтобы он чувствовал, что его поведение и его действия находятся под сильнейшим контролем, под каким не находится ни один человек в мире.

Веками проверенная в практической педагогике народная мудрость, провозгласившая, что учитель творит ученика по образу и подобию своему, получила особенно убедительное подтверждение в деятельности Царкосельского Лицея пушкинской поры. Среди замечательной плеяды педагогов было немало профессоров, оказавших огромное влияние на формирование лицеистов.

Поэт нашел очень точный образ – образ зажженной лампы, – чтобы определить роль любимого педагога в своей жизни. Широко известно древнее изречение: «Человек – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который нужно зажечь». Но зажечься факел может только от другого пылающего факела, в роли которого и должен выступать учитель, наставник, преподаватель, педагог.

Понимая это, грустно сознавать, что в последние годы роль личности преподавателя в образовательном процессе явно недооценивается. В связи с широким использованием технических средств многие учебные заведения активно внедряют формы дистанционного обучения, когда обучающийся всю необходимую информацию получает при помощи компьютера, а преподавателю отводится лишь роль координатора такого процесса. Несмотря на новомодные тенденции, необходимо сознавать, что компьютерные или телевизионные обучающие программы ни сегодня, ни в будущем не способны заменить учителя. Эти программы призваны всего лишь упростить и разнообразить учебный процесс, а также предоставить возможность получить образование людям с ограниченными возможностями. Не понимать этого – преступная ошибка, которая может привести к горьким и пагубным последствиям в будущем.

«Мы должны приносить пользу человеку всеми возможными способами. Надо все вокруг наделить сердцем и природой – в наш век машин и дыма. И мечтой в век теорий и цифр защитить и воспитать человека. Дать возможность испытать гордость собой тем, кто прав, кто на стороне добра, и заставить зло отпустить глаза. Именно поэтому мы каждый день подбираем с земли мельчайшие крупинки величия. Надо помочь людям жить сейчас, сегодня на этой земле, сгибаясь под тяжестью зла, но не смиряясь с ним».

Как говорил отечественный философ М. К. Мамардашвили, человек – это всегда «возможный человек», это всегда возможность быть, стать настоящим человеком. Преодоление социального и духовного кризиса, формирование из «возможного» человека духовной личности – это многогранный и сложный процесс, включающий в себя целый комплекс организационных, социальных, экономических, просветительских, педагогических и других мер на общегосударственном уровне, объединяющий деятельность всех организаций и институтов (семьи, системы образования, молодежных движений и др.), заинтересованных в позитивных переменах в личной и общественно-национальной жизни.

Духовное формирование, профессиональный рост, осознание своей причастности к жизненно важным, судьбоносным проблемам своего народа – итог не только собственных усилий, но и работы преподавателя.

Современная жизнь демонстрирует судьбоносную аксиому: интеллект без опоры на нравственность – это ум без духа и души, знания, не одухотворенные высшими моральными добродетелями – ответственностью и терпимостью.

Литература

1. Борулава М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Борулава // Педагогика. – 1996. – № 1. – С. 9–11.
2. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
3. Колесникова И. А. О критериях гуманизации образования / И. А. Колесникова // Гуманизация образования: Теория. Практика. – СПб., 1994. – С. 37–45.
4. Кулюткин Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : Изд-во СамГПУ, 2002. – 400 с.
5. Шиянов Е. Н. Гуманизация педагогического образования : состояние и перспективы / Е. Н. Шиянов. – М.; Ставрополь, 1991. – 206 с.

**IMPROVING AMBIGUITY TOLERANCE
OF ENTREPRENEURS-TO-BE BY MEANS OF INTERCULTURAL
COLLABORATIVE LEARNING**

Overview

Budner (1962) defined tolerance for ambiguity as the “tendency to perceive ambiguous situations as desirable,” whereas intolerance for ambiguity was defined as “the tendency to perceive ... ambiguous situations as sources of threat” (p. 29). An ambiguous situation is one in which the individual is provided with information that is too complex, inadequate, or apparently contradictory (Norton, 1975, p. 607). The person with low tolerance of ambiguity experiences stress, reacts prematurely, and avoids ambiguous stimuli. On the other hand, a person with high tolerance of ambiguity perceives ambiguous situations/stimuli as desirable and challenging.

The entrepreneur’s tolerance of ambiguity is well documented in the psychology literature, and figures prominently in the work of economists such as Knight (1921) and Kirzner (1997). It is important for intercultural education and is considered as key trait for successful entrepreneurs (Shane 1995). Daniel Kealey (1996) presented tolerance for ambiguity as one of the confirmed personal resources for cross-cultural success along with motivation, communication, flexibility, empathy, respect, and self-confidence.

Thus, the purpose of the paper is to explore the tolerance ambiguity concept within the frames of intercultural collaborative learning project for entrepreneurship master Students from Ukraine and Germany.

Method

Context

German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“ was designed and implemented as an intercultural collaborative learning project for master students, studying Economics and Entrepreneurship in Germany and Ukraine. It that was held at Fachhochschule Südwestfalen, Department of Engineering and Management Sciences, Meschede, Germany from 22 November 2014 till 29 November 2014. Ukrainian representatives, students of People’s Ukrainian Academy (Kharkiv, Ukraine), came to German university with the grant support from the Foundation “Remembrance, Responsibility and Future” (EVZ) and the German Federal Foreign Office. The project authorization number is 32.5.1C09.0017.0. German and Ukrainian students participated in 4-day seminar that was aimed at developing intercultural concepts for

entrepreneurial activity. Main project activities included discussions on the above mentioned topic, developing a business idea in a multicultural group and presenting it to the audience. The project united 12 Ukrainian and 11 German students.

Sample and Procedure

Data was collected via pen-and-paper survey of the participants of the German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“. The average age of 11 German respondents was 28.5 years old, with 36% female, 64% male. The average age of 12 Ukrainian respondents was 21.3 years old, with 92% female, 8% male. Both Germans and Ukrainians were master students. Survey included Budner Questionnaire and an interview with open questions on desire and readiness to be an entrepreneur and found a start-up.

Measures

Budner Questionnaire is an instrument to measure the tolerance for ambiguity which is one of the essential entrepreneurial soft skills. Having intolerance for ambiguity means that an individual tends to perceive situations as threatening rather than promising. Lack of information or uncertainty, for example, would make such a person uncomfortable. Ambiguity arises from three main sources: novelty, complexity and insolubility. These three subscales exist within this instrument. Novelty indicates the extent to which you are (in)tolerant of new, unfamiliar information or situations. Complexity score indicates the extent to which you are (in)tolerant of multiple, distinctive or unrelated information. Insolubility indicates the extent to which you are in(tolerant) of problems that are very difficult to solve because, for example, alternative solutions are not evident, information is not available, or the problem components seem unrelated to each other. Higher scores indicate a greater intolerance of ambiguity.

The questionnaire was used in the group of participants of the German-Ukrainian Youth Meeting „Meet up! in SWF“. Additionally, the same survey was conducted in the groups of German and Ukrainian master student who didn't volunteer to participate in the intercultural learning project. The intent was to test if the participants of the „Meet up! in SWF“ project have the same tolerance for ambiguity as their less internationally active peers.

Results

Taking into account that higher scores indicate a greater intolerance of ambiguity, the data in Table 1 show that Ukrainian project participants are more ambiguity tolerate than their peers from comparative sample. Though the difference is not drastic and can be used for generalization with the

Table 1 – Budner Questionnaire results: Mean group scores of ambiguity intolerance and its components

	Ukraine		Germany	
	Project participants	Comparative sample	Project participants	Comparative sample
Mean scores				
Total ambiguity intolerance score	56.0	59.2	53.2	58.7
Novelty intolerance	13.5	13.1	13.8	14.5
Complexity intolerance	30.5	33.1	27.9	29.7
Insolubility intolerance	12.0	13.0	11.5	14.5
Deviation from norm				
Total ambiguity intolerance score	-12.5%	-7.5%	-16.9%	-8.2%
Novelty intolerance	-15.6%	-18.1%	-13.6%	-9.2%
Complexity intolerance	-15.3%	-6.4%	-22.5%	-17.4%
Insolubility intolerance	0.0%	8.3%	-4.5%	21.1%

caution. In German groups the difference is much higher. Intercultural comparison shows that German students in both samples have higher ambiguity tolerance in total and in its components.

The interview on desire and readiness to be an entrepreneur and found a start-up consisted of two open questions: “Would you like to be a start-uper” and “Are you ready to be a start-uper”. All twelve Ukrainian respondents answered “yes, I would like to be a start-uper”, three of them (25%) stated a condition – “if I have a good idea”. Answers of German students were more diversified: 1 answered “no”, 1 – “maybe”, 9 – “yes”. Three German students out of nine (33%) stated the same condition of becoming a start-uper as their Ukrainian colleagues did – “if I have a good idea”. Cross-cultural comparison of reasons is provided in the table 2.

As it is shown in the table 2, Ukrainian respondents gave twice as many reasons in comparison to their German peers. Importantly, all four German reasons are present in Ukrainian list, but Ukrainians added four more, including “interesting and creative/innovative work” that is appeared to be the most

Table 2 – Answers to the open question “Would you like to be a start-uper?”

Answer	Ukraine			Germany		
	Number of answers	Reasons	Reason weight	Number of answers	Reasons	Reason weight
Yes	12	interesting and creative/innovative work	0.3	9	working for myself	0.5
		working for myself	0.25		freedom in running business	0.2
		good profit	0.15			
		do something you like and good at	0.1			
		freedom in running business	0.05			
		cool to be the first	0.05			
		external recognition	0.05		do something you like and good at	0.1
want to develop my country and be useful for the society	0.05					
No	0	n/a	n/a	1	no ideas	0.5
					high risk of failure or difficulties	0.5
Maybe	0	n/a	n/a	1	n/a	n/a

important and the most attractive characteristic of being a start-uper from the Ukrainian point of view.

Answers to the open question “Are you ready to be a start-uper” are analyzed in the table 3. Answers to this question have more cross-cultural differences than to the previous one. Firstly, eleven Ukrainian students (92%) gave definite ‘no’ while almost 50% of their German peers said ‘yes’, ‘maybe’ or ‘later’. Secondly, the lists of reasons for the answer ‘no’ have similarities (lack of experience/knowledge, no idea, no money) but still are very different. For example, Ukrainians mentioned unfavorable economic and political situation in Ukraine. Germans named studying as an obstacle to be a start-uper now.

The survey of on desire and readiness to be an entrepreneur and found a start-uper revealed that almost all project participants from both countries would like to be entrepreneurs but see certain obstacles to do it.

Discussion

This research study revisits the question of entrepreneurial education

Table 3 – Answers to the open question “Are you ready to be a start-uper?”

Answer	Ukraine			Germany		
	Number of answers	Reasons	Reason weight	Number of answers	Reasons	Reason weight
No	11	I don't have an idea	0.21	6	lack of experience/knowledge	0.43
		lack of experience/knowledge	0.21		very difficult to earn money in start-up	0.14
		high risk	0.13		I'm studying	0.14
		unstable situation in Ukraine	0.13		no money to start	0.14
		no money to start	0.13		I don't have an idea	0.14
		need a team	0.08			
		high taxes in Ukraine	0.04			
		not innovative atmosphere in Ukraine	0.04			
		lack of time	0.04			
Yes	1	n/a	n/a	2	have skills	0.5
					have experience	0.5
Maybe	n/a	n/a	n/a	1	n/a	n/a
Later	n/a	n/a	n/a	2	need to finish studying	0.57
					need to get experience	0.29
					need to earn start capital	0.14

and intercultural learning combination with the purpose to explore the influence of intercultural skills development on entrepreneurial skills and mindset.

Overall, these initial research findings have a number of implications and points to the next research steps. From the educational perspective, main 'pain points' that should be addressed in entrepreneurship-related courses are idea generation and getting knowledge on how to create and run own company. Thus many students mentioned lack of experience, having a students' start-up incubator in the universities or doing an internship in local start-ups would help them to get some hand-on experience.

Based on the analysis of a small sample of cross-cultural respondents, the results of this study should be generalized with caution. Future research should rigorously test the potential explanations of differential ambiguity tolerance and entrepreneurship attitudes and behaviors for different cultural traditions offered in this paper.

References

1. Budner, S. (1962). Intolerance for ambiguity as a personal variable. *Journal of Personality*, 30, 29-50.
2. Dimmock, Stephen G./ Kouwenberg, Roy/ Mitchell, Olivia S./ Peijnenburg, Kim (2013): *Ambiguity Attitudes and Economic Behavior*. NBER Working Paper No. 18743.
3. Kealey, D.J. (1996). The Challenge of international personnel selection. In D. Landis and R.S. Bhagat (eds.) *Handbook of Intercultural Training*, (2 ed.) pp. 81-105. Thousand Oaks: Sage.
4. Kirzner, I.M. (1997). "Entrepreneurial Discovery and the Competitive Market Process," *Journal of Economic Literature* 35, 60–85.
5. Knight, F. (1921). *Risk, Uncertainty and Profit*. Cambridge (MA): Houghton Mifflin.
6. Shane, Scott A. (1995): *Uncertainty Avoidance and the Preference for Innovation Championing Roles*. *Journal of International Business Studies*, 8(1), pp. 59–73.

Е. В. Батаева

ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ И КОММУНИКАТИВНАЯ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗАХ

Инструментальная и коммуникативная образовательные парадигмы имеют своим концептуальным истоком теорию коммуникативного действия выдающегося немецкого философа и социолога Ю. Хабермаса (род. 1929 г.). Различая инструментальное и коммуникативное действие, Ю. Хабермас акцентировал их разную смысловую направленность, а также различие интересов акторов, совершающих эти действия. Если в коммуникативном пространстве социальные акторы ориентируются на достижение взаимопонимания и согласия, имея интерес к самому процессу (а не итогам) взаимодействия, то в инструментальных ситуациях акторы нацелены на достижение собственного успеха и эгоцентрического доминирования, соблюдая лишь видимость заинтересованности позициями других участников интеракции, в глубине души оставаясь безразличными к их речевым актам. Ориентируясь на основные концептуальные установки Ю. Хабермаса, выявим парадигмальные отличия инструментальной и коммуникативной моделей обучения в вузах, а также их функциональные и дисфункциональные практические эффекты.

Основным принципом коммуникативной модели обучения является подчеркнутый интерес к самому *процессу* интеллектуальной интеракции, осуществляемой между преподавателем и студентами на лекционных и семинарских занятиях, нацеленной на достижение понимания обсуждаемой проблемы и взаимопонимания между всеми участниками интеракции. Как полагает Ю. Хабермас, феномен взаимопонимания можно прояснить с помощью понятия «согласие»: «Процессы взаимопонимания нацелены на достижение *согласия*, которое зависит от рационально мотивированного одобрения содержания того или иного высказывания. *Согласие невозможно навязать другой стороне*, к нему нельзя обязать соперника, манипулируя им: то, что явным образом производится путем внешнего воздействия, нельзя считать согласием» [3, с. 200]. Ложно понятое согласие предполагает отсутствие каких-либо возражений со стороны студенческой аудитории, какой-либо критике конкретных теоретических сообщений, предлагаемых преподавателем или студентами. Подобное тотальное (или лучше – тоталитарное) согласие может быть рассмотрено как знак инструментализма, а не коммуникативизма. Напротив, истинно понятое согласие не только не исключает, но предполагает дискуссию, спор (иногда довольно жесткий) с целью выявления истины и прояснения сомнительных положений. Согласие становится внутренним «координатором взаимодействия» (Ю. Хабермас), направляющим акторов к формированию осознанной и обоснованной позиции по конкретной проблеме.

Другим важным принципом коммуникативной модели обучения является поощрение интеллектуального нон-конформизма всех участников учебного взаимодействия, выработки умения продуцировать, транслировать и защищать собственную позицию, собственное понимание анализируемой проблемы. От преподавателя ожидается не стремление создать видимость послушания со стороны студентов (и, как следствие, выработать унифицированные заключения), но, напротив, инициировать (иногда даже провоцировать) полемику с целью моделирования полярных (иногда взаимоисключающих) оценок ситуации. Умение дифференцированно оценивать конкретные проблемы, выявлять спорные моменты в конкретных концепциях формирует у студентов критическое мышление, которое является показателем интеллектуальной зрелости социального актора.

Можно выделить еще один (структурно-организационный) принцип коммуникативной модели обучения, который можно условно обозначить как де-иерархизацию и де-авторитаризацию учебного

процесса. Речь идет о невозможности выстраивания авторитарной линии поведения преподавателя по отношению к студентам (и, напротив, о недопустимости практик «диктовки» со стороны студентов, что может или должен делать преподаватель). Эгалитарные принципы коммуникативного процесса в студенческой аудитории имеют своим истоком идею авторитета (а не диктатуры) преподавателя, который должен создавать атмосферу взаимоуважения, а не страха и подавленности. Заповедь «не убий» в данном контексте означает «не подави» свободной инициативы студента высказывать собственные мысли, «не сломай» хрупких попыток доказывать правильность собственного видения различных ситуаций (каким бы странным оно ни казалось преподавателю), «не разрушь» с помощью заниженных оценок веру студента в собственную значимость и, наоборот, «поощрай» (в том числе и с помощью хороших оценок) попытки МЫСЛИТЬ, а не просто «зубрить» лекционный материал. Б. Ридингс в нашедшей работе «Университет в руинах» как раз акцентировал важность подобной сориентированности преподавания в вузах на создание интеллектуального пространства диалога и заинтересованного вопрошания, а не на технический процесс трансляции и оценивания знаний: «трансгрессивная сила преподавания определяется не столько содержанием, сколько способностью педагогики сохранять открытой темпоральность вопрошания, сопротивляясь попыткам приравнять педагогику к процессу передачи, который может завершаться либо выставлением баллов, либо присуждением степени» [2, с. 37].

Что на системном уровне может способствовать или, наоборот, препятствовать утверждению коммуникативной модели обучения в вузах? Поскольку свободное коммуницирование, обсуждение и дискутирование по поводу проблемных вопросов в большей мере является прерогативой гуманитарных дисциплин (точные науки в большей степени нацелены на применение и аппликацию знаний, а не релятивизацию и теоретизацию проблем), то в вузах значительное внимание должно быть уделено сектору гуманитарных дисциплин. Сокращение объема гуманитарных дисциплин в современных университетах известная американская исследовательница Марта Нуссбаум уподобляет «раковой опухоли»: «я говорю о кризисе, который в целом остается незамеченным, подобно раковой опухоли; это – всемирный кризис в образовании. Что же представляют собой эти радикальные изменения? Практически во всех странах мира в колледжах и университетах сокращается объем изучаемых гуманитарных наук и различных видов искусств. Политики считают эту область знаний

бессмысленным и ненужным излишеством; эти знания быстро теряют свои позиции в учебных программах, а заодно в умах и сердцах родителей и детей» [1, с. 15–16]. Но, как полагает М. Нуссбаум, именно гуманитарные дисциплины способствуют выработке навыков диалектического мышления, и более глобально – формируют практики истинно демократического поведения, поскольку именно коммуникативизм, критичность, свобода и уважение к свободам других людей, нацеленность на поиск внутреннего согласия с другими могут быть признаны квинтэссенцией истинного демократизма [1, с. 22].

Выявим основные принципы инструментальной модели обучения в вузах, которые находятся в инверсных отношениях с принципами коммуникативности. Во-первых, инструментализм предполагает нацеленность не столько на процесс обучения, сколько на получение итоговых оценок или степеней, на видимый успех (или видимость успеха), на обретение функциональных навыков, которые в дальнейшем можно будет механически применять на конкретном месте работы, превратившись в идеального Функционера. Во-вторых, инструментальный процесс обучения соплагается с принципами иерархизма и авторитаризма в отношениях между субъектами учебного процесса, идеализируя ситуации беспрекословного подчинения, подобострастия и конформизма, не исключая использование Других в качестве инструмента для достижения собственных утилитарных целей. В-третьих, инструментализм не исключает репрессирования тех позиций субъектов образовательного процесса, которые могут быть стигматизированы как неадекватные, неправильные, слишком оригинальные или, наоборот, слишком банальные. Как можно заметить, дисфункциональность инструментальной модели обучения может перевесить ее функциональные характеристики, нарушив баланс образовательного взаимодействия. Тем не менее, по мнению Б. Ридингса, именно инструментализм, а также сопутствующие ему бюрократизация, коммерциализация и прагматизация образования, стали печальной реальностью современной университетской системы [2, с. 25]. Можно ли признать неизбежность (или, что еще более печально, закономерность) этого процесса? Можно ли вслед за Ю. Хабермасом согласиться, что инструментальная «искаженная коммуникация» вытеснила в современном мире «неискаженную коммуникацию», нацеленную на достижение согласия? Во всяком случае, у современного человека еще остается возможность сопротивляться тотальности инструментализации жизни, резервируя пространство для «мышления вместе», – пространство диалогизма.

Література

1. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки / М. Нуссбаум ; [пер. с англ. М. Бендет ; под науч. ред. А. Смирнова]. – М. : ИД Высш. шк. экономики, 2014. – 192 с. – (Теория и практика образования).
2. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; [пер. с англ. А. М. Корбута]. – М. : ИД гос. ун-та «Высш. шк. экономики», 2010. – 304 с. – (Теория и практика образования).
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас ; [пер. с нем. под ред. Д. Складнева]. – СПб. : Наука, 2001. – 379 с.

Л. О. Бєлова

ПОБУДОВА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ – ПЕРШІ КРОКИ

Рівень освіченості населення визначає інтелектуальний ресурс будь-якої держави, сталість її розвитку та безпеки. Для України, яка перебуваючи, фактично, у стані війни, здійснює зусилля щодо реалізації всебічних реформаторських перетворень, доступність до якісної освіти, вмотивованість її опанування є визначальним фактором збереження громадянської єдності та державної незалежності.

Оприлюднена Президентом України П. Порошенком у вересні 2014 року програма розвитку «Стратегія-2020» ставить за мету не лише подолання кризових явищ та реальних соціально-економічних втрат, а й входження країни в Топ-20 країн світу. Безумовно, ці амбіційні плани отримають реальну перспективу лише за умови ефективного розвитку науки і освіти, як на її початковому рівні, так і на завершальному – у вищій школі, а також симулювання процесу інтелектуального збагачення особистості впродовж усього життя. Саме вища освіта в першу чергу несе відповідальність за успішність економічних і політичних реформ, конкурентоспроможність України та якість життя її громадян.

Як об'єктивно оцінити якість сучасної вищої освіти? За рівнем задоволення користувачів освітніми послугами, які визначались дослідженнями Фонду «Демократичні ініціативи» у жовтні 2013 року, оцінка невисока. Лише 14,5% опитуваних визнали її скоріше високою і дуже високою, в той час як 29,6% – скоріше низькою і дуже низькою.

Показником попиту на освітні послуги національної вищої школи є також кількість іноземних студентів у вищих навчальних закладах країни (що свідчить не лише про міжнародне визнання університетів, але й про можливість збільшення фінансових надходжень до них). За період з 2000 по 2014 рік за даними Державної служби статистики України контингент іноземних студентів збільшився втричі і досяг 60 тисяч осіб.

Однак і сьогодні це не дає підстав для входження України у число світових лідерів з навчання іноземних громадян. Аналіз внутрішньої структури контингенту іноземних студентів щодо країни походження свідчить, що серед них переважають громадяни колишніх республік Радянського Союзу, яких при невисокому рівні базової підготовки приваблює низька ціна навчання та вимогливості викладачів (за результатами досліджень Київського національного політехнічного університету у 2013 році цей показник є визначальним при виборі місця навчання для 40% іноземних студентів).

Слід визначити, що Україна, впродовж останніх років декларуючи мету інтегрування до міжнародного освітнього простору, практично не брала участі у системних міжнародних моніторингах якості вищої освіти. Однак, у світових координатах людського розвитку за Програмою ООН (ПРООН) [1], рейтингах країн світу за рівнем розвитку людського капіталу та глобальної конкурентоспроможності, які визначає Всесвітній економічний форум, достатньо високі позиції України забезпечуються саме показниками освітньої сфери [2]. Разом з тим, входження України, наприклад, у число 15 кращих країн світу за охопленням вищою освітою не гарантує відповідну якість освітніх послуг.

Відсутність об'єктивної самооцінки національної системи вищої освіти, її ефективності та розвитку в умовах глобальних цивілізаційних викликів призвели до безпідставної впевненості в тому, що «наша вища освіта – краща». А локальні новації, які супроводжують освіту впродовж останніх років, лише підтверджують необхідність радикальних її трансформацій.

Динамічне зростання обсягів знань та інформаційних потоків в умовах глобалізації сучасного світу, ускладнене важким соціально-економічним станом країни, не обмежує функції національної освіти, як соціального інституту, передачею цінностей, норм і знань від покоління до покоління, трансляцією соціального досвіду даного суспільства. Якісна вища освіта стає головним чинником реалізації реформ в державі.

Структура освіти України у порівнянні з 1991 роком зазнала суттєвих кількісних змін (табл. 1). Якщо зменшення чисельності населення з 51,9 млн чол. у 1991 році до 43 млн чол. у 2014 році супроводжувалося

скороченням кількості закладів середньої і професійно-технічної освіти та учнів у них, то кількість вищих навчальних закладів невинно зростала. Повсюдне відкриття нових спеціальностей, не забезпечених повною мірою кадровим та науково-методичним ресурсом, відсутність аналізу ринку праці та перспективної потреби у фахівцях, безпідставно завищений ліцензійний обсяг прийому на перший курс та нібито «підтвержене» трьохсторонніми угодами працевлаштування випускників, формалізували освітній процес.

Таблиця 1

Структура освіти України

Рівень освіти	Роки	
	1991	2013
<u>Дошкільна освіта</u>		
– кількість закладів	24,5 тис.	16,7 тис.
– охоплення дітей	57%	62%
<u>Середня освіта</u>		
– кількість закладів	21,8 тис.	19,3 тис.
– кількість учнів	7132 тис.	4204 тис.
– кількість учителів	537 тис.	508 тис.
<u>Професійно-технічна освіта</u>		
– кількість закладів	1251	968
– кількість учнів	648,4 тис.	391,2 тис.
<u>Вища освіта</u>		
– кількість ВНЗ III–IV рівнів акр.	149	325
– кількість студентів ВНЗ I–IV рівнів акр.	1615,4 тис.	2052,7 тис.

Якісні освітні послуги, що базуються на науковому підґрунті, не лише перестали бути головною ознакою вищої школи, але й не стали прийматися суспільством в якості домінуючої цінності. Таким чином, нині перед Україною повстає завдання створення системи забезпечення якості вищої освіти та формування у особистості і суспільства в цілому мотивації щодо отримання якісних освітніх послуг та сучасних вимог до вищої школи.

Невипадково прийняття у 2014 році проєвропейського, демократичного Закону України «Про вищу освіту» стало практично єдиним реформаторським проривом в соціально-економічному секторі суспільства [3]. Чинний Закон передбачає побудову в країні системи забезпечення якісної вищої освіти. А презентовані Стратегічною дорадчою групою «Освіта» проєкт Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років та Робочою групою МОНУ Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [4] є спробою системного підходу до інтеграції послідовних етапів розвитку усіх освітніх рівнів.

Безумовно, запропоновані заходи не є безперечними, тому потребують ретельного професійного обговорення та професійного вдосконалення. Наприклад, забезпечення доступної якісної вищої освіти, на нашу думку, вимагає створення відкритого конкурентного середовища на вітчизняному ринку освітніх послуг. Перші, але недостатні кроки, здійснені для реалізації означеної мети, це запровадження суттєво нових Правил прийому до вищих навчальних закладів у 2015 році, затвердження Постановою Кабінету Міністрів України Положення про Державну інспекцію навчальних закладів [5] та винесення на професійне обговорення і доопрацювання Проєкту Статуту Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти [6].

За проєктом саме Національне агентство вперше в практиці вітчизняної вищої школи, як постійно діючий колегіальний орган у сфері реалізації державної освітньої політики, буде представляти інтереси усіх учасників освітнього процесу та замовників його «продукції». Реалізація процедури обрання членів Національного агентства законодавчо не визначена і потребує нормативного урегулювання і громадського контролю. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та Проєкту Статуту Національне агентство виконує свої функції у тісній співпраці з МОНУ, НАНУ, органами виконавчої влади, вищими навчальними закладами та міжнародними організаціями.

Безумовно, лібералізація процесу ліцензування та акредитації освітніх програм створить сприятливі умови для його трансформації з

інструменту державного управління в систему стимулювання ВНЗ щодо надання якісних освітніх послуг, буде позитивно впливати на формування суспільних вимог до системи вищої освіти як головного чинника створення та раціонального використання інтелектуального ресурсу держави.

На наш погляд, найбільші ризики очікують вищу освіту на шляху впровадження внутрішньої системи забезпечення якості. Цей процес передбачає поширення довгоочікуваної автономізації вищих навчальних закладів, як академічної, так і організаційної, а частково – навіть фінансової. На зміну «закритій» формі прийняття рішень у звичному командно-адміністративному стилі повинна прийти система демократично-професійного управління, а формалізовану та керовану процедуру виборів ректорів, яка лише імітує процес, необхідно замінити свідомим вільним вибором керівника, здатного забезпечити динамічний розвиток ВНЗ та створити умови для креативного оновлення кадрового ресурсу.

Не меншу загрозу успішним перетворенням у вищій школі складає неготовність колективу брати на себе відповідальність, нездатність об'єктивно і критично оцінювати результати своєї роботи, звичка, за поодинокими виключеннями, пристосовуватися до обставин, навіть засуджуючи їх. Головною проблемою, яка стоїть на заваді якісній освіті, є корумпованість суспільства. Будь-яким трансформаційним перетворенням щодо забезпечення якісної вищої освіти повинні передувати дії, спрямовані на формування креативного, високоморального середовища, здатного зберігати кращі національні традиції вітчизняної вищої школи та адаптувати інноваційні технології провідних університетів світу в умовах відкритої конкуренції.

Важливою (а може, і головною) умовою входження України до Європейського Союзу є здатність вищої школи забезпечити якісну освіту користувачів послуг та як результат – високий рівень інтелектуальної безпеки держави. Особливого значення в сучасній Україні набуває інтеграційна функція освіти, яка передбачає залучення до єдиних загальнолюдських цінностей і норм, мотивацію єдності дій та об'єднання суспільства.

Література

1. Программа развития ООН (ПРООН), Доклад о человеческом развитии 2013 «Возвышение Юга. Человеческий прогресс в многообразном мире» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2013_ru.pdf

2. Исследование «Индекс глобальной конкурентоспособности» :

Всемирный экономический форум [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.weforum.org/ger>

3. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/1111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>

4. Стратегія реформування вищої освіти України до 2020 року (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf

5. Положення про Державну інспекцію навчальних закладів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/438/2011>

6. Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти : Проект постанови КМУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1413552073/>

Е. В. Бирченко

К ВОПРОСУ О КАЧЕСТВЕ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МАССОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проникновение рыночных отношений в высшее образование и становление новой парадигмы высшей школы – парадигмы образовательных услуг – влечет за собой системные изменения целей, содержания и функций высшего образования. Рыночная составляющая диктует ему запрос на доступность, практичность, эффективность. Широкое понимание выгоды высшего образования создало массовый спрос на него. Студент становится предпринимателем, инвестируя в компетенции, от которых он ожидает получения выгод по завершении образования, преуспевания не только в профессии, но и в жизни.

Общесовицизационные процессы становления постиндустриального общества, где проявился устойчивый рост значимости знания, его приращения и использования, престижности высшего образования, затронули и Украину. Городская экономика с предубеждением относится к работникам без диплома о высшем образовании. Это обусловлено развитием сферы услуг и возникновением феномена новой экономики, где востребована высококвалифицированная рабочая сила с высоким культурным уровнем. Университеты на уровне бакалавриата как раз и обеспечивают общее высшее образование. Набор компетенций

выпускников-бакалавров включают скорее общую культуру, коммуни-кабельность и способность к быстрой адаптации, чем фундаментальные знания. Повышение уровней образования и квалификации рабочей силы становится одним из определяющих условий для долгосрочного развития занятости.

Настоящий бум высшего образования переживает сегодня Украина. Несмотря на демографический спад, численность вузов и студентов в них в начале XXI века возросла. За годы независимости в Украине удвоилась численность молодежи с высшим образованием. В вузы сегодня приходит абсолютное большинство окончивших средние школы. Обязательность высшего образования становится необходимым атрибутом конкурентоспособности на рынке труда, эффективности актора во всех социокультурных практиках. Практически каждый выпускник школы устремился в вуз и считает наличие диплома о высшем образовании необходимым условием выхода на рынок труда. В ответ на этот спрос университеты поставили «на поток» процессы привлечения абитуриентов.

Следствием этого стал конфликт предпринимательских интересов вузов и требований по обеспечению необходимого качества подготовки специалистов, предполагающих некую жесткость отбора и отсева не способных к обучению. В вузах все настойчивее проявляется напряжение, которое вносит омассовление обучения в действие механизма, поддерживающего качество образования. Элитная часть студенчества растворяется в огромной массе тех, кто по своей природной одаренности, по уровню усердия, по мотивированности не отвечает традиционным вековым университетским требованиям. Среди студентов стремительно снижается процент тех, кто интересуется тем, что именно они изучают. В отношении предметов отвлеченных, не имеющих «явной полезности», проявляется вялый интерес и стремление сдать. Массовый спрос на диплом о высшем образовании нанес серьезный ущерб его качеству.

В этой ситуации с особой остротой встает проблема сохранения высокой планки качества высшего образования, его повышения, а вместе с ней актуализируются вопросы осмысления его содержания, методологии и методов обучения в условиях широкого доступа к высшему образованию.

Попытка осмыслить и найти подходы в обучении, адекватные обозначенной ситуации и минимизирующие ее издержки, была осуществлена в рамках межкафедрального научно-практического семинара «Об эффективных методах обучения в условиях массовизации высшего образования» на факультете «Социальный менеджмент» НУА.

Как подчеркнули преподаватели, обозначая проблему, их задача состоит не в том, чтобы бороться с массовизацией высшего образования, а в нивелировании болезненных последствий этого явления. При этом стержневым вопросом остается при ориентации на студентов со слабой познавательной активностью обеспечение одновременного развития знаниевого, деятельностного и др. потенциалов способных и мотивированных на глубину обучения студентов, которые все же есть.

Доцент кафедры социологии И. С. Нечитайло отметила возникшую деформацию в образовательных практиках, когда успевающие и справляющиеся со всеми заданиями самостоятельно студенты получают недостаточно внимания преподавателей. Пребывая в «беспроблемной» обучающей ситуации, сориентированной, в лучшем случае, на «среднячка», сильные, способные, одаренные студенты лишаются импульсов развития. Такая ситуация не должна оставаться без внимания со стороны преподавателей, педагогов-методистов и др. Ведь не(до)развитость потенциала способных личностей чревато не(до)развитостью человеческого потенциала всего общества. Поэтому необходимо в арсенале индивидуальных, контрольных, самостоятельных и других заданий иметь такие, которые могли бы заинтересовать сильных студентов. Это должны быть задания повышенной сложности, которые могли бы проблематизировать личное образовательное пространство самых умных студентов.

Наряду с индивидуализацией обучения одаренных студентов, в образовательной практике преподавателя И. С. Нечитайло наработаны такие эффективные обучающие технологии, позволяющие сократить разрыв в знаниевом уровне, как *методы работы с видеороликами, со сложными текстами, «облачными» ресурсами.*

Метод работы с видеороликами основан на анализе медиа-контента с суждениями разных людей. Групповое обсуждение на предмет: ««ЧТО» знают эти люди и почему они знают именно «ЭТО», то есть, какими социальными факторами, обстоятельствами обусловлено «ТАКОЕ» знание», представляется очень эффективным. Оно, во-первых, действительно, проблематизирует образовательное пространство в рамках семинарского/практического занятия, во-вторых, своей проблематичностью не вызывает отторжения со стороны студентов, т. к. они работают с очень привычным и близким каждому из них материалом (видеороликами из Интернета) и, в-третьих, пробуждает интерес абсолютно у всей аудитории.

Метод работы со «сложными текстами» предполагает изучение научной литературы непосредственно на занятии, восполняя в определенной степени дефицит интереса студентов к теоретическим первоисточникам

и стимулируя развитие аналитического мышления. Привлечение каждого студента к чтению того или иного фрагмента текста с соблюдением его структурного порядка с интерпретацией прочитанного и организация групповой дискуссии преподавателем-модератором существенно повышает мотивацию студентов к научному знанию.

Достаточно эффективно выстраивается организация внеаудиторной коммуникации преподаватель/студент с привлечением студентов к работе с «облачным» ресурсом по типу «Onedrive» и др. Использование этого ресурса позволяет преподавателю обеспечить постоянный доступ студентов к необходимым учебно-методическим материалам по курсам, которые он им читает. Созданная в «облаке» папка для студентов содержит все необходимые материалы: тексты лекций, презентации, вопросы к зачетам и экзаменам, перечни индивидуальных заданий, рейтинговые таблицы и мн. др. Получив ссылку на эту папку, студенты могут попасть в «облако» в любое время суток, из любого места, где есть доступ к Интернету.

Традиционные формы контроля знаний в творческой интерпретации преподавателя также могут выступать эффективным методом углубления интереса студентов к учебе, усилению фундаментальности образовательной подготовки. Для профессора кафедры гуманитарных дисциплин В. Ф. Сухиной *контрольные работы – это форма не только контроля знаний, но и приобщения студентов к процессу учебного познания, повышения их мотивации в обучении.* В течение семестра контрольные проводятся по двум модулям, а после 3-го модуля – итоговая теоретическая конференция либо круглый стол (темы: «Логика и критическое мышление», «Логическая культура: сущность и пути формирования» и др.). Студентам предлагается от 5-ти до 10-ти вариантов контрольных работ, чтобы уменьшить возможности списывания. Четыре вопроса, входящие в каждый вариант, максимально оцениваются в 12 баллов. Тем студентам, которые оказываются не готовыми к контрольной работе, преподаватель дает возможность выполнить ее дома.

Но такая «облегченность» восполняется обязательной публичной защитой контрольной работы, которая проходит на следующем занятии. Во время защиты студенты обязаны ответить на любой поставленный преподавателем вопрос. Контрольную работу также разрешается переписать, написать другой вариант или заново в случае, если она не написана вовремя. Это делается не в учебной аудитории, а на кафедре, во время индивидуальной работы со студентами. Тем самым такая гибкость подходов позволяет соблюсти не только формальные требования, но и достичь поставленной познавательной цели.

Еще одной удачной педагогической находкой преподавателя В. Ф. Сухиной стало введение в учебную ткань образовательного процесса символической фигуры *архонта*. В философской школе Платона архонтами называли тех его слушателей, кого известный античный философ привлекал для подготовки и проведения семинарских занятий. Архонты – помощники преподавателя изучают материал будущей темы, продумывают вопросы, которые могли бы заинтересовать студентов и активизировать их учебную деятельность, пытаются организовать обсуждение этой темы на занятии. Им легче самим подготовить, изложить материал изучаемой темы, нежели добиться этого от других. Однако смысл их помощи преподавателю заключается в том, чтобы «разрядить» обстановку и способствовать созданию атмосферы свободного мышления всех участников обсуждения, одновременно выявляя педагогические таланты и самих студентов-архонтов – умение чувствовать аудиторию, «разговорить» самых пассивных студентов. Учебная группа, как правило, с энтузиазмом поддерживает архонта, идет на контакты с ним более активно, нежели с преподавателем. Такой педагогический прием особо эффективен на итоговой учебной конференции по завершении изучения дисциплины, в которой принимают участие все студенты, демонстрируя умения общаться, задавать вопросы, отстаивать свою позицию.

Изложенный подход находится в русле поиска преподавателями наиболее эффективных методов обучения в условиях массовизации высшего образования, в центре которого находится проблема пересмотра роли студента в процессе обучения. При этом предполагается, что активность преподавателя уступит место активности студента, а задачей преподавателя станет создание условий для проявления большей инициативы со стороны студентов.

Для доцента О. С. Овакимян, как и для многих других, область решения данной проблемы лежит в широком использовании в практике обучения *проектного подхода* (см. рис. 1).

При этом, задача преподавателя заключается в сопровождении проектной работы, задача студента – в разработке реального и/или имитационного задания, включая и отработку методов командной работы. Такая практика имеет успешные результаты на факультете «Социальный менеджмент» в рамках курсов «Социологический практикум», «Социология массовой коммуникации», «Паблик рилейшенз» и др.

На задачу изменения роли студента успешно «работает» активно используемое преподавателями *проблемное обучение*. Так, препода-

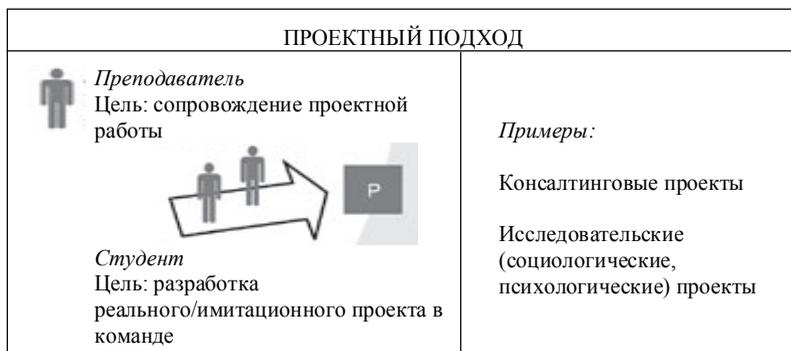


Рис. 1. Применение проектного подхода в условиях массовизации обучения

ватели кафедры философии и гуманитарных наук на семинарах стараются добиваться того, чтобы обсуждение носило проблемный характер с четкой и убедительной аргументацией. Дискуссия помогает участникам семинара приобрести более совершенные знания, проникнуть в суть изучаемых проблем, выработать методологию, овладеть методами анализа социально-экономических процессов. Семинары проводятся в различных формах (устные ответы студентов с последующим обсуждением, дискуссия по предварительно заданной теме, защита письменных рефератов студентов, семинар-конференция с докладами и ответами на вопросы, проблемный семинар по разрешению проблемных ситуаций, пресс-конференция: сообщения по узловым вопросам и обсуждение, семинар – «мозговой штурм» с выработкой рекомендаций и др.).

Так, в курсе «Педагогика и психология высшей школы» под руководством профессора Е. А. Подольской предлагаемые для осмысления проблемные ситуации пробуждают активную самостоятельную деятельность студентов по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

В настоящее время многими преподавателями разрабатываются по курсам такие проблемные задания, которые позволяют реализовывать задачи *исследовательского обучения*.

Как проблемную зону массовизации высшего образования профессор И. В. Головнева, доцент Т. В. Зверко видят мотивацию обучения

студентов. Сейчас нет соответствия социального статуса, материального положения – уровню образования. Необходима коррекция системы профориентационной работы в вузе. На III–IV курсе у студентов наблюдается разочарование в специальности. Поэтому следует с I курса показывать достоинства/преимущества специальности, давать практическое обоснование профессиональной квалификации в рамках учебных дисциплин и внеаудиторной работы.

Необходимо также уделять больше внимания сильным студентам, а не слабым, т. к. они – лицо вуза, работают на его имидж.

В целом обсуждение вопросов качества профессиональной подготовки в вузе показало, что нарабатываемый арсенал адекватных методов обучения в НУА позволяет в определенной степени разрешать противоречие между широким доступом к образованию, снижением познавательной мотивации студентов, их ценностями прагматизма в получении высшего образования и его ориентацией на высшее знание и всестороннее развитие личности.

Литература

1. Бакіров В. С. Університет і суспільство: монографія / В. С. Бакіров. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – 272 с.

2. Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего: монография / [Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во «ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 284 с.

3. Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высш. образование в России. – 2011. – № 4. – С. 51–62.

М. І. Бондаренко

ІНФОРМАЦІЙНА ЕПОХА І ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Інформаційне суспільство, що має стати новою реальністю у час високих технологій, визначається як суспільство, де більшість працюючих зайнята виробництвом, зберіганням, переробкою та реалізацією інформації, особливо вищої її форми – виробленням знань. Прогрес суспільства перестає залежати від епізодичних досягнень експериментальної науки. На перший план виходить розвиток теоретичного знання, що стає головним джерелом технологічних нововведень.

Здійснюється перехід від виробництва переважно товарів до виробництва переважно послуг, домінування професіонального та технічного класу над традиційним пролетаріатом, з'являються інтелектуальні технології, що надають можливість раціонального планування технологічного та соціального розвитку [1, с. 18].

В умовах інформаційного суспільства інформація та знання є безпосередньо виробничою силою, набувають пріоритетного значення порівняно з іншими ресурсами. Саме вони стають головною умовою господарського успіху, новим видом капіталу. Інформаційний сектор починає переважати у загальному обсязі ВВП [2, с. 32]. Використання нових технологій дозволяє економити час, а інтенсифікація інформаційного обміну веде до підвищення соціального інтелекту, завдяки чому стає можливим ефективне й швидке розв'язання найскладніших проблем. Інформація, знання, кваліфікація для людини стають важливішими факторами влади та управління. Нова економічна категорія «інтелектуальний капітал» якісно змінює традиційну точку зору на власність. Рівень знань та освіти виявляється базовим критерієм соціальної стратифікації та суспільних відносин. Саме цій проблемі була присвячена Міжнародна науково-практична конференція «Облік інтелектуального капіталу. Погляди в майбутнє», яка відбулася у Харківському інституті бізнесу і менеджменту 26–27 квітня 2012 р. У роботі конференції брали участь вчені Білорусі, Болгарії, Польщі, Російської Федерації, України, Хорватії [3].

Інформаційна революція не обмежується лише технологічними змінами, вона охоплює всі сфери діяльності людини; передбачає зміну самої людини, отримання нею якісно нової мотивації, що дозволяє визначити діяльність постіндустріального типу – як «гру між людьми» [4, с. 151]. Корисність інформації полягає не в управлінні поведінкою виробників і споживачів, а у задоволенні соціальних і культурних потреб.

Під впливом інформації трансформуються економічні відносини, політична та соціальна структура, сфери виробництва та послуг, побут та стиль життя людей. Що особливо важливо, зміни зачіпають соціально-психологічний стан суспільства: стверджуються нові цінності, нові орієнтири життєдіяльності людини [5].

Ключовими стають сфери виробництва знань і послуг. Якісні зміни охоплюють сферу економічних відносин: традиційна матеріально-грошова форма власності поступається інтелектуальній формі, відповідно вносяться корективи у розуміння капіталу. Все більш впливовим стає так званий інтелектуальний капітал [2, с. 28]. Інтелектуальні ресурси, на відміну від традиційних, що панували протягом тисячоліть (економічні,

соціальні, примусові), мають якісно нові ознаки. Вони виявляються невичерпними, оскільки мають витoki у творчих здібностях і натхненні людини. Інтелектуальний ресурс не зникає при переході від однієї людини до іншої, залишається в того, хто вже був його власником. Крім того, володіння інтелектуальним ресурсом вимагає процесу його засвоєння, наявності у людини творчого та інтелектуального потенціалу, який дозволив би їй освоїти інтелектуальний ресурс та користуватися ним.

Технологічні зміни та їх людиновимірне використання потребує трансформації ціннісно-світоглядних настанов сучасної людини та суспільства загалом, можна сказати, зміни картини світу, в якій живе людина. Це пояснюється тим, що коли технології будуть новими, а засоби та ціннісні смисли їх використання – старими, то проблеми, які породжували конфлікти на ґрунті суспільної нерівності, диспропорцій, безжального використання природного середовища та загрози існуванню людства перед бездумним та авантюристичним впровадженням нових технологій примусу, маніпулювання та навіть вбивства, будуть лише поглиблюватись.

Головні міські центри, глобалізовані види діяльності і високоосвічені соціальні групи залучаються у підтримані інтернетом глобальні мережі, в той час як більшість регіонів виключаються з них. Економіка та інформаційна система, що розвивається зі швидкістю ІКТ (насамперед інтернету), включились до траєкторії розвитку з обмеженим вибором. Причому інтереси та ідеологія еліт базуються на діючій європоцентричній моделі розвитку, виключаючи можливості пошуку та реалізації альтернативних форм (менш техноємких, менш продуктивних, без вдосконалення матеріалів і технологій, однак більш близьких історії, культурі, природним умовам і, відповідно, здатним задовольнити більшу частку населення країн, спосіб життя, засади свідомості й світогляду яких відстають від історично безперервного мейнстріму). Тобто цифровий розрив утворився між суспільствами (навіть індивідами, регіонами, державними інститутами, фірмами), які мають матеріальні та культурні передумови для існування у межах інформаційного світу, та тими, хто не має або не бажає адаптуватися до швидкісних змін. Відбувається об'єднання у мережу тих сегментів, які є найбільш успішними, адаптованими, творчими. Зворотним боком нової епохи, таким чином, є маргіналізація, фрагментація суспільств і державних інститутів, формування нової елітарної ідентичності глобалізованого характеру.

Великі обсяги інформації, швидкісні зміни, постійне розмаїття світу призводять до посилення невизначеності й, відповідно, невпевненості людини у своєму майбутньому. У. Бек характеризує це як суспільство

ризик, коли невизначеність-ризик є середовищем існування сучасної людини. Світ, за висловом З. Баумана, став непізнаним до кінця [9]. Світ втратив чітко означені центри рішень, або центри дій, логіку впливів яких можна передбачати, розуміти й, відповідно, прогнозувати перспективи. Сьогодні таких «центрів дій» багато, і діють вони нескоординовано. Сьогодні світ ще продовжує глобалізаційний тренд, водночас втрачає загальні правила, чіткі ідентичності та прив'язаність залежності процесів у тих чи інших країнах до відповідно визначених у просторовому вимірі центрів прийняття рішень.

Сьогодні сегменти, що не задовольняють вимогам логіки розвитку інформаційної цивілізації, можуть бути в будь-який момент виключені та замінені на підключення до мережевої взаємодії інших, більш успішних і агресивних гравців.

Інформаційне суспільство характеризують як світ «позбавлений ваги», світ, у якому можливості комунікації безмежні, однак ці можливості, що наближують людей один до одного у «позачасовому просторі» он-лайн, вимагають селективного підходу до комунікативної взаємодії. Важливими є високі здібності до відбору та засвоєння інформації, прийняття швидких рішень, а відтак на перший план виходить власне людина як суб'єкт творчого спілкування. Від розвитку її здібностей, ціннісних настанов, налаштованості на неформальну, відкриту взаємодію з іншими залежить результат життєдіяльності. Світ став безмежним і водночас звужився до маленької точки у площинному вимірі, якою є власне людина.

Картина світу сьогодення ввібрала до себе те, що було напрацьовано попередніми поколіннями, однак завдяки ІКТ, на інформаційній стадії, коли виникає мережеве суспільство, відбувається повернення до людини як центру світобудови. Людина вже не розчиняється в безмежжі всесвіту, а може гармонійно поєднувати, згідно з Г. Сковородою, макрокосм всесвіту та мікрокосм індивідуального людського буття. Отже, від гуманізації взаємодії людей, її відкритості, неформальності (без попередньо встановлених переваг, правил та ієрархій), добору аксіологічних смислів залежить те, яким буде застосування ІКТ на благо людини у Новітній час.

Оскільки те, якими стануть ІКТ та нова якість суспільства, конкурентоспроможність держави та її гідне входження до світової спільноти, залежить від факторів внутрішнього порядку. До цих факторів відносяться масштаби цифрового розриву у конкретній країні, здатність відтворювати процес соціального навчання паралельно з побудовою інформаційно-технологічної інфраструктури. Звісно ж, і від організаційних можливостей економіки, від якості суспільних процесів, взаємодії

влади і суспільства, технологій панування, що обираються у конкретних умовах. Сьогодні перед освітянами стоїть завдання створення інтелектуального середовища усвідомлення суспільством необхідності системного підходу до аналізу факторів внутрішнього порядку, які впливатимуть на процес засвоєння та ефективного використання надбань інформаційної епохи. Наявність суспільного консенсусу та легітимних політичних інститутів, певної моделі перерозподілу соціальних благ, які можуть поєднувати реалізацію національних інтересів і вирішення глобальних завдань конкурентоспроможності суспільства у глобалізованому світі, є запорукою перспективного розвитку в цьому напрямку.

Такі трансформації соціальної структури та економічних відносин сприяють підвищенню ролі освіти як ключового фактора розвитку творчих здібностей людини. Саме освіта надає людині можливість не лише набувати, засвоювати та передавати інформацію та знання, а й виробляти нові знання. Як зазначено в законі «Про вищу освіту» (№ 1556-VII), прийнятому Верховною Радою України 1 липня 2014 р., зміст вищої освіти зумовлений цілями та потребами суспільства. Це система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва [6].

Так склалося, що для України в умовах інформаційної епохи значно загострилась проблема якості підготовки спеціалістів у вищій школі. І це при тому, що, як підкреслено в проекті «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р.» стан наукової, науково-технічної сфери за останні роки різко погіршився, що не могло не вплинути на якість підготовки спеціалістів [7]. Можна досить впевнено стверджувати про наявність в освіті гострого протиріччя між рівнем підготовки кадрів освіти і необхідністю підготовки сучасних спеціалістів. Це протиріччя дає про себе знати і в середній освіті, але особливо воно проявляється у вищій школі. Рішення цього протиріччя було сформульовано у вищезазначеному проекті Стратегії, а саме: розв'язання двоєдиної проблеми – формування нової генерації академічного персоналу, яка від початку відповідає умовам сьогодення, а також трансформація свідомості та переозброєння новими підходами до власної професійної діяльності значної частини наявного викладацького корпусу.

Система освіти в інформаційну епоху повинна бути спрямована на формування сучасної української політичної нації, сприяти виробленню активної життєвої позиції молодій людині, становленню її як особистості. Наявність національної ідеї, безумовно, позитивно впливає на формування спільного простору належності індивіда до усталеної,

наповненої змістом спільності людей – нації. Інтеграційна сутність нації у спільному історичному досвіді, у згоді із сучасним, у бажанні жити разом, волею зберігати неподільну отриману спадщину. Вкрай важливим є подолання, завдяки освітянській роботі, світоглядної парадигми руйнації та плекання негативу, конфліктності у сприйнятті як історичного шляху нашого народу, так і стосовно сучасності.

У зв'язку з означеними питаннями сьогодні по-новому постає питання про співвідношення особистості та суспільства. Немає сумніву, що особистість студента слід розглядати не тільки як об'єкт відповідного освітнього та виховного формуючого впливу, а й передусім як творчий суб'єкт, здатний робити вибір і нести відповідальність за нього. Подолання наслідків тоталітарної системи пов'язане з активним впровадженням у суспільне життя принципів свободи вибору. І на цьому шляху система освіти і виховання досягла певних успіхів, але разом з тим принцип відповідальності, діалектично пов'язаний з принципом свободи вибору, не виправдано відсовується на периферію системи соціальних пріоритетів. Тому у розвитку системи освіти в Україні важливе місце, на нашу думку, посідає проблема взаємної відповідальності особи перед державою і держави перед особою. Ця проблема дотична до розв'язання економічних проблем, вдосконалення правової та нормативної бази, матеріального становища молоді сім'ї, здоров'я, фізичного та духовного розвитку молодих громадян. Саме освіта виконує в інформаційну епоху роль ефективного соціального ліфту та є ресурсом, що дозволяє реалізувати у суспільстві вимір свободи як справедливості. Втілення цього виміру свободи відповідає, на наш погляд, потребам інформаційної епохи, дозволить людині почувати впевненість у майбутньому, створить умови для толерантного та соціально комфортного суспільства.

Література

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 1999. – 949 с.
2. Иноземцев В. Л. Технологический процесс и социальная поляризация в XXI столетии / В. Л. Иноземцев // Полис. – 2000. – № 6. – С. 28–39.
3. Облік інтелектуального капіталу: погляди у майбутнє : зб. наук. пр. – Х. : ХІБМ, 2012. – 291 с.
4. Иноземцев В. Л. «Постиндустриальное» хозяйство и «постиндустриальное» общество / В. Л. Иноземцев // Общественные науки и современность. – 2001. – № 3. – С. 140–152.
5. Фридман Т. Плоский мир: краткая история XXI века [Электронный ресурс] / Т. Фридман. – М. : АСТ; Хранитель, Мидгард, 2007. – 608 с. –

Режим доступа: http://qame.ru/book/other/the_world_is_flat/Томас%20Фридман,%20Плоский%20мир.doc

6. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

7. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 р. – К., 2014. – 75 с.

Т. И. Бондарь

СОЗДАНИЕ КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Сегодня, наверное, можно утверждать, что главным направлением построения и развития любого образовательного учреждения является создание условий для культурного развития обучаемого, создания культурной среды.

Проблема культурно-образовательной среды и ее влияние на развитие личности занимает одно из центральных мест в системе проблем современного образования. В настоящее время ученых привлекает проблема изучения культурно-образовательной среды школы и возможность ее использования в процессе развития и становления личности.

Если сравнивать понятие «культурная среда школы» со схожими терминами, то в теории образования воспитательная среда рассматривается как компонент воспитательной системы, обеспечивающий успешность развития и саморазвития личности ребенка путем разнообразной деятельности, создания сообществ, благоприятной атмосферы, самоуправления и т. д. (В. А. Караковский, Л. И. Новикова, М. И. Рожков, Н. Л. Селиванова, В. П. Сергеева, В. П. Созонов, Е. Н. Степанов). Воспитательная среда образовательного учреждения определяет процесс воспитания школьников, но при этом не учитываются условия для развития педагогической культуры учителей и родителей учащихся. Педагогическая среда – это сфера творческого педагогического общения, педагогического влияния (А. М. Анохин, Н. Ю. Посталюк и др.). Педагогическая среда рассматривается как сфера профессионального повышения уровня развития учителей. Однако при таком подходе упускается из виду непосредственный процесс воспитания школьников.

Образовательная среда школы нацелена на обеспечение развития и саморазвития учащихся и педагогов в урочное и внеурочное время.

Она учитывает фактор самообразования детей, не находящихся непосредственно под влиянием педагогов (например, самостоятельные занятия в библиотеке и т. д.). Однако не учитываются культурные процессы: культурные цели, задачи, ценности, содержание, функции, компоненты и способы образования; результаты (развитие педагогической культуры учителей и родителей, базовой культуры ребенка); механизмы включения ребенка в культуру; особенности культурного (субкультурного) развития детских и подростковых общностей и становления личностной культуры ребенка в условиях школы; качество организации и управления в сфере образования.

Понятие «среда» включает в себя ряд таких факторов, как: особенности и характер деятельности, стиль взаимоотношений, взаимовлияний, создающие и обеспечивающие развитие. При рассмотрении культурной среды А. Н. Тубельский использует видовое понятие «уклад жизни школы», под которым он понимает такую организацию всех элементов учебно-воспитательного процесса, которая задает стиль, дух, атмосферу всей школьной жизни.

Еще одно понятие «атмосфера» – окружающие условия, обстановка (товарищеская атмосфера, атмосфера доверия), характеризующее создание благоприятной (или неблагоприятной) обстановки для развития и саморазвития личности. Схожие по смыслу вышеперечисленные понятия с понятием «культурная среда» характеризуют отдельные ее компоненты.

Культурная среда образовательного учреждения является не только важным источником культурного развития личности, но и идейно-ценностной атмосферой культурного становления личности и внутришкольных сообществ, она определяет духовно-нравственный, творческий и интеллектуальный «климат» (уклад, образ жизни) образовательного учреждения, оказывает свое влияние на культурную среду социума, при этом происходит взаимообогащение этих сред.

Понятие «культурная среда общеобразовательной школы» рассматривается как совокупность целенаправленно созданных разнообразных условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития базовой культуры школьника, педагогической культуры учителей и родителей учащихся.

Это пространство культурного самоопределения ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура ребенка), с одной стороны. Но с другой стороны, это и сфера педагогических влияний, т. е. создание педагогических

условий для развития и саморазвития личности ребенка, которая определяется как культурная среда образовательного учреждения [2].

Для реализации целей современной культуросообразной школы и создания ее культурной среды важен комплекс условий: психологических, социальных и материальных, обеспечивающих процесс саморазвития. Поэтому саморазвитие остается важнейшим базовым компонентом культурной среды.

Педагогическая поддержка – важнейший компонент среды, ориентированный на оказание помощи и поддержки процесса развития и саморазвития ребенка и гуманизацию образования в школе в целом. Педагогическая поддержка – это система деятельности, имеющая свои цели, структуру, принципы, методы оказания помощи ребенку в среде школы.

Инновационный компонент культурной среды характеризуется прежде всего атмосферой стремления к новшеству основных субъектов образовательного процесса, готовностью обеспечить успех инновационной деятельности, эффективностью коммуникаций, возможностями методического ресурса и качества организационно-управленческих решений.

Со временем педагогические новшества (в воспитании, обучении, управлении) перестают восприниматься педагогическим сообществом как новое и превращаются в школьные традиции (уклад жизни школы).

Культурная среда школы – это сложившиеся отношения людей, особенности традиций, вошедших в уклад данной школы. Они создаются школьниками и педагогами в совместной деятельности; рассматриваются как совокупность объектов культурно-образовательного назначения, связанных с созданием и распространением культурных и образовательных ценностей: творческих организаций, познавательных сообществ, научно-исследовательских, учебных занятий, кружков, секций, средств информации (школьная газета, стенды), эстетики одежды педагогов и школьников и т. д. [4].

Процесс развития культурной среды школы охватывает собой весь период деятельности школы и по ее качественной выраженности условно состоит из 3-х этапов:

1) этап возникновения и установления: создание команды, группы актива (инновационной группы), объединенной на основе определенных интересов развития школы: формирование образа (видения) настоящего и будущего состояния образовательного учреждения, его культурной среды, организация «проблематизации» сообщества педагогов,

учащихся и родителей в целях активизации участников к развитию культурной среды;

2) этап активного развития: разработка программы (плана) действий по построению модели культурной среды образовательного учреждения; обобщение всех идей в общий проект, в план конкретных действий. Организация системы повышения квалификации педагогов и просвещения родителей, системы школьных дел, разнообразных детских, детско-взрослых, педагогических и родительских сообществ;

3) этап преобразования: появление новых носителей идей (изменение позиций прошлых носителей идей и деятельности), возвращение к этапу возникновения и установления (качественно иной уровень развития) [3].

Определяющим фактором развития культурной среды является педагогическая культура учителей школы. Педагогическая культура – специфическое проявление общей культуры в разнообразных педагогических и образовательных процессах, в частности, в структуре педагогического общения.

Система деятельности педагога, базирующаяся на принципе педагогической поддержки и знании им основных типов субкультур и их характеристик, создает культурную среду для развития личности, стимулирует процесс культурного самоопределения школьника, помогает ему увидеть и прочувствовать зону своего ближайшего культурного развития, углубляет самосознание, способствует самореализации потенциала подростка, что влияет на процесс развития культурной среды школы.

Становление и развитие культурно-образовательной среды в НУА происходит на основе и в рамках соответствующей среды, которая выступает и фундаментом формирования академической культуры, и определяющим фактором ее развития.

Оптимизация культурно-образовательной среды определяется как одна из важных задач любого учебного заведения. Актуальность проблемы обусловлена тем, что академическая культурно-образовательная среда представляет собой пространство жизнедеятельности всех субъектов академического сообщества, в том числе и пространство функционирования академической культуры, определяя ценности личности, ее идеалы, профессиональную успешность [1].

Как известно, богатство человеческой индивидуальности во многом определяется и обеспечивается социально-культурными условиями бытия: содержание и качество культурного пространства напрямую влияют на духовный мир личности. Смысловые и символические составляющие культурно-образовательного пространства играют роль

ориентира в ценностных предпочтениях, формируют чувство корпоративности, «семейной близости», «родственности» составляющих его людей, мотивируют характер и формы их поведения, которые и определяют культурно-образовательную среду Народной украинской академии.

Литература

1. Астахова В. И. Академическая культура как фундамент формирования современного специалиста / В. И. Астахова // Ученые зап. Харьк. гуманит. ун-та «Нар. укр. акад.». – 2013. – Т. 19. – С. 21–38.

2. Белозерцев Е. К. Новая культурно-образовательная среда: сущностные характеристики / Е. К. Белозерцев // Alma mater (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 9. – С. 30–36.

3. Егорова Т. Г. Образовательная среда как педагогический феномен [Электронный ресурс] / Т. Г. Егорова // Вестн. Шадрин. гос. пед. ин-та. – Шадринск, 2013. – № 2. – Режим доступа: <http://shgpi.edu.ru>

4. Иванов А. В. Развитие культурной среды школы как педагогическая проблема [Электронный ресурс] / А. В. Иванов // Институт системных исследований и координации социальных процессов. Библиотека. – Режим доступа: <http://isiksp.ru>

С. Б. Быстрянец

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В МАЛЫХ ГОРОДАХ РОССИИ

Во всероссийских масштабах, где выпуск осуществляет более полутысячи образовательных заведений, осуществлять управление и учесть разнообразные региональные особенности очень трудно. Но это можно успешно и рационально осуществлять на уровне территориальных общностей, на муниципальном уровне. Здесь потребность в специалистах, эффект от использования специалистов более заметен. Среди факторов, которые влияют на состояние и динамику рынка выпускников, особенно на региональных рынках, доминирующим и определяющим является экономика, её подъём или упадок. Современный этап развития экономики, в том числе экономики наиболее развитых регионов России, вполне закономерно определяется как инновационный. Резкая активизация инновационного процесса, интереса к инновациям связана с формированием нового типа экономического развития, в основе которого непрерывное изменение производственной базы и

характера выпускаемой продукции, с появлением принципиально новых технологий и новых товаров и услуг. В условиях ужесточения конкуренции на местных, региональных рынках за новизну и качество инновации превратились в основной вектор экономического развития. Такие примеры уже можно видеть и в Ленинградской области. С этой точки зрения, синергетическая связь между производством и высшей профессиональной школой становится основой для инновационного развития экономики. Причём связь эта осуществляется во многом через рынок труда выпускников высших профессиональных образовательных учреждений, университетов.

Во время, когда наблюдается оживление российской экономики, от некоторых общественных деятелей и аналитиков можно услышать, что система профессионального, в том числе высшего профессионального образования, не обеспечивает растущую экономику необходимыми ей кадрами. В Ленинградской области об этом открыто говорят строители. Экономика, в частности строительная отрасль, сталкивается с острым дефицитом квалифицированных инженеров, техников, рабочих. Однако неверно представлять, что происходит возрождение советской индустриальной экономики, основу которой составляли гигантские заводы с поточно-массовым производством, с преобладанием промышленных рабочих в общей численности занятого населения. Системе высшего профессионального образования предстоит готовить специалистов для деятельности в иной, новой, постиндустриальной экономике, где инновации играют первостепенную роль.

В современной российской экономике, экономике Ленинградского региона можно уже видеть черты этой экономики. В промышленности на смену заводам с тысячами и более сотрудников пришли высокопроизводительные предприятия с несколькими десятками сотрудников. Объём выпускаемой продукции этих предприятий, их налогооблагаемая база одинаковы, но производительность труда в десятки раз выше. Основным ответом на вызовы новых технологий стало повышение уровня образования и улучшение профессиональной подготовки, что не может не отразиться на изменении структуры и качества образования. Образовательные учреждения ВПО, существующие в рамках территориальных общностей, должны это учитывать и меняться вслед за запросами времени.

На рынок труда, куда вступают выпускники высших профессиональных учреждений, серьёзное влияние оказывает ряд факторов. Это заметно и в ответах школьников и студентов, принимавших участие в исследовании. Наблюдается тенденция к увеличению доли квалифици-

рованного труда в общей занятости. И в индустриально развитых регионах страны, и в регионах, развивающих инновационные проекты, причём в последних эта тенденция значительно заметнее.

Состояние рынка труда определяется также демографическими, миграционными процессами, степенью вовлечённости страны в мировое разделение труда. Петербург и Ленинградская область всё в большей степени вовлекается в мировое разделение труда. Важным фактором, связанным с процессом глобализации и оказывающим влияние на тенденции занятости и рынок труда выпускников университетов, является рост числа иммигрантов. К неблагоприятным факторам, проявляющим себя в развитых странах с начала 80-х годов, способствующим росту напряжённости на рынке интеллектуального труда, следует отнести достаточно высокую зарегулированность социально-трудовых отношений.

Действие отмеченных факторов, во многом имеющих и всеобщий, и локальный характер, инициировало позитивные тенденции на рынке труда выпускников вузов, в занятости и активности на рынке труда, но одновременно породит сложные проблемы, связанные с угрозой безработицы.

Нужно отметить, что, несмотря на рост и диверсификацию потребностей производства в персонале, имеющем высшее образование, несмотря на усилия нашего государства, стремящегося помочь молодым специалистам, всё это не снимает сложности вхождения в активную жизнь для большинства выпускников высшей школы. Причины, как мне кажется, здесь следующие.

1. Ранее было отмечено динамичное изменение структуры современной экономики, которое неизбежно опережает консервативную систему высшего профессионального образования.

2. Для выпускников, вышедших на рынок труда, являются проблемой диспропорции в подготовке и выпуске специалистов в области гуманитарных и естественнонаучных, технологических профессий.

3. Рынок труда выпускников вузов испытывает влияние транснациональных компаний.

4. Немаловажное значение в настоящее время в России играет активизация процессов трудовой миграции, создающая одновременно дополнительные возможности мобильности высокообразованной и хорошо подготовленной рабочей силы и угрозу безработицы для коренного населения.

5. Определённой сложностью является разница потребностей и ожиданий выпускников университетов и работодателей.

6. Следует отметить и активно обсуждающуюся сейчас в России утечку части выпускников за пределы страны.

Естественным ответом на эти проблемы, поставленные новыми технологиями и процессами растущей глобализации, является не только повышение уровня образованности выпускников высшей школы, использование новых форм организации труда в университетах, но, главным образом, улучшение именно профессиональной подготовки молодых специалистов. Скорость, технологические нововведения, которые вносят изменения в рынок труда и требуемые знания, ставят всё новые задачи перед системой высшего профессионального образования, ориентируя её на подготовку специалистов особого типа, умеющих самостоятельно мыслить и доучиваться, лучше приспосабливаться к изменяющимся технологиям, чем специалист, накрепко овладевший определёнными навыками. Работник современного предприятия должен быть готов к постоянному овладению новыми знаниями по мере появления на производстве информационных или иного типа технологий. Специалист, подготовленный современным вузом, должен обладать способностью оценивать организацию, в которой он работает, не с точки зрения своей узкой специальности, а находить место отдельной проблемы, приобретающей актуальность в системе производственной деятельности. Разнообразие навыков предполагает режим постоянного переобучения. На рынке труда молодых специалистов наблюдается растущий спрос на гибких профессионалов, способных в течение жизни неоднократно сменить сферу профессиональной деятельности, а не на специалистов, освоивших, пусть и хорошо, одну специальность. То есть, инновационный тип развития производственной сферы с особой остротой ставит проблему неразрывной связи образования с производственной деятельностью на протяжении всей трудовой жизни. И, в конечном итоге, это означает более тесный и органичный диалог между высшими профессиональными учебными заведениями и сферой предпринимательских отношений, бизнесом.

Можно с уверенностью утверждать, что расширение доступа к высшему образованию и рост спроса на высококвалифицированных специалистов на рынке труда выпускников вузов благоприятно сказывается на занятости выпускников. Хотя сторонники «идеи избытка образованности» считают, что на рынке труда появляются тенденции востребованности выпускников с высшим образованием на должностях промежуточного (не высшего) уровня. Вместе с тем отмечается, что рост числа образованных людей является потенциально позитивным для

экономического развития, для общества в целом. «Избыток» выпускников высшей школы играет решающую роль в появлении новых потребностей в профессиональных навыках и знаниях и их преобразовании в требования рынка труда и создании новых рабочих мест.

Эволюция высшего профессионального образования в области квалификации и компетенции проявляется в современных условиях, прежде всего, в растущем признании среди работодателей необходимости высокого уровня образования, широких знаний в избранной профессиональной области и многофункциональной компетенции у выпускников. Степень ориентированности образовательных программ на рынок труда становится наиболее важным показателем эффективности высшего профессионального образования и качества подготовки в университетах. В вузах изменения касаются методик преподавания и организации учебного процесса. Такие возможности содержат модульные методики построения образовательных программ и широкое внедрение IT-технологий. Вузы повышают эффективность прохождения студентами практик и практических занятий.

Однако следует отметить и возможную опасность в процессе сближения образования и бизнеса. Она заключается в том, что полное подчинение учебных программ или даже вузов экономической конъюнктуре может привести к тому, что отодвигаются на задний план будущие перспективные потребности развития профессиональной сферы и общества в целом.

Таким образом, рынок труда выпускников системы высшего профессионального образования представляет собой своеобразную социальную сферу, где происходит общественно важный обмен между образованием и производством. Современный рынок труда молодых специалистов, развивающийся в условиях перехода промышленности на постиндустриальную стадию, предъявляет к подготовке специалистов требование гибкости, обеспечивающей интеграцию базового и узкоспециального образования, а также знаний межотраслевого характера. Одновременно, согласно концепции непрерывного, продолжающегося в течение всей профессиональной жизни образования, университеты должны иметь возможность предложить дополнительные консультативные услуги, вместо чрезмерного специализированного образования. Небольшие, существующие в пределах локальных территориальных общностей образовательные учреждения ВПО в таких условиях могут быть более гибкими и играть значительную роль в развитии образа жизни и экономике всего региона. И это при том, что активная образовательная политика станет частью молодёжной политики муниципальных властей.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ БИЗНЕС-ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Вследствие растущего спроса на бизнес-образование во всем мире увеличивается его предложение на рынке: появляются все новые и новые бизнес-школы. Исторически бизнес-образование концентрировалось и интенсивно развивалось в США. Согласно ежегодному рейтингу Financial Times ТОП-100 бизнес-школ число американских бизнес-школ по-прежнему является преобладающим. Их лидерские позиции на мировом рынке, по мнению экспертов, в ближайшие годы лишь усилятся.

Несмотря на более низкую конкурентоспособность европейских школ на мировом рынке бизнес-образования, университеты Великобритании, Франции, Испании, Швейцарии, Нидерландов, которые еще до недавнего времени придерживались консервативных взглядов на бизнес-образование, пересматривают собственные стратегии, и их бизнес-школы составляют сегодня здоровую конкуренцию относительно привлечения как лучших преподавателей, так и лучших студентов.

Рынок бизнес-образования становится конкурентным в глобальном контексте. Для большинства передовых программ MBA битва за лучших студентов развернулась практически во всех странах мира. Важнейшими факторами, способствующими этому процессу, являются, во-первых, подписание Болонской конвенции, во-вторых, современная мобильность населения.

Если в США система бизнес-образования традиционно финансируется компаниями, то во многих европейских странах она активно поддерживается государством. Предоставляя финансирование, правительства, в свою очередь, диктуют требования к абитуриентам, содержанию программ и определяют стандарты тех знаний, которыми должен обладать выпускник. В Украине бизнес-образование максимально адаптировано к потребностям клиента, который в большинстве случаев является единственным источником доходов бизнес-школ.

Одним из базовых критериев классификации бизнес-школ является преимущественная ориентация их деятельности: проведение фундаментальных научных исследований в области бизнеса или приоритет прикладных проблем, возникающих в реальных компаниях. Так, например, азиатские бизнес-школы ориентированы на проведение фундаментальных исследований для транснациональных компаний. Бизнес-школы Украины ориентируются на потребности реального

бизнеса в реальных условиях, однако часто ожидания слушателей не оправдываются в связи с высокой стоимостью обучения, отсутствием эффективной системы подбора слушателей и недостаточным количеством преподавателей-практиков.

Основные изменения на рынке бизнес-образования определяются в первую очередь двумя преобладающими тенденциями. Будет происходить дальнейшее существенное смещение бизнес-школ от государственной к частной форме собственности. Школы будут поддерживаться именно бизнесом, который и определяет необходимость бизнес-образования. Увеличится количество партнерских организаций с бизнесом: через создание ассоциаций не только между бизнес-школами, но и между бизнес-школами и компаниями. Произойдут существенные изменения в форматах обучения в бизнес-школах. Современные методы и формы обучения будут еще более разнообразными. Бизнес-школы существенно расширят набор предлагаемых услуг. Изменится также и продолжительность программ MBA. Сегодня программа имеет четко завершённый процесс обучения. Произойдет переход к блочному формату.

В основном украинские бизнес-школы предлагают программы без отрыва от производства. Сегодня в Украине наблюдается переход от стационарных программ MBA к форматам, максимально удобным для работающих людей. Наиболее приемлемы вечерняя и модульная формы обучения.

Сейчас активно разрабатываются непродолжительные сертификационные программы типа АССА, «около» MBA, mini-MBA, которые значительно ниже по стоимости и в основном ориентируются на определенную профессиональную деятельность. Удовлетворяя рыночные запросы, они отчасти противоречат традициям MBA, направленным на создание «универсальных управленцев». Возможно, постепенно именно эти продукты будут более востребованы на украинском рынке, чем классические программы MBA.

При помощи большого арсенала различных модификаций MBA бизнес-школы стараются удовлетворить спрос на бизнес-образование и со стороны мидл-менеджмента. Разработка программ корпоративного обучения «под заказ» – ещё один конёк украинских бизнес-школ.

Усиление конкуренции вынуждает украинские бизнес-школы создавать собственные стратегии привлечения лучших преподавателей, являющихся авторитетными экспертами в своей сфере и авторами научных исследований, знающих проблемы реального бизнеса в Украине, а значит, имеющих собственный опыт работы в бизнесе, или

консалтинг, которым они занимаются параллельно с преподаванием в бизнес-школе. Приглашаются также известные зарубежные business thinkers с лекциями или короткими курсами, чтобы слушатели были в курсе новейших трендов международного бизнеса.

Как же изменятся бизнес-школы как институты в будущем? Кто будет являться слушателем программы MBA в 2030 году? Прежде чем размышлять на тему, каким должно быть образование в 2030 году, необходимо представить, а что такое 2030 год.

Воспользуемся материалами исследований, в частности списком трендов, которые отражают неизбежное будущее. Самые устойчивые тенденции – демографические. Они проявляют себя в течение десятилетий, на них повлиять достаточно сложно, они складываются, как правило, из трех сегментов – это количество рождений, количество смертей и миграция.

Первый тренд. Увеличение доли пожилого населения. Это общемировая тенденция. Она означает, что в ближайшие годы около половины жителей Украины вступят формально в пенсионный возраст, при этом они активны, конкурентоспособны, и они хотят учиться. У этого сегмента большие потребности не столько в образовании, сколько в преобразовании, то есть в получении новых знаний и навыков в удобных для них форматах.

Второй тренд. Более половины квалифицированного городского населения в 2030 году будет жить в странах Азии. Самыми крупными рынками образования станут Китай и Индия. К 2030 году подавляющее большинство денег будет находиться на этих рынках, следовательно, лучшие мировые преподаватели к этому времени уедут работать в Китай и Индию. Какое место будет занимать Украина на мировом рынке образования в 2030 году? Методолог Петр Щедровицкий считает, что рынок с численностью менее 50 млн жителей не является самостоятельным, он – часть мирового. Такие рынки стоят перед выбором: или они встраиваются в глобальные цепочки, или проигрывают.

Третий. Важная группа трендов связана с развитием технологий, оказывающих воздействие на экономические и социальные системы. У тех, кто занимается проектированием, есть такое понятие, как «Точка Бога». Смысл в том, что любая информация доступна из любой точки планеты в любое время. Все компании, которые работают на рынке информационных технологий, идут к удовлетворению потребности в глобальном доступе ко всем информационным ресурсам. В связи с этим дистанционные технологии будут все больше проникать в образование. Массачусетский технологический институт и Стэнфордский универ-

ситет планируют запустить новый образовательный проект, целевая аудитория которого в ближайшие пять-семь лет составит 1 млрд человек. Это, в свою очередь, означает, что они будут жестко конкурировать со всеми рынками, для которых английский язык – базовый.

Отсюда следует четвертый тренд. Распространение международных стандартов. Международные стандарты, которые базируются на английском языке и на англосаксонской модели, в настоящий момент довольно эффективно по всему миру добивают национальные стандарты. Этот процесс не остановить.

Пятой. Еще один тренд также в значительной степени связан с развитием информационных технологий. Его называют «культура честности». Это означает распространение механизмов прозрачности и доступности информации, что делает вранье невыгодным ни в долгосрочной, ни в среднесрочной перспективе. Если вы строите закрытую систему с непрозрачной информацией, в которой можно врать, она очень быстро начинает проигрывать на рынке, потому что потребитель хочет гарантированно точную информацию. В этом контексте университеты и бизнес-школы, которые продают дипломы, обречены. Они удовлетворяют социальный заказ, но не дают качественное образование.

Шестой. Принципиально важный тренд. В постоянном диалоге о том, что такое университет – центр передачи знаний и высокой культуры человечества или институт оказания услуг – побеждает вторая точка зрения. Поэтому понятие «предпринимательский университет» постепенно трансформируется в «университет – предприниматель». Это значит, что университет или бизнес-школа продает свои продукты на рынке:

1. Знания, а также все, что касается учебных пособий, кейсов, форсайтов и т. д. В идеале он продает их напрямую, а не опосредованно через создание книг. Издательская деятельность университетов, как правило, невыгодна. Книжным типографиям осталось недолго жить, бенчмаркинг показывает, что в первом полугодии 2012 года в США объем продаж электронных книг превысил продажу книг бумажных: \$ 380 млн против \$ 320 млн. В этой модели покупают книги только у лидеров.

2. Акции компаний, которые создали студенты. Например, модель, которая прописана в бизнесе Singularity University, основанном NASA и Google. Она очень проста: университет получает 1% в каждом бизнесе, который создан его студентами. Таким образом, вуз становится крупным держателем миноритарных пакетов акций. Следовательно, возможна

такая ситуация, когда не студенты платят бизнес-школе за обучение, а бизнес-школа инвестирует в студентов, разделяя с ними риски. Модель разделяемых рисков долговременно устойчива. Если получилось несколько проектов, бизнес-школа становится венчурным фондом.

3. Современные действующие методики образования. Спрос на актуальные, практичные, работающие методы очевиден. Происходит странное: студенты платят за образование, качество при этом не гарантировано, они получают дипломы, куда-то поступают на работу, и их тут же начинают переучивать. Так, по данным Высшей школы экономики в 2011 году государственные инвестиции в высшее образование России составили около 500 млрд руб., и около 500 млрд руб. потратил бизнес на немедленную переподготовку сотрудников. Иными словами, бизнес-школы существуют потому, что плохо работают университеты.

4. Студентов. Подобно тому, как футбольные клубы покупают друг у друга игроков.

Мы рассмотрели шесть основных тенденций, под влиянием которых образование кардинально меняет свою сущность. Новая система, которая сложится в образовательном секторе, будет описываться на новом языке. Скорее всего, на языке финансового рынка. Собственно, это было понятно, как только возникло выражение «человеческий капитал». В образование придут инструменты финансового сектора: долгосрочный кредит, обеспечение долгосрочной лояльности, страхование, институты венчурного рынка, бизнес-инкубаторы. Все эти явления уже проникают в университеты, и, чем раньше они начнут воспринимать свою деятельность в этих терминах, тем будет понятнее для тех, кто там учится.

Литература

1. Бендукидзе К. Дипломы о высшем образовании никому не нужны [Электронный ресурс] / К. Бендукидзе. – Режим доступа: <http://forbes.ua/nation/1350373-kaha-bendukidze-diplomy-o-vysshem-obrazovanii-nikomune-nuzhny>

2. Дацюк С. Будущность и образование [Электронный ресурс] / С. Дацюк. – Режим доступа: <http://politiko.ua/blogpost63644>

3. Евенко Л. И. Модели бизнес-образования в Западных странах [Электронный ресурс] / Л. И. Евенко. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/2005/12/23/modeli_biznesobrazovaniya_v_zapadnykh_stranakh.html

4. Песков Д. Будущее образования: глобальная повестка [Электронный ресурс] / Д. Песков. – Режим доступа: http://asi.ru/news/14770/?sphrase_id=755062

ДЕМОКРАТИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ ФИЛОСОФСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В недавнем прошлом многое говорилось о непримиримой борьбе противоположных «линий» в философии. Правда, риторика идейного противоборства неблагоприятно сказывается на философском глубоко-мыслеи и мировоззренческой проницательности, требующей не только разграничения позиций, но и взвешенного их сопоставления, позволяющего усмотреть их взаимную обусловленность и нередкое взаимоподкрепление. Философское мировоззренческое мышление предполагает одновременно и определенность утверждаемого, сопряженную с некоторой его ограниченностью, и открытость «иному», умение понять другие взгляды, даже если вы с ними не согласны.

В предисловии к изданию на русском языке книги «Философия и зеркало природы» Р. Рорти отмечает, что «во времена коммунистического режима русские философы пропустили массу восхитительных, новых, ярких переходных философских проблем. Одни из них зародились в рамках феноменологической традиции. Другие возникали в рамках хайдеггеровской традиции [2, с. XVIII]. Много проблем поднималось, пишет он далее, в рамках традиции, «которой следовало наибольшее число философов, наиболее динамичной и восторгавшейся по собственному поводу» – аналитической традиции, акцентировавшей проблемы контрфактических суждений, уместности подстановочной квантификации, возможности физикалистской теории указания.

Эти и многие другие проблемы «принимали в сознании аналитических философов преувеличенные размеры, но вскоре вообще перестали казаться такими уж значимыми» [2, с. XVIII]. Те, кто «пропустил» подобные дискуссии, получили в итоге возможность взглянуть на них, так сказать, со стороны, констатируя в очередной раз, что самые громкие и красочные речи далеко не всегда оказываются самыми содержательными и поучительными.

Один из уроков, который можно извлечь из подобных историй, состоит в том, что в философии весьма конструктивное значение имеет уклонение от погони за интеллектуальной модой. Вместе с тем важна принципиальная настроенность на достижение взаимопонимания участников дискуссий на основе уважения права иметь собственные взгляды, терпимости к инакомыслию, а также доброжелательного внимания к содержательному многообразию мировоззренческих

позиций. Альтернативу принуждению и насилию открывает здесь настроенность на сотрудничество в поиске истины даже при отсутствии совпадения взглядов.

Впрочем, самые жаркие идейные баталии разворачиваются в современном обществе вовсе не вокруг философских концепций, которые, как правило, носят слишком абстрактный характер и сопряжены со столь обширными обоснованиями, что это пугает и отталкивает наиболее активных игроков, выступающих на политической авансцене. Некоторая отстраненность философии от политической «злобы дня» делает философское образование особенно перспективным направлением формирования квалифицированного и ответственного мировоззренческого плюрализма, без которого невозможна и современная демократия.

Многообразие мировоззрений неустранимо, и оно имеет, надо полагать, немалую общекультурную ценность. Перефразируя Н. Я. Данилевского, можно сказать, что поприще человеческого духа должно быть исхожено в разных направлениях, а приобретаемое на этих путях богатство идей, оценок, жизненных установок должно быть тщательно осмыслено для того, чтобы опыт других людей и народов не был потерян для новых поколений, вступающих в самостоятельную жизнь. Концепции, созданные признанными философами прошлого и наших дней, действительно трудны для изучения, особенно школьниками, чей жизненный опыт и навыки обобщенного понятийного мышления довольно ограничены.

Обширную программу введения содержательной философско-мировоззренческой дискуссии в деятельность современной школы разработал американский философ и педагог М. Липман. Активно пропагандируя эту программу, Н. С. Юлина отмечает, что ее основными принципами являются: 1) обучение философствованию, а не информирование детей о философских учениях; 2) проблемная подача философского знания, более интересная и понятная детям, нежели систематическое изложение целостных концепций; 3) организация работы класса как сообщества исследователей, ведущего сократический диалог; 4) замена традиционных учебников специально составленными повестями, нагруженными философскими проблемами. Такие повести имеют выразительную сюжетную канву и яркую персонафикацию рассматриваемых мировоззренческих позиций [3, с. 6–61].

Жанр философской повести позволяет создать в классе атмосферу интеллектуальной игры, нагруженной глубокими смыслами, ибо в ней обсуждаются разные варианты оценок и действий, наглядно демонстри-

рующие сцепление множества аспектов человеческой жизни, значимые последствия того или иного личностного выбора. Урок философии, как его понимает М. Липман, протекает без спешки и без нарочитых внешних эффектов. «Философская повесть» зачитывается по абзацам, затем учащиеся формулируют возникшие у них вопросы. Совместно, на основе дискуссии, отбираются самые интересные вопросы, выясняются и четко оформляются заключенные в обсуждаемом тексте ключевые проблемы. Затем выдвигаются гипотезы относительно решения этих проблем. Особое внимание уделяется критериям оценки гипотез и их решений с точки зрения их убедительности и правильности.

Все это вполне соответствует описанной Ю. Хабермасом процедуре коммуникативного действия, направленного на достижение партнерами по дискуссии правильного понимания отстаиваемых каждым из них позиций, обоснование их и, вместе с тем, поиск согласия. Интеллектуальная свобода сопрягается на таком уроке с высокой ответственностью. Каждый имеет право высказаться, зная при этом, что необоснованные суждения обязательно будут раскритикованы. Процесс мировоззренческого поиска имеет здесь коллективный характер; индивидуальные вклады суммируются и обобщаются. В ходе обсуждения дети приобретают умение слушать и понимать других, воспринимать здравую мысль, кому бы она ни принадлежала. Это действительно есть школа демократии, которая, очевидно, особенно важна для общества, в котором ощущается дефицит рациональной гражданственности, ценностные ориентиры расшатаны, люди склонны к необдуманным действиям и даже агрессии.

В высшей школе открывается возможность более глубокого и систематического освоения студентами философских учений и идей, разнообразие которых основывается не только на личностных предпочтениях их авторов, но и на социальной дифференциации общества, несходстве культур. Вместе с тем через данное разнообразие пролагает себе дорогу сущностное единство человеческого бытия, общность мировоззренческих проблем, встающих перед людьми. Раскрывая в процессе учебной деятельности эти проблемы как философско-мировоззренческие, в вузе нет надобности придумывать специально для целей такой деятельности какой-то набор «философских повестей». Здесь можно опереться на реальную историю философии, представленную обширным массивом классических философских текстов. Поскольку тексты эти часто весьма трудны для изучения, задача преподавателя состоит в том, чтобы совместить, насколько это возможно, языковые и мировоззренческие горизонты современных студентов и классиков

мировой философской мысли. По существу учебные пособия для студентов нефилософских специальностей представляют собой более или менее удачные версии «перевода» базовых философских текстов на язык, понятный нашему студенту, уже имеющему общее среднее образование.

Недогматическое учебное изложение философии предполагает отказ от жесткой привязки к какой-то одной концепции или школе философско-мировоззренческой мысли и репрезентацию признанного в своей значимости основного состава философских проблем, а также концептуальных версий их решения. Не существует универсальной и общеобязательной схемы такого структурирования. Очень многое зависит здесь от педагогического мастерства преподавателя, его умения не только формально правильно, но и по-человечески убедительно представить сферу философских исканий как подлинную драму идей, отвечающих на вызовы реальной жизни. В рамках разных культурных традиций способы раскрытия этой драмы, как и персоналии, используемые в учебном изложении философии, могут быть неодинаковыми. Так, Р. П. Вольф, автор пропедевтического курса философии для англоязычной аудитории, предложив в целом приемлемую структуру учебника, осуществил необычную для нас ее конкретизацию на материалах определенных учений и фактов из жизни создавших их мыслителей [1]. Вводная глава его учебника называется «Что такое философия?», и центральной фигурой здесь избран Сократ. После обсуждения его взглядов и образа жизни автор обращается к учениям философов милетской школы и атомистов, а затем стоиков, акцентировавших идею рационального мирового порядка, выразившуюся позже, по его мнению, в западной идее естественного закона. Соответствующая стратегия, сложившаяся в Новое время, связывается им с именами Локка, Беркли, Юма и Канта. В заключительной части этой вводной главы отводится место изложению некоторых положений философии Витгенштейна. Начало учебного курса получается весьма насыщенным и, скажем так, несколько непривычным. Глава о социальной философии строится на основе изложения концепции Дж. Ст. Милля, что позволяет автору многое рассказать о соотношении утилитаризма и либерализма, попутно охарактеризовав также консерватизм. В данной главе вполне достойно представлена социальная философия Маркса, после которой излагаются взгляды Маркузе. В главе о философии искусства центральной фигурой определен Платон, которому отдается предпочтение в силу того, что его взгляды на искусство могут оказаться для студентов потрясением. Все это заставляет задуматься над тем, обязательно ли при первом знакомстве студентов с философией строго следовать хронологической последо-

вательства возникновения ее учений и целесообразно ли начинать это знакомство с рассмотрением очень трудных для них онтологии и гносеологии? Поучителен и тот факт, что в данном учебнике поразительно мало места отводится философским концепциям, выдвинутым в XX веке и на время становившимся весьма популярными. Автор явно не намерен следовать переменной интеллектуальной моде.

В заключение отмечу, что демократизм философского образования, в моем понимании, противоположен официально санкционированному мировоззренческому догматизму и предполагает возможность выстраивания индивидуальных траекторий деятельности как преподавателями, так и студентами.

Литература

1. Вольф Р. П. О философии : учебник / Р. П. Вольф. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 415 с.
2. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 320 с.
3. Философия для детей / отв. ред., сост. и автор гл. 1 Н. С. Юлина. – М. : ИФ РАН, 1996. – 160 с.

Н. М. Внукова

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМКИ КВАЛІФІКАЦІЙ У НОВІЙ РЕДАКЦІЇ ЗАКОНУ УКРАЇНИ «ПРО ВИЩУ ОСВІТУ»

Інноваційною складовою нового Закону України «Про вищу освіту» [5] є запровадження компетентнісного підходу в освіті, що стосується змін щодо формування економіки знань, розвитку трансфера технологій, підвищення ролі освіти пропорційно можливості вирішення життєвих проблем.

Реалізація цих змін відбувається через нову редакцію Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) [5] з урахуванням положень Національної рамки кваліфікацій (НРК) (Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011 р.) [6] та заходів до НРК (наказ МОНмолодьспорту та Мінсоцполітики № 488/225 від 20.04.2012) [7].

Передумовами запровадження НРК – Рамка кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.).

Європейська рамка кваліфікацій має 8 рівнів, поданих за компетентностями: знаннями, вміннями, особистісними та професійними компетенціями (повноваженнями): самостійністю та відповідальністю; вмінням вчитися; наданням комунікативних та соціальних, а також професійних компетентностей.

Враховуючи, що розрізняють транснаціональні, національні та галузеві рамки кваліфікацій, для кожної країни важливою є національна система кваліфікацій, яка є сукупністю механізмів правового та інституційного попиту на кваліфікації працівників з боку ринку праці і пропозиції кваліфікацій з боку системи освіти.

Національна рамка кваліфікацій є частиною і основою розробки національної системи кваліфікацій, в яку повинні ввійти галузеві рамки кваліфікацій. НРК призначена для різних груп споживачів і дозволяє сформулювати загальну стратегію розвитку ринку праці та системи освіти, зокрема, планувати різні траєкторії освіти.

Кваліфікація є результатом засвоєння освітньої програми і практичного досвіду. Національна рамка кваліфікацій України – це системний і структурований *за компетентностями* опис кваліфікаційних рівнів [6].

Мета – це введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці *до компетентностей* фахівців; забезпечення гармонізації норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; сприяння національному і міжнародному визнанню кваліфікацій, здобутих в Україні; налагодження ефективного взаємодії сфери освітніх послуг та ринку праці [2; 1; 4].

Її використовують органи влади; установи, організації, що реалізують державну політику у сфері освіти, зайнятості та соціально-трудових відносин; навчальні заклади; роботодавці; інші юридичні і фізичні особи з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій.

Особливістю Національної рамки кваліфікацій в Україні є те, що вона має 10 рівнів: 0–9, які описані сукупністю компетентностей: знання; уміння (застосування знань); комунікації; автономність та відповідальність. Кожний рівень кваліфікації узагальнений інтегральною компетентністю.

За типами кваліфікацій вони поділяються на освітні – на основі освітніх стандартів; професійні – на основі професійних стандартів. Присудження певних видів професійних кваліфікацій делеговано роботодавцями освітній системі відповідно до закону України «Про вищу освіту» [5]. Відповідно до статті 6 «Атестація здобувачів вищої освіти» вищий навчальний заклад на підставі рішення екзаменаційної комісії присуджує

особі, яка успішно виконала освітню програму на певному рівні вищої освіти, відповідний ступінь вищої освіти та присвоює відповідну кваліфікацію. Кваліфікація відповідно до Закону України «Про вищу освіту» – це офіційний результат оцінювання і визнання, який отримано, коли **уповноважена установа** встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується відповідним документом про вищу освіту.

Результат навчання – це компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особа після завершення навчання. Можливе виокремлення процесу присвоєння кваліфікації від навчального процесу (приклад, медицина).

Відповідно до статті 5 «Рівні та ступені вищої освіти» підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітньо-професійними, освітньо-науковими, науковими програмами на таких рівнях вищої освіти: початковий рівень (короткий цикл); перший (бакалаврський) рівень; другий (магістерський) рівень; третій (освітньо-науковий) рівень; науковий рівень.

Рівням вищої освіти за Законом України «Про вищу освіту» відповідають кваліфікаційні рівні НРК з 5 по 9.

Вимоги до бакалаврів визначені інтегральною компетентністю – узагальненим описом кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності. Для бакалаврів – це 6 рівень Національної рамки кваліфікацій, який визначає здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.

Особливістю Закону України «Про вищу освіту» є те, що і спеціаліст, і магістр відповідають (ст. 5) сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій, і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності.

Інтегрована компетентність щодо здатності розв’язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає **проведення досліджень** та/або **здійснення інновацій** та характеризується невизначеністю умов і вимог.

Підготовка магістрів передбачає дослідницьку складову. Стосовно формування такої компетентності як знання (інноваційний аспект) – це спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи. При організації навчального процесу формується критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей. Тому поглиблення наукової підготовки – це зміна концепції навчання і впровадження, як приклад, науково-дослідницької практики (в ХНЕУ ім. С. Кузнеця з 2011 року).

Автономність та відповідальність формується через прийняття рішень у складних і непередбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування, формування навичок особистісного зростання та ін.

Реформування вищої освіти щодо підготовки наукових кадрів змінено прийняттям нової редакції Закону України «Про вищу освіту» [5]. Відповідно до ст. 5 цього Закону підготовку кандидатів наук прирівнено до підготовки докторів філософії, які стосовно рівнів та ступенів вищої освіти відповідають не тільки науковому, а *освітньо-науковому (третьому) рівню*, тобто посилюється **освітня складова** підготовки.

Третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти за компетентностями відповідає восьмому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій [6] і передбачає здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших **компетентностей**, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

У законодавчому регулюванні з'являється відповідність за інтегральною компетентністю вимогам Національної рамки кваліфікацій, які повинні бути підтверджені через *освітню та наукову* державну атестацію. Освітня атестація передбачена у видачі додатку до диплома європейського зразка. Наукова атестація у захисті результатів власного наукового дослідження – по суті випускної роботи (дисертації) за період навчання у докторській програмі – дещо інше, ніж кандидатська дисертація, тобто може оцінюватися її рівень за певною шкалою. Здобуття вищої освіти відповідно до Закону України «Про вищу освіту» на третьому рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою відповідної освітньо-

наукової програми, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти – доктора філософії.

Доктор філософії – це **освітній і спільно перший науковий** ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу або наукової установи в результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді. Особа має право здобувати ступінь доктора філософії під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі). Особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи, мають право здобувати ступінь доктора філософії поза аспірантурою, зокрема під час перебування у творчій відпустці, за умови успішного виконання відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді.

Освітня складова визначена у 30–60 кредитів ЄКТС, що становить 900–1800 академічних годин навчання, що є суттєвим навантаженням, тому нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) подовжений до чотирьох років.

Розширені можливості наукових установ здійснювати підготовку докторів філософії, але для цього необхідно отримати ліцензію на відповідну освітню діяльність. Допустиме посилення ефективності підготовки докторів філософії за спорідненою науковою установі освітньо-науковою програмою, узгодженою з вищим навчальним закладом. У такому разі наукова складова такої програми здійснюється у науковій установі, а освітня складова – у вищому навчальному закладі.

Стаття 6 Закону України «Про вищу освіту» передбачає атестацію осіб, які здобувають ступінь доктора філософії постійно діючою або разовою спеціалізованою вченою радою. Остання може розглядатися як аналог ДЕК, який буде акредитований Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти. Здобувач ступеня доктора філософії має право на вибір спеціалізованої вченої ради, що є позитивним.

Значно посилюється публічність подання результатів наукових досліджень та їх наукового обговорення через його оприлюднення на офіційних веб-сайтах відповідних вищих навчальних закладів (наукових установ) за вимогами законодавства.

Відповідно до п. 2 статті 7 Закону України «Про вищу освіту» доктору філософії видається диплом, в якому зазначаються назва вищого

навчального закладу (наукової установи), в якому здійснювалася підготовка, назва вищого навчального закладу (наукової установи), у спеціалізованій вченій раді якого (якої) захищено наукові досягнення, а також назва кваліфікації, що складається з інформації про здобутий особою науковий ступінь, галузь знань та/або спеціальність. У назві кваліфікації зазначаються ступінь доктора філософії та галузь знань (доктор філософії в галузі права тощо).

Між тим невід'ємною частиною диплома доктора філософії є додаток до диплома європейського зразка, що містить структуровану інформацію про завершене навчання. У додатку до диплома міститься інформація про результати навчання особи, що складається з інформації про назви дисциплін, отримані оцінки і здобуту кількість кредитів ЄКТС, а також відомості про національну систему вищої освіти України.

Прогресивним є повернення до можливості проведення міжгалузевого дослідження, що відповідає вимогам часу, коли потреба у вирішенні проблеми відповідає не одній науковій спеціальності. У разі, якщо дисертаційне дослідження виконано в суміжних галузях знань, ступінь доктора філософії присуджується у провідній галузі із зазначенням міжгалузевого характеру роботи.

Суттєве реформування підготовки докторів філософії вимагає розробки нових стандартів освітньої діяльності (стаття 9), які розробляються для кожного рівня вищої освіти в межах кожної спеціальності з урахуванням необхідності створення умов для осіб з особливими освітніми потребами та є обов'язковими до виконання всіма вищими навчальними закладами незалежно від форми власності та підпорядкування, а також науковими установами, що забезпечують підготовку докторів філософії. Також можуть відбутися зміни у ліцензуванні освітньої діяльності (стаття 24), які повинні бути визначені Кабінетом Міністрів України.

Особливі можливості з атестації докторів філософії надано дослідницькому університету (стаття 28), який має право самостійно утворювати разові спеціалізовані вчені ради для захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії за участю не менше п'яти осіб з відповідним ступенем, двоє з яких працюють в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі).

Стосовно всіх вищих навчальних закладів (стаття 32) вони можуть **приймати остаточне рішення щодо визнання**, у тому числі встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступеня доктора філософії під час зарахування на навчання та/або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника.

У цілому слід відзначити, що реформування підготовки кандидатів наук (докторів філософії) набуло суттєвого характеру, отже, потребує ефективного правового супроводу.

Виклики XXI століття – це проблеми фізичного виживання, а також обмеження соціальної мобільності. Між тим, в новому Законі України «Про вищу освіту» з'явився термін академічної мобільності – можливості учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами [5]. Отже, змінюються завдання в організації навчального процесу [3]: це формування нової особистості викладача та формування навичок у студента до особистісного зростання.

У цілому слід відзначити, що в Законі України «Про вищу освіту» зроблена спроба змінити загальну концепцію вищої освіти щодо переходу на компетентнісний підхід до навчання через імплементацію положень Національної рамки кваліфікацій до підготовки фахівців з вищою освітою. Надалі реформування вимагає суттєвий перелік нормативних актів, які супроводжують цей процес, тому працівники вищої школи повинні залучитися до розробки і широкого обговорення цих документів з метою підвищення ефективності їх впровадження.

Література

1. Внукова Н. М. Компетентнісний підхід у забезпеченні якісних освітніх послуг при підготовці студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Н. М. Внукова, С. А. Ачкасова // Новий колегіум. – 2009. – № 6. – С. 26–32.
2. Внукова Н. М. Аспекти гуманітарної освіти в Національній рамці кваліфікацій / Н. М. Внукова, В. М. Пивоваров // Гуманітарна політика як фактор сталого громадського розвитку : матеріали круглого столу 10 лип. 2012 р. – Х. : Вид-во НУА, 2012. – С. 25–30.
3. Внукова Н. М. Вплив вимог Національної рамки кваліфікацій на зміни в організації навчального процесу за Законом України «Про вищу освіту» / Н. М. Внукова // Організація діяльності випускової кафедри в умовах інтеграції освіти : зб. матеріалів Круглого столу, м. Київ, 25 верес. 2014 р. – К. : Ін-т вищої освіти НАПН України, 2015. – С. 20–21.
4. Оруджев Р. Применение Национальной рамки квалификаций: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] / Р. Оруджев. – Режим доступа: <http://www.archive.n.zerkalo.az/2012-06-07/obrazovaniedlyavseh/29813->
5. Про вищу освіту : Закон України // Голос України. – 2014. – 6 лип.

6. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМУ № 1341 від 23.11.2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.

7. Про затвердження Плану заходів щодо впровадження Національної рамки кваліфікацій : Наказ МОНмолодьспорт, Міністерство соціальної політики № 488/225 від 20.04.2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/29034/>

О. Л. Войно-Данчишина, Ю. Л. Войно-Данчишин

ПОСЛЕДИПЛОМНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В УКРАИНЕ: ПРАВОВОЙ АСПЕКТ

Востребованность последипломного образования в последние годы связана с объективным развитием научно-технического прогресса, возрастанием конкуренции на рынке труда, необходимостью неформального образования. Значительное количество выпускников отечественных вузов, специалистов ощущают необходимость в получении дополнительных компетенций, вынуждены кардинально менять направление своей деятельности. Получение образования перестало связываться исключительно с одним периодом в жизни человека. Большинство украинских вузов разработали и осуществляют программы последипломного образования. Несомненно, что от законодательного обеспечения этой сферы во многом зависит качество и организация предоставляемых образовательных услуг. Идея последипломного образования включает в себя повышение квалификации, стажировки, второе высшее образование. Анализ нормативно-правового регулирования последнего будет осуществлен в данной статье, что приобретает на данный момент особую актуальность в связи с реформированием образовательной сферы в Украине.

Исследуемой проблеме посвящено немало публикаций, которые рассматривают основные тенденции развития системы последипломного образования, особенности обучения взрослых. Однако нормативно-правовое регулирование данной сферы затрагивается редко, и компетентность ряда публикаций вызывает вопросы.

В статье 29 Закона Украины «Об образовании» дается структура отечественного образования, где последней высшей ступенью является последипломное образование, которое определяется как «специали-

зированной усовершенствование образования и профессиональной подготовки личности путем углубления, расширения и обновления ее знаний, умений и навыков на основе полученного ранее высшего образования (специальности) или профессионально-технического образования (профессии) и практического опыта» [5]. Новый Закон Украины «О высшем образовании» дает несколько расширенное определение последиplomного образования (для научно-педагогических работников), дополняя его еще возможностью «получения другой профессии, специальности на основе полученного ранее образовательного уровня и практического опыта» [3]. В то же время в Законе Украины «Об образовании» сохранилось понятие «переподготовка» (из нового Закона «О высшем образовании» оно исчезло – прим. авт.), означающее профессиональное обучение, направленное на овладение другой профессией работниками, которые получили первичную профессиональную подготовку. Если анализировать два этих закона, то очевидно, что понятие «переподготовка» не равноценно получению новой специальности, так как понятие «профессия» предполагает профессионально-техническое образование, что следует из определения последиplomного образования, данного в Законе «Об образовании». Это же подтверждается разъяснениями Министерства образования и науки о том, что переподготовка направлена на приобретение новых практических навыков, новой квалификации, необходимой для той или иной профессиональной деятельности. Проходить подобные краткосрочные программы можно хоть каждый год [2].

Очевидно, что данные неточности нуждаются в скорейшей корректировке и единообразии. Тем более, что проект Закона Украины «О последиplomном образовании» дает формулировку, аналогичную Закону «О высшем образовании».

Получить второе высшее образование можно, имея диплом бакалавра или специалиста. Большая часть университетов, имея факультеты или отделения последиplomного образования, разрабатывала учебные программы второго высшего в соответствии со стандартами по соответствующей специальности. Это правило закреплено и в проекте Закона Украины «О последиplomном образовании» [4]. Следует отметить, что большинство вузов присваивало выпускникам, получившим второе высшее, образовательно-квалификационный уровень «специалиста». Однако в соответствии с новым Законом Украины «О высшем образовании» такого уровня уже не существует и последний набор, который вузы смогут осуществить на «специалиста», будет произведен в 2016 году [3]. С 2017 года после окончания программ второго высшего

образования, вероятно, будут присваиваться ступени (этот термин введен вместо понятия «образовательно-квалификационный уровень» – прим. авт.) бакалавра или магистра. Этот вопрос также нуждается в уточнении на законодательном уровне (например, принятием упомянутого выше закона «О последипломном образовании»).

Поступление в вуз для получения второго высшего образования осуществляется в соответствии с условиями приема, разработанными учебными заведениями. Как правило, абитуриенты проходят либо собеседование, либо сдают вступительный экзамен. Получение второго высшего образования является платным (осуществляется за счет средств физических или юридических лиц).

Обучение в учебных заведениях осуществляется в таких формах: очная (дневная и вечерняя) и заочная (дистанционная) [3]. Обе эти формы применяются вузами в системе второго высшего образования.

Срок обучения вузы определяют самостоятельно. На практике он варьируется от одного года до двух с половиной. Вероятно, этот момент также должен быть регламентирован на законодательном уровне. Если мы говорим о втором высшем образовании с выдачей диплома государственного образца, не стоит учебный процесс превращать в формальность. Ведь за один год получить компетенции по новой специальности достаточно сложно. И это при том, что большинство вузов не включает в учебные планы общеобразовательные дисциплины, которые изучаются в первом образовании.

Для желающих получить вторую специальность новое образовательное законодательство предусматривает еще одну возможную траекторию поведения. Это поступление на магистерскую программу. По новому Закону «О высшем образовании» (п. 10 ст. 44) можно поступить в вуз для получения ступени магистра на основе бакалаврской ступени, полученной по другой специальности, при условии успешного прохождения дополнительных вступительных экзаменов с учетом среднего балла бакалаврского диплома. Однако программы магистерской подготовки во всех вузах являются неким логическим продолжением бакалаврата. Таким образом, имея одну специальность по диплому бакалаврата, будет невероятно сложно (а иногда просто невозможно) учиться в магистратуре по совершенно другой специальности. Либо абитуриенту придется самостоятельно осваивать перед поступлением в магистратуру фундаментальные дисциплины по выбранной специальности. Практически безболезненным будет такой вариант при поступлении после бакалаврата в магистратуру в рамках одного

направления (например, филология – перевод либо экономическая теория – экономика предприятия и т. п.). Но в законодательстве и комментариях Министерства образования и науки такой вариант не называется получением второго высшего образования (хотя по сути таковым является). Это возможность (причем, бесплатная) получить более высокую образовательную ступень. А получение ступени бакалавра по новой специальности после окончания бакалаврата (или магистратуры) считается вторым высшим образованием (которое является платным).

Анализ нормативно-правового регулирования последипломного образования был бы неполным без рассмотрения статуса обучающегося, который называется слушателем (п. 3 ст. 61 ЗУ «Об образовании») [5]. Возрастных ограничений для получения второго высшего образования законом не предусмотрено. В соответствии с Кодексом законов о труде, работники, которые обучаются без отрыва от производства, в том числе и получают второе высшее образование, имеют право на ряд льгот: дополнительный отпуск с сохранением средней заработной платы, возможность присоединения ежегодного отпуска к учебному, предоставление свободных от работы дней и др. [1].

Получение второго высшего образования в современной ситуации серьезно повышает шансы получить хорошую работу на рынке труда, расширяет кругозор и увеличивает арсенал профессиональных навыков. На государственном уровне даже была разработана программа предоставления бесплатных ваучеров на получение второго высшего образования для безработных, чтобы повысить их шансы трудоустроиться (к сожалению, этот механизм натолкнулся на множество проблем и находится в стадии доработки). Для субъектов образовательных отношений (вузов и абитуриентов) важнейшим вопросом является урегулированность нормативно-правовой базы последипломного обучения. Реформирование системы отечественного образования находится в начальной стадии, и приведение его в соответствие не только с международными стандартами, но и согласованность отечественных законов и подзаконных актов, несомненно, является актуальным.

Литература

1. Кодекс законов о труде Украины. – Харьков : Одиссей, 2007. – 159 с.
2. Мирошникова А. Второе высшее вне закона? [Электронный ресурс]/ А. Мирошникова. – Режим доступа: <http://kr.ua/life/470726-vtoroe-vysshee-vne-zakona>

3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

4. О последипломном образовании : Проект закона Украины / [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1402407744/>

5. Об образовании : Закон Украины от 23.05.1991 г. № 1060-XII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>

Н. Л. Гавкалова, А. Н. Шумская

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЕМ И РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Высокий динамизм глобальных процессов, переход к постиндустриальному информационному обществу, обществу знаний, сопровождается ростом требований к подготовке специалистов экономических специальностей в высших учебных заведениях. Это, в свою очередь, требует постоянного обновления учебно-воспитательного процесса с целью управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов, внедрения информационно-коммуникационных технологий, инновационных методик. Поэтому наиболее актуальной проблемой становится разработка системы принципов, которые являются объективной, фундаментальной основой процесса управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в вузах.

Отдельные теоретико-методологические аспекты управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов в условиях непрерывного образования исследовались отечественными и зарубежными учеными: О. Амосов, Н. Афанасьев, Т. Бойченко, Ю. Варданыч, М. Доронина, И. Зимняя, А. Саргсян и др. [1–5; 7–10]. Вместе с тем проблема разработки системы принципов, которые выступают теоретической основой процесса управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в условиях непрерывного образования, еще недостаточно исследована.

Цель исследования – разработка научно обоснованной системы принципов управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в вузах в условиях непрерывного образования.

Любая теория включает в себя ряд принципов, которые и образуют теоретическую основу научного исследования. Каждый исследователь должен определиться, в каком понимании он пользуется понятием «принцип», какие особенности этого научного инструмента он учитывает при его толковании и использовании [8]. От того, на каких именно принципах будет построена методология исследования, во многом будет зависеть не только характер самой методологии, но и ее эффективность.

В условиях интеграции Украины в международное пространство и перехода на новые образовательные стандарты успешное становление отечественного экономического образования и развитие профессиональной компетентности отечественных специалистов, в частности экономических специальностей, невозможно без надлежащей обработки системы принципов, которая делает систему управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов управляемой и оказывает содействие ее гармоническому развитию и оптимизации.

По результатам исследований ведущих экономистов мира, ежегодно возобновляется 5% теоретических и 20% профессиональных знаний, которыми должен владеть профессионал. Продолжительность времени, когда в результате появления новой информации компетентность специалистов снижается на 50%, быстро сокращается [9]. Так, если 50%-ное старение знаний выпускника 1940 г. наступало через 12 лет, выпускника 1960 г. – через 8–10 лет, то для современного выпускника – через два-три года, то есть раньше, чем заканчивается обучение. Это подтверждает целесообразность рассматривать процесс управления формированием и развитием профессиональной компетентности современных специалистов в вузах в условиях непрерывного образования.

Принципы используются как важная структурная составляющая любой теории наряду с аксиомами, законами, понятиями, категориями и фактами. В общем понимании принципы – это основные исходные положения любой теории, учения, мировоззрения, теоретической программы [6, с. 595]. Необходимым условием эффективного управления формированием, функционированием и развитием профессиональной компетентности современных специалистов экономических специальностей является использование научно обоснованной системы

принципов, которые способствуют обеспечению его реализации в учебном процессе вузов.

Обобщение публикаций ведущих ученых относительно определения принципов управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в вузах [1–5; 7–10] показало, что в отечественной научной литературе, в сущности, не существует целостной научно обоснованной системы этих принципов в условиях непрерывного образования. Проведенное исследование в этой сфере позволило сделать следующие выводы. Во-первых, принципы непрерывного образования специалистов (доступности, единства теории и практики, индивидуализации и др.) должны стать основополагающими принципами управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов в условиях непрерывного образования. Во-вторых, разработка научно обоснованной системы принципов управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в условиях непрерывного образования требует их распределения на: принципы формирования образования (целостности, научности, системности, иерархичности, комплексности, последовательности), принципы развития образования (динамичности, рефлексии, гуманизации). В-третьих, в условиях развития информационного общества перечень принципов непрерывного образования нуждается в уточнении, например, за счет дополнения их принципами инновационности, приоритетности и оперативности. Авторами предлагается следующее трактование указанных принципов. Так, принцип инновационности предусматривает формирование новых компетентностей у специалистов с помощью современных методов профессионального обучения (тренинговых занятий и т. п.) для осуществления их профессиональной деятельности. Принцип оперативности основывается на том, что содержание обучения должно быть направлено на развитие у специалистов способности быстро самосовершенствовать свои профессиональные умения и навыки согласно динамическим условиям на рынке труда. Принцип оперативности заключается в направленности программы обучения специалистов на профессионально и лично важные для них цели (обязательный учет взаимодействия потребностей рынка труда и содержательное наполнение программы обучения).

Следует отметить, что разработанная система принципов управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов в вузах является составной частью содержательной интерпретации теоретических основ управления формированием и развитием

профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в условиях непрерывного образования. Кроме того, вышеуказанная система принципов является открытой, что предусматривает ее расширение, обогащение, уточнение, переструктурирование.

Таким образом, разработана научно обоснованная система принципов управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в вузах в условиях непрерывного образования, особенностью которой является их распределение на принципы формирования образования (целостности, научности, системности, иерархичности, комплексности, последовательности) и принципы развития образования (динамичности, рефлексии, гуманизации). Кроме того, уточнен перечень принципов непрерывного образования специалистов за счет дополнения их принципами инновационности, приоритетности и оперативности. Перспективными направлениями в процессе управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов в вузах может стать, во-первых, рассмотрение принципов функционирования образования и управления образованием специалистов наряду с принципами формирования и развития образования специалистов, а, во-вторых, определение взаимосвязей между принципами формирования образования, функционирования образования, управления образованием, развитием образования как составляющих системы принципов управления формированием, функционированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в условиях непрерывного образования с целью систематизации этих принципов.

Литература

1. Гавкалова Н. Л. Удосконалення освітнього стандарту: компетентнісний підхід / Н. Л. Гавкалова, О. Ю. Амосов // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю. – К. : НАДУ, 2012. – С. 5–6.
2. Афанасьев М. Неперервна професійна освіта: нові горизонти підготовки кадрів для постіндустріальної економіки / М. Афанасьєв // Вища шк. – 2010. – № 10. – С. 88–98.
3. Бойченко Т. Є. Розбудова принципів неперервної освіти в Україні [Електронний ресурс] / Т. Є. Бойченко. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_26_1/Boyche68.pdf
4. Варданян Ю. В. Строеение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Варданян Юлия Владимировна. – М., 1999. – 38 с.

5. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеолог. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.

7. Саргсян А. С. Непрерывное образование и образование взрослых: действие и методика / А. С. Саргсян. – Ереван : Изд-во «dvv international», 2009. – 97 с.

8. Технологія наукових соціально-економічних досліджень (схеми і приклади) : навч. посібник / укл. М. С. Дороніна. – 3-е вид., випр. і доп. – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2007. – 111 с.

9. Холодный Г. О. Розвиток управління маркетингом на підприємствах : монографія / Г. О. Холодный, Г. М. Шумська. – Х. : Вид-во ХНЕУ, 2010. – 256 с.

10. Williams G. Towards Lifelong Education: A New Role for Higher education Institutions / Williams G. – P. : Unesco, 1977. – 147 p., с. 78.

Н. П. Гога

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ВОСПРИЯТИЯ ИНФОРМАЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТА ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Трансформационные процессы, происходящие, с одной стороны, в современной системе образования, а с другой стороны, с сознанием человека, требуют постоянного обращения к классическим проблемам психологии и педагогики. Одной из таких проблем, вызывающих интерес как у отечественных, так и зарубежных исследователей, является индивидуализация обучения. Проблема индивидуализации обучения в разное время занимались Акимова М. К., Володько М. В., Гладких В. И., Границкая А. С., Козлова В. Т., Кирсанов А. А., Климов Е. А., Крутецкий В. А., Караман С. О., Рабунский Е. С., Русских А. Г., Сонин М. Д., Табаченко Т. С., Унт И. Э., Фицула М., Чередов И. М., Шадриков В. Д. и др.

Классическим определением «индивидуализации обучения» является следующее – это организация учебного процесса, при которой

учитываются индивидуальные особенности учащихся; позволяет создать условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [6].

В целом, анализ проблемы индивидуализации обучения требует рассмотрения следующих групп факторов:

1. Макрофакторы (социальные) предполагают изменения:

- в системе образования (преемственность среднего и высшего звеньев образования);
- структура подготовки педагогических кадров;
- увеличение доли дистанционного образования для работающих студентов и студентов с особыми потребностями;
- на рынке труда (иерархия востребованности специальностей);
- проблема перепроизводства специалистов;
- нехватка квалифицированного производственного персонала;
- потребность в «уникальных» специалистах;
- снижение текучести кадров на предприятиях за счет повышения их квалификации и условий труда.

2. К микрофакторам (психолого-педагогическим) можно отнести:

- изменения психологических характеристик личности (особенности когнитивных процессов, когнитивных стилей);
- особенности характера и темперамента и т. д.;
- вопросы одаренности личности (параметры одаренности и их проявление, понятие «истинной» и «мнимой» одаренности) и многие другие;
- особенности сознательного формирования личностных качеств, связанных с будущей профессиональной деятельностью.

Несмотря на большое количество развивающих методик, подходов, тренинговых упражнений, открытость исследований и доступ к мировым наработкам классические программы направлены на «среднего» ученика или студента, что, очевидно, снижает в том числе и уровень будущей профессиональной подготовки. Кроме того, одной из существенных проблем процесса обучения является то, что редко когда представления об индивидуализации совпадают у всех его субъектов (школьников, студентов, учителей, преподавателей, администрации, родителей).

И. Э. Унт указывает на то, что на основании того, какие особенности личности учитываются, можно различить два вида индивидуального подхода при обучении: 1) учет комплекса различных особенностей ученика; 2) учет какой-либо отдельной особенности [10].

Для более подробного изучения нами была выделена проблема восприятия информации, которая является междисциплинарной.

Лаврентьев Г. В., Лаврентьева Н. Б., Неудахина Н. А. [8; 9], проводя комплексное исследование инновационных обучающих технологий в профессиональной подготовке специалистов, отмечают, что учебная информация может быть воспринята, но не понята или недостаточно понята.

Понимание текста стало предметом изучения лишь в начале 80-х годов. Понимание рассматривается как трехступенчатый процесс: 1) перевод текста в глубинные структуры; 2) понимание связного текста; 3) использование знаний, имеющих отношение к тексту.

Особую важность имеют в этой связи исследования психолингвистов, которые установили феномен неоднозначности понимания одного и того же текста разными учащимися [4; 7]. Ученые в области психосемиотики установили и другие психологические особенности понимания текстовых форм (учебников, инструкций, текстовых документов) [9].

В современных подходах к индивидуализации обучения на всех уровнях достаточно часто используются различные НЛП-практики, одной из них является представление о наличии у человека нескольких репрезентативных систем. Каждая система – это совокупность элементов, позволяющих представлять (репрезентировать) в психике необходимую информацию. По характеру доминирующей модальности представления информации репрезентативные системы делятся на [3]: 1) визуальную (в виде образов); 2) аудиальную (в виде звуков и слов); 3) кинестетическую (двигательные ощущения); 4) дигитальную (факты, цифры); 5) полимодальную. Такое деление соответствует описанным П. П. Блонским видам памяти: «Моторная память или память-привычка, образная память или память-воображение, логическая память или память-рассказ» [2].

Выделяют следующие общие характеристики учащихся каждого репрезентативного типа [3; 8]: 1) «Визуалы», запоминая и вспоминая, видят конкретные образы, стараются буквально увидеть то, о чем читают. Внешне их можно отличить по активной жестикуляции, они артистичны. Быстрее других усваивают информацию, подаваемую в виде демонстрации карт, графиков, наглядных пособий. При выполнении учебного задания необходимы ясные и конкретные инструкции. Для них конспект и учебник лучше, чем устная речь. 2) «Аудиалы», запоминая и вспоминая, слышат слова, лучше усваивают устное объяснение, подробное, с причинно-следственными связями. Даже хорошо выучив урок, будут отвечать с продолжительными паузами, если последовательность вопросов не соответствует логике изложения материала. Такие учащиеся обладают хорошей грамотной речью, легко и правильно выполняют задания «по аналогии». 3) «Кинестиков» легко выделить внешне по

поведению: их отличает постоянная отвлекаемость от процесса обучения, повышенная «саморазвлекаемость». Но именно эти студенты быстрее других делают лабораторные работы и работы на компьютере, лучше усваивают материал, если им дают возможность проявить самостоятельность. 4) «Дискретные, дигиталы» – это собранные, чаще всего интровертированные учащиеся, которые относятся к логическому типу восприятия. Они ориентированы на смысл, содержание, важность и функциональность информации, хорошо работают с инструкциями, прагматичны и педантичны. На выполнение заданий тратят больше времени, чем остальные типы, однако делают меньше ошибок.

Нами было проведено исследование преобладающей системы восприятия информации, а следовательно, и понимания информации (репрезентативной системы деятельности). В исследовании приняли участие 50 человек (студентов II–III курсов ХГУ «НУА»). Был использован БИАС-тест, описанный в 1982 году Б. А. Льюисом и Ф. Пуцеликом [1].

Целью исследования является выявление ведущего типа репрезентативной системы деятельности у студентов; разработка рекомендаций для преподавателей, тьюторов и кураторов как в рамках общей, так и профессиональной подготовки.

Мы предположили, что объективное увеличение количества визуальных средств восприятия информации (смартфоны, электронные книги, планшеты, ноут и нетбуки, моноблоки) способствует доминированию у студентов кинестетического и визуальных типов репрезентативной системы.

По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1) подтверждена заявленная гипотеза: 56% поставили на первое место кинестетический канал восприятия информации, еще 20% – на второе; 2) визуальный канал восприятия информации 28% испытуемых поставили на первое место, а еще 36% – на второе; 3) дигитальный канал восприятия информации как ведущий отметили у себя 16% испытуемых; еще 20% поставили его на 2-е место; 4) не выявлено респондентов с ведущим аудиальным типом восприятия информации. По 36% испытуемых поставили аудиальный тип восприятия информации на 3-е и 4-е место.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило гипотезу об усиливающемся влиянии новейших технических средств на формирование сознания студента, что, в свою очередь, требует поиска новых форм и методов подачи учебной и профессиональной информации в рамках индивидуального подхода.

Проблемным моментом является то, что 2/3 студентов отмечают:

при принятии решений они в меньшей степени полагаются на услышанное, что еще раз подвергает сомнению только классическое проведение лекционных и семинарских занятий. Также низкий уровень аудиального типа восприятия информации может влиять на качество коммуникативного взаимодействия, в том числе и в профессиональной деятельности.

В то же время исследования показывают, что хорошо успевающие студенты владеют, кроме ведущей, еще одной дополнительной системой хранения информации, а слабоуспевающие – не используют дополнительных систем. Поэтому, если способ передачи знаний отличается от соответствующей этому студенту репрезентативной системы, то ему необходимо дополнительное время для «перевода» получаемой информации в привычную форму или ассоциации. Таких временных пауз в реальном учебном процессе ему не предоставляют.

Полисенсорное восприятие учебной информации не просто позволяет каждому студенту обучаться в наиболее благоприятной, органичной для него системе, но, главным образом, стимулирует развитие второстепенной для данного студента репрезентативной системы восприятия.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы для: 1) подбора заданий для аудиторной, самостоятельной и индивидуальной работы; 2) трениговых занятий в студенческих группах, направленных на развитие второстепенных стилей деятельности; 3) развития профессиональных качеств, основанных на ведущем типе репрезентативной деятельности.

Литература

1. Биас-тест определения репрезентативных систем. Энциклопедия психотерапии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.socioport.ru/word_2/bias_test_opredeleniia_reprezentativnyh_sistem.html.
2. Блонский П. П. Память и мышление / П. П. Блонский. – СПб. : Питер, 2001.
3. Гриндер Дж. Структура магии / Дж. Гриндер, Р. Бэндлер. – М. : АСТ, 2014.
4. Залевская А. А. Введение в психолингвистику : учеб. для студентов вузов, обучающихся по социол. специальностям / А. А. Залевская ; Рос. гос. гуманитар. ун-т. – М., 2010. – 383 с.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Феникс, 1997.

6. Индивидуализация обучения. Российская педагогическая энциклопедия. – Т. 1. – М. : Науч. о-во, 1993.

7. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М., 2008. – 235 с.

8. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2002. – 146 с.

9. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Часть 2 / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева, Н. А. Неудахина. – Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2004. – 324 с.

10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.

В. Г. Городяненко

СОЦИАЛЬНОЕ МОЛЧАНИЕ КАК ЭЛЕМЕНТ КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В последние годы некоторые ученые-социологи заинтересовались таким феноменом как социальное молчание. В силу своей универсальности молчание изучается целым рядом научных дисциплин, среди которых философия, психология, этнография, культурология, лингвистика и др. Большинство ученых приходит к выводу о том, что молчание нужно связывать не с отсутствием речи, а передачей информации несловесным способом. В этой связи, феномен изучается в разных аспектах: коммуникативном, психологическом, религиозно-мистическом, эстетическом, ритуальном и культурологическом.

В современных условиях социального взаимодействия на первый план, как правило, выступают вопросы этики и нормативности поведения. Исходя из этого, молчание может рассматриваться и как отсутствие протеста против ущемления прав других, невыполнение нравственного долга, и как отрицательная акция-уклонение от положительного действия, ложь, предательство и т. п.

Сегодня социальное молчание отчетливо проявляется при рассмотрении его как элемента коммуникации: здесь молчание в обществе предстает как неучастие в выборах, обмене мнениями, общей дискуссии, даже в беседе.

В этой связи, наиболее смелой и оригинальной в научном смысле могла бы стать постановка проблемы «молчаливого большинства», изучения ментальности нашего безмолвствующего народа. Некоторые эмпирические основания позволяют считать, что среди «молчаливых» есть немало людей, которые молчат от скрытого возмущения и гнева.

Кроме того, в современном украинском обществе актуальной темой стала «усталость», усталость от постоянных социальных изменений, неоправданность надежд, разочарование социально-экономическими достижениями. Люди постепенно стали терять интерес к избирательным кампаниям, проявлять безразличие и, наконец, стали пренебрегать своим гражданским правом волеизъявления, считая его недееспособным механизмом влияния на политическое и социальное развитие страны.

Анализ избирательной активности за годы независимости свидетельствует о тенденции к постоянному снижению численности потенциального электората, уровня избирательной активности на парламентских выборах и тенденции к снижению избирательной активности на президентских выборах. Так, активность избирателей на президентских выборах снизилась с 84,32% (1991) до 60,29% (2014), а на парламентских с 76,07% (1994) до 52,42% (2014) [1, с. 83; 2]. Похоже, что граждане Украины отказываются от своего избирательного права, выражая таким образом в форме социального молчания свое отношение к политическому и социальному состоянию страны, определяемое недоверием политическим институтам.

Следует подчеркнуть, что проблематика недоверия в последние годы выдвигается на передний план как проблема, сопряженная с риском. По утверждениям некоторых социологов, с каждым годом условий для поддержания доверия становится все меньше. Сегодня проблематика недоверия перешла из теоретической в актуальную практическую проблему, присутствующую практически во всех сферах современной жизни – в политике, экономике, обществе в целом. Так, с 2010 по 2013 г. доверие населения Президенту Украины снизилось с 30,8 до 10,9%, Правительству – с 19,6 до 8,1%, а Верховному Совету – с 13,4 до 4,6%, причем о полном доверии говорят лишь 2,2%, 0,9%, 0,8% респондентов соответственно [3, с. 4]

Особенно актуальным изучение феномена социального недоверия является в настоящее время, поскольку за последние двадцать лет гражданам Украины пришлось пережить не одно потрясение, приходилось быть не раз обманутыми – резкий переход к рынку спровоцировал бешеный рост цен, банкротство многих предприятий, обесценивание вкладов граждан, повышение коммунальных услуг,

обещания «цветных» революций и т. д. Все это воспринималось и воспринимается как обман, после которого доверять не только государству и правительству, но и ближайшим людям становится неимоверно трудно. За 20 лет независимости, так и не осознав улучшения, население утрачивает оптимизм как относительно своего будущего в Украине, так и будущего самой Украины. Сокращается часть людей, которые гордятся своим украинским гражданством (с 49,4% в 2010 г. до 47,7% в 2013 г.). Если в 2010 г. не ощущал гордости за свое украинское гражданство каждый пятый житель Украины, то в 2013 г. – уже каждый четвертый [2, с. 5].

Значимость феномена социального недоверия в истории и современности неоспорима. Данный феномен нуждается в глубоком изучении особенно сейчас, когда нашему обществу крайне не хватает такого ценного ресурса как доверие. В первую очередь необходима выработка теории социального недоверия, которая позволила бы социологам разобраться с самим феноменом, а также изучить культуру социального недоверия; во-вторых, выявить историческое своеобразие проявления недоверия в современном украинском обществе, и, наконец, определить функциональную необходимость существования данного феномена в нашем обществе.

Среди коммуникативных конфликтов и противоречий современного общества один из самых острых связан с социальной памятью. Являясь фундаментальным элементом различных коммуникативных связей, социальная память оказывает влияние на развитие индивида и общности. Формируя социальную типологию личности и социальных групп через их взаимодействие, она оказывает решающее влияние на различные социальные феномены коллективности: семью, нацию, этнос, народ и т. д. Наконец, актуальность изучения социальной памяти обусловлена современным кризисным состоянием украинского общества, в котором наблюдаются разрыв вековых связей, пересмотр исторических событий, отрыв от корней, забвение традиционных ценностей и морали. По мнению отдельных ученых, мы сейчас живем в эпоху памяти специфической, манипулятивной, искусственной, в которую активно вмешиваются определенные политики, средства массовой информации и даже государство, в силу чего она становится инструментом для политических и исторических манипуляций.

Действительно, массовое сознание является объектом для манипулирования, так как именно в нем запечатлены различные представления, ценности, нормы и образцы поведения. Под манипуляцией понимают целенаправленное и скрытое влияние на сознание. Манипуляцию можно

определить также как набор способов скрытого управления, обработки, психологического воздействия на человека или общность различного уровня. К основным методам манипуляции сознанием населения следует отнести: размывание и подмена понятий; подмена имени и предмета; упрощение важной информации; сокрытие намерений; манипуляция числами и мерой; изъятие из контекста реальной проблемы; дробление целостной проблемы на отдельные фрагменты и др. Суть такой политики выражена в тезисе: важно не то, что было на самом деле, а важно то, что мы думаем о том, «что было на самом деле». Манипулируя историей, конструируя память путем отбора определенных исторических событий и фактов, пытаются управлять сегодня отдельные украинские политики. Из СМИ вытесняются научные понятия и категории, реальные факты, отражающие социальную картину общества, ее структуру, жизненный мир людей. Взамен предлагается принципиально другая картина социума, состоящая из иных социальных фрагментов: территориальных, этнических, поколенческих, националистических. В условиях информационного господства такой политики достаточно несколько лет для того, чтобы из социальной памяти общества стереть неудобные сведения и сформировать новую систему ценностей и духовных интересов. Как показывает практика последних лет, тезис «кто владеет прошлым, тот владеет настоящим» постоянно присутствует в системе управления либеральных и радикальных представителей власти.

Социальная память, обладая функциональными и структурно-содержательными особенностями, включает в себя не только процессы воспоминания, но и забывания, а природа и траектория рецепции прошлого в современных социокультурных практиках, составляя суть социальной амнезии, отличаются деформированным характером. Феномен амнезии онтологически вписан в социальную реальность и наиболее отчетливо проявляется в периоды социокультурных кризисов. Социальную амнезию можно определить как социокультурное явление и как процесс, выражающийся в экспансии социального беспамятства, частичной утрате памяти о значимом прошлом в обществе, в размывании чувства самоценности истории и наличии искаженного опыта прошлого, в стремлении элиты создать что-то новое без опоры на знание о прошлом. Особую проблему образует тот компонент социальной памяти, который связан с осмыслением прошлого. В этой связи исследователи фиксируют синдром так называемой «запаздывающей памяти», состоящий в том, что крупные исторические события, иногда травмирующие историческое сознание, подвергаются относительному забыванию или вытеснению.

Известно, что сокращение, упрощение и уничтожение социальной памяти приводит к упадку или, что еще хуже, к исчезновению того или иного народа, нации и целых государств. Важно понимать, что общество, потерявшее социальную память, перестает ощущать себя субъектом истории, так же как отдельный человек, потерявший память, теряет свою личность, собственное «Я».

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что человек в процессе жизнедеятельности руководствуется не только социальным обменом, но использует более сложный, стратегический подход к построению своего поведения, принципиально иные критерии оценки социальной реальности и выбора цели. Область несимметричного обмена яснее проявляется в периоды трансформации общества. К тому же целенаправленное размывание коллективной памяти, появление социальной амнезии, расширение культуры недоверия создают ситуацию, когда включаются не логические или физиологические, а личностные механизмы и ресурсы, которыми определяется выбор индивида в непредопределенной ситуации. Социальное молчание в этих условиях становится обыденным поведением многих людей.

Литература

1. Українське суспільство 1992–2010. Соціологічний моніторинг / за ред. В. Ворони, М. Шульги. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2010. – 636 с.
2. Президентские выборы на Украине [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/wik./#ДО.АФДО.В2.ДО.ВА.ДО.ВО>
3. Українське суспільство 1992–2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг / за ред. д. ек. н. В. Ворони, д. соц. н. М. Шульги. – К. : Ін-т соціології НАН України, 2013. – 566 с.

Izabela Desperak

GENDER EQUALITY EDUCATION CHALLENGE IN UP-TO-DATE WORLD. LESSONS FROM POLAND

Introduction: gender revolutions

Gender equality issues are becoming more and more important in contemporary world. According to the most prominent sociologists, gender revolutionary change is one of the most important processes occurring in contemporary world. Manuel Castells describes the end of patriarchy [1],

Roland Inglehart with Pippa Norris portray the rising tide of gender equality and cultural change around the world [2], and. Anthony Giddens depicts new process of democratisation in of private sphere, thanks to intimacy, completing general process of democratisation [3].

On the other hand, this gender revolution faces up a sort of counter-revolution. There are some protests against gender quality happening especially in Central and Eastern Europe. One of most visible patterns is protesting against gender equality education programmes addressed towards the youngest generations. Although such protests have been notices in both France and Poland, Eastern Europe is more endangered by anti-gender movement. It is significant, that this issue has been discussed in Kiev, Ukraine in 2013 [4]. Also Polish academics and educators discuss this phenomenon. Anti-gender movement is not limited to Europe. For example, Rafael Correa in his New Year speech on 3rd January 2014 openly attacked gender and declared campaign against It [5]. Such global range of anti-gender policies is explained by Judith Butler as influenced by Vatican, associating the word ‘gender with LGBT movements [6].

Gender dimension of transition in East Central Europe

East Central European countries do share similar experience of transition, meaning democratisation, market reforms, de-sovietisation, sometimes accompanied by redefining of national state. This process is also accompanied by redefining of gender roles, especially redefinition of femininity. It has been strongly influenced by the renewal of traditional family model, supported by women-as-mothers definition. Democratisation meant reinventing the doctrine of gender-segregated spheres. East Central European nationalist ideology divided the world into the public sphere of mens work and political life, and the private – womens – sphere of family and domesticity [7]. Some would compare this phenomenon, described by Barbara Einhorn, with phenomenon of backlash – media driven reaction against the feminist advances of the 1970, described by Susan Faludi [9]. However, the history of feminist movement was completely different in East Europe; we practically did not experience the second wave feminism, so the counter reaction would be directed against something else. Probably, some equality policies, more advanced in the 70-es in Eastern Block than in Western countries in those times, might have been considered just part of communist regime and meriting just being swept away.

Whatever factors were acting in our part of Europe, we finally experienced complete reversal of policies of womens emancipation from communist era. During transition period idea of emancipation ceased to be priority, and, as a result, women were sent back home. Womens main quality and use was not

productivity, but reproduction, they were pushed off the labour markets and called back to their domestic chores, including not only having children and caring for them, but also care for the rest of family, especially sick and elderly relatives. Of course, this process, noticed primarily in East Central Europe countries like Poland, Hungary, Czechoslovakia and former DDR by Barbara Einhorn [8], differed in various countries and regions, and followed varying patterns. It was strongly influenced by post-secular transition in post communist Europe. Religious revival observed in all the countries of former Eastern block meant revival of traditional family ideology, with traditional vision of gender roles.

Gender equality as a part of citizenship education

Former East Block had to learn the lesson on democracy. One of components of liberal democracy is gender equality, but this issues seems to be marginalised and neglected even in European Union new member states of this region. Teaching gender equality is sometimes as touchy subject, as sexual education. Teaching sexual education becomes very perturbed in our transforming countries, as sexual education with idea of reproductive rights has become unnecessary in some areas. Poland is the example of the most severe limitation of reproductive right, having had passed ban on abortion in 1993, and limiting access to sexual education. Democratic transition in Eastern and Central Europe brought end to old-fashioned ideas of socialist gender equality, and did not produce new pattern for this idea, included into political programmes of European Union.

That is why gender issues need to be included into existing systems of education and added as separate programmes. They should be taught on all levels, from primary education to university courses. Existing gender studies could be resources of both curricula and qualified teachers, but gender issues can be taught and researched into also outside of gender focused institutions. Eastern European countries have long tradition of dealing with gender equality, not recognized by Western academics yet, worth studying and popularisation.

Educational context

It is necessary to understand the context to work in the area of education, especially the gender equality one. Social definitions of gender roles result from the process of socialization. It works in three main dimensions: in family, education and through mass media. Families may represent different ideas of gender roles, but probably follow the tradition. Educational system – according to numerous studies – seems to be very traditional about gender. Both national curricula, government handbooks and also hidden school curriculum do prefer traditional vision of society, family and men and women. Only the newest project of government free handbook for primary schools

includes some alternatives, thanks to the process of consultations it had undergone. Analysis of mass media reveals that even commercial content, with TV commercials on the top, represents the most traditional gender stereotypes.

Polish good practice example: informal gender equality education

I would like to share some experience from Polish practice, showing how academia can cooperate with NGOs and public schools to educate on gender equality issues. Academia conducts research and provides educational training on the highest level (including doctorate). Gender issues are central for gender studies, but they also constitute important part of general social science and humanities education. Educating future teachers includes gender roles, future historians – herstory, so that the graduates have some basic education. Secondary and primary schools teach about democracy, but still need to enrich those programs into gender equality issues. Until they will be included in national curricula, such education may be provided by those graduates, employed in schools, and social activists of civil society, providing extra activities for school children, thanks to NGOs.

I would like to share experience of local programme for informal gender equality education and training, conducted in the city of Lodz. It has resulted from analysis of educational context (quoted above) and the need for modern gender educational and training programmes.

It was started by informal groups of activists in the city of Lodz in 2004, and conducted mainly on volunteer basis since then. In the meantime, the programme was developed, to address various needs. It was conducted successfully thanks to its theoretical framework, worked out through our engagement in academia, and thanks to our engagement as social activists, active in wide variety of gender equality activities. Some of us represent profession of a teacher, some do not. We decided to add self-training programme, including both teaching skills and gender equality issues. This aspect of our activities is as important as teaching and training.

At the moment our gender education and training programme includes several levels.

The content for the courses is still being developed and revised. It works on both teaching and training level. Quality of educational process is guaranteed thanks to the system of non-stop internal evaluation and self development of trainers.

Theoretical background of trainers is guaranteed by their education and engagement. Each of trainers is accompanied by the others on every level of training and takes part in the process of evaluation. The beginner, after proving satisfactory theoretical background, is invited to assist in the courses.

He or she observes full process and takes part in the process of evaluation. Then, when he/she feels ready starts his/her own teaching, under the supervision of more advanced trainers. Still, after each course, they exchange their opinions and study evaluation questionnaires together. Then, those previous beginners do supervise the others, both beginners and advanced trainers.

We do try to conduct teaching by pair of trainers and try to provide wide variety of trainers. In case of gender equality programmes we tend to provide training by two trainers of different gender, who practically promote partnership through their visible cooperation. In case on training programmes dealing with the issue of homophobia we try to teach in mixed pairs/groups including non-heterosexual people.

The courses cover wide variety of issues, from beginning to advanced level, as they are addressed to both beginners and gender equality trainers. They also offer training for teachers, journalists, police people and another professional groups.

Bibliography

1. Castells, M. *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*. Cambridge, MA; Oxford, UK : Blackwell, 1997.
2. Inglehart, R., Norris, P. *Rising Tide: Gender Equality and Cultural Change Around the World*, Cambridge University Press, 2003.
3. Giddens, A. *The transformation of intimacy, The Transformation of Intimacy: Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge : Polity, 1992.
4. «Гендер і антигендер» // Гендерний журнал «Я» (№ 4 (34), 2013): <http://ua.boell.org/uk/2013/12/30/gender-i-antigender-genderniy-zhurnal-ya-no4-34-2013>.
5. *Rafael Correa rechaza la absurda y peligrosísima ideología, de genero*, infobae, January 3rd 2014 r, <http://www.infobae.com/2014/01/03/1534727-rafael-correa-rechaza-la-absurda-y-peligrosísima-ideología-genero>: <https://www.youtube.com/watch?v=KtA6VUQD4Js>
6. Butler, J. *The End of Sexual Difference?*, : in: *Feminist consequences: Theory for the New Century*, Ed. E. Bronfen, M. Kavka, Columbia University Press, 2000.
7. Bracewell, W. *Problems of gender and nationalism*, ms. 1992.
8. Einhorn, B. *Cinderella Goes to the Market*. Citizenship, gender and women's movements in East Central Europe, Verso London 1993.
9. Faludi, S. *Backlash: The Undeclared War Against American Women*, Crown, New York, 1991.

Т. О. Дмитренко, С. В. Копилова

МІСЦЕ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ У СИСТЕМІ НАУКОВОГО ЗНАННЯ

Ефективність педагогічного процесу значною мірою визначається тими умовами, в яких він відбувається. У зв'язку з цим істотна кількість педагогічних досліджень присвячена обґрунтуванню педагогічних умов того чи іншого педагогічного процесу. Водночас питання місця педагогічних умов у системі наукового знання не має однозначного вирішення, що, у свою чергу, позначається на невизначеності теоретичних і методологічних засад виділення та конструювання педагогічних умов у відповідних дослідженнях. Враховуючи дискусійний характер питання щодо місця педагогічних умов у системі наукового знання, вважаємо за необхідне висловити власний погляд.

Існують різні підходи до тлумачення понять «умови» і «педагогічні умови». Згідно з діалектичним методом, будь-які об'єкти та явища дійсності існують і проявляються не взагалі, а лише відносно тієї або іншої системи зв'язків і відношень, тобто в конкретних умовах. Залежно від них одні властивості об'єктів актуалізуються, виходять на перший план, інші, навпаки, зберігають лише потенційну можливість свого буття.

Отже, прояв закономірностей педагогічного процесу визначається тими умовами, в яких він відбувається. Можна стверджувати, що умови виконують функцію актуалізації дії причин, тому мають бути узгоджені із закономірностями й принципами педагогічного процесу.

На нашу думку, умови слід розглядати як сукупність зв'язків, відношень об'єкта, які виникають у процесі пізнання, діяльності й спілкування. Важливо розрізнити умови педагогічного процесу та умови функціонування педагогічної системи. У першому випадку вони визначаються відповідною метою, яка розглядається в якості причини і зумовлює необхідність створення відповідних умов для одержання наслідку-результату. У другому випадку умови функціонування системи визначаються її зв'язками з зовнішнім середовищем.

Якщо звернутися до філософських трактувань, то поняття «умови» не збігається з поняттями «середовище», «обставини», адже ці поняття відбивають повну сукупність об'єктів, що складають «оточення» зумовлюваного об'єкта [1]. Крім того, ці поняття відбивають лише ті обставини, які є зовнішніми по відношенню до об'єкта, тоді як у число умов входять і внутрішні його характеристики. Наприклад, умови навчальної діяльності – сукупність зовнішніх обставин протікання

навчальної діяльності та обставин життєдіяльності її суб'єкта; ті й інші є факторами, що сприяють або перешкоджають успішності навчальної діяльності [2]. Таким чином, умови оцінюються за критерієм необхідності, а їх сукупність – за критерієм достатності.

Слід звернути увагу на те, що сукупність зв'язків розглядають в якості умов в залежності від ситуаційного контексту. Умови завжди конкретні, тобто узгоджуються з ситуацією, характеризують «теперішнє». Але умови не повинні зводитися до вимог, а скоріше мають бути відповіддю на них. Реалізація вимог ситуації створює передумови стосовно її перетворення або подолання. Це дозволяє характеризувати педагогічні умови як такі, що не тільки забезпечують можливість реалізації педагогічного процесу, а й тим самим дозволяють усунути проблемну ситуацію. Т. Дмитренко, Н. Іпполітова також доводять, що наукова цінність педагогічних умов зумовлена їх спрямованістю на вирішення поставленої проблеми [3; 4]. Це дає можливість зробити висновок, що умови у педагогічному процесі, що узгоджені з ситуацією, спрямовані на вирішення тієї проблеми, яка задана вимогами зовнішнього середовища (або самого суб'єкта).

У якості родового по відношенню до умов поняття можна розглядати фактори або обставини. За А. Петрущиком, дію факторів слід розглядати в єдності об'єктивного, суб'єктивного, людського, особистісного. Фактор може тлумачитися як причина, рушійна сила якогось процесу, явища, що визначає його характер або окремі риси; як момент, суттєва обставина у якомусь процесі, явищі. Якщо фактор розглядати в контексті першого визначення, тоді умови будуть ототожнюватися з причинами, що є недопустимим. Отже, більш широким поняттям виступають «обставини», а фактори – це ті з них, які є найбільш суттєвими, що зумовлює доцільність розглядання умов саме як факторів, а не обставин. Це дає підстави розуміти педагогічні умови як фактори.

На нашу думку, об'єктивні фактори позначаються як ситуація, а педагогічними умовами є тільки суб'єктивні фактори. До того ж, як зазначає Є. Хриков, педагогічні умови є продуктом діяльності педагога, отже, їх об'єктивне походження у педагогічній практиці виключається.

Розглянемо питання щодо місця умов у системі наукового знання. Погоджуємося з І. Липським стосовно твердження, що умови і фактори є інваріантом наукового знання, який існує при застосуванні діалектичного підходу у науковому пізнанні та перетворенні соціально-педагогічної практики [5]. Виникає потреба уточнити зв'язок педагогічних умов з педагогічною теорією, методологією, технологією.

Педагогічні умови слід розглядати в системі теоретичного знання.

Вони є інваріантом наукового знання у межах наукових концепцій, що пропонуються дослідниками. Є. Хриковим ставиться під сумнів можливість розгляду педагогічних умов через закономірності, оскільки вони пов'язані з принципами, а принципи з правилами [6]. На нашу думку, існуючі закономірності й засновані на них принципи та правила можуть бути актуалізовані лише в конкретних умовах. Саме умови визначають результат педагогічного процесу, тому без достатніх педагогічних умов не можна розраховувати на високу його ефективність.

Інший дослідник, В. Яковлев, аналізує педагогічні умови як закономірності ефективності, оскільки їх основне призначення полягає в оптимізації педагогічного процесу. Вони викривають об'єктивні зв'язки між різними боками досліджуваного об'єкта та факторами, що впливають на результативність педагогічного процесу. Тому виявлення умов ефективності як процес абстрактно-творчого перетворення наявної інформації у науково обгрунтоване судження пов'язане з індивідуальною творчістю. Автором пропонується спосіб виявлення умов, який передбачає виконання послідовності дій: виявлення основних компонентів досліджуваного феномена, їх аналіз та визначення ступеня впливу; вибір заходів, що посилюють ефективність кожного компонента; упорядкування одержаних умов; експериментальна перевірка кожної умови та всього комплексу. Є. Хриков також в якості однієї з властивостей педагогічних умов виділяє їх спрямованість на організацію педагогічної діяльності, на підвищення її ефективності.

Узагальнюючи зазначене вище, педагогічні умови опосередковують, з одного боку, дію вимог, утілених у меті педагогічного процесу, а з іншого – дію педагогічних закономірностей, утілених у принципах і правилах побудови педагогічної системи. Враховуючи суб'єктивний характер педагогічних умов, їх роль у підвищенні ефективності педагогічного процесу, науково обгрунтований характер, ми розглядаємо їх як елемент системи управління.

З урахуванням ролі педагогічних умов в оптимізації педагогічної системи обов'язковим має бути їх проектування. Важливим є розуміння того, що дія педагогічних умов має ймовірнісний характер, адже вони не можуть гарантувати отримання певного результату, але суттєво підвищують імовірність його досягнення. Необхідність умов зумовлена прикладним характером педагогіки, яка, на відміну від фундаментальних наук, що описують, пояснюють, прогнозують явища фрагмента реальності, реалізує ще конструктивну функцію, яка втілюється у проектуванні та реалізації моделей розв'язання освітніх завдань. Педагогічні умови

забезпечують урахування ситуації, одночасно здійснюючи зв'язок між минулим, теперішнім та майбутнім.

Оскільки умови виступають як утілення зв'язку між об'єктами, який реалізується через пізнання, діяльність спілкування, суб'єкт навчального процесу взаємодіє зі змістом через пізнання, з методами і засобами – через навчальну діяльність, з викладачем – через спілкування.

Узагальнюючи положення, що проаналізовані вище, слід виділити критерії визначення сукупності педагогічних умов, які:

- визначаються відповідною метою, що розглядається як причина, та проблемною ситуацією, усунути яку вони покликані;
- засновані на закономірних зв'язках та відношеннях, які розкриваються в тій чи іншій теорії і виникають у процесі пізнання, діяльності, спілкування;
- відносяться до основних компонентів досліджуваного феномена;
- за формою представляють заходи, що посилюють властивості об'єктів, які мають бути актуалізовані;
- узгоджені із закономірностями і принципами педагогічного процесу.

Розгляд означеної нами проблеми показав, що педагогічні умови є складовою теоретичного знання. Вони опосередковують зв'язок між метою, заданою відповідними вимогами, закономірностями, конкретизованими в принципах і правилах, та результатом педагогічного процесу, що створює передумови для вибору засобів педагогічної діяльності. Тим самим вони забезпечують перехід від статичних характеристик педагогічної системи до динамічних характеристик педагогічного процесу. Вони мають бути узгодженими з педагогічними принципами і педагогічною ситуацією.

Визначення педагогічних умов здійснюється відповідно до мети, проблемної ситуації, закономірних зв'язків об'єкта, які трактуються відповідно до конкретної педагогічної парадигми й проявляються у процесі пізнання, діяльності, спілкування. Педагогічні умови формуються через заходи як сукупність дій, спрямованих на посилення тих властивостей об'єкта, які причетні до мети і мають бути актуалізовані.

Література

1. Философская энциклопедия : в 5 т. Советская энциклопедия [Электронный ресурс] / под ред. Ф. В. Константинова. – М., 1960–1970. – Режим доступа: <http://www.academic.ru>
2. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: Словарь.

Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

3. Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця : монографія / Т. О. Дмитренко, К. В. Ярьсько, Т. В. Колбіна та ін. – Херсон : ПП Вишемірський В. С., 2014. – 424 с.

4. Ипполитова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н. Ипполитова, Н. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

5. Липский И. А. Социальная педагогика. Методологический анализ : учеб. пособие / И. А. Липский. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 320 с.

6. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань / Є. М. Хриков // Шлях освіти. – 2011. – № 2. – С. 11–15.

Н. А. Дружелюбова

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В условиях современной глобализации на передовые позиции выходят страны, способные генерировать новые научно-технические идеи и продуктивно внедрять их во все сферы жизни общества. Основной ареной подготовки условий для достижения успеха в мировом сообществе стало организованное образование. Действительно, в условиях современного постиндустриального общества прогресс возможен лишь при условии опережающего развития системы образования, прежде всего высшего. Чтобы удержаться на должном уровне успеха, профессионал вынужден постоянно учиться, относясь конструктивно к своему будущему. Наша цивилизация постепенно превращается в обучающуюся.

Все национальные образовательные системы объединены в мировое образовательное пространство, при этом в каждой системе при наличии разнообразия выделяют определенные глобальные тенденции:

1. Стремление к демократической системе образования, то есть доступность образования всему населению страны и преемственность его ступеней и уровней, предоставление автономности и самостоятельности учебным заведениям.

2. Обеспечение права на образование всем желающим (возможность и равные шансы для каждого человека получить образование в учебном

заведении любого типа, независимо от национальной и расовой принадлежности).

3. Значительное влияние социально-экономических факторов. Образование для получения профессии и образование как самоцель для индивида.

Вместе с тем, Украина вступила в XXI век в условиях кризиса образования, основная причина которого заключается в разбалансировании его целей. Необходимость преодоления кризиса привела в действие некоторые попытки модернизации образования. Ее инструментом стали изменения, прежде всего, формально-организационного характера: Болонское соглашение, ВНО, введение новых образовательных стандартов, принятие Национальной программы развития образования и др. Мыслящая общественность понимает, что они чаще всего представляют собой своеобразную цепь проб и ошибок в поиске новых путей развития, лишены необходимой продуманной теоретической базы, не успевают за изменениями в экономике, культуре, социальных отношениях и общественном сознании. Все проводимые в этом направлении мероприятия, в какой-то степени, способствуют решению лишь одной насущной и, несомненно, важной проблемы: расширению украинского образовательного пространства, выходу на международный образовательный рынок за счет конвертируемости украинского диплома о высшем образовании. Эта работа проходит параллельно решению проблем внутреннего характера, связанных с качеством образования, отвечающего социокультурным, правовым, нравственным традициям страны. Украине необходима серьезная, последовательная и долговременная образовательная политика, основанная, прежде всего, на понимании целей современного образования и реальных возможностей их осуществления.

Сущность социального заказа современной высшей школе сводится к следующему: формирование инициативной, предприимчивой, самостоятельной личности, обладающей общекультурной компетентностью, ответственной за общезначимые ценности, открытой для постоянного самообразования, готовой к новациям и изменениям, способной свободно самоопределяться в культурном пространстве ценностей. Исходя из этого и необходимо осуществлять поиск новых форм организации научного знания, создавать новые концепции образования и программы их практической реализации. Все это объективно повышает востребованность интеграции университетского образования.

Международное образовательное пространство интенсивно развивается, мировое сообщество стремится к созданию глобальной

стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. Современное образование должно стать международным. Университетское образование приобретает черты поликультурного образования, оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации, создается поликультурная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

В мире проявляется стремление к интеграции разных типов высших учебных заведений в научно-образовательные мегаполисы континентального, межрегионального и государственного значения. В разных странах наблюдается объединение университетов с промышленными комплексами. Так формируется база для научных изысканий и подготовки уникальных специалистов для современных фирм и предприятий. Так, например, международная практика по «кузнице» кадров банковской сферы направлена на привлечение, удержание и развитие молодых специалистов и выпускников из лучших университетов с целью формирования сильной профессиональной команды менеджеров в будущем. Длительность программы-обучения 6 месяцев с возможностью дальнейшего трудоустройства в компании – участнике программы. Молодой специалист или выпускник имеет возможность выбрать одно из направлений обучения:

- Маркетинг и реклама
- Корпоративный бизнес
- Розничные банковские услуги
- Потребительское кредитование
- Private Banking
- Инвестиционные банковские услуги
- Финансы
- Информационные технологии
- Менеджмент рисков
- Работа с просроченной задолженностью
- Внутренний Аудит и Комплаенс
- Управление человеческими ресурсами
- Юридическая сфера
- Безопасность

Программа предназначена для всех тех, кто хочет учиться и инвестировать в личностное и профессиональное развитие. Программа даёт участникам уникальную возможность оценить, соответствуют ли навыки и личные качества кандидатов особому стилю работы банка. Качество

программы по подбору персонала и последовательная методика обучения помогают гарантировать первоклассное клиентское обслуживание в дальнейшем.

В ходе обучения участники программы:

- знакомятся с корпоративной культурой и этическими принципами, которыми руководствуется компания в своей каждодневной работе;
- изучают ключевые аспекты глобализации и охраны окружающей среды;
- знакомятся с основами банковских процессов и услуг;
- приобретают базовые знания в финансовой сфере и экономике;
- изучают математику и бухгалтерский учет;
- проходят стажировку в отделениях банка;
- принимают участие в интересных индивидуальных и командных проектах, направленных на профессиональное и личностное развитие.

Программа построена таким образом, что участники одну половину времени проводят в аудиториях тренингового центра, а другую половину времени непосредственно в отделениях банка, где их обучением занимаются опытные наставники, помогающие применять теоретические знания на практике.

Между банком и участниками программы нет юридических обязательств. В случае успешного завершения программы, у тех выпускников, которые разделяют ценности и готовы применять их в своей каждодневной работе, есть все шансы заключить трудовой договор с банком.

Важнейшими принципами развития университетов остаются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалиста;
- преемственность между уровнями образования, культуротворчество и высокая корпоративность выпускников университета;
- гражданственность воспитания;
- интеллигентность и высокая духовность университетской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране.

Реформирование системы высшего образования в Украине характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство.

Таким образом, в данной статье хотелось показать следующее.

Во-первых, как и всякий общественный организм, образование – явление развивающееся. Инновации в системе образования – объективны, неизбежны и несут в себе прогрессивные изменения во все сферы образовательной деятельности – от школы до вуза.

Во-вторых, для эффективного процесса совершенствования образования, инновационных преобразований необходима тесная связь образовательных учреждений с производством (предприятия, банки), которая является «полигоном» и одновременно потребителем, требующая инноваций в образовании.

В-третьих, только взаимная совместная связь образования и производства может способствовать дальнейшему инновационному процессу в сфере образования, что в конечном итоге прямо отразится на развитии финансовой системы, промышленных предприятий и т. д.

Литература

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М., 1995.
2. Петровский Н. В. Образование в контексте современного образования / Н. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – № 1.
3. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2000.
4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.bnpparibas.com/>
5. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.procredit-holding.com/en/>

Ю. В. Еременко

ОДАРЕННОСТЬ: СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПУТИ РАЗВИТИЯ

Изменение характера труда в современном мире делает интеллектуальные ресурсы работников более ценной частью капитала, чем материальные активы. На первый план выходят адаптивные способности работников, их умения формулировать задачу, выдвигать инициативу и добиваться её реализации, заменяя умения справляться с монотонностью и рутинной однообразных операций, которые были необходимы для конвейерного производства. Общество нуждается в неординарной творческой личности, проявляющей высокую активность, обладающей умениями, способностями нестандартного поведения. Возникла потребность в создании условий, которые бы оптимально раскрыли духовные и физические возможности молодежи. На первый план выходит необходимость реализации потенциальных возможностей школьников

с учётом их индивидуальных различий. Поэтому работа с одарёнными детьми приобретает всё большую актуальность.

Термин «одаренность» означает, что учащиеся имеют необычные способности учиться самостоятельно, мыслить абстрактно и независимо. Одаренность – это не дискретное, а непрерывное понятие, о ней нельзя говорить, что она есть или ее нет, поскольку в каждом она есть в разной степени. Сегодня принято также считать, что степенью одаренности является результат труда человека, благодаря которому создается что-то новое или открываются возможности для более легкого достижения того, что делали раньше с большей затратой времени или энергии.

Таким образом, одаренность ассоциируется со специфическим сочетанием склонностей, что является залогом высоких интеллектуальных способностей, и характеризуется весомыми достижениями в деятельности. Наряду с этим замечаем, что одаренность связывается с общими способностями индивида [2; 3].

Каждый одаренный ребенок не похож на другого, но в процессе реализации трехлетней программы выявления одаренных и талантливых детей, разработанной в университете штата Иллинойс для программы «RAPYHT» (для детей, имеющих сенсорные или физические недостатки), учеными был составлен перечень областей или сфер одаренности (таланта). Указанные сферы охватывают способности большей части детей. Схема эта доказала свою полезность и применительно к здоровым одаренным детям [1].

1. Интеллектуальная сфера. Ребенок отличается остротой мышления, наблюдательностью и исключительной памятью, проявляет выраженную и разностороннюю любознательность, часто с головой уходит в то или иное занятие, охотно и легко учится, выделяется умением хорошо излагать свои мысли, демонстрирует способности к практическому приложению знаний, знает многое, о чем его сверстники и не подозревают, проявляет исключительные способности к решению задач.

2. Сфера академических достижений. Чтение: ребенок часто выбирает своим занятием чтение, использует богатый словарный запас и сложные синтаксические структуры; подолгу сохраняет внимание, когда ему читают; понимает и исключительно хорошо запоминает то, что ему читают; способен долго удерживать в памяти символы, буквы и слова; проявляет необыкновенный интерес к написанию имен, букв и слов; демонстрирует умение читать. Математика: ребенок проявляет большой интерес к вычислениям, измерениям, взвешиванию или упорядочиванию предметов; проявляет необычное для своего возраста понимание

математических отношений; демонстрирует легкость в восприятии и запоминании математических символов (цифр и знаков); с легкостью выполняет простейшие операции сложения и вычитания; разбирается в измерении времени (часы, календари) или денег; часто применяет математические навыки и понятия в процессе занятий, не имеющих отношения к математике. Естественное: ребенок внимателен к предметам и явлениям; проявляет большой интерес или исключительные способности к классификации; может подолгу сохранять внимание к предметам, связанным с естественным и природой; часто задает вопросы о происхождении или функциях предметов; проявляет большой интерес к естественнонаучным опытам и экспериментам; демонстрирует опережающее его возраст понимание причинно-следственных связей; хорошо схватывает абстрактные понятия.

3. Творчество (креативность). Ребенок чрезвычайно пылив и любознателен, способен с головой уходить в интересующее его занятие, работу; демонстрирует высокий энергетический уровень (высокую продуктивность или интерес ко множеству разных вещей); часто делает все по-своему (независим, неконформен); изобретателен в изобразительной деятельности, в играх, в использовании материалов и идей; часто высказывает много разных соображений по поводу конкретной ситуации; способен по-разному подойти к проблеме или к использованию материалов и идей (гибкость); способен продуцировать оригинальные идеи или находить оригинальный результат; он склонен к завершенности и точности в художественно-прикладных занятиях и играх.

Вместе с тем исследователи иллюстрируют, что дети с творческой направленностью нередко обладают рядом поведенческих характеристик, которые их выделяют и которые вызывают отнюдь не положительные эмоции в учителях и окружающих людях:

- отсутствие внимания к условностям и авторитетам;
- большая независимость в суждениях;
- тонкое чувство юмора;
- отсутствие внимания к порядку и организации работы;
- яркий темперамент.

4. Общение и лидерство. Ребенок легко приспосабливается к новым ситуациям; другие дети предпочитают выбирать его в качестве партнера по играм и занятиям; в окружении посторонних людей сохраняет уверенность в себе; имеет тенденцию руководить играми или занятиями других детей; с легкостью общается с другими детьми и со взрослыми; генерирует идеи в решении задач; в общении со сверстниками проявляет инициативу; принимает на себя ответственность, выходящую за рамки,

характерные для его возраста; другие дети часто обращаются к нему за советом и помощью.

5. Сфера художественной деятельности. Изобразительное искусство: ребенок проявляет очень большой интерес к визуальной информации; в мельчайших деталях запоминает увиденное; проводит много времени за рисованием или лепкой; весьма серьезно относится к своим художественным занятиям и получает от них большое удовольствие; демонстрирует опережающую свой возраст умелость; оригинально использует средства художественной выразительности; экспериментирует с использованием традиционных материалов; осознанно строит композицию картин или рисунков; его произведения включают множество деталей; его работы отличает отменная композиция, конструкция и цвет; работы оригинальны и отмечены печатью индивидуальности. Музыка: ребенок проявляет необыкновенный интерес к музыкальным занятиям; чутко реагирует на характер и настроение музыки; легко повторяет короткие ритмические куски; узнает знакомые мелодии по первым звукам; с удовольствием подпевает; определяет, какая из двух нот ниже или выше.

6. Двигательная сфера. Ребенок проявляет большой интерес к деятельности, требующей тонкой и точной моторики; обладает хорошей зрительно-моторной координацией; любит движение (бег, прыжки, лазание); обладает широким диапазоном движения (от медленного к быстрому, от плавного к резкому); прекрасно удерживает равновесие при выполнении двигательных упражнений (на бревне, трамплине); прекрасно владеет телом при маневрировании (стартуя, останавливаясь, целенаправленно меняя направление и т. п.); для своего возраста обладает исключительной физической силой, демонстрирует хороший уровень развития основных двигательных навыков (ходьба, бег, лазание, прыжки, умение бросать и ловить предметы).

Выделяется также социальная одаренность.

Определение социальной одаренности гласит, что это исключительная способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Выделяют такие структурные элементы социальной одаренности как социальная перцепция, просоциальное поведение, нравственные суждения, организаторские умения и т. д.

Социальная одаренность выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Она предполагает способности понимать, любить, сопереживать, ладить с другими, что позволяет быть хорошим педагогом, психологом, социальным работником. Таким образом, понятие социальной одаренности охватывает широкую область

проявлений, связанных с легкостью установлений и высоким качеством межличностных отношений. Эти особенности позволяют быть лидером, то есть проявлять лидерскую одаренность, которую можно рассматривать как одно из проявлений социальной одаренности. Существует множество определений лидерской одаренности, в которых можно, тем не менее, выделить общие черты: интеллект выше среднего; умение принимать решения; способность иметь дело с абстрактными понятиями, с планированием будущего, с временными ограничениями; ощущение цели, направления движения; гибкость, приспособляемость; чувство ответственности; уверенность в себе и знание себя; настойчивость; энтузиазм; умение ясно выражать мысли.

Одаренным детям необходимо дать средства для самостоятельного и непрерывного самообразования, необходимо обеспечить им не только усвоение основ знаний и способов деятельности, но и обучить таким умственным действиям, которые помогут одаренным школьникам самостоятельно решать жизненные задачи различного уровня сложности.

Литература

1. Одаренные дети / общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
2. Савенков А. Одаренные дети: методики диагностики и стратегии обучения / А. Савенков // Директор школы. – 1999. – № 5. – С. 56–60.
3. Савенков А. Современные концепции одаренности / А. Савенков // Обдарована дитина. – 2001. – № 6. – С. 2–9.

Ю. А. Заика

ХАРАКТЕРИСТИКА СТРУКТУРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ

В современных условиях инновационного развития страны вопрос повышения конкурентоспособности отечественной экономики занимает лидирующие позиции. В данном случае, эта проблема имеет территориальный аспект и представляет собой повышение конкурентоспособности социально-экономической системы в целом.

В сложившихся условиях мировых социально-экономических процессов, глобализации и часто изменяющихся условий внешней среды отдельным предприятиям достаточно сложно определить наиболее

конкурентоспособную стратегию развития, повышать квалификацию персонала, обеспечивать набор высокопрофильных специалистов. В связи с этим образуется потребность в образовательном кластере.

Целью работы является выделение особенностей образовательных кластеров и их структуры.

Согласно классическому определению Портера, кластер – это группа взаимосвязанных компаний (поставщики, производители и др.) и связанных с ними организаций (образовательные учреждения, органы государственного управления, инфраструктурные компании), расположенных на одной или соседствующих территориях, действующих в определенной сфере и взаимодействующих друг друга [2]. Образовательный кластер – это совокупность образовательных учреждений, объединенных по отраслевому признаку, и предприятий той же отрасли [4].

Данную отраслевую специфику необходимо дополнить таким элементом как образовательный кластер. Также данный кластер позволит наладить систему непрерывного образования, что не только улучшит подготовку специалиста, но и позволит предприятиям повышать конкурентоспособность.

Н. А. Лихачева выделяет следующую структуру отраслевого образовательного кластера, которая включает в себя: вузы, которые осуществляют подготовку специалистов по выбранному направлению, получающие деньги из бюджета на целевое образование; колледжи и школы, которые осуществляют подготовку техников для предприятий и абитуриентов для вузов; предприятия, которым требуются кадры для выполнения проектов по выбранному направлению подготовки [1].

Основная задача образовательного кластера – это непосредственно наука и образование. В данном случае кластер создается на базе крупных университетов с участием других образовательных учреждений, а также государственных органов и предприятий. Это позволяет повысить качество образования, оптимизировать спрос и предложение на рынке труда, увеличить возможности получения профессионального образования в рамках кластера, осуществлять переподготовку и повышение квалификации кадров. То есть в данной схеме образовательного кластера главным является образовательное учреждение, которое осуществляет подготовку кадров для остальных участников кластера.

Второе направление образовательного кластера – это развитие научно-технического потенциала. Для достижения данной цели осуществляется объединение вуза с научно-техническими и проектными институтами, конструкторскими бюро. Вышеперечисленные элементы

кластера хоть и не участвуют в подготовке человеческого потенциала, но определяют общее направление развития кластера и возможности применения новых знаний.

Третий блок задач, который решает образовательный кластер, – это подготовка высокоспециализированных кадров для инновационных областей экономики. Для достижения данной цели кластерообразующий вуз объединяется с производственными предприятиями посредством создания совместных учебно-производственных центров, лабораторий, инновационных предприятий, которые носят прикладной характер. Основная задача данного объединения – это внедрение инновационных технологий, подготовка высокоспециализированных кадров, владеющих инновационными знаниями в масштабах отрасли.

В Украине объединение в кластеры – не распространенное явление. На данном этапе скорее зафиксированы намерения и первоначальные шаги объединения в кластеры, чем практическое взаимодействие. Это связано с рядом проблем, таких как: недостаточная изученность данного явления; различия в экономическом положении участников кластера; недостаточная государственная поддержка и др. Рассмотрим основные отличия корпоративного университета и образовательного кластера в табл. 1.

Анализ деятельности образовательных кластеров показывает, что корпоративные университеты предполагают образование, которое дает неоспоримые преимущества, как для учебного учреждения, так и для других участников объединения. В первую очередь, сокращается продолжительность адаптации выпускника учреждения профессионального образования, предоставляются более четкие перспективы карьерного роста. Это обеспечивает их вовлеченность в производственные отношения и обеспечивает максимальную мотивацию.

Реализация кластерной политики в развитии корпоративного образования предполагает внедрение инновационного процесса с хорошо отлаженными обратными связями и, следовательно, возможностью быстрой реакции на возможные научные открытия, инновации, новые технологии, изменения потребительского спроса в образовательном процессе [5].

Взаимодействие учебного учреждения, действующего производства, бизнеса, государства обеспечивает выпускникам учреждений профессионального образования рабочие места по избранной специальности, соответствующий карьерный рост, способствует их профессиональному совершенствованию и инновационному обучению, обеспечивает учебные учреждения соответствующим заказом на подготовку

**Основные отличия корпоративного университета
и образовательного кластера**

Наименование	Образовательный кластер	Корпоративный университет
1	2	3
Цель	Повышение инновационной активности участников, применение результатов научных исследований, усиление взаимосвязи науки и бизнеса	Повышение качества и квалификации персонала, гармонизация корпоративных целей, внедрение непрерывного повышения квалификации сотрудников
Субъект	Отраслевые партнеры: образовательные учреждения, работодатели, соответствующие органы власти, социальные партнеры	Образовательное учреждение, фирма
Через кого осуществляется взаимосвязь	Вуз	Корпорация
Задачи	Повышение научно-технического потенциала отрасли, создание системы подготовки высокоспециализированных сотрудников, интеграция научных учреждений, обеспечение эффективного взаимодействия партнеров, объединенных достижением единой цели	Методическое обеспечение деятельности корпоративной системы подготовки персонала, разработка системы оценки эффективности сотрудников, ассимиляция новых сотрудников, мотивация, обучение и повышение квалификации сотрудников, поддержание корпоративного духа
Период прогнозирования	Долгосрочный, имеет глобальный характер	Носит более кратковременный характер, связан с выполнением определенной задачи
Присутствие инноваций	В совместном проекте, продукте, объекте	В технологии обучения, структуре вуза
Финансирование	Государственное, частное	Частное
Механизмы управления	Государственные, частные	Частные

1	2	2
Степень интеграции и глобализации	Влияет на повышение конкурентоспособности региона, страны или группы государств	Влияет на конкурентоспособность корпорации, помогает достичь долгосрочных целей в соответствии с идеологией компании
Виды достигаемых эффектов	Экономический, политический, социальный	Социальный
Степень проявления синергии	Позволяет повысить эффективность и степень использования потенциала синергии кластерных структур	Позволяет повысить конкурентоспособность учебного заведения, расширить научную базу и усовершенствовать технологии управления

специалистов, предоставляет возможность в организации научно-технической базы. В свою очередь, предприятия, кроме высокоспециализированных специалистов, могут получить инновационные знания, которые обеспечивают конкурентоспособность отрасли и всего региона в целом.

Литература

1. Калмыков В. Е. Кластеры как инновационный инструмент повышения конкурентоспособности реального сектора экономической системы Краснодарского края / В. Е. Калмыков // Креативная экономика. – 2009. – № 11 (35). – С. 95–102.

2. Портер М. Международная конкуренция / М. Портер ; под ред. и с предисл. В. Д. Щетинина ; пер. с англ. – М. : Междунар. отношения, 1993. – 896 с.

3. Растворцева С. Н. Идентификация и оценка региональных кластеров / С. Н. Растворцева, Н. А. Череповская // Экономика региона. – 2013. – № 4. – С. 123–133.

4. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография / А. В. Смирнов. – Казань : Школа, 2010. – 102 с.

Т. В. Зверко

ОТ КЛАССИЧЕСКОГО ТРИЕДИНСТВА К МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА

Концептуальные основы университетского образования, включая и его функции, развивались в дискуссиях об идее университета, о его роли в современном мире, в пространстве человеческой культуры. Поэтому исходным в определении функционального ядра является понимание миссии¹ университета, которая имеет как свои константы классичности, так и артикулирует вызовы «неклассического времени».

Безусловно, университет не может не изменять свою миссию, модель и структуру в условиях смены социокультурной реальности, когда интерес и внимание оказались переключенными с мира в его устойчивых характеристиках на характеристики его как изменяющегося. Современность приобретает черты, отличные от ее прошлого, устойчивого состояния, зеркально отражаясь в миссии – своеобразной «несущей конструкции» современного университета.

Первыми попытками осмысления идеи университета, определения его миссии в современном мире стали идеи исследовательского университета В. Гумбольдта и интеллектуального университета Дж. Г. Ньюмена. В первом случае это «классическая идея университета» – синтез исследования, обучения и воспитания, во втором – воспитание интеллекта, «формируемого в процессе передачи высокого знания» [1, с. 85]. Эти традиции проявлялись и в структурных, и в содержательных аспектах их функционирования. Особый акцент в миссии университетов делался на генерировании теоретических знаний, на формировании науки как социального института и кристаллизации его отличий от институтов религии, морали, права.

В дальнейшем сформировался третий подход к идее университета как воплощения идеалов духовности, высокой культуры. Он представлен в позиции Хосе Ортеги-и-Гассета, акцентирующего внимание на культурной миссии университета. Отголоски этой идеи как ключевой в миссии университета можно встретить в современных исследованиях этого феномена. Например, О. Н. Козлова считает, что «миссия

¹ Миссия – это ясно сформулированное, побуждающее к действию, емкое изложение перспективного видения образа университета, принципов и способов продвижения к этому идеалу (Цит. по: Макаркин Н. П. Миссия университета / Н. П. Макаркин, О. Б. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5–6 (28). – С. 10).

университета не исключает поддержки власти и бизнеса, но, безусловно, не сводится к ней, она сосредоточена на воспроизводстве культуры и культурных, а сегодня еще и на обострившейся социальной потребности в устойчивости» [2, с. 5].

Своеобразный интегрирующий импульс развитию модели университета придал в свое время К. Ясперс. В его интерпретации университет является одновременно и исследовательским институтом, и профессиональной школой, и культурным центром.

Таковы основные позиции, высказываемые о миссии университета в исторической ретроспективе. В то же время они составляют основу идеи университета и в современном мире.

С этой точки зрения представляют интерес рассуждения А. Колесникова. В качестве основной ученый выделяет миссию социальной услуги [3]. В эпоху же глобализации, по его мнению, возникает другая миссия университета – миссия интернационализации. Таким образом, университет XXI столетия принимает одну общую миссию-триаду: преподавание, исследование и общественная услуга.

Последняя в указанной триаде составляющая разворачивается в так называемую общественную функцию университета, которая корнями уходит в средние века, где и начала формироваться модель университета как субъекта развития государства.

Логическим подтверждением этих идей является осознание Б. Ридингом новой роли университета, который теперь заменяет современный идеал, распространяющий национальную «культуру» с моделью административного «совершенства», таким образом требуя конкуренции на глобальном рынке. Университет становится транснациональной корпорацией, которая сама обслуживает глобальных потребителей, а не национальных субъектов [4, с. 24–26]. Все это в целом означает разрушение классического университета, образно именуемое Ридингом «руинами».

И естественно, что, как отмечает украинский ученый В. П. Андрущенко, в новом глобальном порядке университеты стремятся найти новое место, поскольку они все меньше способны придерживаться традиционных ролей и задач [5, с. 376]. Они объединяют в себе три разных компонента: культуру, политику и рынок, которые, взаимовлияя друг на друга, дают возможность сформировать новый образ университета.

Вследствие этого современный университет напоминает некий трансформер. Он, с одной стороны, сохраняя свою классичность, ориентирован на фундаментальную науку и тесную взаимосвязь науки и образования, с другой – поддерживает инновации. Таким образом,

сама модель университета подвергается трансформации: она становится многослойной, где на традиционные образовательные, научно-исследовательские и культуротворческие векторы накладываются векторы рынка, политики и производства.

Очевидно, что в процессе постоянной адаптации к различным социальным контекстам университеты изменяют свою роль, что, безусловно, отражается и на их функциях. Поэтому представляется закономерным, что часть этих функций, как показывают теоретические наработки зарубежных и отечественных ученых, являются традиционными, универсальными, а часть – «мигрирующими», переменными, «временно-ситуационными» (С. Шаронова).

Для понимания классической триединой (образовательная, исследовательская, культурно-воспитательная) функции университета важной представляется позиция Ортеги-и-Гассета, для которого университет является учебным центром профессиональной подготовки, параллельно выполняя задачу воспитания высокообразованных и культурных людей. По его мнению, «первая и центральная функция университета – приобщение к важным культурным областям знания» [6, с. 91].

Сегодня эти тенденции проявляются в практике многофункционального университета, который выполняет такие функции, как обучение, исследование, профессиональная подготовка, оказание сервисных услуг, развитие культуры и гуманизма.

Усиливающим аргументом в пользу актуальности обозначенных функций выступает и мнение американского социолога, теоретика постиндустриального общества Д. Белла о том, что университет как элитная группа высших учебных заведений принял на себя большое число расширившихся функций: в области фундаментальных научных исследований; как институт обеспечения потребностей общества в высококвалифицированных кадрах; в развитии общего образования [12].

На сегодняшний день в научной литературе по проблемам образования сложно найти единые подходы к классификации функций университета. Все они, выстроенные с точки зрения различных парадигм (институциональной, функциональной, неофункциональной), заслуживают внимания, но отличаются значительным разнообразием. Так, Р. В. Рывкина предлагает подразделять функции на целевые и инструментальные; Т. Б. Казаренкова выделяет основные и второстепенные функции; В. И. Добренков и В. Я. Нечаев – базисные и социально-системные; С. А. Шаронова различает постоянные функции и временно-ситуационные.

Анализ образовательных практик также показывает, что современная картина функций университета достаточно пестра. При этом у исследователей возникают вопросы и о преемственности тех или иных функций, их содержании при смене исторического контекста [8, с. 10, 12]. Таким образом, область их изучения лежит в проблемном поле взаимодействия образования и общества.

Безусловно, такое взаимодействие по-своему влияет на функции университетского образования. Но все же его ведущая роль определялась и определяется, прежде всего, осуществлением когнитивных и социальных функций. К функциям первого порядка относятся традиционные функции, включающие проведение исследований, направленных на производство нового знания, развитие науки, обладающей как познавательной, так и практической ценностью, позволяющей не только понять мир, но и воздействовать на него.

Рассматривая обозначенную нами первую группу функций – когнитивную, отнесенную к традиционным, – следует, прежде всего, обратиться к работе «Американский университет» Т. Парсонса. Он пишет, что основная функция университета как части академической социальной системы определяется специфической для данной системы ценностью когнитивной рациональности и состоит в создании нового знания на основе исследования и распространения этого знания через преподавание². Однако научная деятельность университета оказывается под угрозой, поскольку «университеты пренебрегают поддержкой гражданских дебатов и объективной исследовательской деятельности... Рыночные силы определяют поведение новых поставщиков образовательных услуг... переформулируя миссию университета» [5, с. 364]. Это связано с подчинением науки и образования законам рыночной экономики и означает смещение акцентов в преподавании и исследованиях и перенос их в новое поле – в область развития нужных рынку человеческих ресурсов, в результате чего университет превращается в «образовательный супермаркет».

Именно поэтому систему функционирования современного университета должны подпитывать успешно реализуемые инновационная функция, связанная с исследовательской и внедренческой деятельностью, использованием новых образовательных технологий; социально-интегративная функция, основанная на получении опыта интеграции учебных, научных и практических знаний и умений.

² Приведено по: Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти : монографія / В. В. Чепак. – К. : Вид-во ТОВ «Геопринт», 2011. – С. 168.

На фоне универсальности, константности когнитивных функций университета отмечается переменность, вариативность социальных функций, имеющих детерминированный характер. В ряду таких функций всегда были первостепенными профессиональная подготовка специалистов, формирование интеллектуальной элиты, трансляция и распространение культуры.

В целом, очевидно, что в начале третьего тысячелетия в образовательных системах ведущих стран мира происходят определенные сдвиги, которые принципиально изменяют модель университета. Основные изменения обусловлены трансформацией индустриального общества в постиндустриальное. Этим определяется полифункциональность и многозначность современного университета, который в условиях глобализации приобретает все новые и новые черты, а основными направлениями его институциональной трансформации являются массовизация, интернализация, информатизация, коммерциализация.

Однако, какими бы новыми ни были интерпретации миссии университета, на наш взгляд, среди основных его системообразующих функций можно назвать когнитивные (обучающая, исследовательская) и социальные (профессиональная, формирования интеллектуальной элиты, культуротворческая). Именно они формируют универсальный и в то же время изменяющийся образ современного университета.

Литература

1. Мишед Л. Идея университета / Л. Мишед // Вестн. высш. шк. – 1991. – № 9. – С. 85–90.
2. Козлова О. Н. Устойчивый мир университета / О. Н. Козлова. – М., 2010. – 190 с.
3. Колесников А. С. Миссия университета в эпоху глобализации / А. С. Колесников // Образование, экономика, общество. – 2011. – № 3 (25). – С. 5–12.
4. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс ; пер. с англ. А. М. Корбута. – М. : ИДГУ ВШЭ, 2010. – 304 с.
5. Андрущенко В. П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднання Європи ХХІ ст. / В. Андрущенко. – К. : Знання України, 2012. – 1099 с.
6. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет // «Alma mater» (Вестн. высш. шк.). – 2003. – № 7. – С. 86–87.
7. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – М., 1999. – С. 334–335.
8. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования –

О. А. Иванова

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННОЙ ЭКОНОМИКИ

Проблема совершенствования системы высшего образования и повышения качества профессиональной подготовки специалистов в Украине является важнейшей социокультурной проблемой, решение которой возможно только при приведении образования в соответствие с новыми социально-экономическими требованиями рыночной экономики. Одной из ключевых задач в ходе совершенствования образования в современных условиях является усиление интеграции науки и образования.

Инновационная экономика, как свидетельствует опыт развитых стран, не только удовлетворяет потребностям современности, но и не ставит под угрозу способность будущих поколений удовлетворить собственные потребности, обеспечивая при этом устойчивое развитие. При этом, непосредственно термин «устойчивое развитие» носит инновационный характер; именно для непрерывного, стабильного функционирования какой-либо системы в постоянно изменяющихся условиях внешней среды ей необходимо постоянно повышать степень организации, адаптируясь к этим изменениям, то есть генерировать новые формы и механизмы применения, способные поддерживать стойкость [1].

Вопросам исследования взаимосвязи образования и науки, интеграции науки и образования как предпосылки повышения эффективности производства и экономики в целом, уделяли внимание как отечественные, так и зарубежные специалисты. Вместе с тем, малоисследованной и недостаточно решенной остается проблема усиления интеграции образования и науки как предпосылки формирования инновационной экономики.

Необходимость интеграции науки и образования была выделена в качестве одной из стратегических задач нашего государства еще на этапе его становления. В самом начале 90-х годов о данной проблеме в системе образования стали говорить именно на уровне государства, а на практике она стала поддерживаться правительством в 1996 году в России и с некоторым отставанием в Украине [3]. Интеграция науки

и образования имеет важное значение, поскольку делает результаты научных исследований быстро востребованными, естественным образом обеспечивая трансформацию фундаментальной науки в образовательный процесс и практику. Появляется также опосредованная связь науки и бизнеса (через инновационную инфраструктуру, которая обычно формируется вокруг учебных заведений). Связующим звеном в ходе интеграции становятся кадры, в том числе студенты и аспиранты.

Как свидетельствует практика ведущих стран мира, отсутствие научной базы для реализации программ высшего образования ведет к тому, что выпускники вузов зачастую неконкурентоспособны на рынке труда; с другой стороны, научные организации практически утрачивают источники кадрового потенциала из-за отсутствия притока молодых специалистов.

Обособленное существование научных и образовательных структур снижает потенциал их развития, уменьшает вклад в преобразование экономики и общества, препятствует полноценному вхождению в мировое научно-образовательное пространство. В сегодняшних условиях научные организации и вузы создаются, функционируют и управляются практически без учета взаимных потребностей, формы их интеграции не соответствуют потребностям современной рыночной экономики, не имеют адекватного правового обеспечения и государственной поддержки.

Поэтому в современных условиях хозяйствования необходима системная интеграция науки и учебно-воспитательной работы с целью повышения конкурентоспособности выпускника, формирования многогранной творческой, духовно-нравственной личности, обладающей спектром компетенций, позволяющих быть востребованным выпускнику на рынке в современных условиях хозяйствования. Профессиональная компетентность специалиста рассматривается как интегративное качество личности, проявляющееся в готовности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой, продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сферах, в осознании ее социальной значимости и личной ответственности за результаты этой деятельности, а также в необходимости постоянного самосовершенствования. Именно такой специалист будет востребован на рынке труда, а для вуза – является конкурентоспособным выпускником.

Это еще раз доказывает актуальность интеграции науки и образовательной деятельности, которая призвана решать следующие задачи [2]:

- 1) повышение качества образования и подготовка научно-техни-

ческих кадров, обладающих современными знаниями на уровне новейших достижений науки и технологий и практическим опытом участия в научных исследованиях, полученным в процессе обучения;

2) привлечение и закрепление талантливой молодежи в науке и образовании;

3) повышение эффективности использования кадровых, информационных и материально-технических ресурсов научных организаций и вузов при проведении фундаментальных и прикладных исследований и подготовке научных кадров;

4) активизация взаимосвязей с предпринимательским сектором экономики и корпоративной наукой, процессов коммерциализации результатов научных исследований и разработок и передачи технологий в реальный сектор экономики.

Созданное единое образовательное пространство, внутри которого сформированы условия для постоянного и всестороннего образовательного воздействия на личность, формирует кадровый потенциал, понимающий и принимающий особенности педагогической работы в новых исторических условиях, осознающий, что личный пример воспитателя – главный вектор воспитательной работы. Для реализации планов требуется мотивированная, целенаправленная, скоординированная деятельность всех участников педагогического процесса. Творческий поиск продуктивных функциональных связей между преподавателями различных дисциплин и квалификационных уровней обучения, работающих на достижение сообща сформулированной цели, способствует формированию и развитию психолого-педагогических компетенций педагогов, интегрированию профессиональных знаний каждого члена коллектива, обеспечивает формирование здорового психологического климата – важнейшего условия коллективного творчества [5; 6].

Квалифицированные кадры для сферы науки, играющие в ней роль главной движущей силы, поставляет сфера образования. В то же время значительная часть специалистов высоких уровней квалификации одновременно принадлежат и к сфере науки, и к сфере образования, что находит свое выражение в наличии у сотрудников одновременно и ученых степеней (за вклад в науку), и ученых званий (за заслуги в области образования). Само понятие «стаж научно-педагогической деятельности», закрепленное в практике кадрового менеджмента, отражает в себе объективный факт интеграции науки и образования [7].

Интеграция образования и науки – это эволюционирующая процессуально-результатная целостность внутренних и внешних связей

и отношений образования и науки, основанная на их взаимном стремлении к устранению своей обособленности, характеризующаяся универсальностью, многообразием возникновения новых адаптивных связей, преобразованием связей из внешних во внутренние, системностью соотношения целого и составляющих его частей, непрерывным усложнением структуры и необратимым ее переходом на качественно иной образовательно-научный уровень [8].

Из теории организации науки известно, что научное общество может быть устойчивым и жизнеспособным только в условиях: обеспечения известной самостоятельности, самостоятельности, самоорганизованности молодых ученых, определяющих в силу своего возраста, мировоззренческих установок и творческих потенций в определенном плане будущее науки; обеспечения постоянного контакта со старшими поколениями ученых, представляющих имеющиеся направления, опыт, традиции и формы научного поиска. В настоящее время подготовка специалистов только в рамках вуза невозможна. Необходима интеграция вузов, вузов и предприятий, научных учреждений.

На каких бы уровнях, в каких бы формах ни осуществлялась интеграция образования и науки, все равно ее конечным результатом станут качественные преобразования в человеке. Основная роль науки в образовании заключается в том, чтобы быть стимулом, движущей силой функционирования и развития образования, а основная роль образования в науке представлена в сохранении и передаче всего созданного наукой в формировании опыта традиционного познания.

Литература

1. Амоша О. І. Сучасні підходи щодо здійснення взаємодії академічної науки, освіти і промислового виробництва / О. І. Амоша, А. І. Землянін, Г. В. Моїсєєв // Економіка та держава. – 2007. – № 3. – С. 4–7.
2. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2009. – 448 с.
3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева и др. ; под ред. З. И. Васильевой. – М. : ИЦ «Академия», 2005. – 432 с.
4. Куценко В. І. Вища і післядипломна освіта в ринкових умовах / В. І. Куценко. – К. : РВПС України НАН України, 2009. – 224 с.
5. Народная украинская академия: вчера, сегодня, завтра... : [юбилейн. вып. / рук. авт. коллектива В. И. Астахова ; под общ. ред. Е. В. Астаховой ; Нар. укр. акад.]. – Харьков, 2001. – 188 с.

6. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.

7. Непрерывное образование как универсальный механизм выживания человека и общества в современную эпоху: некоторые вопросы теории и практики становления / [В. И. Астахова] // Образовательный потенциал Харьковщины : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской. – Харьков, 2013. – Разд. 4.1. – С. 381–394.

8. Чапаев Н. К. Педагогическая парадигматика: философско-педагогический анализ / Н. К. Чапаев, В. А. Нечаев // Образование и наука. Известия Уральского науч.-образоват. Центра РАО. – 2000. – С. 11.

В. А. Курвас

СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРСПЕКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

«Мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера», – утверждал американский социальный философ и педагог, теоретик прагматизма Джон Дьюи. Создание современной системы высшего образования является одним из ключевых факторов развития нашей страны. А сегодня одной из основных проблем образования справедливо полагают противоречие между характером профессиональной деятельности современного специалиста в условиях всё более растущего объёма информации, интенсивного внедрения и использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и традиционным уровнем обучения. В Коммюнике «Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию 2009 г.» отмечается, что «предлагаемая высшими учебными заведениями подготовка должна отвечать потребностям общества и одновременно превосходить их». Поэтому, прежде всего, приведем некоторые современные общие требования работодателей к выпускникам вузов, необходимые в XXI веке [1–5]: навыки эффективной устной и письменной коммуникации и сотрудничества; умение сотрудничать в сетях, расширенная сеть коммуникаций; аналитические и исследовательские навыки; творческий подход и новаторство; самомотивация и саморегулирование, эмпатия; умение работать в команде; технические навыки, информационно-коммуникационная компетентность; сила и твёрдость

характера, выдержка, стойкость, упорство и настойчивость; надежда и оптимизм, дальновидность, процизательность, предвидение; навыки межличностного общения, социальные и кросскультурные качества; гибкость, ловкость, адаптивность; навыки планирования, организации работы и управления проектами; умения и навыки решения проблем; критическое и независимое мышление, лидерство и ответственность; иметь хороший «этический компас»; инициативность, самостоятельность, предпринимательство, продуктивность и вовлеченность; умение доставать и анализировать информацию; любопытство и воображение; способность обучаться на протяжении всей жизни.

Анализируя данные современные требования к выпускникам вузов, трудно найти примеры формирования необходимых навыков на основе традиционных форм и методов обучения. Однако в настоящее время ИКТ создают принципиально новые возможности для организации учебного процесса. Утверждается необходимость: «обеспечить инновационное развитие высшего образования путем внедрения в учебный процесс новых информационных, телекоммуникационных технологий, интерактивных форм и методов учебы» [6]. Педагоги обязаны «развивать у лиц, обучающихся в высших учебных заведениях, самостоятельность, инициативу, творческие способности» [7]. Совершенствование системы профессиональной подготовки будущих специалистов сегодня невозможно без внедрения новых технологий обучения, Интернета, электронного обучения, систем управления обучением и др. Внедрение ИКТ – не самоцель, а современное средство решения задач в сфере образования. Говорят: «Забывая о современных технологиях, мы рискуем потерять внимание молодого поколения». Проведенный анализ [8] традиционных дидактических принципов показывает, что новые ИКТ создают условия для их полноценной реализации, коренным образом изменяя весь образовательный процесс. Отмечается необходимость изменения отношения к традиционным формам обучения: очной, заочной, очно-заочной. Традиционная форма обучения, когда ученик находится перед «оком» преподавателя, в условиях ИКТ теряет свой смысл. Здесь уже не имеет значения, где находится преподаватель, где – ученик. Стирается грань между очным и заочным обучением. Мощным средством развития и самообновления нашей образовательной системы может стать дистанционное образование (ДО). Образовательной системой XXI века специалисты считают именно дистанционную форму обучения. Однако сегодня в Украине достаточно трудно внедрять в полном масштабе новые технологии ДО. Широкое распространение систем ДО сдерживается следующими факторами: низким уровнем

интернет-коммуникаций (за исключением больших городов); неудовлетворительным уровнем компьютерной грамотности и достаточно низким техническим (компьютерным и интернетным) оснащением потенциальных студентов; отсутствием средств на разработку учебного контента ДО; отсутствием методик для эффективной реализации ДО и системы обучения преподавателей использованию ИКТ в учебном процессе; недостаточным количеством компетентных специалистов в сфере технологий ДО и нехваткой квалифицированных педагогических кадров; отсутствием современных средств обучения; отставанием учебных программ от реальной жизни; отсутствием эффективных средств управления образованием; недостаточным информированием студентов и слушателей о наличии качественных дистанционных курсов и организации систем ДО и т. д. Кроме перечисленных факторов отмечаются и некоторые другие недостатки ДО: отсутствие интеллектуального, социального взаимодействия студента с другими участниками обучения; опасность неполного понимания и неправильного толкования обучающимися теоретического материала; необходимость высокого уровня самообучаемости слушателей; отсутствие эмоционального контакта студента с преподавателем, который оказывает системное влияние на обучающегося, является носителем нравственных ценностей, идеалов и смыслов. В очном формате преподаватель имеет возможность завоевать аудиторию, сделать учебный процесс живым и увлекательным, создать свой персональный образовательный театр, свой спектакль. Прежде всего – за счет своей энергии, харизмы и драйва [9]. В дополнение ко всему, «правовая и нормативная база строится на основе дифференциации форм обучения (различное финансирование, различный правовой статус: одни призываются в армию, а другие нет; одни получают стипендию, другие – нет и т. д.)» [8]. Несмотря на это, новые ИКТ в образовании должны использоваться и развиваться. Классно-урочная форма обучения нуждается в серьезном переосмыслении в условиях применения новых ИКТ. И если подготовка специалистов по форме ДО требует лицензии министерства, то использование отдельных дистанционных технологий в традиционных формах обучения находится в собственной компетенции учебного заведения [7]. В настоящее время выделяются следующие формы обучения: обучение в классе (Face-To-Face Learning или Classroom Learning), обучение через Интернет (Online Learning) и смешанное обучение (Blended Learning). Отмечают еще стремительно набирающее темпы мобильное обучение (Mobile Learning). В зависимости от степени насыщенности учебного процесса онлайн-технологиями доставки контента и характера взаимодействия

участников эксперты различают [10]: традиционное обучение (без использования электронных технологий, контент передается в письменной или устной форме); традиционное обучение с веб-поддержкой (1–29% курса реализуется в Сети); смешанное/гибридное обучение (30–79% курса реализуется в Сети: комбинируется обучение в аудитории с занятиями в Сети); онлайн-обучение (более 80% курса в Сети, как правило – совсем без очного взаимодействия). Сочетание преимуществ каждой из форм обучения легло в основу технологии смешанного обучения (СО), которая больше десяти лет используется в школах Европы и США. Многие западные университеты пришли к выводу, что для выпускников целесообразна схема, которая совмещает элементы традиционного образования с элементами онлайн-обучения. СО стоит на трех китах: дистанционное обучение, обучение в классе и обучение через Интернет. Факторами, от которых зависит соотношение использования традиционной очной и ДО в рамках СО, являются: предметная область обучения; возраст, количество обучающихся и их территориальное распределение; уровень подготовки слушателей и их мотивация на обучение; время, имеющееся в распоряжении обучающихся; инфраструктура проведения обучения (в том числе техническая) и т. п. Преподавателям предлагается выбрать оптимальную для своего курса модель СО. Традиционно в зарубежной практике выделяют шесть моделей [11]: Face-to-Face Driver (*Драйвер – очное образование*), Rotation Model (*Ротационная модель*), Flex Model (*Гибкая модель*), Online Lab (*Онлайн-лаборатория*), Self-Blend Model (*Модель «Смешай сам»*), Online Driver Model (*Драйвер – онлайн-обучение*). Суть СО заключается в том, что интернет-образовательные технологии используются дополнительно, в качестве поддержки традиционного очного образования. Студенты получают доступ к системе управления обучением университета, в которой находится весь учебный, справочный и методический материал, встроена система тестирования, есть доступ к различным электронным библиотекам и источникам. В СО некоторые контрольные мероприятия могут проводиться онлайн, а также могут использоваться возможности системы управления обучением для групповых занятий и коммуникаций при выполнении различных совместных проектов. СО может устранить недостатки традиционного образования и онлайн-обучения, использовать лучшее из каждого и дополнять друг друга. Такая форма образования сегодня для Украины, по-видимому, является наиболее подходящей.

Таким образом, модель СО предоставляет студентам новые возможности по изучению дисциплин – можно не только в любое время поработать с необходимыми материалами в дистанционном режиме,

но и проверить свои знания, пройдя тестирование, ознакомиться с дополнительными источниками, которые подобраны преподавателем и соответствуют пройденным темам. СО позволяет использовать при изучении дисциплин аудио- и видеозаписи, анимации и другие различные дополнительные элементы. Система управления обучением обычно имеет форум и встроенный e-mail, что позволяет общаться не только с преподавателями, но и с одноклассниками из дома, то есть можно найти ответ на возникшие вопросы, не дожидаясь очных занятий. В отечественной периодике также отмечается, что преподавателям необходимо понимать, что «СО не устраняет из процесса их авторитет и не превращает их в «операторов» образования. Они остаются ключевыми мотивирующими фигурами». Приведем некоторые достоинства модели СО, при которой студенты учатся: самостоятельно организовывать и планировать свою работу; самостоятельно выбирать удобные темп, время и место обучения, контролировать объем и скорость изучения материала; независимо получать и анализировать знания; активно лично искать и отбирать информацию; самостоятельно принимать решения; заниматься самообразованием; формировать навыки презентации проектов; развивать навыки онлайн-общения и письменной коммуникации; развивать навыки работы в команде; расширять свою сеть коммуникаций; свободно владеть ИКТ и др. К преимуществам использования СО также относят: увеличение круга лиц, для которых станет доступным качественное образование; снижение нагрузки на педагогические кадры; улучшение качества обучения (в том числе за счет использования более эффективных средств обучения); обеспечение эффективных инструментов управления обучением; естественное освоение учащимися современных средств организации работы, коммуникаций и др. Уместно заметить, что как показал опрос, проведенный Echo360 [12], для 84% студентов СО делает более понятной концепцию курса. А согласно проведенному в январе 2014 года опросу [13], подавляющее большинство (81%) ректоров колледжей и университетов (N = 349) отметили, что с точки зрения методов обучения, гибридные курсы, сочетающие традиционные классные и онлайн-компоненты, имеют будущее и будут иметь положительное влияние на высшее образование. Кроме того, почти 80% опрошенных считают, что технологические изменения должны исходить не от правительственных чиновников, политиков и т. п., а непосредственно от факультета. Важно отметить и недостатки, а также «тормозящие» факторы внедрения СО: неравномерная ИТ-грамотность; зависимость от техники, широкополосного Интернета, устойчивости онлайн-режима и безлимитных тарифов; низкий уровень владения ИКТ и университет-

ской системой управления обучением (как преподавателей, так и студентов); требуется решение психологических проблем ИКТ и их педагогическая интерпретация, СО требует техподдержки и определенных затрат на создание видеоматериалов, обучающих программ, тестирующих модулей, создание баз данных и знаний, электронных учебников, программ диспетчеризации учебного процесса и др.

В заключение заметим, что «информационные технологии уже совершают «тихую» революцию в образовании» [9]. Неизбежным является интенсивное внедрение ИКТ в образование. И вузы, не включившиеся в данный процесс, не осуществляющие соответствующих изменений в учебном процессе, не вкладывающие ресурсы в разработку новых учебных технологий, не подготовившие необходимые кадры, прежде всего – организаторов образования, неминуемо, скорее всего, окажутся на обочине образовательного процесса.

Литература

1. Meghan Casserly. Top Five Personality Traits Employers Hire Most [Electronic resource] / Meghan Casserly. – Mode of access: <http://www.forbes.com/sites/meghancasserly/2012/10/04/top-five-personality-traits-employers-hire-most/>.

2. Meredith Findling. Top 10 Skills Employers Are Looking For [Electronic resource] / Meredith Findling. – Mode of access: <http://www.kavaliro.com/top-10-skills-employers-are-looking-for/>

3. Tony Wagner's seven survival skills [Electronic resource] / Tony Wagner. – Mode of access: <http://www.tonywagner.com/7-survival-skills>.

4. Jackie Gerstein. The Other 21st Century Skills [Electronic resource] / Jackie Gerstein. – Mode of access: <http://usergeneratededucation.wordpress.com/2013/05/22/the-other-21st-century-skills/#comments>.

5. Качества и умения 21 века [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://edugalaxy.intel.ru/assets/elements/0/resources/21st_Century_Skills.pdf?stats=saved.

6. Про затвердження плану заходів щодо розвитку вищої освіти на період до 2015 року : Розпорядження КМУ № 1728-р від 27.08.10 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/8839.

7. Закон України. Про вищу освіту // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004.

8. Шадриков В. Д. Информационные технологии в образовании: плюсы и минусы / В. Д. Шадриков, И. С. Шемет // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 61–65.

9. Лукашенко М. А. К вопросу о методике преподавания в среде e-Learning / М. А. Лукашенко // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 65–70.

10. Allen E. Changing Course: Ten Years of Tracking Online Education in the United States [Electronic resource] / Elaine Allen, Jeff Seaman // Babson Survey Research Group and Quahog Research Group, LLC. 2013. – Mode of access: <http://www.onlinelearningsurvey.com/reports/changingcourse.pdf>.

11. Heick T. 6 Types of Blended Learning [Electronic resource] / Terry Heick. – Mode of access: <http://www.teachthought.com/learning/6-types-of-blended-learning/>.

12. JP Medved. What is Blended Learning? [Electronic resource] / JP Medved // Capterra Training Technology Blog. – Mode of access: <http://blog.capterra.com/blended-learning/>.

13. Paige L. McDonald. Introduction to the Special Issue on Blended Learning in the Health Sciences [Electronic resource] / Paige L. McDonald, Anthony G. Picciano // Online Learning. – Vol. 18, Is. 4 – Nov. 2014. – P. 7. – Mode of access: <http://onlinelearningconsortium.org/read/online-learning-journal/>.

О. Л. Ковалева, Т. Л. Пышкина, М. А. Алексеева

ТРЕВОЖНОСТЬ И ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ УЧЕНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ ПРИ РАЗЛИЧНЫХ УРОВНЯХ УЧЕБНОЙ НАГРУЗКИ

В последнее десятилетие значительно расширился спектр факторов риска, нарушающих здоровье школьников. Среди них наряду с социально-экономическим и экологическим неблагополучием немаловажную роль играют дополнительные нагрузки, которые могут возникнуть в связи с реформированием школьного образования. В современных образовательных учреждениях нового вида (лицее, гимназии, школы с углубленным изучением ряда предметов) наблюдается насыщение учебных программ и интенсификация учебного процесса, приводящие к увеличению суммарной нагрузки [1; 4].

Организм подростков находится в процессе активного развития, поэтому он в большей степени, чем взрослый организм, подвержен влиянию факторов окружающей среды. Оценка уровня тревожности отражает способность школьников адаптироваться к новым условиям жизни и, прежде всего, к основному виду деятельности, учебным

нагрузкам. Л. М. Костина отмечает, что в последние годы увеличилось количество детей и подростков с высоким уровнем тревожности, отличающихся повышенным беспокойством, чувствительностью, напряженностью, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью [3].

Установлено, что за последние 10 лет распространенность функциональных отклонений среди учащихся младшей школы повысилась на 84,7%, хронических болезней – на 83,8%, среди учащихся старшей школы – соответственно на 73,8% и 39,6%. Кроме того, школа является местом, где ребенок постигает основы социального функционирования, учится строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, и в то же время местом, где высок риск девиантного поведения как стереотипа, особенно в подростковой среде [1]. В исследованиях Л. И. Каташинской и Л. В. Губановой показано, что высокая личностная и ситуативная тревожность способствует появлению неблагоприятных адаптационных изменений в функциональном состоянии сердечно-сосудистой системы при обучении в общеобразовательном учреждении [6].

Задачей нашего исследования, таким образом, стало выявление уровня тревожности и функционального состояния учеников старших классов различных видов учебных заведений с неодинаковым уровнем учебной нагрузки. Исследования были проведены в МОБУ СОШ № 47 и МАОУ Лицей № 38 г. Белгорода. Изучали уровень личностной тревожности по Ч. Спилбергеру и Ю. Ханину и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы по методике Р. М. Баевского у 120 учеников 9–11-х классов. Исследования проводились в течение первого полугодия и после каникул, было сформировано 2 группы: группа № 1 – 60 учеников МАОУ Лицей № 38, группа № 2 – 60 школьников МОБУ СОШ № 47.

Оценка уровня тревожности отражает способность школьников адаптироваться к новым условиям жизни и, прежде всего, к основному виду деятельности, учебным нагрузкам. При этом низкий уровень тревожности характеризует нормальное психоэмоциональное состояние человека и его хорошие адаптивные возможности. Умеренная тревожность означает воздействие на организм некоторых стресс-факторов, что не позволяет полностью приспособиться к новой обстановке. Уровень личностной тревожности отражает способность организма адаптироваться к новым условиям жизни, установлена тесная взаимосвязь между высокой личностной тревожностью и ишемической болезнью сердца. Высокая тревожность свидетельствует о плохой адаптации, наличии эмоциональных и поведенческих признаков хронического стресса, которые нередко приводят к соматическим расстройствам и нервным

срывам. Однако до сих пор не ясно, насколько психометрические данные у школьников коррелируют с функциональным состоянием сердечно-сосудистой системы, с гормональным статусом и прочими показателями функционального состояния организма человека [5]. Р. М. Баевским для оценки функциональных возможностей системы кровообращения по значению индекса функциональных изменений предложены группы: а) удовлетворительная адаптация; б) напряжение механизмов адаптации; в) неудовлетворительная адаптация; г) срыв адаптации [2].

Проведенный нами анализ личностной тревожности воспитанниц гимназии показал, что в начале первого полугодия 33% имели умеренную тревожность, а 67% – высокий уровень тревожности. Это свидетельствует о наличии у них признаков эмоционального стресса и плохой адаптации.

Среди школьников группы № 2 в этот период 13% имели низкий уровень тревожности, 67% – умеренный, 20% – высокий уровень тревожности. У девушек тревожность, как правило, выше, чем у юношей.

В группе № 1 в начале второго полугодия, т. е. после каникул, уровень тревожности снижался, так, появились подростки с низкой тревожностью (7%). И все-таки, даже в это время тревожность у лицестов была умеренной в 40% случаев и высокой у 53% воспитанников.

Среди старшеклассников группы № 2 увеличилось количество школьников с низким уровнем тревожности на 9%, 62% имели умеренную тревожность, а 16% – высокую.

Таким образом, исследования показали, что у воспитанниц группы № 1 уровень тревожности выше, чем у школьников группы № 2 как в начале первого полугодия, так и после каникул.

Оценка уровня напряжения механизмов адаптации в течение учебного года позволяет сделать вывод о том, что у подростков с максимальными показателями тревожности регистрируются наибольшее напряжение адаптационных показателей и неудовлетворительная адаптация.

В отличие от успешно адаптированных подростков, у школьников с неудовлетворительной адаптацией в динамике учебного года уровень тревожности прогрессивно повышался, наибольшее повышение отмечалось у учеников группы № 2 и составило в конце года 65 баллов (высокий уровень).

Это подтверждает, что в Лицее большая по сравнению с общеобразовательной школой суммарная нагрузка на организм учащихся, приводящая к наличию эмоциональных и поведенческих признаков стресса, что, в свою очередь, может приводить к соматическим

расстройством и нервным срывом. Следовательно, при организации учебной работы, как в общеобразовательных школах, так и в школах с углубленным изучением дисциплин, лицах и гимназиях необходимо учитывать динамику индивидуального уровня тревожности учащихся.

Литература

1. Василенко А. О. Связь тревожности и некоторых личностных характеристик подростка / А. О. Василенко // Сборник науч. тр. Северо-Кавказского гос. техн. ун-та. Серия «Гуманитарные науки». – 2005. – № 2 (14).

2. Баевский Р. М. Математический анализ изменений сердечного ритма при стрессе / Р. М. Баевский, О. И. Кириллов, С. З. Клецкин. – М. : Наука, 1984. – 221 с.

3. Костина Л. М. Игровая терапия с тревожными детьми / Л. М. Костина. – СПб. : Речь, 2006. – 160 с.

4. Минасян С. М. Гемодинамические показатели школьников при экзаменационном стрессе / С. М. Минасян, Э. С. Геворкян, Н. Н. Ксаджикян // Гигиена и санитария. – 2005. – № 5. – С. 46–49.

5. Каташинская Л. И. Уровень тревожности и функциональное состояние сердечно-сосудистой системы школьников / Л. И. Каташинская, Л. В. Губанова // Экология и здоровье матери и ребенка. – 2012. – С. 351–354.

6. Зарытовская Н. В. Прогностическая модель индивидуального здоровья школьников старшего возраста / Н. В. Зарытовская, А. С. Калмыкова, А. А. Хрипунова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 4. – С. 46–51.

О. Л. Ковалева, А. П. Нечаева

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

Ключевым моментом, во многом определяющим личностное и профессиональное будущее молодого человека, является адаптация на самом раннем этапе – на первом курсе обучения в вузе, этапе включения в профессиональную среду, в систему обучения и подготовки к профессиональной деятельности. Инновационные процессы в развитии современного образовательного пространства, связанные с переходом системы высшего образования на ФГОС третьего поколения, приводят

к необходимости пересмотра традиционного понимания возможных подходов к адаптации студентов младших курсов к профессиональному образованию в вузах. К тому же система инновационной деятельности высшего учебного заведения, подразумевая все в большей степени переход студента из объекта, на которого оказывают обучающее воздействие, в активного субъекта, направлена на изменение моделей активности самого студента. При этом отмечается неготовность выпускников школ адекватно отвечать требованиям новой образовательной среды.

Нужно учитывать и то, что система уровневое профессионального образования, обозначенная в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) третьего поколения, согласно которым высшее образование должно вырабатывать у студентов общекультурные и профессиональные компетенции, предполагает и формирование нового типа интеллекта, изменение образа мышления, готового динамично отвечать на социально-экономические, технологические и информационные изменения [1].

Следует отметить, что инновационное обучение возможно только при активном участии студентов в процессе обучения с прикладным использованием в реальных условиях полученных знаний, что переводит акцент с запоминания материала на собственно процесс обучения. Основой образования в условиях инновационной деятельности должны быть не столько учебные дисциплины (не отрицая значимость теоретических базовых знаний), сколько способы мышления и деятельности. Видится необходимым не только осуществление качественной подготовки специалиста высокого уровня, но и включение студента в разработку новых технологий. Это предоставит возможность дальнейшей адаптации к условиям производственной среды, расширит опыт в принятии новых решений.

В контексте рассматриваемой нами проблемы достаточно важным является понимание того, что учёба в вузе, являясь многоплановым процессом, становится периодом, требующим напряжения всех ресурсов психологической и социальной адаптации. Наиболее активный этап адаптации приходится на первый курс. Поэтому процесс обучения требует от первокурсников перестройки всей системы жизнедеятельности, ломки «сложившихся стереотипов учебного поведения вчерашнего школьника» [2].

Практика показывает, что адаптацию первокурсника можно охарактеризовать как сложный процесс приспособления к новым условиям учебной деятельности и общения. Начальный, срочный этап адаптации студента не только предоставляет информацию о социально-

психологической готовности к учебной деятельности, но и позволяет спрогнозировать возможность его дальнейшего продвижения и развития. Тем самым именно нарушение адаптации на первом курсе может наиболее негативно сказаться на дальнейшем формировании профессионала, привести к личностной деформации, процессам дезадаптации.

Степень готовности к меняющимся учебным нагрузкам, обретенные компетенции по саморегуляции и эффективному контролю стресса выступают одним из критериев адаптации к учебной деятельности. Трудности адаптационного периода различны по происхождению, часть их объективно неизбежна (освоение в новом коллективе студентов и педагогов, смена места жительства). Однако большая часть носит субъективный характер, и степень их значимости увеличивается в условиях инновационной деятельности вуза. Это несформированность психологической и психофизиологической саморегуляции поведения, неопределенность мотивов выбора профессии, приводящая к незрелости мотивов учебной деятельности, отсутствие навыков самостоятельной работы и работы с источниками информации; слабое знание школьной программы. Должная проработка этих аспектов на момент поступления в вуз (помимо специальных тренингов повышения стрессоустойчивости, стресс-менеджмента) могла бы снизить нагрузку на механизмы адаптации.

В настоящее время психологическая профилактика эмоционального и организационного стресса студентов-первокурсников в виде целостной системы отсутствует. Это ставит задачи разработки концептуальных и технологических подходов в создании организационного стресс-менеджмента. Подобная система должна включать в себя эффективные экспресс-диагностики функциональных состояний и различные уровни психологической профилактики, возможность оказания соответствующей помощи в рамках адаптационных программ для студентов, находящихся на разных этапах обучения в вузе.

С нашей точки зрения, представляют интерес результаты исследования проблем адаптации, проведенного в 2013/14 учебном году на базе факультета психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (НИУ «БелГУ»). Задачей исследования стало изучение степени стрессоустойчивости студентов на момент начала учебной деятельности в вузе, определение зон риска возможного нарушения адаптационного процесса [3].

Анализ полученных результатов показал, что большинство студентов-первокурсников (82,5%) имеют высокий уровень психической устойчивости к экстремальным условиям, состояние хорошей адаптированности.

В настоящее время студенты готовы поддерживать эффективную трудовую деятельность в различных условиях, в том числе и в ситуации возрастающей нагрузки. Некоторым студентам (16%) уже требуется затрачивать больше психоэнергетических ресурсов; на момент проведения исследования стрессоустойчивость достигает среднего уровня. В единичных случаях (1,5% студентов) можно говорить о низкой стрессоустойчивости, высоком риске патологических стресс-реакций, возможности развития невротических расстройств. Индекс субъективной комфортности студентов-первокурсников, изученный с помощью методики «Шкалы оценки субъективной комфортности» А. Б. Леоновой, показал, что для 33,3% опрошенных студентов на момент вхождения в организационную среду вуза характерен высокий уровень субъективного комфорта, хорошее самочувствие, у 36,5% студентов – удовлетворительный уровень субъективного комфорта и нормальное самочувствие. Однако у 16% студентов-первокурсников наблюдается тенденция к пониженному самочувствию, у 14,2% – плохое самочувствие.

Таким образом, у большинства студентов-первокурсников в начале учебного года (82,5%) отмечается высокий уровень стрессоустойчивости, а у 69,8% опрошенных – хорошее и нормальное самочувствие. У 17,5% респондентов выявлены средний и ниже среднего уровни стрессоустойчивости (состояние недостаточной адаптированности). 30,2% опрошенных студентов продемонстрировали средний и ниже среднего уровни психологической устойчивости (пониженное и плохое самочувствие). Также отмечена тесная положительная корреляционная связь между показателями высокой и среднего уровня комфортности и показателями высокой стрессоустойчивости и, соответственно, низкой комфортности и среднего уровня стрессоустойчивости. В ходе подобных исследований студенты периодически получают обратную связь по результатам анализа полученных данных, что позволяет более осознанно проходить период активной адаптации, дает дополнительную информацию в формировании копинга.

Таким образом, адаптация студентов к условиям обучения в высшей школе усложняется, требует большей динамичности в условиях инновационной деятельности вуза. Заинтересованность в решении этой проблемы предполагает изучение механизмов и закономерностей адаптации человека в условиях современного вуза, требует разработки и внедрения в инновационную образовательную среду стресс-мониторинга студентов на различных этапах адаптационного периода; совершенствования программ сопровождения студентов, направленных на повышение уровня адаптации, профилактики дезадаптационных состояний.

Литература

1. Бодьян Л. А. Развитие конкурентоспособности студентов технического вуза на основе контекстно-модульного подхода : дис. ... канд. пед. наук / Л. А. Бодьян. – Магнитогорск, 2009. – 201 с.
2. Козлова А. В. Адаптация студентов к информационно-коммуникационной образовательной среде вуза / А. В. Козлова // Инновации в образовании. – 2005. – № 7. – С. 56–66.
3. Ковалева О. Л. Изучение некоторых аспектов стрессоустойчивости и процесса адаптации к среде вуза у студентов-первокурсников / О. Л. Ковалева, А. О. Шарапов, Е. А. Гилязиева, Т. А. Павленко // Сборник науч. тр. SWorld. – Вып. 3. Т. 23. – Одесса : КУПРИЕНКО С. В., 2013. – С. 24–28.

Ю. Ю. Ковтун

АНАЛИЗ ФОРМИРОВАНИЯ СУБЪЕКТНОСТИ МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СРЕДЫ ЛЕЧЕБНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В динамично изменяющихся условиях современной действительности наиболее востребованными признаются специалисты, характеризующиеся субъектным отношением к профессии. Но среда лечебного учреждения как тип образовательно-профессиональной среды медицинского работника не всегда позволяет сформироваться развитой субъектной позиции. Исходя из этого, возникает вопрос – как происходит формирование субъектности медицинского работника в среде лечебного учреждения.

С позиции деятельностного подхода профессиональная деятельность является решающим фактором личностного развития профессионала. В связи с этим профессиональное развитие рассматривается в контексте категорий «деятельность» и «субъект деятельности».

В связи с рассмотрением профессиональной деятельности значимым для нас представляется положение о деятельности как важнейшей характеристике человека-субъекта.

Личность как субъект трудовой деятельности характеризуют следующие параметры: 1) субъект трудовой деятельности перестраивает свою личностно-психическую организацию в соответствии с профессио-

нальными задачами и рабочим режимом; 2) субъекту принадлежит возможность самому определять целостную организацию деятельности [1].

В изучении субъекта профессиональной деятельности и его развития Д. Н. Завалишина, придерживаясь онтологического понимания субъекта, в качестве методологического основания рассматривает систему «человек и мир», вместо «человек и профессия». Она предлагает профессионал-генетическую модель развития субъекта профессиональной деятельности, включающую стадии адаптации, идентификации и выбора субъектом способа существования в профессии. На последней стадии человек становится подлинным субъектом своей профессиональной судьбы и делает выбор между творческим или адаптивным способами существования в профессии [3].

В контексте психологии экологического сознания мы также опираемся на онтологический подход к пониманию субъекта и, вслед за В. И. Пановым, рассматриваем систему «человек – природа (окружающая среда)» как «целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении как общеприродные принципы развития, так и природу бытия человека» [8, с. 64].

Профессионально важные качества субъекта труда формируются в процессе трудовой деятельности, «специфика которой порождает профессиональную специфику личности» [6, с. 141].

А. Б. Ясько, исследуя личность врача в процессе профессионализации, определила четыре модуля, которые проходит субъект врачебного труда. Сделав свой выбор в пользу освоения медицинской специальности, человек реализует первый модуль (довузовская подготовка). Второму модулю соответствует этап обучения в вузе. Это период получения профессиональных знаний, навыков, умений, а также выбора пути, по которому субъект пойдет, формируя профессионально важные качества. Послевузовское профессиональное образование врача – это третий модуль. Четвертый модуль представлен стадией «упрочения карьеры» и формированием специфического психического новообразования, в котором интегрированы профессиональные знания, навыки и качества личности субъекта врачебного труда [9, с. 48].

Расширяя изучение личности медицинского работника как субъекта его профессиональной деятельности, мы делаем акцент на изучении среды лечебного учреждения и медицинского работника как субъекта этой среды.

Рассматривая субъектность медицинского работника на этапе его профессионального обучения, мы предполагаем, что его субъектность

определяется, во-первых, личностными диспозициями, а во-вторых, социальной ситуацией профессиональной деятельности.

Здравоохранение – система достаточно консервативная по своей структуре. Внести кардинальные изменения в его организацию для того, чтобы повысить уровень удовлетворенности трудом, достаточно сложно. Для того, чтобы повысить уровень удовлетворенности трудом, избежать нежелательных вариантов профессионального развития в данной сфере, необходимо идти другим путем.

Экологическое сознание может выполнять роль индикатора состояния человека, его включенности в профессиональную среду. Экологическое сознание – феномен, выступающий как системное качество психики, порождающееся и развивающееся во взаимодействии человека с окружающей средой (природной и социальной) [8]. Поскольку каждый человек включен в систему взаимодействий с различными компонентами окружающей среды, в том числе и профессиональной среды, экологическое сознание является отражением в психике человека этой системы взаимодействий.

Изменение экологического сознания через опыт переживания единства с окружающим миром людей и природы, а также понимания ценности других людей и себя, способствует личностному и духовному развитию, формированию гуманистических ценностей, активной субъектной позиции.

Человек с неразвитой субъектной позицией не может противостоять воздействию окружения. Он чувствует, что в его профессиональной деятельности все зависит не от него, а от системы, в которую он попал. Изменение экологического сознания позволяет выйти на новый уровень взаимодействия с окружающей действительностью, на более высокий уровень субъектности, который будет определять бытие человека. Человек с развитой субъектной позицией способен на такое преобразование себя и своего поведения, которое влечет за собой изменение отношения к себе и миру. В результате меняется и его поведение. Изменение субъектности, обнаруживающееся в изменении степени удовлетворенности своим трудом и интересе к своей деятельности, ведет к увеличению эффективности и качества деятельности.

Таким образом, используя экопсихологический подход, следует рассматривать экологическое сознание как индикатор субъектности, что дает возможность стимулировать личностное развитие медицинского работника, повысить мотивацию к труду, познанию, творческому преобразованию себя, повышению своей квалификации.

Исходя из современных требований, предъявляемых к образованию

медицинских работников, основанному на компетентностном подходе, специалист должен не только владеть определенными профессиональными навыками, но и самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития (ФГОС СПО по специальности «Сестринское дело»), обладать способностью и готовностью анализировать результаты собственной деятельности, осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм (ФГОС ВПО по специальности «Лечебное дело») и т. д. Владение данными компетенциями подразумевает сформированную субъектную позицию по отношению к себе, другим людям, своей деятельности.

На разных этапах профессионального становления медицинского работника среда лечебного учреждения выступает для него в разных формах. Безусловно, специфика получения медицинского образования в его практикоориентированности и тесной связи с практическим здравоохранением с первых ступеней овладения профессией. Уже на этом этапе начинает формироваться и развиваться субъектность медицинского работника. В данном контексте больничная среда является частью образовательной среды медицинского вуза или колледжа.

А. И. Артюхова рассмотрела структуру и функции образовательной среды медицинского вуза. Образовательную среду вуза она рассматривает как «развивающийся пространственно-временной континуум, который аккумулирует комплекс объективных компонентов и субъективные характеристики участников образовательного процесса» [2, с. 38]. Различные структурные и социальные элементы образовательной среды вуза взаимодействуют между собой и с образовательной средой региона, а также профессиональной средой. Они определенным образом внутренне организованы, имеют единую цель и обладают общностью функционирования, что обуславливает интегративную целостность образовательной среды вуза. В структурной организации выделяется три уровня:

1. Образовательная среда в качестве динамической целостности, которая интегрирует взаимодействия пространственных отношений материально-технической, информационной, архитектурной, социокультурной, педагогической, информационной сред.

2. Образовательная среда в качестве совокупности компонентов, встроенных друг в друга: среда медицинского учреждения, среда факультета, кафедры, среда обучающегося курса, группы.

3. Образовательная среда в качестве духовной общности, которая возникает из межсубъектного взаимодействия и способствует становлению будущего врача как личности и профессионала [2].

Таким образом, среда медицинского вуза выступает в качестве условия профессионального и личностного развития будущих медицинских работников. Одновременно данная среда является средством обучения и воспитания студентов. Такие особенности среды медицинского вуза, как тесная связь со средой лечебного учреждения, взаимодействие с пациентами в процессе обучения, требующие самоорганизации, способности брать ответственность на себя, активности, способствуют повышению уровня субъектности будущих медиков.

Но, когда специалист попадает в экпсихологическую систему больницы уже не как обучающийся, а как работник, среда лечебного учреждения в полной мере становится профессиональной. И в этой ситуации субъектность продолжает трансформироваться, а врач или медицинская сестра, выступая в качестве субъекта, вступает в различные типы взаимодействий с другими участниками данной системы.

Важной особенностью процесса профессионально-личностного развития медицинского работника является его непрерывность. Концепция непрерывного профессионального развития врача формировалась постепенно. В качестве ее предпосылок можно выделить результаты Эдинбургской декларации, принятой Всемирной ассамблеей здравоохранения (1988), Резолюцию Всемирной ассамблеи здравоохранения 42.38 (1989), Рекомендации Мирового саммита по медицинскому образованию (1993).

Разработка международных стандартов медицинского образования привела к постулированию непрерывного медицинского образования (НМО) и повышения квалификации на протяжении всей профессиональной деятельности. В дальнейшем стало использоваться более широкое понятие «Непрерывное профессиональное развитие», которое подразумевает, что образование и подготовка докторов не заканчивается получением диплома о базовом медицинском образовании и о последипломной подготовке, а продолжается в течение всей профессиональной деятельности. Данная концепция подчеркивает автономную и независимую позицию врача, для которого мотивирующим фактором развития в течение всей профессиональной жизни является воля и стремление поддерживать профессионализм. Именно в таких условиях происходит становление и развитие активной субъектной позиции медицинского работника [5].

М. Г. Остроушко описала модель субъектности врача-специалиста, подчеркнув сложный и динамичный характер данного конструкта. В качестве ведущих компонентов субъектности врача она выделила самоэффективность и стиль объяснения ситуации. Оценка собственной эффективности рассматривается в качестве условия безошибочно

поставленного диагноза и выбора схемы лечения. Под стилем объяснения ситуации подразумевается то, как человек субъективно представляет причины своих успехов и неудач. Примером адекватного стиля объяснения ситуации может служить решение лечащего врача о необходимости коллегиального обсуждения случая [7].

В парадигме экопсихологического подхода «человек изначально рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся часть природы, которая реализует в своем самоосуществлении общие (универсальные) принципы, обеспечивающие самоосуществление самой природы в различных формах ее проявления» [8]. Если рассматривать медицинского работника в качестве компонента экопсихологической системы больницы не просто как человека-специалиста, а как субъекта того или иного типа отношения к среде лечебного учреждения, человек и данная профессиональная среда (во всех ее проявлениях) становятся единым субъектом совместного развития. То есть, с одной стороны, среда лечебного учреждения для медицинского работника – средство его развития. С другой стороны, медицинский работник, развиваясь сам, обеспечивает саморазвитие среды лечебного учреждения как экопсихологической системы.

Субъектность медицинского работника может проявляться в двух аспектах: отношение к себе как к субъекту деятельности и отношение к пациенту как к субъекту его деятельности. Субъектный подход позволяет рассматривать медицинского работника как субъекта профессиональной деятельности, субъекта среды медицинского учреждения, который осознает себя в качестве источника активности и самостоятельно включается в трудовую деятельность. Различные типы взаимодействий, которые могут быть применены к ситуации взаимодействия медицинского работника с различными субъектами экопсихологической системы больницы, отражаются в психике человека как составляющие экологического сознания. Развитый синергетический тип экологического сознания предполагает понимание системы «человек – природа» в качестве единого субъекта совместного развития [8]. В нашем случае речь идет об экопсихологической системе «медицинский работник – среда лечебного учреждения», выступающей единым субъектом развития, что подразумевает «субъект – порождающий» тип взаимодействия внутри данной системы. Но среда лечебного учреждения как тип образовательно-профессиональной среды медицинского работника не всегда позволяет сформироваться развитой субъектной позиции.

Таким образом, экопсихологический подход позволяет, принимая экологическое сознание в качестве индикатора субъектности и опираясь

на психодидактические принципы формирования и коррекции экологического сознания (А. В. Гагарин, 2000; Д. Н. Кавтарадзе, 1998; В. И. Панов, 2006; С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин, 1996), разрабатывать технологии, направленные на стимулирование личностного развития персонала, повышение мотивации к труду, стремления к творчеству, познанию, повышению своей профессиональной компетентности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Проблема личности в психологии / К. А. Абульханова-Славская // Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. – М. : Ин-т психологии РАН, 1997. – С. 270–374.
2. Артюхина А. И. Профессионально-личностное развитие студентов в образовательной среде медицинского вуза : учеб. пособие / А. И. Артюхина. – Волгоград : Волгоградский гос. мед. ун-т, 2006. – 122 с.
3. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Е. Н. Волкова. – М., 1998. – 308 с.
4. Завалишина Д. Н. Модель развития субъекта профессиональной деятельности / Д. Н. Завалишина // Психология человека в современном мире : материалы Всерос. юбилейной науч. конф., посвященной 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна, 15–16 окт. 2009 г. – М. : Ин-т психологии РАН, 2009. – Т. 4. Ч. 1. – С. 24–26.
5. Международные стандарты Всемирной федерации медицинского образования (ВФМО) по улучшению качества (базовое медицинское образование). – Дания : Издание Ун-та Копенгагена, 2003. – 36 с.
6. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под ред. Е. Э. Смирновой. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1984. – 176 с.
7. Остроушко М. Г. К вопросу исследования структуры субъектности / М. Г. Остроушко // Научный журнал КубГАУ. – 2011. – № 74(10). – С. 1–8.
8. Панов В. И. Введение в экологическую психологию : учеб. пособие / В. И. Панов. – 2-е изд. (перераб. и доп.). – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 164 с.
9. Ясько Б. А. Психология медицинского труда: личность врача в процессе профессионализации : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 / Б. А. Ясько. – Краснодар, 2004. – 421 с.

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ
СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ**

Эффективность системы высшего образования – важнейший фактор передового развития экономики и общества в целом. Получение знаний тесно связано с формированием умений, ценностных ориентаций и социальных установок, соответствующих будущим социальным целям человека. Существенные изменения в социальной реальности, обусловленные внедрением новых информационных технологий в общественную жизнь, являются решающими при анализе социального и духовного состояния общества. Одной из социальных функций образования является подготовка специалистов, обладающих навыками информационной и исследовательской деятельности. В целом речь должна идти о создании стройной системы непрерывного образования, учитывающей и возможности конкретного индивида, и потребности общества. Непрерывное образование является объективной необходимостью, а система непрерывного образования становится обязательной составной частью современного информационного общества [1; 2].

Приведем некоторые особенности непрерывного образования, непосредственно связанные с информатизацией общества и трансформацией социальных функций [3]:

1. Увеличение продолжительности самостоятельного обучения в системе непрерывного образования. Обучаемые начинают получать все большее количество информации с применением развиваемых в информационном обществе информационно-коммуникационных технологий.

2. Постоянное возрастание потребности в повышении эффективности самостоятельной работы и самостоятельной познавательной деятельности. Повышение эффективности самостоятельной работы возможно только на основе соответствующих информационных технологий и средств (электронные издания, обучающие программы и технологии, средства адаптивного тестирования).

3. Усиление принципа индивидуализации обучения: обучение в удобное время, в индивидуальном темпе, выбор предлагаемых модулей и последовательности их освоения. В качестве примера средств, обеспечивающих индивидуализацию обучения, можно рассматривать элементы дистанционной среды.

4. Интеграция и согласованность образовательных процессов в различные периоды обучения. Именно информатизация становится важнейшим фактором обеспечения интеграции образовательных технологий на различных уровнях непрерывного образования.

Непрерывное образование требует новых подходов в организации взаимодействия обучаемого и информации:

- обеспечение свободного доступа обучаемого к образовательным ресурсам;
- создание информационных условий для непрерывного самообразования и творческого развития личности обучаемого;
- обучение методологии самостоятельного поиска, отбора информации и извлечения из этой информации знаний;
- поддержка информационной среды в актуальном состоянии.

Приведенные особенности непрерывного образования и требования, связанные с организацией взаимодействия обучаемого и информации, учтены при создании и развитии информационной среды непрерывного комплекса НУА.

Основное назначение информационных ресурсов в системе непрерывного образования НУА – интеграция различных информационных источников с использованием современных информационно-коммуникационных технологий в единое информационное окружение.

Требования к информационным ресурсам, направленные на обеспечение интеграции образовательных технологий на всех уровнях комплекса непрерывного образования:

- достаточная информационная полнота, соответствующая каждому уровню (ДШРР, СЭПШ, ХГУ, последипломное образование, группы 50+ и 70+);
- соответствие внедряемым стандартам обеспеченности информационными ресурсами в рамках внедрения электронного управления (e-management);
- обеспечение соответствия информационных ресурсов возрастным и индивидуальным потребностям;
- приоритетное развитие Web-форматов для возможности работы с виртуальными и удаленными ресурсами;
- единая коммуникационная среда, обеспечивающая как взаимодействие всех образовательных уровней, так и общие принципы доступа в локальную среду, среду Интернет.

Результаты трансформации социальных институтов зависят от множества факторов. Одним из основных является формирование информационной компетенции. Формирование информационной

компетенции школьников и студентов осуществляется по следующим направлениям:

- реализация интегрированной программы непрерывной информационной подготовки кафедры информационных технологий и математики;
- организация внеурочной, самостоятельной деятельности школьников и студентов с использованием информационных технологий и сетевых ресурсов.

Следует отметить изменения в содержании требований к информационной компетенции учителей и преподавателей (стандарты информационной компетенции педагогов, разработанные в Международном обществе информатизации в образовании (ISTE)). Содержательная часть требований направлена в основном на развитие коммуникативных компетенций и умение применять в учебном процессе современные сервисы Интернет.

Ведущая роль в процессах трансформации образовательных систем и социальных функций образования принадлежит мировой сети Интернет. Стремительное развитие Интернет носит исключительно интеграционный характер и создает невиданные ранее условия для глобального информационного взаимодействия. В сети Интернет создаются международные сетевые экономические системы, информационные образовательные пространства. Службы Интернет предоставляют возможности для исследований и научного общения, проведения виртуальных конференций, создания научных сайтов. Интернет стал важнейшим элементом информационной инфраструктуры мирового сообщества, оказывая влияние на существующие общественные отношения.

Рассматривая Интернет как фактор трансформации образовательных систем и социальных функций образования, следует отметить следующие особенности:

1. Интернет является нетрадиционным средством и каналом коммуникации с возможностью создания виртуальных образовательных пространств, не имеющих каких-либо территориальных или временных ограничений.

2. Как большинство информационно-коммуникационных систем Интернет в условиях глобализации является открытой системой, ориентированной на поддержку непрерывного образования.

3. Электронное коммуникативное пространство Интернет, в отличие от печатного или эфирного представления информации, практически не ограничено ни в объемах, ни во времени.

4. Коммуникация в Интернете интерактивна. Это подразумевает возможность активного взаимодействия между участниками образова-

тельного процесса. Интерактивность означает возможность вступать в прямой диалог с аудиторией.

Интернет имеет все технические, программные и коммуникационные возможности для саморазвития личности и организации учебного процесса с использованием самого широкого спектра информационных ресурсов, о которых мечтало не одно поколение педагогов. Однако использование этих возможностей не имеет своей методологии и происходит стихийно. Кроме этого, реалии современной Украины таковы, что отдельные группы населения на сегодняшний день не имеют возможности в полной мере использовать информационные ресурсы Интернет по финансовым и другим причинам.

Трансформация социальных функций образования под воздействием Интернет имеет как положительные, так и негативные последствия. В преодолении угроз Интернет для дальнейшего развития общества решающая роль отводится образовательной среде, которая призвана способствовать духовному развитию личности.

В ХГУ «НУА» состояние и доступность ресурсов Интернет для учебно-воспитательного процесса могут быть представлены следующими обстоятельствами:

1. Академия подключена к научно-образовательной сети УРАН. Это дает возможность обмена информацией как с ведущими учебными заведениями и научными организациями в Украине, так и с учебными заведениями и научными организациями европейской научно-образовательной сети GEANT.

2. Все персональные компьютеры учебно-воспитательного процесса подключены к локальной сети академии, имеют доступ к службам Интернет и обеспечивают доступ к отечественным и мировым базам данных, как во время проведения занятий, так и во время самостоятельной работы.

3. Программы обучения школьников и студентов, программы повышения квалификации преподавателей и сотрудников академии предусматривают получение навыков эффективного пользования службами Интернет.

Рассматривая вопросы информатизации образования, следует отметить и возникновение новой формы неравенства – информационной.

Информационное неравенство заключается в разрыве между возможностями применения и развития информационно-коммуникационных технологий между развитыми странами и остальным миром, между различными слоями населения внутри стран, между различными возрастными группами, здоровыми и инвалидами, и т. д. Информа-

ционное неравенство соответствующим образом влияет на развитие экономики, образование, науку, ограничивает или, наоборот, способствует инновационным процессам. Проблема действительно глобальная и крайне сложная в отношении результативности.

Рейтинг стран по степени использования ими современных информационно-коммуникационных технологий в 2014 году представлен в отчете The Global Information Technology Report 2014 (http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalInformationTechnology_Report_2014.pdf). Всего в отчете The Global Information Technology Report фигурируют 148 стран. Оценка производилась по следующим параметрам: состояние образования, восприимчивость страны к инновациям, уровень проникновения высоких технологий в бизнес и государственный сектор, развитие сетевой инфраструктуры, а также количество и качество информационно-коммуникационных сервисов, предоставляемых индивидуальным и коммерческим пользователям. Первую десятку рейтинговой таблицы занимают европейские страны (в основном скандинавские) и США. Украина занимает 81-е место в общем рейтинге, 79-е место по качеству системы образования и 18-е место по коэффициенту охвата высшим образованием.

Для образовательной среды Украины более показательным является разрыв в возможностях информационно-коммуникационных технологий между регионами, городскими и сельскими районами и отдельными учебными заведениями. Рейтинговый показатель Webometrics за июль 2014 года охватывает только 299 учебных заведений Украины.

На данном этапе развития в Украине имеет место дефицит, прежде всего, информационных ресурсов, которые можно было бы быстро и активно задействовать в реальном процессе обучения. Кроме этого, ситуация с развитием информационных ресурсов осложняется и недостаточным уровнем развития и внедрения как самих информационно-коммуникационных технологий, так и средств информатизации. Задача системы образования состоит в том, чтобы снизить остроту этого неравенства.

В целом, развитие новых информационных технологий в системе непрерывного образования становится важнейшим фактором, оказывающим влияние на ускорение социальных трансформаций современного общества.

Литература

1. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект / под общ. ред. проф. Ю. Б. Рубина. – М. : ООО «Маркет Д С Корпорейшн», 2004. – 540 с.

2. Реализация концепции непрерывного образования в Украине (опыт интегрированного научно-образовательного комплекса ХГУ «НУА») / В. П. Козыренко, О. В. Лазаренко // Moscow Education Online: междунар. конф. по вопр. обучения с применением технологий e-learning. – 28 сент. – 1 окт. 2008 г. – Москва, Президент-Отель : сб. тез. докл. конф. – М., 2008. – С. 200–214.

3. Козыренко В. П. Информационно-техническое обеспечение учебно-воспитательной и научной работы в системе непрерывного образования / В. П. Козыренко // Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – Разд. 2.2. – С. 130–139.

А. В. Коньшева

СИСТЕМНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Самостоятельная работа студентов – объективная необходимость современного этапа развития высшей школы. В современных условиях она стала важнейшей составляющей в подготовке специалистов. Это связано с тем, что высокие темпы научно-технического прогресса вызывают быстрое «старение» знаний, поэтому через определенный промежуток времени требуется их существенное обновление. Условием успешной профессиональной деятельности специалиста становится его профессиональная мобильность, умение самостоятельно работать над собой, повышать квалификацию, обновлять свои знания. Поэтому ведущей формой подготовки специалистов в вузе должны быть современные методы обучения, способствующие развитию самостоятельной активности, а также эти методы должны быть направлены на выработку таких качеств личности как пытливость ума, творческий подход к решению проблем, уверенность в себе, своих силах, стремление к самосовершенствованию и самообразованию [2].

В современных условиях без правильно организованной и регулярной самостоятельной учебной работы студентов вузовское образование не может быть успешным. Поэтому в последние годы заметно возрос

интерес к самостоятельной работе в организации учебного процесса на всех ступенях обучения.

Нами замечено, что коренным образом изменились и цели образования в высшей школе. Если раньше основной целью считалась передача студентам определенной, относительно законченной системы знаний, то в современных условиях стратегической целью высшего образования становится не усвоение и ретрансляция знаний, умений и навыков, т. е. выполнение обязательной учебной программы, а создание определенных условий для саморазвития, культурного самоопределения личности студента, а также стремление развить у него способность самостоятельно приобретать знания и быстро приспосабливаться к новым сферам деятельности. Мы согласны с П. Г. Щедровицким, который отмечает, что изменяется суть и условия образования: от «образования на всю жизнь» к «образованию через всю жизнь» [1, с. 8].

Самостоятельная работа, как известно, является одной из важнейших и широко обсуждаемых проблем в организации учебного процесса современного университета.

В рамках личностно-ориентированного подхода некоторые зарубежные ученые в контексте самостоятельности обучающихся выступают за автономность (*learner autonomy*) и полную самостоятельность обучающихся (*learner independence*). Они придерживаются точки зрения, что личностно-ориентированный подход означает передачу обучающимся контроля за процессом обучения, поскольку это позволяет им реализовать свои потребности, способствует мотивации обучения, развивает чувство ответственности и стимулирует использование различных учебных стратегий.

Independent learning / Self-directed learning / Autonomous learning – такие термины можно встретить в зарубежных источниках, посвященных данной проблеме. Каждый из них отражает разную степень самостоятельности студента [3].

Если «*independent learning*» означает самостоятельную работу по материалам, отобранным и организованным преподавателем, то термин «*self-directed learning*» предполагает ориентацию на более значительную самостоятельность студентов, возможность решать/выполнять или нет то или иное задание. Термин «*autonomous learning*» означает полную самостоятельность, автономию обучающихся, когда преподаватель практически исключается из процесса образования, а обучающийся сам решает вопросы, связанные с целями обучения, программой, материалами и т. д. При этом студентам необходим лишь консультант по некоторым возникающим вопросам [4].

Поскольку студенты получают реальную самостоятельность, они чувствуют ответственность за принятое решение перед собой в первую очередь, а также перед преподавателем и студентами группы. Им приходится самим планировать работу, следить за сроком сдачи письменных работ, переносить эти сроки и мотивировать/аргументировать свою просьбу, находить компромиссы с преподавателем и т. д. Как показывает практика, студентам такой подход поначалу кажется непривычным, чувствуется их недоверие к себе и преподавателю.

Существует опасность непринятия предлагаемого способа действия, если такой способ деятельности является незнакомым для студентов. Одновременно преподавателю не следует чрезмерно навязывать свою помощь студентам. Иными словами, каждая из сторон не только получает новые права делать или не делать что-то, но и разделяет ответственность за результаты самостоятельно принятого решения, тогда и возникают «отношения зависимой ответственности или ответственной зависимости» между студентом и преподавателем, студентом и вузом [5].

Много лет социальные и профессиональные нормы диктовали нам, что учебным процессом управляет обучающий, а не сам обучающийся. Однако, когда студентам предоставляется инициатива, их обучают последовательности действий и применению оптимальных средств, вследствие этого повышается их уровень самостоятельности, расширяется сфера их возможностей не только на занятии и в рамках одного предмета, но и во внеучебном пространстве в целом. Студенты успешнее общаются на занятии, социализируются и мотивируются к дальнейшему обучению, проявляют готовность взять на себя ответственность за свое обучение, за его результативность, приобретая качества автономного субъекта образовательного процесса.

Анализ самостоятельной работы студентов, проведенный нами, показал, что в управлении ее организацией большое значение имеет тот метод обучения, с помощью которого студенты осваивают «азы» самостоятельного изучения предмета. Данный метод включает в себе такую систему действий, с помощью которых наиболее образно раскрывается содержание материала, заложенного в данной работе. При этом необходимо помнить, что студент может осуществлять самостоятельную деятельность только на основе ранее усвоенной информации и методики выполнения этой деятельности.

Также существует мнение, что если студенты будут работать самостоятельно, то роль преподавателя в учебном процессе будет снижена. Это далеко не так. Наше исследование доказало, что при управлении самостоятельной работой студентов руководящая роль

преподавателя не только не снижается, а еще больше возрастает: чем более самостоятельной и успешной мы хотим сделать работу наших студентов, тем более тщательной и всеобъемлющей должна быть предварительная деятельность преподавателя, которому необходимо знать структуру этой работы, виды, методику использования, способы контроля. Происходит переориентация педагогической деятельности преподавателя с функции передачи знаний на организацию и управление учебной и исследовательской деятельностью студентов, т. е. при управлении самостоятельной работой студентов роль преподавателя меняется. Она различна на различных этапах. Преподаватель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника новой информации, координатора. Главная задача преподавателя состоит в передаче способов работы, а не конкретных знаний, т. е. акцент делается не на преподавание, а на учение [6].

В заключение хочется отметить, что сегодня меняются целевые установки жизнедеятельности личности, а, соответственно, происходят изменения и в образовательных системах. На современном этапе, в условиях рыночных отношений, как никогда, необходимы специалисты, способные работать самостоятельно, активно, творчески. Для их подготовки необходима такая организация учебного процесса, при которой растет удельный вес самостоятельной работы, студенты должны сами оперировать учебным содержанием, потому что при этом развиваются их интеллектуальные и профессиональные качества. Поэтому главным на современном этапе обучения в университете становится не стремление преподавателя сообщать студенту как можно больше информации, а обучение умению переводить информацию в знания, умения и грамотно управлять самостоятельной познавательной деятельностью студентов. Развитие субъект-субъектных отношений «преподаватель–студент» обуславливает вовлечение и управление познавательной деятельностью и самих студентов в режиме «самоуправления» собственной деятельностью.

Организация такой работы студентов в современном университете – это сложный и многогранный процесс, который включает следующие этапы:

- 1) формирование мотивации и профессиональной позиции будущего специалиста;
- 2) интеграция самостоятельной работы с опытом использования современных методов обучения;
- 3) выбор форм контроля за результатами самостоятельной работы;
- 4) обучение самоконтролю и взаимоконтролю.

Успешность самостоятельной работы студентов также зависит от установки студентов и преподавателя на сотворчество. Сегодня в нашей стране предпринимаются все меры для решения этой задачи.

Литература

1. Щедровицкий П. Г. Систему образования придется перестраивать / П. Г. Щедровицкий // Вопросы педагогики. – 2004. – № 7. – С. 7–11.
2. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособие / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический проект, 2004. – 432 с.
3. Rampillon U. Aufgabentypologie zum autonomen Lernen / U. Rampillon. – Ismaning : Hueber Verlag, 2000. – 136 s.
4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – М. : АРКТИ, 2002. – 176 с.
5. Лобанов Л. П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / Л. П. Лобанов, Н. В. Дроздова. – Минск : РИВШ, 2005. – 107 с.
6. Коньшева А. В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей : монография / А. В. Коньшева. – Новополоцк : ПГУ, 2006. – 292 с.

В. Н. Корниенко

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ: НОВЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ

Устойчивое развитие цивилизации не может быть достигнуто без опоры на образование, которое в XXI веке становится глобальным. Стратегия развития образования нового типа требует выработки новых научных и мировоззренческих подходов, соответствующих не только современным реалиям, но и предполагаемым перспективам развития в третьем тысячелетии.

Появление, развертывание и осмысление глобальных процессов не может не сказаться и на мировом образовательном процессе. В нем, так или иначе, отражается вся современная эпоха, пронизанная глобальными мотивами, процессами и тенденциями, и, прежде всего, отчетливо просматривается тенденция глобализации, обретение этим массовым процессом универсальных черт. Примером сказанному может

послужить Болонский процесс или начавшаяся реализация Стратегии образования в интересах устойчивого развития странами Европейской экономической комиссии ООН, которые уже начинают формировать единый регионально-глобальный образовательный процесс. Л. Е. Гринин, А. В. Марков, А. В. Коротков и А. Д. Панов отмечают, что «глобальный мир (каковым он становится сейчас) нуждается в глобальном знании» [1].

По мнению А. Д. Урсула и Ф. Д. Демидова, «глобальное знание – это интегративно-общенаучное знание, источником которого являются результаты исследований глобальных процессов и глобальной эволюции, в перспективе выступающее в качестве фундаментальных оснований развития всей науки и образования XXI в.» [5]. Эта новая форма знания необходима не только для науки, но и для многих сфер деятельности, наполняющихся глобальным содержанием, и прежде всего для образования.

В настоящее время становится все более очевидным, что глобальное образование – это образование, основным концептуальным содержанием которого является воспринятый и существенно развитый глобальный эволюционизм как наиболее современная интегративно-общенаучная форма знания. Образование в широком понимании окажется частью планетарно-эволюционного процесса, именуемого глобальной эволюцией.

Переход к модели образования для устойчивого развития вызван рядом обстоятельств и противоречий, присущих развитию самого образования. Отметим, что мировой образовательный процесс характеризуется социально-темпоральным противоречием, которое проявляется в двух аспектах.

Во-первых, образование, обычно мыслимое как передача знаний, умений и культуры, уже продемонстрировало свою неспособность удовлетворять потребности современной жизни.

Во-вторых, современное образование вступило в кардинальное противоречие не только с настоящим, но и с будущим. Не обеспечивая социальные потребности в настоящем, мировая образовательная система функционирует, фактически игнорируя будущее. Практически все образовательные учреждения и системы не сориентированы на создание такого образа будущего, которое гарантировало бы условия выживания человечества. Система ценностей, функционирующая в образовательном процессе, не адаптирована к тому грядущему, которое может обеспечить условия выживания человека.

В своем современном развитии образование должно «предвидеть» и способствовать созданию необходимых условий удовлетворения потребности грядущих поколений. Здесь стоит сделать оговорку: речь

идет не только о современных будущих поколениях. Необходимо учитывать и «интересы» природы, особенно биоты. Вот почему отмеченное основное социально-темпоральное противоречие образовательного процесса носит не просто социальный, а, по существу, социоприродный характер.

Акцент на прошлом стал «аксиомой» педагогической деятельности: учебники, учебно-методические пособия, государственные образовательные стандарты, программы и т. д. ориентируются на «устоявшиеся» знания и другие аналогичные информационно-образовательные продукты. Роль педагога в подавляющем большинстве случаев сводится к «передаточному звену», ретранслятору устаревшей информации, обучающиеся при этом выступают в роли получателей этой информации, которую они должны в основном запоминать.

Важно, что именно в условиях такой схемы основной акцент делается не на главные составляющие сознания человека и те функции, которые имеет смысл развивать, прежде всего, в процессе формирования человека и его сознания. Ведь «в основе сознания, – отмечает А. М. Иваницкий, – лежит идея обновления, придающая жизни ее высший смысл и определяющая постоянное стремление человека к новизне» [2].

Образование, делая акцент на прошлом, оказывается оторгнутым от процесса созидания будущего. Именно такое противоречие необходимо разрешать на пути адаптации инновационных процессов в образовании, сориентированном на будущее.

Глобальные трансформации образовательного процесса должны идти по нескольким направлениям, среди которых можно выделить два наиболее важных:

- образование должно как можно быстрее включить в свое содержание все наиболее новое фундаментальное и междисциплинарно общее; а также образование должно быть не просто процессом трансляции устаревшей информации (знаний, опыта, навыков, культуры и т. д.), а в полном смысле инновационным процессом, воспринимающим новую информацию как через науку, так и нововведения из окружающей социальной и природной среды;

- образование как инновационный процесс должно будет не только модернизироваться, но и футуризироваться, становиться образованием опережающим, не отстающим от современной жизни, прокладывающим путь в глобальное будущее. В результате будет формироваться принципиально новый тип глобального процесса – инновационно-опережающее образование.

Применительно к становлению глобального образования предла-

гается так называемый онтологический подход, в котором образование рассматривается не только как индивидуально-общественная (в системе «человек – социум»), но и как всеобщая мироустроительная форма развития, когда эволюционирует весь сопряженный с человеком универсум – социокультурный, природный, космический, антропологический [3].

В этом, пожалуй, наиболее широком представлении образовательного процесса формирование человека видится сквозь призму глобального эволюционизма уже в более широкой – социоприродной системе «человек – общество – природа».

Образование человека есть его формирование (а через него и всего общества) в процессе взаимодействия с миром или, как сказал Н. С. Рыбаков: «Образование и есть никогда не прекращающийся процесс соотношения, встречи человека и мира, результатом чего оказываются новые формы их взаимного бытия» [4].

При таком широком глобально-эволюционном подходе мы от целостно-глобальной «картины мировоззрения» переходим к глобальному знанию и глобальному образованию, в процессе освоения которых происходит формирование личности нового типа. Ее можно было бы именовать «глобальной личностью», если бы уже не было предложено иное наименование – ноосферной личности.

Образование, несмотря на то, что оно имеет свою материально-техническую вещественно-энергетическую составляющую, в первую очередь является информационно-коммуникативным процессом в системе «человек – общество – природа». И именно все формы движения информации оказываются главными среди других взаимодействий, как в узком понимании феномена образования, так и в широкой, глобально-эволюционной трактовке. Информационный ракурс образования является основной его характеристикой.

Переход от «трансляционно-знаниевого» к «информационно-эволюционному» видению обсуждаемого феномена позволяет представить образование в широком смысле как социоприродный процесс движения информации от общества и природы к человеку. В результате этого социоприродный процесс освоения информации увеличивает свое информационно-интеллектуальное наполнение; он прогрессивно развивается и вместе с тем обретает способность самосохраняться в качестве самостоятельного и активного общества и природы.

Доминирование социально-информационных процессов по отношению к вещественно-энергетическим – это кардинальная трансформация в сознании и нравственности людей, в общечеловеческих

ценностях и видении смысла человеческой истории, которая отныне должна быть связана со становлением сферы разума. Но это осуществимо только в том случае, если появится возможность приоритетно-опережающего развития информационных процессов и сопровождающих их развитие социальных механизмов, структур, направлений деятельности, именующих информационную природу, т. е. науки, образования, духовной культуры, процессов информации и информационного обеспечения. Новая парадигма цивилизационного развития оказывается вместе с тем стратегией становления первой ступени ноосферы – информационного общества с устойчивым развитием.

«Информационно-устойчивое» общество может в определенной степени стать и обществом знания и обществом образования, других сфер духовной культуры, способных к футуризации своего содержания.

В связи с общественными трансформациями появляется понятие «опережающего образования». Опережающий механизм, футуризирующий образование, заключается во включении в образование проблемы будущего, а также более ускоренное (по сравнению с другими видами человеческой материальной деятельности) развитие. Идея опережающего развития как «ядра» образования третьего тысячелетия заключается в формировании нового, ноосферного сознания человека и человечества в целом, которое не отставало бы от бытия, а его опережало. Формирование с помощью опережающего образования эффективных механизмов реализации глобального образования должно привести к преодолению инерции модели неустойчивого развития (ведущей к катастрофе) и постепенной эволюции в направлении новой цивилизационной стратегии.

Главная ориентация глобального знания и глобального образования будет идти в направлении полного включения в образовательный процесс глобального эволюционизма и его особенных форм – «устойчивого эволюционизма», «ноосферного эволюционизма» и др.

Модель устойчивого развития должна объединять в одно целое экономические, социально-гуманитарные и экологические характеристики, этот комплекс должен найти свое отражение и в одной из первых моделей глобального образования – образования для устойчивого развития. Причем обучение экономическим или социальным дисциплинам должно учитывать их ориентацию на цели устойчивого развития и ноосферогенеза.

В процессе реализации принципов глобального эволюционизма в глобальном образовании будет происходить мощный и ускоренный синтез как научного, так и образовательного знания. И это может

отразиться в самом наименовании новых типов глобального образования, уходящего от ориентации на дифференциацию и специализацию знаний к обретению ими интегративно-общенаучного статуса.

Ноосфера будет отличаться от социосферы не только огромным информационным потенциалом, но и тем, что последний в форме ноосферного интеллекта будет опережать, предвидеть, прогнозировать и оптимально управлять глобальной «ноосферной» деятельностью. Все основные области такой деятельности станут «опережающими» – научные исследования будут больше внимания уделять исследованию будущего, формируя интеллектуально-информационную базу глобального образования и устойчивого развития.

Одной из наиболее определяющих особенностей новой модели глобального образования XXI в. является ее нацеленность не просто на удовлетворение жизненных потребностей ныне живущих и будущих поколений, а на их возвышение, когда духовно-интеллектуальные потребности и интересы постепенно станут доминирующими.

Движение к этой уже осознаваемой цели эволюции будет эффективно разворачиваться лишь в случае кардинального изменения ценностных ориентаций и формирования новой формы глобального сознания в виде ноосферного интеллекта. Приоритетным механизмом таких трансформаций станет становление ноосферной системы образования как новой модели глобального образования третьего тысячелетия, выполняющей не только социальную функцию передачи знаний, опыта и культуры от прошлых и нынешних поколений будущим, но и свою новую и главную функцию. Эта функция уже относится к концепции опережающего образования.

Литература

1. Гринин Л. Е. Эволюционная метапарадигма: возможности, проблемы, перспективы / Л. Е. Гринин, А. В. Марков, А. В. Коротков, А. Д. Панов // Эволюция: космическая, биологическая, социальная / отв. ред. Л. Е. Гринин, А. В. Марков, А. В. Кортаев. – М., 2009. – С. 7.
2. Иваницкий А. М. Естественные науки и проблемы сознания / А. М. Иваницкий // Вестник РАН. – 2004. – Т. 74. – № 8. – С. 720.
3. Пищулин Н. П. Философия образования: законы, доктрина, принципы / Н. П. Пищулин. – М., 2001.
4. Рыбаков Н. С. Философия образования / Н. С. Рыбаков // Глобалистика. Энциклопедия. – М. : Диалог, 2003. – С. 1100.
5. Урсул А. Д. Образование для устойчивого развития: научные основы / А. Д. Урсул, Ф. Д. Демидов. – М., 2004.

М. А. Красуля

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ

На данном этапе развития общества имеет место изменение государственного отношения к высшему образованию вообще и к физическому воспитанию студенческой молодежи в частности. В связи с этим возникает вопрос о перспективах развития и необходимости существования предмета «Физическое воспитание» в вузах. Данный предмет может быть нужен вузу только при условии реального участия кафедры физического воспитания в повышении качества выпускаемых специалистов, подготовке специалистов с высокой степенью готовности к профессиональной деятельности. Это требует постоянного совершенствования работы кафедры физического воспитания.

Конечной целью участия кафедры физического воспитания в подготовке специалистов являются развитие у студентов необходимой профессиональной работоспособности; создание резервных физических и функциональных возможностей организма для своевременной адаптации к меняющимся условиям производственной и внешней среды, объему и интенсивности труда; способность к полному восстановлению организма при лимите времени и наличие мотивации в достижении цели, базирующихся на физических, психических и духовных возможностях личности.

Формирование социально активной личности в гармонии с физическим развитием – важное условие подготовки выпускника вуза к профессиональной деятельности в обществе, развивающейся по законам рыночной экономики. В теории и методике физического воспитания научно обоснованным является взаимосвязь физического развития и нравственного становления личности в процессе занятий физическими упражнениями.

Современная профессиональная деятельность требует от выпускников вузов не только глубоких теоретических знаний, но и необходимой специальной психофизической подготовленности, развитие которой и является конечным результатом деятельности кафедры физического воспитания. При этом достижение такой цели полностью зависит от квалификации преподавательского состава кафедры и в значительной степени определяется наличием учебно-методического, программного обеспечения и достаточной материально-технической базой.

Преподавание физической культуры должно осуществляться в настоящее время на основе профессиональных, оздоровительных, педагогических и информационных технологий, которые базируются на овладении новыми методами обучения и компьютеризации учебного процесса по физическому воспитанию.

Однако, как показывает практика, зачастую физическое воспитание замкнуто только на двигательной деятельности, на формировании двигательных навыков и развитии физических качеств студентов, тем самым существенно обедняются его возможности. При этом процесс физического воспитания утрачивает культурный и нравственный смысл. Эмоционально-ценностное отношение к физкультурно-спортивной деятельности не формируется спонтанно и не наследуется. Оно приобретает личностью в процессе самой деятельности и эффективно развивается при освоении знаний и накоплении творческого опыта, связанного с проявлением инициативы и активности в истинно педагогическом процессе.

Большой ущерб физическому воспитанию наносит приоритет нормативного подхода, когда учебный процесс и деятельность кафедры направлены не на личность студента, а на чисто внешние показатели, характеризующиеся контрольными нормативами. Это не способствует приобщению студентов к сфере физической культуры, а процесс физического воспитания утрачивает субъективное начало – человеческую личность.

Целью деятельности кафедры должно стать создание условий и формирование у студентов навыков самосовершенствования на фоне воспитания мотивации, интереса к физической культуре и состоянию собственного здоровья.

Одной из приоритетных задач развития мотивации является включение студента в пространство физической культуры не только в качестве пользователя, но и как субъекта, способного проявлять творчество в этой сфере деятельности.

В связи с этим необходима новая стратегия физкультурного воспитания, и, прежде всего, соответствие учебного процесса следующим требованиям:

- предоставление студентам свободы выбора формы физкультурно-спортивной деятельности в соответствии с личными склонностями;
- соответствие содержания физической подготовки индивидуальному состоянию студента;
- создание возможно большего числа программ по каждому виду физической культуры;

– учет возрастно-половых и социально-демографических особенностей.

Таким образом, студентам должен предоставляться более широкий выбор различных форм физкультурно-спортивной деятельности с учетом их личных интересов, наклонностей и способностей. Вместе с тем подобная система и организация учебных занятий будет способствовать повышению творческого потенциала преподавателей, побуждать их к постоянному совершенствованию, поиску новых методических приемов, методов и технологий обучения и оздоровления.

Спортивная направленность физкультурной деятельности студентов, по существу, должна стать основой возрождения и развития массового студенческого спорта. Спортивная направленность практических занятий по физической культуре студентов может не только радикально изменить их физкультурную активность, но и в целом привить спортивный стиль повседневной жизнедеятельности.

Для решения воспитательных задач преподаватель должен сформировать сплоченный дружный коллектив, в котором каждый отдельный его член ощущает общую поддержку, заботу, учится подчинять свои интересы интересам коллектива, понимать и чувствовать радость от общей деятельности и т. д.

При этом предъявляются определенные *педагогические требования* к преподавателям, а именно: высокий уровень нравственного самосознания; наличие педагогического образования; широкий идейно-политический кругозор; устойчивые морально-волевые качества; интерес к современным достижениям в педагогике, психологии и биологии; высокий общий культурный уровень; умение управлять собой в любых условиях; хорошие организаторские способности; умение руководить коллективом и пользоваться авторитетом у своих учеников.

Специальные требования к преподавателю физического воспитания: знание теоретических и методических основ физического воспитания, медицинского контроля; знание современных научно-методических достижений по преподаваемому виду спорта; умение выбрать наиболее способных к данному виду спорта студентов; способность планировать перспективную подготовку, учитывая индивидуальные особенности занимающихся; умение воспитывать у своих студентов стремление регулярно заниматься спортом.

Именно на реализацию изложенных выше положений и направлена действующая в Народной украинской академии система физического воспитания.

Для нее характерны следующие особенности:

- организация занятий по видам спорта, т. е. спортивная направленность физкультурной деятельности студентов;
- разработка и внедрение кредитно-модульной системы оценивания студентов, в которой главную роль играют систематические занятия, а не выполнение нормативов;
- реализация спортивных достижений студентов посредством их включения в соревновательную деятельность в рамках ежегодной Спартакиады академии и участия в различных городских соревнованиях;
- отражение основного содержания учебного процесса по предмету «Физическое воспитание» в разработанной преподавателями кафедры в 2012 г. «Авторській інтегрованій програмі неперервної підготовки з фізичного виховання та упровадження здоров'яформуючих технологій в Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія»;
- полное методическое обеспечение учебного процесса;
- постоянная научно-исследовательская деятельность преподавателей кафедры, проявляющаяся в участии в конференциях различного уровня, подготовке статей и тезисов, руководстве студенческими научными работами и пр.

Это позволяет обеспечивать системный подход к подготовке специалистов на базе современных достижений теории и методики физического воспитания и спортивной тренировки, соответствовать реальным образовательным задачам вуза и развивающимся потребностям общества.

О. В. Куклин

ФОРМИРОВАНИЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-НАУЧНОГО КЛАСТЕРА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Стремительно меняющийся современный мир предъявляет особые требования к системе высшего образования, которая объективно должна становиться более массовой, креативной, динамичной. Именно поэтому высшая школа нуждается в реформах – эффективных, профессиональных и понятных для украинского общества.

В Украине объявлено о проведении реформы высшей школы, приняты новый Закон Украины «О высшем образовании» [1] и план его

имплементации, представлен проект Стратегии реформирования высшего образования до 2020 года [2], проводится общая инвентаризация (на основе аккредитационных процедур) высших учебных заведений, вносятся изменения в Государственный бюджет 2015 года. Конечной целью является модернизация национальной сети вузов через их объединение, укрупнение и ликвидацию институционально несостоятельных заведений. По мнению авторов реформы, это приведет к появлению мощных региональных исследовательских университетов, интегрированных в мировое и европейское образовательно-научное пространство.

В 2014 году сеть вузов Украины насчитывала 803 заведения, в том числе 325 – III–IV уровней аккредитации и 478 – I–II уровней аккредитации. Из них в государственной собственности находится 215 учебных заведений III–IV ур. ак. и 200 – I–II ур. ак. Для сравнения – количество государственных университетов составляет: во Франции – 78, в Италии – 65, в Испании – 47. Интересной является польская статистика: получение высшего образования 2 млн студентов обеспечивают 131 государственный и 326 негосударственных вузов. В том числе 41 государственный университет расположен в 16 городах Польши.

Очевидно, что общегосударственное реформирование высшего образования в Украине должно учитывать особенности и проблемы развития образовательной системы на уровне каждого региона. Фактически, речь идет о новой концепции развития региональной системы высшего образования как составной части формирования и обеспечения развития национальной инновационной системы.

В то же время следует отметить, что реформирование высшей школы может идти не только путем жестких организационных мер: объединения, укрупнения, ликвидации. Мировая практика накопила значительный потенциал совершенно разных стратегий инновационного развития высшего образования. По нашему мнению, достаточно перспективным для украинских реалий может стать и создание таких новаторских форм, как образовательно-научные кластеры. Создание региональных исследовательских университетов в рамках таких кластеров позволит им развивать свою деятельность на основе инновационного академического предпринимательства. Отсутствие болезненных и стрессовых трансформаций позволит увеличить синергетический эффект от объединения усилий всех учебных заведений, а ориентация на региональный экономический потенциал будет способствовать эффективному развитию в регионах социально-экономической и гуманитарной сфер, а также предпринимательских структур.

Основой региональной экономической политики должно стать

убеждение, что новые знания и инновации должны распространяться в экономике в виде растущих прибылей и зарплат, а также увеличения базы для налогообложения. Рассмотрим стартовые условия, которые существуют для проведения реформы высшего образования на Черкащине.

Высшее и специализированное профессиональное (образовательно-квалификационный уровень – младший специалист) образование здесь представлено 31 региональным заведением, среди которых 2 училища, 4 техникума, 17 колледжей, 3 института, 4 государственных и один частный университеты. Кроме этого, образовательную деятельность в области осуществляют отдельные структурные подразделения шести университетов городов Киева, Белой Церкви, Харькова, Одессы, Полтавы.

В вузах Черкащины образование получают 44,6 тыс. молодых людей, в том числе 29,1 тыс. в университетах и институтах. За счет государственного бюджета обучается приблизительно 21,6 тыс. студентов или 48,4%. С 2008 года уменьшение студенческого контингента составляет: в абсолютных показателях – 27%, а в расчете на 10 тыс. населения Черкащины – 24%. На 1 сентября 2014 года количество студентов в расчете на 10 000 населения составляет 339 человек, в т. ч. 230 – дневной формы обучения.

Приведенный контингент студентов (ПКС) (определяется с учетом количества студентов дневной формы обучения с коэффициентом 1, вечерней – 0,25, заочной – 0,1) ТОП-10 вузов Черкащины на 1 сентября 2014 г. представлен в табл. 1 [3, с. 9]:

В 2014 году на начальный цикл обучения принято более 8 тыс. человек. На места, финансирующиеся с государственного бюджета, зачислено 5,1 тыс. студентов или 63%. Для получения образовательно-квалификационных уровней «специалист», «магистр» зачислено соответственно 3,9 и 2 тыс. молодых людей, из них на места, финансирующиеся с государственного бюджета, – соответственно 56,3% и 43,3%.

Не должен оставаться без внимания факт, что лучшие выпускники именно черкасских школ являются абитуриентами-донорами университетов Киева. Ведь в столичные заведения поступают черкасчане, имеющие высокие результаты независимого оценивания знаний, и таких приблизительно 23%. Необходимо обратить внимание на растущее количество учеников выпускных классов, желающих получить высшее образование в европейских университетах, особенно в Польше. Это уже проблема, которая в будущем может существенно повлиять на региональный рынок труда и долгосрочную стратегию развития Черкасской области.

Таблица 1

Показатели приведенного контингента студентов

№ п/п	Название вуза	ПКС
1	Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины	5014
2	Черкасский национальный университет им. Богдана Хмельницкого	4381
3	Черкасский государственный технологический университет	4101
4	Уманский национальный университет садоводства	2930
5	Черкасский медицинский колледж	2219
6	Черкасский политехнический техникум	1289
7	Черкасский государственный бизнес-колледж	1043
8	Черкасский институт пожарной безопасности им. Героев Чернобыля	1026
9	Уманский гуманитарно-педагогический колледж	809
10	Черкасский институт банковского дела Университета банковского дела НБУ	804

Из 115 специальностей, имеющих в институтах и университетах области, 89 являются такими, по которым ведется подготовка исключительно в одном из них. В вузах I–IV уровней аккредитации работало 1,8 тыс. педагогических и 1,7 тыс. научно-педагогических работников, из них 2,4 тыс. – в штатах заведений. Среди них 166 человек имеют ученую степень доктора и 940 – кандидата наук, 416 – ученое звание доцента, а 113 – профессора. Начиная реформы с учетом указанных стартовых условий, по нашему мнению, целесообразно придерживаться таких основных положений.

Во-первых, государству следует отказаться от реализации идиосинкразических фантазий отдельных ректоров и руководствоваться интересами социально-экономического развития региона, трудовых коллективов вузов и потребностями всего украинского общества. Во-вторых, главным вопросом должно быть не то, какой ректор, а то, какой университет (или университеты) нужны Черкащине. И уже, исходя из этой позиции, подбирать современного руководителя как менеджера высшего образования, способного реализовать инновационные подходы к управлению образовательным учреждением в новых условиях. В-третьих, необходимо определиться с местом в системе регионального образования вузов I–II уровней аккредитации соответственно к имплементации нового Закона Украины «О высшем образовании».

Убежден, что создание мощного регионального исследовательского

университета должно происходить параллельно с развитием региона через создание в нем образовательно-научного кластера (ОНК). Стратегия развития ОНК может быть успешной только в комплексе со стратегией регионального развития Черкасской области (на период до 2020 г.), при которой выпускникам образовательных учреждений предоставляются рабочие места. В ее основу должно быть положено утверждение профессора Эрика Райнерта о том, что стратегия развития образования может быть успешной только в комплексе с промышленной политикой, при которой образованным людям предоставляются рабочие места, как это произошло в Восточной Азии [4].

ОНК должен быть привлечен в формирование и реализацию региональной инновационной стратегии «smart specialization», основанной на идее четырех «С»: выбор (choices), конкурентное преимущество (competitive advantage), критическая масса (critical mass), совместное лидерство (collaborative leadership). В соответствии с рекомендациями Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) этот подход предусматривает «объединение промышленной, образовательной и инновационной политики в регионах с целью определения и выбора ограниченного числа приоритетных проектов, основанных на знаниях, для последующих инвестиций» [5].

К концу 2000-х годов национальные программы по развитию кластеров осуществлялись в 26 государствах – членах Европейского Союза. В настоящее время целенаправленная поддержка территориальных кластеров в рамках государственной кластерной политики осуществляется в Австралии, Бразилии, Великобритании, Германии, Индии, Испании, Италии, Канаде, Малайзии, Норвегии, Республике Корея, Сингапуре, Словении, США, Финляндии, Франции, Швеции, Японии и других странах [6].

Феномен кластера как апробированной модели повышения конкурентоспособности экономики в различных странах впервые был концептуально обоснован основоположником кластерной теории профессором Гарвардской школы бизнеса М. Портером. По его определению, кластер – это группа географически по-соседски взаимосвязанных компаний (поставщиков, производителей и др.) и связанных с ними организаций (образовательных заведений, органов государственного управления, инфраструктурных компаний), действующих в определенной сфере и взаимодополняющих друг друга [7].

В отношении кластеров в системе образования классическое определение может быть представлено таким образом: «образовательный кластер – это, с одной стороны, совокупность взаимосвязанных

учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; с другой – система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука-технологии-бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки» [8].

Создание образовательно-научных кластеров должно иметь своей целью как реализацию основных функций образования (обучение, исследования и т. д.), так и всемерное развитие таких направлений деятельности как инновации, коммерциализация, предпринимательство. Необходимость решения задач обеспечения инновационного развития регионов и национальной экономики в целом обуславливает и появление категории инновационного кластера как формы объединения учреждений образования, науки и региональных предприятий с целью совместного развития и продуцирования инноваций.

В Украине появляются энтузиасты, готовые развивать кластеры для проведения экономических реформ. Например, профессор Стельмашук А. М. является организатором международного инновационного кластера «Конкурентоспособность», который «инициирует для внедрения в регионах Украины образовательные, научные и технологические инновационно-инвестиционные проекты, реализация которых базируется на сотрудничестве научных, образовательных, производственных учреждений и органов местного самоуправления» [9]. Ужгородский национальный университет с 2015 года начинает реализацию собственного проекта «Инновационный университет – инструмент интеграции в европейское образовательное и научное пространство» с целью использования опыта зарубежных вузов, прежде всего в коммерциализации и разработке собственных механизмов сотрудничества университета и бизнеса.

Нам надо создать и развивать собственную модель образовательно-научного кластера, в котором его участники могли бы развиваться и существовать так, как не могли бы делать это по отдельности.

По нашему мнению, ОНК должен в первую очередь стимулировать экономическое развитие, а не экономический рост (увеличение производства и потребления одних и тех же товаров и услуг). ОНК должен стремиться с выгодой реализовать все инновации, независимо от их источника (университета, коммунального или частного предприятия региона). Только на основе инноваций возможно активное привлечение инвестиций, в том числе и иностранного капитала в регионы. Таким образом, образовательно-научный кластер – совокупность взаимосвяз-

анных заведений общего и профессионального образования, научных заведений, предприятий по определенным принципам (региональным, отраслевым, программно-целевым и т. п.) и их взаимодействие с целью достижения синергетического эффекта от объединения в единую систему и достижения целей формирования конкурентоспособной эффективной системы подготовки квалифицированных человеческих ресурсов для нужд региональной и национальной экономик.

Организационная структура ОНК складывается из внутренней и внешней среды. Внутренняя среда формируется объединением усилий всех региональных вузов и научно-исследовательских структур. Ключевая стратегия проекта – развитие «человеческого капитала» Черкасской области. Надо понимать, что в ближайшие 10–15 лет в регионах не появится поколение новых преподавателей.

Анализ существующих проектов, особенно в Российской Федерации, показывает, что для успешной работы кластера необходимо определить «ядро» проекта, вокруг которого создается «пояс» существующих в регионе вузов. Это сложнейшая задача на первоначальном этапе создания ОНК «Черкащина XXI», которая требует системного подхода, а также полного согласия и энтузиазма всех заинтересованных лиц, в первую очередь руководства Министерства образования и науки Украины и Черкасской областной государственной администрации. По нашему мнению, таким «ядром» должен стать Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, который за почти столетнюю деятельность накопил значительный «человеческий капитал». Это не означает, что все другие субъекты внутренней среды ОНК автоматически становятся структурными подразделениями вышеназванного университета. Нет, они и дальше функционируют как самостоятельные высшие учебные заведения. Но ОНК определяет специальности подготовки, которые являются ведущими для каждого вуза. Для структуризации всех 115 специальностей необходимо учитывать потребности региона в специалистах с высшим образованием до 2020 г. Для академической мобильности преподавателей возможно их приглашение для чтения отдельных курсов в других вузах региона.

Очень важно создать региональные профессиональные сообщества преподавателей по направлениям: социологи, философы, юристы и т. д. Они могли бы продуцировать создание новых предметных курсов, необходимых для развития Черкасского региона. Через профессиональные сообщества преподавателей можно было бы обеспечить более широкую номенклатуру предметов на выбор и внутреннюю мобильность студентов.

Таким образом, внутренняя структура кластера была бы пронизана

«сеткой» сообществ преподавателей и «миграцией» студентов, что, безусловно, привело бы к экономии средств Государственного бюджета и общему повышению качества высшего образования в регионе. В условиях провозглашенного курса на повышение автономии высших учебных заведений именно такие сообщества взяли бы на себя функции гарантирования качества образования в регионе.

Логичным шагом является и создание межвузовских научных лабораторий (групп) для выполнения заказов предприятий региона. Такие же группы могут сопровождать стартапы в региональном «Черкасском бизнес-инкубаторе», который формально создан в 2011 году, но не функционирует.

По большому счету вопрос стоит о «зоне ответственности» каждого Черкасского вуза по выполнению программы «Стратегия развития области до 2020 года». Программа разработана на устаревших подходах и, по нашему мнению, не может быть полностью выполнена. К внешней среде ОНК «Черкащина XXI» необходимо отнести все органы власти: областную и районные государственные администрации. А также предприятия всех форм собственности, которые работают в Черкасской области. Формально предприятия могут не входить в ОНК, ведь главное – это наличие устойчивой заинтересованности в получении инновационного продукта на договорных условиях. За основу сотрудничества предлагаем принять модель инновационного развития общества Г. Ицковица. Профессор Стенфордского университета Г. Ицковиц в свою модель «тройной спирали» инновационного развития включает три основных элемента:

1) в обществе, основанном на научном знании, характерным является повышение роли университетов при взаимодействии с промышленностью и властью;

2) три институции – Университет, Бизнес и Власть – стремятся к сотрудничеству. При этом инновационная составляющая появляется при взаимодействии этой триады;

3) в дополнение к традиционным функциям каждая из трех институций «настойчиво берет на себя роль другой». Институции, которые способны выполнять нетрадиционные функции, считаются важным источником инноваций [10].

Субъекты внутренней среды ОНК (в первую очередь его «ядро» – Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого) должны объединить свои исследовательские и образовательные возможности для создания предприятий новой формации – инновационных технологических фирм, особенно в определяющих отраслях

науки и технологий Черкасской области. По нашему мнению, это агропромышленный сектор, IT-индустрия и предпринимательство.

При субъектах внутренней среды ОНК необходимо создавать новые организационные механизмы, такие как бизнес-инкубаторы, научные парки и разнообразные инновационные научные предприятия, которые должны стать источником экономической активности и международного сотрудничества.

В свою очередь, важной составляющей ОНК должно стать активное участие бизнеса, которое может быть обеспечено в сотрудничестве с академической средой. Направления этого сотрудничества должны касаться как учебной деятельности (влияние на содержание учебных планов и программ; помощь в организации практики и трудоустройстве; формирование требований к компетенциям и профессиональным знаниям, навыкам и умениям выпускников вузов; участие в определении текущей и перспективной структуры специальностей и квалификаций, необходимых для развития региона), так и научно-исследовательской и инновационной (совместные научные и прикладные проекты; создание совместных кафедр и временных научных коллективов; коммерциализация нововведений).

Образовательно-научный кластер выступает новой, инновационной моделью организации высшего образования в регионе, которая на основе объединения усилий всех его участников способна обеспечить устойчивый процесс повышения качества высшего образования, прикладное направление исследовательской работы, сокращение государственных расходов на содержание высших учебных заведений и преобразование экономической модели Черкасской области в «экономику, которая базируется на знаниях». В результате создания образовательно-научного кластера возможна трансформация существующих региональных университетов в исследовательские без дополнительного государственного финансирования.

Литература

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Стратегія реформування вищої освіти до 2020 року (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored>.
3. Куклін О. В. Реформу вищої школи треба розпочинати вже сьогодні / О. В. Куклін // Урядовий кур'єр. – 2014. – № 209 (5338). – С. 9.
4. Райнерт Э. С. Как богатые страны стали богатыми, и почему бедные страны остаются бедными / Э. С. Райнерт ; пер. с англ. Н. Автономовой ;

под ред. В. Автономова ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – 2-е изд. – М. : ИД Высш. шк. экономики, 2014. – С. 145–146.

5. Smart specialisation. Innovation in science, technology and industry : OECD [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.oecd.org/sti/inno/smartspecialisation.htm>

6. Пилотные инновационные территориальные кластеры в Российской Федерации / под ред. Л. М. Гохберга, А. Е. Шадрина. – М. : НИУ «Высшая школа экономики», 2013. – С. 10.

7. Портер М. Международная конкуренция / М. Портер ; пер. с англ. – М. : Междунар. отношения, 1993. – С. 356.

8. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография / А. В. Смирнов. – Казань : РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.

9. Стельмашук.info. Про кластер [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.stelmaschuk.info.home.html>

10. Ицковиц Г. Тройная спираль: Университеты – предприятия – государство. Инновации в действии : монография / Г. Ицковиц ; пер. с англ. под ред. А. Ф. Уварова. – Томск : Изд-во Том. гос. ун-та систем упр. и радиоэлектроники, 2010. – 237 с.

В. Н. Лесовой, А. П. Алексеенко

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ЦЕНТРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УКРАИНСКИХ РЕАЛИЯХ

Проблема перехода к личностно-центрированному образованию возникла не сегодня и касалась она как системы школьного образования, так и высшего. Одним из ключевых программных документов, обусловивших развитие образования в Украине, стала Государственная национальная программа «Образование: Украина XXI-го века» (1993). Данный документ отражал государственную стратегию в отношении образования на ближайшие годы и дальнейшую перспективу. Создатели программы видели кризис образования в несоответствии его личностным запросам, социальным потребностям, мировым достижениям человечества, в обесценивании социального престижа образованности и интеллектуальной деятельности, в искажении функций образования, в его бюрократизации. В программе обозначались стратегические цели реформирования образования – прежде всего, его демократизация и гуманизация, предполагалось осуществить реформирование структурных,

концептуальных устоев образования, гуманитаризацию учебно-воспитательного процесса [1]. Вместе с тем, документ сводил образование лишь к отрасли народного хозяйства, декларировал слишком общие, иногда противоречащие друг другу принципы инновационной деятельности, а в качестве одной из важнейших целей провозглашал воспитание сознательных граждан украинского государства (тогда как, разумеется, воспитательные цели могут быть значительно шире).

Исторически сложившаяся традиционная (просветительская) модель образования выражала чёткую приверженность традиционным учебным программам и педагогическим методам, культивирующим требовательность, жёсткую детерминацию учебно-воспитательного процесса со стороны преподавателя, отвергала практику выбора студентами предметов по своему усмотрению. Подобная технократическая модель не способствовала личностному развитию, так как, прежде всего, предполагала жёсткую унификацию, типизацию и массовизацию. В этой модели образования стремление к предельной упорядоченности превращает взаимодействие преподавателя и студента в одностороннее направленное воздействие преподавателя на студента, а желание исключить в процессе такого взаимодействия какие-либо непредвиденные случайности ведёт к силовому навязыванию материала. Данная модель образования предполагает даже не усвоение некоторой информации, а простое запоминание её; развитие же мышления практически не происходит. Здесь преподаватель чувствует себя экскурсоводом по достопримечательностям – «памятникам культуры» [2].

В 1971 году Р. Майо (тогдашний Генеральный директор ЮНЕСКО) обратился к министру образования Франции Э. Форю с просьбой возглавить группу специалистов, перед которой была поставлена задача: определить основные цели, которые следует поставить перед образованием в свете быстрых социальных изменений. Доклад комиссии («Учиться быть») увидел свет в 1972 году. Его авторы пришли к выводу, что академическая модель обучения, в которой доминирующее место занимает письменное слово, запоминание, развитие формального логического мышления устарела и не отвечает современным требованиям. Нужна гуманистическая модель, ориентированная на разностороннее развитие всех творческих сил человека, обучение, где обучающийся свободен от неразумных и деформирующих его как личность запретов и ограничений, где царит атмосфера уважения, партнёрства, где ученик учится жить, впитывать новые знания всю жизнь, мыслить свободно и критично, любить мир и делать его более гуманным.

Гуманистический подход в образовании направлен на создание таких

форм, содержания, методов обучения и воспитания, которые обеспечивают эффективное раскрытие индивидуальности человека – развитие его познавательной деятельности, личностных качеств, создание таких условий, при которых он захочет учиться, будет лично заинтересован в том, чтобы воспринимать, а не отталкивать новое [3, с. 9–11].

В настоящее время в рамках указанного подхода все чаще говорят о переходе к личностно-центрированному обучению. Речь идет о формировании личностно-центрированной направленности мировоззрения будущего специалиста. Цель образовательного процесса при этом – формирование личности, основополагающим мотивом которой является не просто приобретение знаний и навыков для получения как можно большей зарплаты, а такой личности, основой индивидуальности которой являются гуманистические ценности.

Современная образовательная ситуация характеризуется становлением гуманистической парадигмы, предполагающей отличные от традиционных подходы к организации образовательного процесса, основанные на концепции личностно-центрированного взаимодействия. Традиционное понимание образования как процесса овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками и подготовки их к жизни в парадигме личностно-центрированного образования переосмысливается и вытесняется более широким взглядом на образование как на процесс становления человека, обретения им себя, своего человеческого образа. Следовательно, возникает необходимость построения образовательной деятельности современного педагога на основе личностно-центрированного подхода.

Становление личности, для которой гуманистические цели, интересы и потребности других людей приобретают ведущее значение, возможно только при условии, когда гуманистическое отношение личности к самой себе, к другим людям, к обществу, к природе, к будущему является не только залогом реализации собственного «Я», но и условием развития общества, как целостной системы.

Специфика концептуальных подходов к проблеме реализации личностно-центрированного взаимодействия заключается в следующем: педагог и обучающийся выступают как субъекты образовательной деятельности, в процессе которой задаются способы взаимодействия, направленные на развитие потребностей, мотивов, смыслов, ценностей, способствующих самореализации, саморазвитию и освоению культурных ценностей субъектов процесса обучения. В этом учение приобретает для студента личностный смысл, придает устойчивость его познавательным интересам и потребностям, превращает внешние

заданные цели во внутренне значимые, лично осознанные как педагогом, так и обучающимся.

Личностно-центрированное взаимодействие выступает как объект воздействий со стороны внешней среды, центрированный вокруг личности, где происходит диалог полноправных субъектов взаимодействия образовательного процесса. Оно включает в себя такие понятия: рефлексивное отношение педагога к собственной деятельности, стремление к самореализации, раскрытию творческого профессионального потенциала и сущностных сил педагога, способность к субъективированию элементов содержания в личностно-центрированное взаимодействие, то есть гуманитарную экспертизу образования, как особый по своим ценностям способ познания педагогической реальности с целью выявления и осмысления гуманитарно-гуманистических аспектов конкретных образовательных ситуаций.

Гуманистическая парадигма предполагает новую концепцию обучения, преподавания, воспитания. Эта концепция утверждает, что функция и цель образования и воспитания – сущностная, человеческая, гуманистическая цель – это, в конечном счете, «самоактуализация» личности, достижение полной человечности, «помочь человеку стать настолько хорошим, насколько он способен» [4].

Личностный компонент проявляется в том, что в центре обучения находится сам обучающийся, его мотивы, цели, неповторимый психологический комплекс качеств и свойств, т. е. студент как личность. Исходя из интересов обучающегося, его способностей, когнитивных компонентов преподаватель определяет учебную цель и формирует, направляет и корректирует весь образовательный процесс в целях развития его личности [5, с. 98].

Если для традиционного образования характерна переоценка роли преподавателя и недооценка роли студента, то в личностно-центрированном образовании меняются акценты: преподавание должно перестать быть актом трансляции информации, оно должно активизировать «осмысленное учение», личность студента, его критическое мышление. Фактически из уникального транслятора педагог превращается в модератора (то есть проводника) и фасилитатора (то есть того, кто обеспечивает успешную коммуникацию внутри группы студентов).

Идея личностно-центрированного подхода предполагает наличие трех основных установок преподавателя-фасилитатора:

– *открытость своим мыслям и переживаниям (рефлексия), способность открыто выразить и транслировать их в межличностном общении со студентами;*

- *принятие и доверие, предполагающие внутреннюю уверенность педагога в возможностях и способностях каждого студента;*
- *эмпатическое понимание, видение педагогом внутреннего мира каждого студента с его внутренней позиции, как бы его глазами [6].*

Важные компоненты, знаменующие переход к личностно-центрированному образованию, заключаются в следующем:

- *возможность студента самостоятельно строить свою программу обучения;*
- *увеличение доли самостоятельной работы;*
- *отсутствие элементов соперничества между студентами, развитие элементов сотрудничества;*
- *развитие разнообразных форм самооценки (и у преподавателя, и у студента).*

Переход традиционно работающего преподавателя к такому новому для него стилю обучения должен быть постепенным и осторожным, поскольку он связан с глубокими, достаточно медленными личностными перестройками не только преподавателя, но и студентов. При этом ведущими являются не столько изменения содержания и методов преподавания, сколько становление и укрепление основных личностных установок, постоянный личностный рост преподавателя. Таким же образом и в то же самое время изменяется и роль студента. В личностно-центрированном взаимодействии и преподаватель, и студент становятся соучениками [7, с. 23–28].

Какие проблемы могут быть с переходом к личностно-центрированному преподаванию:

- 1) *нежелание, отсутствие мотивации педагогов что-то менять в стиле и направленности своего преподавания;*
- 2) *нежелание осваивать личностно-центрированный стиль работы;*
- 3) *нежелание расставаться со своим директивным «властным ресурсом», с традиционной вертикалью господства и подчинения.*

Личностно-центрированное образование тесным образом переплетается с гуманизацией, что, разумеется, предполагает иные, отличные от традиционных методы, формы работы. Единая методика до сих пор не разработана, и это вряд ли случится, так как само ее существование может навредить базовому принципу гуманистического образования, основанному на понимании уникальности каждого человека, невозможности стимулирования его развития путём использования стандартных, типичных схем. Тем не менее, очевидно то, что приоритет здесь будет отдан активным, исследовательским формам работы, дискуссионным

способам организации учебно-воспитательного процесса. Важным содержательным аспектом гуманистического образования является также его гуманитаризация, которая призвана формировать целостную картину мира, духовность, личностную культуру.

Литература

1. Освіта: Україна ХХІ-го століття. Державна національна програма // Освіта. – 1993. – № 44, 45, 46.
2. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования : учеб. пособие / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001.
3. Берулава М. Н. Состояние и перспективы гуманизации образования / М. Н. Берулава // Педагогика. – 1996. – № 1.
4. Rogers C. R. On Becoming a Person / C. R. Rogers. – Boston : Houghton Miffl in, 1961.
5. Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / С. В. Кульневич. – М., 1998.
6. Роджерс К. Р. Несколько важных открытий гуманистической и трансперсональной психологии / К. Р. Роджерс. – М., 2000.
7. Берберян А. С. Развитие личности в парадигме личностно-центрированного обучения в системе высшего образования Армении / А. С. Берберян // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 2(2).

В. Д. Лихвар

ТРАНСФОРМАЦІЯ ФУНКЦІЙ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ГЕРМЕНЕВТИКО- МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Різке збільшення візуальної інформації з другої половини ХХ століття – виникнення телебачення, загальнодоступність фотографії, кінематографа, відео, віртуальний комп'ютерний світ – поставило проблему створення, розуміння й адекватної інтерпретації візуальних текстів. І якщо початок ХХ століття був позначений «лінгвістичною революцією», то в кінці ХХ – на поч. ХХІ століття йдеться про не лише гігантське збільшення візуальної інформації, а й принципові зміни форм образотворчого мистецтва. Мистецтво пережило своєрідний «шок» у зв'язку зі створенням нових суспільних комунікацій. Проте ґрунтовний аналіз саме інформаційно-знакової структури стає все актуальнішим у контексті розвитку цивілізації й комунікаційних технологій.

Особливо важливого значення набуває ознайомлення з творами мистецтва в навчально-виховному процесі, що неможливе поза теорією художнього сприйняття, вироблення вміння декодувати інформацію і на цій основі формувати в людини самосвідомість і самоідентичність за сучасних соціокультурних умов.

З метою визначення особливостей трансформації функцій образотворчого мистецтва ми використали потенціал герменевтико-методологічної моделі, що дозволило з'ясувати послідовність прочитання, розуміння, переживання і правильного витлумачення зрозумілого. Визначити оптимальні шляхи організації педагогічного процесу при дослідженні мови образотворчого мистецтва на заняттях із культурології стає можливим на основі герменевтики як напряму у філософії та сукупності методологічних положень і принципів, що віднайшли обґрунтування як науки про розуміння, тлумачення та інтерпретацію текстів, точної й образної репрезентації думки, методології пізнання феноменів гуманітарної культури. У зв'язку з цим особливою важливістю набуває широке систематичне осмислення візуальної інформації, що створюється людиною у творах мистецтва, оскільки повноцінне дослідження знакових форм у творах мистецтва недостатнє.

Під час дослідження мови образотворчого мистецтва на заняттях із культурології ми вживали два фундаментальних поняття герменевтики: «герменевтичний трикутник» і «герменевтичне коло». Як приклад, для дослідження візьмемо найзагадковіший усесвітньо відомий твір Леонардо да Вінчі «Портрет Мони Лізи» (Джоконда). На підставі ретельного аналізу цього твору в контексті його прочитання з запровадженням герменевтики як методу дослідження можемо цілком з'ясувати послідовність «прочитання» змісту тексту/твору, що розпочинається з вивчення і *розуміння мови* портретного жанру живопису. У метафорі «герменевтичного трикутника» в ролі об'єкта (О) є текст або мова: у цьому випадку – портрет Мони Лізи, перший суб'єкт (1 С) – автор цього тексту – Леонардо да Вінчі, другий суб'єкт (2 С) – автор-інтерпретатор, тобто реципієнт. Основне питання філософії відповідно до наведеного тут зв'язку – це питання про те, що первинне – текст чи смисл (значення) у свідомості суб'єкта. Другий суб'єкт (2 С) у такій герменевтичній ситуації виступає на перший план як джерело смислу. Отже, суб'єктно-об'єктні відношення в основному питанні філософії перетворюються на взаємини між суб'єктами.

У портреті дружини флорентійського купця Мони Лізи завдання, поставлене великим художником, зводилося до того, щоб на картині був відбитий не один який-небудь момент стану людини, а складний

і тривалий процес її душевного життя. Сам Леонардо у своїх трактатах писав, що хороший живописець повинен писати дві головні речі – людину і представлення її душі. Найбільш загадковою в портреті є ледь помітна усмішка Мони Лізи, в якій – і мудрість, і лукавство, і знання якоїсь таємниці, і ніби досвід усіх попередніх тисячоліть людського буття.

Для виявлення функцій образотворчого мистецтва велике значення має метафора «герменевтичне коло», запроваджена філософом і протестантським богословом Фрідріхом Шлейєрмахером. Герменевтичне коло – це принцип розуміння тексту, підґрунтям якого є діалектика частин і цілого. Принципом герменевтичного кола передбачається циклічність процесу розуміння твору мистецтва й формування естетичного ставлення до нього в контексті відповідної історичної епохи. Цей принцип відбиває процес, у якому спостерігається постійне виникнення й усунення протиріч між цілим твором мистецтва й частинами, загальним та його складовими. Методологічною основою вищезазначеного принципу є положення Ф. Шлейєрмахера про те, що процесу розуміння властива безкінечність, і кожне наступне повернення від цілого до частини, і навпаки, змінює, поглиблює розуміння самого змісту частини й цілого [3].

Це положення доповнив В. Дільтей, додавши до нього філософську позицію автора, його психологічні особливості, а також контекст соціально-історичних умов, за яких твір мистецтва створювався. За Дільтеєм, у процесі пізнання суб'єкт пізнає себе через інших, але інших він розуміє через себе [2].

Німецький філософ М. Хайдеггер у своїх працях роз'яснив, як досягнути загальне, коли читач в кожен даний момент має справу тільки з окремим. Хайдеггер вважав, що герменевтичне коло не можна трактувати як хибну або як непереборну незручність. «У ньому започаткована позитивна можливість досягнення початкового, можливість, що досягається лише тоді, коли перше і останнє завдання інтерпретації природним чином зрозумілі: не допускати привнесення того, що виникає з схильності, передбачення, передзнання випадкового або загальноприйнятої властивості» [1, с. 72–91].

Ганс Гадамер спробував вийти за рамки «мислячого самого себе мислення». Гадамер відштовхнувся від думки Хайдеггера про герменевтичне коло. «...Зрозуміти щось можна лише завдяки заздалегідь наявними щодо нього припущенням, а не коли воно належить нам як щось абсолютно загадкове. Та обставина, що антиципації можуть виявитися джерелом помилок у тлумаченні та що забобони, що сприяють розумінню, можуть вести і до нерозуміння, лише вказівка на не вічність

такої істоти, як людина, і прояв цієї його скороминущості. Неминучий рух по колу саме в тому і полягає, що за спробою прочитати і наміром зрозуміти щось «ось тут написано» «стоять» власні наші очі (і власні наші думки), якими ми це «ось» бачимо» [1, с. 72–91].

Відтак аналізуючи твір у контексті розуміння змісту частини й цілого, ми прокладемо місток між образом Мони Лізи та фантастично місячним пейзажем, на тлі якого домінує образ людини. Чому Леонардо зобразив природу ніби з висоти пташиного польоту? Як це відбувається на прочитанні тексту/образу? Розмірковуючи про це, імовірно, не варто забувати, що Леонардо да Вінчі був представником і засновником культури італійського Високого Відродження, одним із «титанів» цієї культури. А тому, згідно з Ф. Шлейермахером, при тлумаченні тексту можливі два методи: граматичний і психологічний. Якщо за допомогою герменевтичного трикутника визначається «дух мови», то за допомогою герменевтичного кола – «дух автора» [3]. У такому випадку співставлення пейзажу, у його глобальному зображенні, та образу людини, дає інтерпретатору власну вихідну світоглядну установку про буття світу й буття людини. У портреті людина домінує над пейзажем, це співставлення дає поштовх для філософування інтерпретатора про вічність буття світу та швидкоплинність буття людини, а отже, виникає думка про сенс людського буття. Воднораз, у культурі Італійського Відродження Людина – найвище творіння Бога, вища досконалість.

Адекватним розумінням змісту образотворчого мистецтва актуалізується інтерсуб'єктивний аспект дослідження. Інтерсуб'єктивність можлива, якщо ми спроможні адекватно зрозуміти зміст іншої свідомості, що виявляється в знаковій діяльності. Тож, феномен розуміння та правильного витлумачення зрозумілого можливий за умови органічної послідовності й діалектичного взаємозв'язку складових герменевтичного підходу – вивчення мови тексту/твору ® проникнення в «дух епохи» завдяки «духу автора» тексту/твору ® інтерпретацією його реципієнтом. Справедливо зазначити, що на останній стадії пізнання твору важливу роль відіграватиме суб'єктивний фактор. Педагогу, який спрямовує цей процес, необхідно мати на увазі, що будь-яке зовнішнє явище, впливаючи на людину, заломлюється через її внутрішній світ. І від того, який цей внутрішній світ, урешті-решт залежить характер впливу на неї зовнішніх явищ. Саме тому витоки характеру впливу творів мистецтва на людину потрібно віднаходити не у творі мистецтва, а у властивостях психіки суб'єкта. В акті естетичного сприйняття та переживання художніх творів відбувається «співтворчість», «співпереживання». Оскільки будь-який індивід розфарбовує й доповнює художній образ власним змістом,

оскільки особистість переживає і витлумачує його по-своєму, твір стає невичерпним.

У творі мистецтва, як і в мовному тексті, реалізуються взаємини: адресант – адресат. При цьому адресантом є митець, який заклав в іконізований художній образ певне інформаційно-прагматичне повідомлення естетичного спрямування, а адресатом є реципієнт тексту/твору, який декодує закладену адресантом інформацію через призму своєї мовно-концептуальної картини світу й різноманітних індивідуальних чинників.

Окрім індивідуального сприйняття, художньої обізнаності, велику роль у сприйманні, пізнанні й відтворенні твору мистецтва відіграють суспільні умови та середовище, у якому відбувається комунікативна діяльність. Під час інтерпретувальної діяльності реципієнтом художнього твору необхідно брати до уваги екстралінгвістичне, соціальне, історичне значення тексту/твору. Чим багатшою є діяльність адресата художнього повідомлення, тим яскравіше й правильніше зрозуміє він зміст, закладений автором.

Що власне пізнається в художньому тексті/творі й чого в ньому прагнуть, – це рівень його істинності, тобто, наскільки в ньому можна впізнати щось, а також самого себе. Ми, урешті-решт, віднаходимо в речах те, що самі в них вклали. Тобто, істина не поза нами – вона в нас самих. Істини не відкривають, у ній живуть. Живуть ті, кому вдається зануритись у цей стан.

Художній текст, як і твір мистецтва, є складним багатоаспектним явищем, глибинний зміст якого неможливо передати лише за допомогою логічних зв'язків. Структура художнього тексту/твору, як сукупної єдності, є понадструктурним явищем. Будь-який текст створюється з певною метою: інформативно-комунікативною, естетико-пізнавальною. У цьому полягає його інтенціональність та інформативність. Обидві категорії характерні як для художнього тексту, так і для твору мистецтва, що створюється для реалізації певного задуму.

Таким чином, спрямування герменевтичного дослідження мови образотворчого мистецтва в процесі розуміння й правильного витлумачення змісту є актуальною проблемою сучасної теорії і практики художнього навчання та виховання. Актуальність дослідження цієї проблеми зумовлена наявністю практичної потреби поглиблення наукової бази, яка дозволяла б викладачам здійснювати цей процес на належному науковому і професійному рівні.

Застосування герменевтико-методологічної моделі здатне виступати в ролі інноваційної методики визначення оптимальних шляхів організації педагогічного процесу в ході дослідження мови образотворчого

мистецтва, а саме: осягнення образної мови твору мистецтва; дослідження стильових засобів відображення ідеї твору; урахування духу епохи, у якій твір мистецтва створено; осягнення індивідуальності автора твору та визначення власного емоційного ставлення до твору мистецтва.

Інноваційна сутність твору образотворчого мистецтва, подібно до художнього тексту, має особливу знакову суть, функціонує в межах свого комунікативного простору і є своєрідним комунікативним повідомленням, що інтерпретується в певному контексті через особливу художньо-світоглядну систему, якою є індивідуальна художня картина світу.

Література

1. Гадамер Г.-Г. О круге понимания / Г.-Г. Гадамер // Актуальность прекрасного. – М. : Искусство, 1991.

2. Дильтей В. Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 4. Герменевтика и теория литературы / В. Дильтей / под ред. А. В. Михайлова, Н. С. Плотникова ; пер. с нем. под ред. В. В. Библихина, Н. С. Плотникова. – М. : Дом интеллект. книги, 2001. – 400 с.

3. Шлейермахер Ф. Академические речи 1829 года / Ф. Шлейермахер. – М. : Науч. изд., 1987. – 218 с.

В. О. Лозовой

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ – ОДИН ІЗ НАПРЯМКІВ МОДЕРНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Умови переходу людства від індустріальної до постіндустріальної (інформаційної) цивілізації актуалізували проблему оптимізації функціонування людського фактора в соціальній практиці, орієнтують на необхідність вкладання інвестицій в людину, яка створює інтелектуальний потенціал країни. Від його якості залежить майбутнє суспільства, розбудова демократичної, соціальної, правової держави, громадського суспільства. Цей перехід зумовив зміну соціоцентричної парадигми на індивідоцентричну, що не могло не вплинути на мету системи освіти й виховання, а саме формування індивідуальності – особистості з високим творчим технологічним потенціалом й соціогуманістичним спрямуванням світогляду.

У системі освіти певною мірою здійснюється перехід від традиційної системи репродуктивно-консервативної парадигми до прогресивно-

гуманістичної. Це відбиває світові тенденції глобалізації та інформатизації й вимагає подальшого переходу до ціннісно-особистісно-орієнтованої освітньої системи, де студент стає повноцінним суб'єктом навчального процесу і де панує педагогіка партнерства.

Зміна моделі навчального процесу: перехід від репродуктивного навчання – «переливання» знань із однієї голови в іншу, від викладача до студентів – до креативної моделі (коли в навчальній аудиторії моделюються життєві ситуації чи процеси, а студенти залучають свої знання чи виявляють творчі здібності, аналізуючи життєві ситуації, та випрацьовують моделі їх вирішення), стає вимогою сучасності. Це можливо лише у розвинутому, насиченому, варіативному електронно-освітньому середовищі на основі індивідуальних навчальних планів студентів.

Інформаційна (постіндустріальна) цивілізація з людиномірним підходом передбачає індивідуалізацію освітнього процесу та його безперервності. Тобто освіта через все життя та необхідність формування нового наукового світобачення – ноосферного світогляду, екологічного імперативу, особистої відповідальності за збереження усіх форм життя. Отже, йдеться про орієнтацію системи освіти на розвиток індивідуальних здібностей і можливостей, створення умов для творчості й самореалізації особистості, формування у неї аналітичних, комунікативних та інших інтелектуальних умінь. Американські та європейські науковці обстоюють ідею особистісно-орієнтованої освіти гуманістичного типу, звернену до людини і наповнену людськими сенсами, що забезпечує саморозвиток особистості, розгортання її індивідуальності, повноцінне задоволення її освітніх, духовних, життєвих запитів і потреб.

Міністерство освіти і науки України запропонувало ВНЗ з 2010/2011 навчального року впроваджувати індивідуальну освітню траєкторію студента. Йдеться, по-перше, про вільний вибір у вивченні навчальних дисциплін соціально-економічного і гуманітарного циклу на перших двох курсах навчання. По-друге, на третьому і четвертому курсах бакалаврської підготовки в розподілі навчального часу із циклів фундаментальної, природничо-наукової, загальноекономічної, професійної та практичної підготовки передбачається не менше 50% часу виділити на вибіркочку частину змісту освіти, яка порівно поділяється між самостійним вибором ВНЗ і вільним вибором студента. По-третє, навчання за індивідуальним навчальним планом студента в рамках експерименту за програмами міжгалузевої індивідуалізованої гуманітарної освіти (МІГО). Отже, індивідуалізація підготовки випускників вищої школи вимагає, окрім загального навчального плану за спеціальністю, підготовку спеціалістів

і за індивідуальними планами, які враховують індивідуальні запити студентства, що відбивають їхні біографічні проекти.

Зрозуміло, що створення ситуації вільного вибору ще не означає, що цей вибір буде свідомим і обґрунтованим, оскільки в більшості студентів не сформований власний біографічний проект, недостатньо знань, досвіду для самопізнання, самооцінки й самопроекування у світоглядних і технологічних вимірах. Але, як відомо, без самостійної праці, без кропіткої роботи над собою, без подолання труднощів неможливо досягти досконалості. Тільки цілеспрямованість, велика, довготривала, добре організована праця та вміння не гаяти марно час складають той реальний шлях розвитку будь-яких здібностей, доведення їх до вищого рівня. Багато великих людей мають право сказати, що без їх власної волі й завзяття, яких вони доклали для саморозвитку, вони б не були такими, якими стали. Тому слід створювати у ВНЗ систему організаційного й методичного супроводу індивідуальної освітньої траєкторії студента.

Перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки партнерства передбачає реконструювання досвіду керівництва процесом самонавчання, самоосвіти студентства, що порозгублювався. Оволодіння культурою інтелектуальної праці й вироблення індивідуального стилю інтелектуальної діяльності можливо за допомогою звернення студентів до досвіду життя і діяльності відомих, знаменитих людей різних епох (часів), входження у їх творчу лабораторію. Ініціатори створення, функціонування Малої академії наук та її керівники висувають ідею, що університетським вченим слід працювати як зі студентами, так і з школярами. Брати участь у підготовці талановитої молоді, виховувати допитливість у підлітків і юнацтва, робити їх співучасниками створення нових знань, вчити самостійно працювати з науковою літературою, формувати навички критичного мислення.

Реформа освіти вимагає переходу від школи пам'яті до школи мислення, до розвиваючого навчання. Важливим у цьому напрямі уявляється формування у студентів ціннісних орієнтацій, настанов на вивчення змісту навчальних дисциплін, розвиток пізнавального інтересу до їх проблематики, здібності орієнтуватись у книжковому світі та електронних ресурсах, що стрімко розростаються. Студентам потрібна допомога педагогів у виробленні навичок та вмінь самостійного пізнання змісту, специфіки відповідної системи знань, в оволодінні методикою, технікою, технологією самоосвіти, практикою планування бюджету часу та його раціонального використання, особливо на молодших курсах. В організації вивчення навчальних дисциплін, здійсненні поточного і підсумкового контролю у полі зору викладача має бути не тільки кількість

і якість засвоєної інформації, але й засоби її отримання, аналізу й узагальнення, системності знань, досвід творчої активності, міра гармонійності розвитку різних типів мислення. У проєкті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років підкреслюється, що одним із результатів реформування освіта має перетворитися на ефективний важіль економіки знань, на інноваційне середовище, у якому учні й студенти отримують навички і вміння самостійно оволодівати знаннями протягом життя та застосовувати ці знання в практичній діяльності.

Реалізація завдань реформування вищої освіти вимагає високої педагогічної культури викладачів, бажання і здібності вирішувати (розв'язувати) накопичені проблеми. Доцільно це реалізувати за допомогою індивідуалізації процесу навчання на засадах педагогіки співпраці. Пріоритет слід надавати тим формам навчального процесу, які дозволяють максимально реалізувати принцип індивідуалізації навчання. Вони мають набути офіційного статусу.

На думку президента Академії педагогічних наук України В. Г. Кременя, виклики ХХІ ст. орієнтують на «людиноцентризм», на визначення шляхів гуманізації освіти. Співвідношення сил людини і її середовища у наш час докорінно змінюється у бік посилення залежності середовища від діяльності людини. Тому і педагоги, і вихованці мають знати людину як складну підсистему навколишнього світу без внутрішніх джерел життєзабезпечення. Слід розглянути і вирішити питання про включення у навчальні плани підготовки бакалаврів і магістрів до блоку соціально-гуманітарних дисциплін як обов'язкової навчальної дисципліни «Людинознавство» в обсязі 2–3 кредитів. В умовах панування індивідоцентристської парадигми сучасної цивілізації кожен громадянин, особливо людина з вищою освітою, має володіти науковими знаннями про людину як біологічну, соціальну і духовну істоту і використовувати ці знання для виховної роботи та самовиховної діяльності.

А. В. Локтева

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Изучение особенностей профессиональной направленности у студентов представляет особый интерес для психологии. Современный период порождает принципиально новый психологический облик

специалиста, основой которого становится способность к личностному и профессиональному самоопределению, профессиональному росту, развитию и личной ответственности, к преодолению социальных и профессиональных стереотипов, созданию новых жизненных, социальных и профессиональных эталонов.

Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты. Важным является соответствие эмоционально-оценочных компонентов личности существенным содержательным компонентам профессии, что сделает данный выбор обоснованным. Для обоснованности профессионального выбора необходимо также, чтобы требования со стороны профессии соответствовали возможностям человека. В противном случае в самосознании человека накапливается отрицательный жизненный опыт, формируются своеобразные способы решения встающих перед ним задач – уход от проблем, их игнорирование и т. д. [1; 2].

Становление человека как субъекта труда требует целенаправленной и многоплановой подготовки. Чем «психологичнее» организован этот процесс, тем более он влияет на успех социализации и социальной адаптации личности. Адаптация к процессу труда внутренних условий деятельности и внутренних средств деятельности достигается формированием потребностно-мотивационно-деятельностного комплекса в единстве с субъективной образно-понятийной моделью деятельности (комплексом знаний, умений, навыков) на основе профессионально важных способностей и свойств. За время обучения в вузе под влиянием преподавания общественных, специальных дисциплин у студентов развивается и формируется общая и профессиональная направленность личности. Только наличие всего комплекса необходимых качеств в структуре личности: социальных, нравственных, профессионально-деловых и соответствующего уровня психического развития является показателем полноценной личности [3].

Проведенный анализ отечественной и зарубежной литературы показал существенные различия в тенденциях построения отношений в системе «врач – пациент». Мы обнаружили недостаточную разработанность и освещенность данного вопроса в отечественной литературе. В связи с этим мы считаем, что изучение особенностей профессиональной направленности студентов медицинского факультета представляет особую важность и значимость для последующей оптимизации взаимоотношений в системе «врач – пациент».

В исследовании принимали участие студенты медицинского факультета с I по VI курсы в количестве 150 человек в возрасте от 17 до

23 лет. Нами были сформированы три группы по 50 человек в каждой: в состав первой группы вошли студенты I–II курсов (начальный этап обучения), второй – студенты III–IV курсов (средний этап обучения), третьей – студенты V–VI курсов (заключительный этап обучения).

В качестве основных диагностических процедур использовались: ориентационная анкета Б. Басса; методика диагностики устойчивости профессиональной направленности личности О. Лопуховой; опросник исследования уровня субъективного контроля (УСК), созданный Е. Ф. Бажиным, Е. А. Голькиной, А. М. Эткиндром в НИИ им. В. М. Бехтерева; свободное описание «Важнейших качеств врача» и «Основных особенностей поведения пациента»; анкета (авторская разработка).

По результатам исследования выявили, что 78,3% обучающихся I–II курсов демонстрируют устойчивость профессиональной направленности на объект профессионализации, т. е. в качестве вероятного выбора называли профессию, относящуюся к сфере «человек – человек» (по классификации Е. А. Климова), из них 33,3% студентов в сфере «человек – человек» отмечали ту профессию, где необходимые знания, умения и навыки соответствовали приобретаемой профессии. Сравнительный анализ показал, что на III–IV курсе 69,3% избрали альтернативную специальность из области «человек – человек» и 23,5% отдавали предпочтение профессии в соответствии с приобретаемыми знаниями. Данные по V–VI курсам выглядят следующим образом: 48,9% склонны выбирать профессию группы «человек – человек», из них 36,3% отдавали предпочтение той специальности, где можно было бы применить полученные знания.

Результаты исследования свидетельствуют, что при переходе от одного этапа профессионального становления к другому процент студентов, которые остаются в сфере «человек – человек» (по классификации Е. А. Климова) неуклонно падает, что указывает на неустойчивость профессиональной направленности на объект профессионализации по мере овладения необходимыми профессиональными компетенциями или изменение представления об объекте профессионализации.

Исходя из полученных данных, можно предположить, что образовательная среда оказывает влияние на то, как будущие врачи склонны воспринимать своих пациентов. В процессе профессионализации студенты постепенно уходят от восприятия больного как равноправной личности, происходит приписывание пассивно-зависимого стиля поведения с некоторой утратой субъектности.

С помощью «Ориентационной анкеты» Б. Басса мы обнаружили, что во всех исследуемых группах доминирует направленность на дело,

что характеризует их как заинтересованных в решении деловых проблем, стремлении выполнять работу как можно лучше; наблюдается ориентация на сотрудничество, способность отстаивать в интересах деятельности собственное мнение, которое полезно для достижения общей цели.

Для изучения сформированности локуса контроля применялась методика «Уровень субъективного контроля». У всех респондентов наблюдается интернальный тип контроля по шкалам: интернальности в области достижений, интернальности в области межличностных отношений. Это свидетельствует о следующем: студенты склонны считать, что сами добились всего, что есть в их жизни, успехи в межличностных отношениях в большей степени склоны приписывать себе, нежели своим собеседникам.

Следует отметить, что по шкалам общей интернальности, интернальности в отношении здоровья и болезни, интернальности в области семейных отношений, интернальности в области производственных отношений также обнаружены низкие показатели.

Для более полного изучения особенностей становления профессионального самосознания мы использовали авторскую анкету, целью которой было исследование детерминант выбора профессии, определение отрицательных и положительных качеств получаемой специальности, изучение способности удовлетворять определенные потребности за счет приобретаемой профессии. На основе полученных данных можно сделать вывод, что студенты реалистичны в своих суждениях, объективно оценивают свой потенциал, все сложности своей профессии, необходимость постоянного личностного и профессионального роста.

Изучив мнение студентов об отрицательных сторонах профессии, мы обнаружили определенные тенденции. К отрицательным сторонам в большей степени относят повышенную ответственность за свои действия (70% студентов); на втором месте по значимости – повышенная нервно-психическая напряженность (50%). Студенты III–IV курсов так же, как и студенты V–VI курсов, считают основополагающей отрицательной чертой выбранной специальности – низкую материальную обеспеченность (у студентов III–IV курсов данный показатель 69%; V–VI курсов – 76%). Данная особенность свидетельствует о том, что студенты более старших курсов уже обеспокоены проблемами трудоустройства, вопросами материального обеспечения и в большей степени ориентированы на себя, на возможность удовлетворения собственных потребностей. На второе место студенты III–IV, V–VI курсов относят повышенную ответственность за свои действия (63% и 67% соответственно).

Особенности в развитии профессиональной направленности можно обнаружить при анализе результатов анкеты – свободное описание «Важнейших качеств врача» и «Основных особенностей поведения пациента». По результатам данного опроса мы выяснили, что студенты всех исследуемых курсов склонны наделять врача следующими качествами: «доброжелательный», «внимательный», «ответственный», «уверенный», «обладающий необходимыми знаниями», «уважающий пациента», «отзывчивый», «терпеливый», «стремящийся помочь», «бескорыстный». Перечень данных качеств характеризуется стабильностью и неизменностью в процессе обучения в вузе. Однако про переходе от начального этапа обучения к заключительному мы наблюдаем усложнение данного образа. Студенты III–IV, V–VI курсов ценят в образе врача такие качества, как: «профессионализм», «деликатность», «коммуникабельность», «стремление к самосовершенствованию», «компетентность». Это свидетельствует об усложнении, детализации, профессиональной направленности данного образа. Хотелось бы подчеркнуть, что студенты I–II курсов большое внимание уделяют честности и искренности врачей. Исходя из полученных результатов, мы видим, что при переходе от младших курсов к старшим студенты в большей степени наделяют пациента зависимыми чертами, нивелируя личностные особенности.

Для преодоления такого положения дел, на наш взгляд, необходим целый ряд мероприятий, осуществляемых на разных уровнях воздействия. Так, они должны быть проведены: на уровне осуществления более широких исследований, на уровне организации учебного процесса, на уровне воздействия на личность студента с целью развития у него профессионального и личного самосознания.

Таким образом, мы видим, что картина собственной профессии у студентов медицинского факультета складывается на протяжении всего обучения в вузе. В процессе профессионализации наблюдается ее усложнение и детализация.

Литература

1. Агеев В. С. Специфика подхода к исследованию перцептивных процессов в социальной психологии / В. С. Агеев, Г. М. Андреева // Социальная психология : хрестоматия / сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М. : Аспект Пресс, 2000. – С. 136–146.
2. Андреева Г. М. Психология социального познания / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 288 с.
3. Биомедицинская этика : словарь-справочник / Т. В. Мишаткина,

А. Г. Масалов

РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Современное общество развитых стран зачастую именуют «информационным». Преимущества именно такого типа общества являются объектом стремления стран, которые стремятся к модернизации. Значение образования в данном процессе трудно переоценить. Проблема в том, какое содержание вкладывается в понятие «современное образование», какие качества должно оно формировать. Набор таких качеств (способностей), по-видимому, можно разделить на три группы: интеллектуальные (познавательные, аналитические), социально-психологические (коммуникативные) и профессиональные (знания, умения, навыки). Принципиальная новизна образовательной ситуации в современном мире заключается в постоянном ускорении изменений в сфере технологий, что ведет, в свою очередь, к стремительному «устареванию» как прежних знаний, так и методов их передачи. Это нарастание трансформаций во всех сферах культуры – фундаментальный признак культурной ситуации постмодерна, которая, в свою очередь, неразрывно связана с появлением новых информационных технологий. Таким образом, несмотря на достаточное количество работ на данную тему (Э. Тоффлер, Д. Белл, М. Кастельс и др.), актуальность проблем влияния информационных технологий на образование сохраняется благодаря их постоянному обновлению.

Считается, что основным ресурсом информационного (постиндустриального, технотронного) общества является постоянно обновляемая информация культурного, технологического и экономического характера. Таким образом, можно констатировать общую ситуацию неопределенности, представляющую вызов для человека.

Насколько эффективным станет ответ личности на вызовы постиндустриальной реальности во многом, если не в основном, зависит от ее образовательной базы. В ситуации отсутствия жестко фиксированной обществом системы ценностных, гносеологических, эстетических и мировоззренческих координат важен не столько определенный багаж знаний, сколько умение и желание обучаться постоянно. В этой связи,

фундаментальными задачами системы образования становятся: «научить учиться» (обрабатывать и усваивать информацию), оперативно принимать компетентные решения, в профессиональной сфере – решать задачи творчески.

Еще одним немаловажным фактором развития ситуации в сфере образования является глобализация. Интеграционные процессы выдвигают определенный комплекс сходных требований к образованию в разных странах и регионах мира. Вместе с тем, на развитие образования в каждой стране существенно влияют особенности ее предыдущего социально-политического и культурного развития. Игнорирование национального своеобразия приводит к созданию искусственных «универсальных» конструкций, в угоду которым подбирается материал и отсекается то, что противоречит априорно заданной схеме.

Во всем мире образование переживает серьезный кризис, обнаруживает в той или иной степени несоответствие объективным требованиям современной цивилизации. Этим обусловлен интенсивный процесс реформирования образования, принявший поистине глобальный характер; вне его фактически не остается ни одна страна.

Обновлению подвергается структура и деятельность всех звеньев системы образования – от детских садов до университетов. Реорганизуется управление образованием, создаются новые типы учебных заведений, модернизируются содержание и методы учебной и воспитательной работы, идут поиски новых форм связи между образовательными институтами и рынком труда. Но процессы обновления наталкиваются на большие трудности и часто не поспевают за динамичными изменениями в экономике, социальных отношениях и культуре.

Далеко не всегда реформы основываются на прочной теоретической базе, нередко они представляют собой своеобразную цепь проб и ошибок. В некоторых случаях в контекст реформ вплетаются поспешные и непродуманные новшества, отнюдь не способствующие улучшению дел. Данная ситуация представляется формой репрезентации постмодернистской игры значений и подходов, ориентированных на постоянно меняющиеся, сосуществующие цели (развитие индивидуальности, требования рынка труда, глубокая специализация, подготовка творческих сотрудников).

Если ранее предполагалось, что образование «производится» учителем в школе (вузе) и «потребляется» учащимся, то постмодернистская культура делает этот подход устаревшим. Характерной особенностью трансформации подходов к образованию является смена парадигмы «образование = обучение» парадигмой «образова-

ние = развитие», как личности учащегося, так и его профессиональных компетенций. Традиционное образование, по-видимому, не сможет справиться с данной задачей удовлетворительно.

Еще одной проблемой образования на постсоветском пространстве является массовизация и коммерциализация учебных заведений. Массовое образование ориентируется на «среднего» учащегося, не способствуя раскрытию наиболее талантливых учеников и студентов.

Рост научно-технологических знаний, информатизация общества выдвигают информацию, знание, а значит и образование на передний план социального и экономического развития. Трансформации в экономике влекут за собой изменение профессиональной структуры общества, трудовую миграцию. В этой связи важна психологическая готовность несколько раз в течение жизни менять профессию, постоянно повышать свою квалификацию. Образование, более разнообразное и тесно связанное с работой, будет продолжаться в течение всей жизни.

Как отмечалось в докладе ЮНЕСКО «Учиться быть» еще в 1972 году, образование не должно больше ограничиваться стенами учебного заведения. Все существующие учреждения, независимо от того, предназначены они для обучения или нет, должны использоваться в образовательных целях.

Переход от концепции функциональной подготовки к концепции развития личности заключается не только в смене приоритетов: от государственного заказа на подготовку специалистов к удовлетворению потребностей личности. Новая концепция предусматривает индивидуализированный характер образования, который позволяет учитывать возможности каждого конкретного человека и способствовать его самореализации и развитию.

Развитие концепции непрерывного образования, стремление реализовать ее на практике обострили в обществе проблему образования взрослых. Произошло радикальное изменение взглядов на образование взрослых и его роль в современном мире.

Современному выпускнику нужны не сумма знаний и умений, а способности к их получению; не только исполнительность, но инициатива и самостоятельность. Саморазвитию научить напрямую нельзя – эта способность не передается. Но педагог может создать условия для «выращивания» этой способности. Умение создать такие условия становится профессиональным требованием к педагогу. В отличие от специалиста в предметной области, педагог-профессионал должен уметь работать с процессами образования и развития. Решению данной непростой задачи будет способствовать комплексное образование,

включающее начальную, среднюю, высшую и последипломную подготовку.

Принятый в рамках Болонской конвенции переход к компетентностной модели образования обусловил необходимость выработки наиболее общих требований к качеству подготовки в высшей школе. В числе этих требований выделяются коммуникативные способности, которыми должны обладать выпускники вузов. Среди основных компетенций, которыми они должны владеть, важное место занимают компетенции, связанные со способностью осуществлять деловое общение, анализировать и проектировать межличностные, групповые и организационные коммуникации. Разработка и внедрение новых технологий обучения, в том числе и по данной тематике, предполагают увеличение удельного веса самостоятельной работы студентов.

Следует ожидать постоянного увеличения доли интерактивных методов обучения, таких как «кейс-стади» (изучение конкретных ситуаций), разработки проектов, деловые игры, позволяющие моделировать практику деловых и межличностных коммуникаций.

Несмотря на декларируемую цель развития личности, современный «компетентностный» подход к образованию предполагает не столько освоение фундаментальных предметных знаний, сколько развитие компетенций, соответствующих требованиям бизнесменов-работодателей. Данный подход однозначно поверхностный, формирует ситуативные знания и качества, порождает личность без определенных свойств – «пост-личность». С другой стороны, овладение правилами игры, понимание движущих сил современного общества открывает индивиду определенные возможности для достижения успеха и превращения своей жизни в произведение искусства.

Современная экономика – экономика неопределенности, а значит – экономика инноваций. По-видимому, то же самое можно утверждать и о культурном пространстве. Следовательно, профессиональная компетентность в данном контексте должна рассматриваться не отдельно, а как часть компетентности социальной. В современном мире инновационное мышление является ключевым фактором самореализации личности и ее жизненного успеха. Таким образом, одной из важнейших задач системы образования является развитие навыков инновационного, творческого подхода к решению профессиональных и повседневных жизненных задач.

Анонимность и креативный потенциал ИТ позволяет свободно конфигурировать свой «я-образ», мировоззрение и профессиональные качества, а обратная связь через сетевые структуры Интернета и мобиль-

ной связи формирует (само-) оценочное отношение к желаемому «я-образу». Таким образом, по-видимому, будет происходить и уже происходит формирование «я-концепции» современной молодежи, зависимой от включенности в электронные сетевые структуры. Влияние традиционных социальных институтов, включая институт образования, прямо пропорционально их включенности в указанные структуры. Студенчество – будущее науки и техники Украины находится «на острие» процесса информатизации общества. В этой связи особенную актуальность приобретают дальнейшие социологические исследования и философская концептуализация трансформаций системы образования в современном мире.

Литература

1. Рейнгольд Г. Умная толпа: новая социальная революция [Электронный ресурс] / Г. Рейнгольд ; пер. с англ. А. Гарькавого. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2006. – Режим доступа: http://www.modernlib.ru/books/reyngold_govard/umnaya_tolpa/read.

2. Тоффлер Э. Третья волна [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер. – М. : ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – Режим доступа: http://socioworld.nm.ru/misc/toffler_3w.rar.

3. Философия : энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / под ред. А. А. Ивина. – М. : Гардарики, 2004. – 1072 с. – Режим доступа: <http://www.ihdik.lib.ru>.

Л. Н. Матросова

КЛАСТЕРЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА

В последние годы вопросы реформирования системы образования являются наиболее актуальными. Речь идет о повышении уровня подготовки специалистов и повышении квалификации научно-педагогических кадров. Одной из современных форм организации инновационной деятельности вуза является эффективное взаимодействие научно-образовательной среды на основе создания образовательного кластера. Современная система образования должна учитывать не только факторы внутренней, но и изменчивой внешней среды.

Образовательные кластеры – это совокупность образовательных, научных, производственных и других организаций и реализуемых на их

базе форм образовательной деятельности в определенной предметно-тематической области, связанных сетевым способом. Это позволяет существенно повысить образовательный ресурс системы по сравнению с ресурсами составляющих кластер организаций [1].

Преимущества образовательного кластера:

1. Возможность использования ресурсов участников кластера.
2. Введение в сферу образования наиболее современного предметного и технологического содержания.
3. Преимущество образования разных уровней.
4. Построение индивидуальных траекторий профориентации.

Образовательный кластер – совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями.

Главное отличие образовательного кластера заключается не столько в составе его участников и не в главенствующей роли вузов, а в том специфическом продукте, который является результатом деятельности такого кластера. В образовательном кластере главный продукт – это образовательные услуги. Оценка роли образовательного кластера предполагает оценку роли образовательных учреждений кластера (несмотря на присутствие других субъектов) в развитии образования (в общем объеме оказываемых образовательных услуг). Следовательно, образовательный кластер – это одно из возможных тематических направлений кластеризации организаций.

При реализации кластерного подхода следует учитывать несколько ключевых моментов, основанных на организационных принципах. Это наличие: общей цели; правовой основы совместной деятельности субъектов; разработанных механизмов взаимодействия между субъектами, объединяющимися в кластер; механизма управления реализацией кластерного подхода; технологий реализации кластерного подхода в соответствии с декларируемыми общими целями. Центральное место в образовательном кластере занимает общая цель. Она заключается в выполнении совместных проектов в рамках учебных процессов, что обеспечивает формирование профессиональных компетенций у выпускников.

Реализация кластерного подхода возможна через выстраивание системы сотрудничества (партнерства), в которой интегрируются на основе добровольности и социальной этики цели, интересы, деятельность и возможности образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, а также территориальными органами управления в области профессионального образования.

В европейских странах накоплен определенный опыт создания и функционирования образовательных кластеров [2]. Например, во Франции одной из главных целей реализующейся в стране программы, в которой выделено 20 образовательных кластеров на национальном уровне, является привлечение зарубежных студентов. Данные кластеры включают образовательные учреждения всех уровней (географически локализованные, иногда тематически определенные) – с упором на вузы. Образовательные кластеры во Франции позволяют увеличить видимость / обозримость вузов для иностранцев за счет маркетинговых технологий, общего учета публикаций, присуждения степеней, позиционирования на рынке образовательных услуг. Речь идет также о взаимном предоставлении ресурса и др. Этот опыт представляет определенный интерес с точки зрения создания образовательных кластеров в Украине.

В настоящее время в зарубежной практике используются несколько моделей образовательных кластеров [3].

Образовательно-инновационный кластер Р. Кулата, который включает сеть взаимосвязанных образовательных, научно-исследовательских и коммерческих партнеров. *Преимущества*: деятельность кластера направлена на активизацию инновационных процессов в образовательной среде. *Недостатки*: органы власти и госструктуры не являются участниками кластера, кластер представляет форму интеграции образования, науки и бизнеса.

«Анклавный» образовательный кластер А. В. Смирнова, представляющий собой региональную систему взаимосвязанных образовательных, научно-исследовательских и инновационных организаций, предприятий, органов власти. *Преимущества*: предусматривается возможность реализации отраслевого партнерства в кластере. *Недостатки*: в создании кластера доминирует территориальный принцип.

Образовательный кластер О. А. Рябкова как единение интересов среднего и высшего профессионального образования с инновационной ориентацией в обучении студентов. *Преимущества*: кластер дополнен бизнес-инкубатором, кластерные проекты реализуются в рамках системы непрерывного образования. Цепочка «Школа – Колледж – Вуз» позволяет сформировать мотивированность в выборе будущей профессии. *Недостатки*: ограниченный круг участников кластера, не конкретизированы направления сотрудничества его участников.

Образовательный кластер Г. И. Грекова и О. А. Фихтнера, формирование которого осуществляется на базе сетевого взаимодействия субъектов образования на принципах Болонского процесса. *Преимущества*: в модели конкретизированы формы сотрудничества субъектов образо-

вательного процесса. *Недостатки*: целями создания кластера являются подготовка высококвалифицированных специалистов и продвижение исключительно образовательных услуг согласно международным стандартам.

Проведенный анализ показал, что отличительными чертами образовательных кластеров являются:

- интеграция образования, науки и производства;
- создание условий для подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда;
- отраслевая ориентация кластеров;
- развитая институциональная структура, включающая органы государственной власти и местного самоуправления;
- специально созданные организации, курирующие кластерные проекты;
- нормативно-правовая база развития образовательно-инновационной сферы.

Субъектный состав образовательных кластеров может включать образовательные учреждения, НИИ и лаборатории, предприятия-работодатели и бизнес-структуры, органы государственной власти, поставщиков различных услуг. Ядро кластера должно быть сформировано образовательными, научно-исследовательскими учреждениями, инновационными предприятиями, заинтересованными в реализации совместных кластерных проектов в определенной отрасли [4].

Таким образом, кластеры обладают преимуществом повышенной устойчивости не только к внутренним изменениям, но и к внешним воздействиям. Это преимущество является для образовательного учреждения особо актуальным в настоящее время, поскольку глобальная модернизация общества в целом привела к высокой нестабильности системы образования. Кроме «внешних» образовательных кластеров (сетевое взаимодействие, социальное партнерство и т. п.), можно говорить и о внутри школьном кластере, учитывая возможности современной школы развивать собственную инфраструктуру.

К числу преимуществ организации образовательных кластеров можно отнести:

- возможность использования разнообразных ресурсов участников кластера (кадры, материально-техническая база и др.), имеющихся у вузов, бизнеса, органов власти;
- введение в сферу образования современного предметного и технологического содержания, возникающих в современной науке и производстве;

- повышение преемственности образования на разных уровнях, начиная от дошкольного и заканчивая последипломным образованием и научной деятельностью;
- усиление мотивации школьников и выпускников к творческой деятельности и выбору профессии на основе построения индивидуальных траекторий профориентации.

Главные задачи в создании кластеров в системе непрерывного научно-практического образования, ориентированного на работодателя:

- мотивация школьников в области научно-практического образования с помощью развития сети учебных групп, клубов, интерактивных площадок, индивидуального тьюторского сопровождения талантливых учащихся на базе учреждений дополнительного образования с привлечением специалистов из науки, а также на базе вузов и научных учреждений;
- создание системы адресного сопровождения со стороны потенциального работодателя положительно зарекомендовавших себя студентов при обучении в вузе, включая создание специализированных отделений вузов, ориентированных на конкретное предприятие;
- формирование на базе вузов, НИИ и предприятий специальных учебно-научных подразделений, которые организуют работу студентов и школьников на материально-технической базе и с привлечением специалистов этих организаций;
- увеличение целевой группы привлекательных для молодежи рабочих мест в организациях и на предприятиях научно-технического профиля и др.

Таким образом, на основе создания и функционирования образовательных кластеров можно решить задачу подготовки профессиональных специалистов, способных работать в условиях высокой конкуренции на рынке труда.

Литература

1. Гуськова Н. Д. Инвестиции в человеческий капитал вуза: организационный аспект / Н. Д. Гуськова // Проблемы теории и практики управления. – 2010. – № 5. – С. 53–58.
2. Бонюшко Н. А. Тенденции развития сферы высшего профессионального образования в Европейском Союзе / Н. А. Бонюшко, А. А. Семченко // Интеграционное образование. – 2012. – № 3. – С. 48–54.
3. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография / В. А. Смирнов. – Казань : РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.

4. Красикова Т. Ю. Формирование и развитие образовательного кластера как часть механизма интеграции вузовской науки в инновационную национальную систему [Электронный ресурс] / Т. Ю. Красикова. – Режим доступа: <http://www.moluch.ru/conf/econ/archive/10/782/>

Е. В. Милославская

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Разработка проблемы самоэффективности актуальна и своевременна, поскольку сегодня, как никогда, обществу требуются высокоэффективные люди, способные правильно оценить и результаты своей деятельности (в том числе профессиональной), и собственные возможности. Субъективное отношение к выполняемой деятельности реализуется в обращенности человека к внутренним резервам, потенциалам развития, возможностям выбора средств действий и построения определенной стратегии деятельности, поведения, жизни в целом. А это, в конечном счете, определяется самоэффективностью личности.

В психологической науке исследования данного понятия определяются логикой развития современной психологии, а также актуальностью системного анализа самоэффективности, предполагающего определение ее сущности, структуры, функций, динамики развития. Проблема личностной самоэффективности слабо представлена в отечественных концепциях исследований человека как субъекта обучения, труда, общения, познания, профессионального развития. Исследование самоэффективности актуально и в связи с важными прикладными задачами, стоящими перед психологией: разработка и внедрение в практику программ психологической помощи в саморазвитии, адаптации к различным жизненным и профессиональным условиям, успешной самореализации человека в жизни [2].

Данное понятие является предметом исследований в работах отечественных и зарубежных психологов (А. Бандура, А. Бояринцева, Ю. Гончаров, М. Ерусалем, Р. Кричевский, Е. Могилевкин, Р. Шварцер и др.). В основном авторы уделяют внимание так называемой общей самоэффективности, которая дифференцируется в соответствии со сферами человеческой активности, в частности, самоэффективность в деятельности и самоэффективность в общении. Как отмечалось,

важным является понятие личностной самооффективности, отражающее восприятие, оценку и веру человека в эффективность своих личностных качеств.

Учитывая, что в сфере деятельности «человек-человек» личность имеет особое значение, можно утверждать, что личностная самооффективность является профессионально значимой как для уже сложившихся специалистов, так и для студентов как будущих профессионалов.

Сегодня проблемы личностного и профессионального развития студентов в вузе по праву заняли одно из лидирующих мест в психолого-педагогических исследованиях (Н. И. Вьюнова, С. М. Годник, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Е. А. Корсунский, Л. М. Митина, Н. С. Пряжников, В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов, И. С. Якиманская и др.). Активно ведутся разработки, в которых выделяются не только специальные знания, умения и навыки, но и профессионально важные качества (ПВК) личности (Н. А. Аминов, А. А. Деркач, В. Н. Карандашев, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, М. В. Молоканов и др.) [2].

Автор концепции самооффективности американский психолог А. Бандура утверждает, что для достижения успеха в деятельности человеку, помимо всего прочего, требуется самооффективность как оптимистическое представление о собственной успешности. А. Бандура определяет самооффективность как «убеждения человека относительно его способности управлять событиями, воздействующими на его жизнь» [1]. Под личностной самооффективностью принято понимать представления человека о своих потенциальных возможностях, способностях быть продуктивным при осуществлении предстоящей деятельности, общения, поведения в сочетании с уверенностью в том, что он сумеет реализовать себя в них и достичь ожидаемого объективного и субъективного результата.

Критерием для выделения разных видов самооффективности могут выступить те психологические особенности, которые могут быть продуктивно реализованы в отдельных видах активности сферы деятельности «человек-человек». Используя этот критерий, можно отметить вслед за М. Гайдаром деятельностный, коммуникативный и личностный виды самооффективности [2].

Личностная самооффективность предусматривает осознание наличия у себя ПВК, которые будут востребованы при выполнении профессиональных функций, обеспечат успешность решения задач, и уверенность в своей способности актуализировать их, используя как средство в работе с людьми, как профессиональный инструмент. Именно наличие

личностной самооффективности создает у будущего профессионала психологическую готовность к самостоятельной трудовой деятельности, позволяет приступить к выполнению своих функций и обязанностей, определяемых задачами и содержанием этой деятельности, а также влияет на успешную коммуникацию [2].

Разнообразные мотивационные и личностные когнитивные факторы – мотивация достижения, оценка своих способностей, самооффективность, предпочитаемые стратегии преодоления трудностей и другие личностные когнитивные переменные имеют большое значение для эффективного функционирования человека в различных жизненных ситуациях. В последние два десятилетия данная проблематика активно изучалась как в зарубежной (А. Бандура, Дж. Капрара, Д. Сервон, Х. Хекхаузен), так и в отечественной психологии (И. Васильев, М. Магомед-Эминов, Т. Гордеева, М. Далгатов, В. Чирков) [3].

Социально-когнитивный подход в психологии, объясняющий поведение и психику посредством анализа сознания субъекта и взаимного влияния личности и среды, и предложенная в его рамках концепция самооффективности А. Бандуры в основных своих положениях соотносится с деятельностно-смысловым подходом, разрабатываемым в отечественной психологии. Деятельность субъекта имеет сознательный характер, вытекающий из ее целесообразности и целеподчиненности (Т. Корнилова, С. Смирнов). Помимо сознательности деятельности, важнейшая роль в ее регуляции принадлежит личностному смыслу. В деятельностно-смысловом подходе, разрабатываемом Д. Леонтьевым, смысловая реальность человеческой деятельности предстает не как статичная характеристика индивидуального сознания, а как системная, многомерная, динамичная и трансформирующаяся реальность, имеющая также формы межличностного и внеличного существования. Д. Леонтьевым было введено понятие личностного потенциала, под которым понимается системная организация личностных особенностей, представляющих основу, или «стержень», личности. Личностный потенциал можно считать универсальной характеристикой системной организации личности, включающей в себя психологическое здоровье, зрелость и успешность деятельности субъекта. В рамках данного подхода само-эффективность является одной из составляющих личностного потенциала [3].

В научной литературе выделяются следующие факторы самооффективности: 1) опыт непосредственной деятельности; 2) косвенный опыт; 3) общественное мнение; 4) физическое и эмоциональное состояние человека [1].

Рассмотрим данные составляющие более подробно.

1. Непосредственный опыт. Наиболее сильное воздействие на самоэффективность оказывает опыт непосредственной деятельности, то есть воспоминания о том, что нам приходилось делать в прошлом. Как правило, успешные действия повышают самоэффективность, тогда как неудачи способны понизить ее.

2. Косвенный опыт. Вторая причина, изменяющая самоэффективность – косвенный опыт, полученный из наблюдения схожих ситуаций. Когда мы видим, как другие преуспевают, наша самоэффективность повышается, а когда мы узнаем, что некто, равный нам по способностям и подготовке, потерпел неудачу, наша самоэффективность понижается. Как правило, наблюдение за другими не так существенно для повышения уровня эффективности, как собственный опыт, но оно может оказывать мощное воздействие в случае, если самоэффективность понижается.

3. Общественное мнение. Самоэффективность также может возникать или ослабевать благодаря общественному мнению. Хотя воздействие этого источника ограничено, при определенных условиях мнение, высказанное другими, может повысить или понизить самоэффективность. Во-первых, мы должны верить тому, кто высказывает свое отношение. Второе условие, необходимое для повышения самоэффективности через общественное поощрение, состоит в том, что действия, которые человека побуждают произвести, должны находиться в пределах его реальных возможностей. Кроме того, общественное поощрение наиболее действенно, когда оно сочетается с собственным успешным исполнением. Одобрение окружающих может убедить человека попробовать что-либо сделать, и если у него это получится, тогда как его достижение, так и полученные им похвалы увеличивают его самоэффективность.

4. Физическое и эмоциональное состояние. Последний источник изменения самоэффективности – физическое и эмоциональное состояние человека. Сильные эмоции, как правило, мешают деятельности; когда человек испытывает сильный страх, острую тревогу или находится в состоянии стресса, его уверенность в своей эффективности обычно понижается. Влияние эмоционального напряжения зависит от нескольких факторов. Во-первых, конечно, уровень напряжения – обычно чем сильнее волнение, тем меньше самоэффективность. Второй фактор – представления человека о том, насколько его эмоции связаны с действительностью. Если человек знает, что его опасения имеют под собой реальную основу – его личная эффективность может повышаться. Таким образом, эмоциональное напряжение может помочь успешно сделать

что-либо простое, но, как правило, мешает выполнению сложных задач [1].

Итак, анализируя вышесказанное, можно утверждать, что на повышение самооффективности оказывают влияние такие факторы:

- наличие более или менее широкого репертуара навыков поведения;
- собственный опыт достижений;
- опыт, приобретенный посредством наблюдения за другими людьми;
- высказываемые другими убеждения – вербальное подкрепление или порицание;
- физическое, психологическое, эмоциональное состояние.

На формирование практически всех этих факторов может оказать влияние организация учебного и воспитательного процесса в вузе. А именно, внедрение в учебно-воспитательный процесс тренинговых технологий, деловых и ролевых игр, а также мероприятий, направленных на обучение студентов навыкам эффективной коммуникации, командной работе, целеполаганию и планированию времени. Все это, несомненно, будет способствовать формированию адекватной самооценки, уверенности в себе, позитивных паттернов поведения, что, в свою очередь, повышает личностную и социальную самооффективность.

Таким образом, перспективной задачей для современного вуза является разработка учебных программ, тренингов, семинаров, направленных на развитие навыков и умений, способствующих развитию у студентов самооффективности.

Литература

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Гайдар М. И. Личностная самооффективность психолога / М. И. Гайдар // Психолог в современном обществе: от образования к профессиональной деятельности / под ред. К. М. Гайдара. – Воронеж : ВГУ, 2007. – С. 52–63.
3. Шепелева Е. А. Особенности учебной и социальной самооффективности школьников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Андреевна Шепелева ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2008. – 24 с.

С. В. Мінка

ШЛЯХИ РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ З УРАХУВАННЯМ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЛОКАЛЬНИХ ВІЙСЬКОВИХ КОНФЛІКТІВ

З розвитком сучасного світу екологічні проблеми людства поглиблюються. Збільшення населення планети та гонка озброєнь, з одного боку, та неякісна освіта й корумпований політичний устрій у багатьох країнах, з другого, сприяють руйнуванню біосфери Землі. Військові конфлікти у Афганістані, Іраку, Лівії, Сирії, Україні та інших регіонах дозволяють виділити характерні наслідки використання сучасної зброї для екологічних систем у районі проведення бойових дій. Основною причиною виникнення таких конфліктів є боротьба за світове панування та природні ресурси, голод, мілітаризація економіки розвинених країн світу, релігійні та національні суперечності [1; 2].

Мета даної роботи – проаналізувати сучасні особливості розвитку екологічної освіти України з урахуванням особливостей локальних військових конфліктів.

Для студентів ключем до розуміння джерел екологічної небезпеки в Україні та в інших країнах є вивчення дисципліни «Основи екології». Вона знайомить студентів із загальними екологічними проблемами природного та антропогенного походження. Але обмежений час не дозволяє у межах даної дисципліни знайти відповідь на практичні питання, як ліквідувати наслідки використання сучасної зброї для екологічних систем у районі проведення бойових дій.

Розглянемо головні закономірності, які необхідно враховувати при створенні системи екологічної освіти [1; 2].

Під час локальних війн здійснюються масовані артилерійські, ракетні та авіаційні удари по військових об'єктах, промислових підприємствах, хімічних заводах, енергетичних об'єктах тощо. Внаслідок цього в атмосферу, ґрунт, підземні та поверхневі води потрапляє значна кількість високотоксичних речовин. Радіус зараженої зони навколо зруйнованого об'єкта може становити від 1 до 200 км. Тривалість зараження території отруйними і радіоактивними речовинами становить десятки, а іноді й сотні років.

Сучасні військові конфлікти призводять до значних людських втрат, появи значної кількості інвалідів, переміщення біженців у сусідні країни, які не готові вирішити їх проблеми. Виникають складнощі з питною водою,

харчуванням, ліками тощо. Слід звернути увагу на психічні травми усіх, хто потрапив у райони дії сучасної зброї.

У ході локальних конфліктів проводяться випробування нових типів озброєнь, застосування яких може призводити до непередбачених екологічних наслідків.

Розуміючи складні питання екологічного стану зони бойових дій, зрозуміло, що існуюча дисципліна «Основи екології» не дає можливості студентам зрозуміти практичні навички відродження екосистем. Крім того, слід відзначити, що окремі екологічні питання розглядаються іншими науковими напрямками. Наприклад, дисципліна «Охорона праці» розглядає вплив на людину електромагнітних полів, питання пожежної та радіаційної безпеки в умовах роботи на сучасних підприємствах.

Дисципліна «Цивільна оборона» знайомить з прогнозом та наслідками застосування окремих видів зброї масового враження та техногенних катастроф. Але усі ці дисципліни розглядають окремі важливі випадки захисту людини, не пов'язуючи її безпеку зі станом складових екологічної системи, без яких людина не може існувати. Тому необхідно ввести нову обов'язкову дисципліну «Екологічна безпека» – яка повинна об'єднати окремі грані питань виживання людини, що вивчають в інших дисциплінах, та сформувані інтегральну систему захисту людини в комплексі з складовими її екосистемами з урахуванням наслідків сучасних військових конфліктів.

Таку можливість вона має, спираючись на головні екологічні закони, які практично не враховують в інших дисциплінах. Екологічна безпека повинна також дати можливість студентам оволодіти сучасними практично діючими технологіями захисту людини та довкілля, а не готувати гуманітарія-теоретика, якого ми так звикли бачити серед випускників факультетів у багатьох університетах.

Автор вважає, що екологічна безпека – це наука, яка вивчає сучасні системи фізичного, хімічного, біологічного, юридичного, економічного та інших видів захисту людини у комплексі зі складовими її екосистемами. Це визначення можна уточнювати, але головна ідея залишиться незмінною.

Мета вивчення екологічної безпеки – надати студентам твердих теоретичних та практичних знань з розробки ефективних способів правового, організаційного та інженерного захисту населення та екосистем від дії небезпечних екологічних факторів у мирний та військовий час.

Теоретичною основою навчальної дисципліни «Екологічна безпека» повинні бути екологічні закони.

Основні завдання сучасної екологічної безпеки: вивчення шляхів

керування станом людини та складових частин її екосистеми, дії на них розробки й застосування сучасної зброї, прогнозування динаміки стану людини та складових частин її екосистеми в часі й просторі з урахуванням наслідків військового протистояння розвинених країн; дослідження умов і чинників їх формування, причин і обсягів змін під впливом різних природних і антропогенних чинників; розроблення, з урахуванням основних екологічних законів, шляхів виживання людського суспільства і Природи, в умовах нещадної боротьби за природні ресурси, джерела енергії, води та життєвий простір планети за допомогою сучасної зброї.

Таким чином, поява нової обов'язкової дисципліни «Екологічна безпека» дозволить підготувати фахівця, здатного приймати практичні рішення по захисту населення та довкілля у зонах підвищеного екологічного ризику з урахуванням особливостей локальних військових конфліктів.

Провідні політики та військові фахівці багатьох держав на порозі 2015 року не розуміють взаємної залежності екологічних систем планети і наслідків локальних військових конфліктів, які погіршують і без того складні екологічні проблеми світу. Таким чином, у ході локальних військових конфліктів триває руйнування окремих екосистем біосфери планети, яке призводить до посилення екологічної кризи у світі.

Отже, при підготовці бакалаврів у ВНЗ України необхідно замість дисципліни «Основи екології» ввести нову обов'язкову дисципліну – «Екологічна безпека», яка повинна об'єднати окремі грані питань виживання населення та сформувати практичну інтегральну систему захисту людини в комплексі зі складовими її екосистеми.

Аналізуючи стан екологічної безпеки багатьох країн у районах екологічних катастроф, можна зробити висновок, що основна частина населення не спроможна до самопорятунку. Тому випускників вищих навчальних закладів необхідно готувати як практиків, здатних врятувати населення в умовах небезпеки як у мирний, так і у військовий час. Особливість їх підготовки повинна полягати в отриманні системи практичних знань, яка дозволить їм діяти автономно у зонах підвищеного ризику, не сподіваючись на комп'ютери та керівні вказівки від інших фахівців за межами зони.

Література

1. Екологічна та радіаційна безпека : довідник / О. В. Полярус, Є. А. Подольська, С. В. Мінка та ін. – Х. : ХНАДУ, 2012. – 288 с.
2. Основи охорони праці та екологічна безпека : довідник / [авт. кол.: О. В. Полярус, Є. А. Подольська, С. В. Мінка та ін.]; Нар. укр. акад., [каф. філос. та гуманітар. дисциплін]. – Х. : Вид-во НУА, 2013. – 432 с.

Е. Г. Михайлева

**РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕОДОЛЕНИИ
КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА
СОВРЕМЕННОГО УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА**

Состояние современного общества часто характеризуется как нестабильное, противоречивое. В этом ощущается влияние разнообразных векторов его развития, попыток формирования новых социальных конструкций современности, определения контуров будущего.

Данные тенденции можно увидеть в различных формах и на различных уровнях общественного развития: они характерны для общества в целом, для его социальных институтов, для социальных групп и общностей, а также для личности. На всех этих уровнях они проявляются по-разному, но сохраняют общие черты, что позволяет проводить их обобщенный анализ и искать способы оптимизации. В современных условиях достаточно успешным инструментом в этом отношении нам видится использование концепта «когнитивный диссонанс», который обращает исследователя к противоречивости сознания и, как следствие, поведения социальных субъектов, способствует их пониманию и оптимизации.

Актуальность исследования данного круга проблем определяется также активным формированием общества знания (а затем и общества интеллекта), которое придает все большую значимость интеллектуальной деятельности социальных субъектов и конструированию их социальных позиций и ролей в зависимости от собственных когнитивных элементов. При этом, нельзя не учитывать и такой противоположной интеллектуализации тенденции как упрощение, которая значительно ограничивает спектр выбираемых социальными субъектами практик и принимаемых решений. Именно поэтому включение образования в процессы преодоления когнитивного диссонанса на различных уровнях общественного развития видится принципиально важным.

В наиболее общем виде под когнитивным диссонансом (от лат. *dissonans* – нестройно звучащий, *cognitio* – знание, познание) понимают состояние, характеризующееся столкновением в сознании индивида противоречивых знаний, убеждений, поведенческих установок относительно какого-либо объекта или явления [1; 5].

Некоторые интерпретации когнитивного диссонанса трактуют его через интеллектуальный конфликт, возникающий, когда имеющимся мнениям и представлениям противоречит новая информация [9]. При

этом, согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, люди находят неприемлемым такой диссонанс или отсутствие соответствия между своими установками, или между установками и поведением, поскольку испытывают потребность в согласованности и гармонии, и будут пытаться устранить его, изменяя свое знание или дополняя его.

Очевидно, что ключевыми элементами, потенциально создающими когнитивное диссонирование, выступают знания, мнения (оценочные суждения), установки, поведение. Для общества (как и для любого социального субъекта) диссонанс таких элементов видится проблематичным в том случае, если он достигает больших масштабов и является многоуровневым. При этом, «социальная группа для индивида является одновременно как главным источником когнитивного диссонанса, так и основным средством его уменьшения или даже полного устранения. Информация, получаемая в процессе коммуникации, может содержать элементы, диссонирующие со взглядом индивида на какую-либо проблему или ситуацию. Одним из наиболее эффективных путей устранения диссонанса между мнением индивида и группы является принятие набора когнитивных элементов, соответствующих точке зрения группы. Таким образом, процессы социальной коммуникации и социального влияния неразрывно переплетены с процессами возникновения и устранения диссонанса» [8, с. 222].

Теория когнитивного диссонанса была предложена американским психологом Л. Фестингером для объяснения влияния на человеческое поведение системы когнитивных элементов (верований, мнений, ценностей, намерений и т. д.). В этой теории логически противоречивым знаниям об одном и том же предмете приписывается статус мотивации, призванной обеспечить устранение возникающего при столкновении с противоречиями чувства дискомфорта за счет изменения существовавших знаний или социальных установок. Другими словами, возникающий диссонанс становится движущей силой для изменения когнитивных элементов социального субъекта. Причем роль образовательных механизмов видится здесь весьма эффективной. Ведь, как отмечал Л. Фестингер, проявление стремления к преодолению когнитивного диссонанса включает: или изменение поведения, или изменение знаний, или осторожное, избирательное отношение к новой информации; потенциал образования в последних двух вариантах очевиден (оно способствует получению новых знаний и дает навыки работы с информацией).

Теория когнитивного диссонанса – одна из «теорий соответствия», основывающихся на приписывании личности стремления к связному и упорядоченному восприятию своего отношения к миру. Круг данных

теорий восходит к Ф. Хайдеру, предложившему модель когнитивного поля субъекта, описываемую понятием баланса – ситуации, в которой воспринимаемые единицы и эмоции сосуществуют без стресса, поэтому нет давления к изменению ни когнитивной организации, ни эмоциональных проявлений [3].

В целом, в теории когнитивного диссонанса считается, что существует комплекс знаний об объектах и людях, который может быть разной степени сложности, согласованности и взаимосвязанности. При этом сложность когнитивной системы зависит от количества и разнообразия включенных в нее знаний.

Очевидно, что система знаний во многом формируется в системе образования. Более того, реализация этой системы в социальных практиках становится некоторой базой для формирования стратегий социальных субъектов. В современных условиях эти стратегии носят противоречивый характер, а в их основе часто лежат ответы на манипуляционные механизмы. В таких условиях на уровне общества ведется поиск тех механизмов, которые будут удерживать его и его элементы в определенных рамках, соответствующих реальному состоянию и потребностям.

Для научного анализа роли образования в данных процессах важно понимать причины и основания когнитивного диссонанса. Сам Л. Фестингер отмечает, что «необходимо конкретизировать, на каких основаниях – логических, эмпирических, культурных или иных – это противоречие возникает. Кроме того, необходимо уточнить, какие специфические изменения в системе знаний или формирование каких новых элементов этой системы способны уменьшить выявленное противоречие» [8, с. 317].

Анализ потенциальных причин и оснований возникновения когнитивного диссонанса показывает, что их может быть несколько. Во-первых, из-за несоответствия решений и поведения человека культурным обычаям, принятым в его стране, социальной группе или семье. На уровне общества от него могут ожидать практики, вступающие в противоречие с его исторической памятью, ментальностью, традициями. Во-вторых, диссонанс может возникнуть и тогда, когда индивид идентифицирует себя с некоей группой людей, но его собственное мнение начинает противоречить мнению группы. На уровне социума такая ситуация будет определяться иллюзией внешнего соответствия: когда его идентификация будет противоречить внешне декларируемому типу. В-третьих, когда новая информация противоречит прежней картине мира. Такая ситуация для общества может быть связана

с раскрытием новых информационных рамок (пример – окончание «холодной войны», ликвидация «железного занавеса», что привело к формированию новых образов обеих сторон). В-четвертых, когда установки так или иначе не согласуются друг с другом, также когда люди совершают поступки, которые они не намеревались совершать, либо ведут себя в противовес высказываемым установкам. В контексте субъектов макроуровня общественного развития данная ситуация определяется активным влиянием (иногда открыто ультимативным) достаточно узкого количества игроков мирового пространства на действия других игроков.

Даже беглый взгляд на данные причины позволяет говорить о том, что образование может сыграть роль когнитивного гармонизатора через формирование и развитие базовых компетенций личности, участие в разработке программ регионального и государственного развития. Однако для решения этих проблем необходимо использование новых технологических решений, которые являлись бы своеобразным противовесом современным манипулятивным технологиям. При этом, особенностями таких технологий должна являться их многоуровневость и адаптация для разных социальных субъектов.

Сама теория когнитивного диссонанса содержит указания на возможные пути его преодоления: изменение одного из противоречивых знаний и установление соответствия между знанием и поведенческими установками; повысить ценность совершенного действия или обесценить его негативные аспекты; путем введения нового элемента; через смену окружающей среды на новую и т. д. Диссонанс может быть уменьшен или даже полностью устранен, если субъект поменяет свое мнение на более распространенное. Данная ситуация предполагает поиск механизмов такой смены, ведь если речь идет о «механической» смене, в силу доверия аргументам этой смены, то данная позиция не будет определять социальные практики, они будут носить противоречивый характер. А вот использование аргументированных изменений мнений и позиций лежит в плоскости использования компетенций, заложенных в значительной степени системой образования. При этом следует иметь в виду, что распространенность мнения является обязательным условием уменьшения диссонанса. То есть смена мнения на менее распространенное в том или ином обществе влечет еще больший диссонанс. Поэтому основной путь уменьшения диссонанса – убедить того, кто выражает несогласие, изменить свое мнение. «Попытка влияния является главным проявлением стремления к уменьшению диссонанса, порожденного социальным разногласием» [8, с. 227].

Для уменьшения диссонанса «люди подчеркивают позитивные аспекты и преуменьшают значение негативных аспектов выбранных предметов и, напротив, – подчеркивают негативные стороны и преуменьшают значение позитивных сторон невыбранного предмета» [7]. Современная украинская практика является достаточно ярким примером попытки использования этого способа разрешения когнитивного диссонанса.

Нужно понимать, что Л. Фестингер определял когнитивный диссонанс и как следствие недостаточного оправдания выбора. Поэтому, пытаясь разрешить когнитивный диссонанс, «человек часто занят не поиском истины, а формальным приведением знаний и мотивов к общему знаменателю – поэтому многие люди справляются с внутренними противоречиями, используя первое более или менее подходящее оправдание. Но если не пытаться заглушить противоречие первыми попавшимися обоснованиями, а начать разматывать клубок до самой его сути, это может стать мощным толчком в развитии личности» [2]. Вот здесь потенциал образования становится практически неисчерпаемым. Давая человеку инструменты работы над собой, приемы самоанализа и самоконтроля, оно способствует развитию личности и расширению спектра способов разрешения когнитивного диссонанса. С помощью элементов образования социальный субъект может либо изменять представления и знания о реальности (то есть стимулировать процесс познания), либо критически оценивать информацию о ней.

К сожалению, «практически не случается ни того, ни другого, процесс затухает, не добравшись даже до стадии дискомфорта – в головах 95% населения прекрасно уживаются полностью противоречивые факты и представления о них» [4]. Именно это дает возможность манипулирования сознанием и поведением социальных субъектов. В результате, «мировоззрение может сформироваться в виде стройной системы заблуждений... Это часто позволяет надёжно удерживать субъекта на неадекватно высоком уровне. Причём субъект может устойчиво находиться в таком состоянии сколь угодно долго» [4]. Однако для современного общества такая ситуация (в какой-то степени являющаяся следствием информационного неравенства) хоть и является типичной, но не желаемой. Поэтому образование должно сосредоточиться на повышении эффективности выполнения своих функций с учетом современных особенностей осуществления социальных практик и новых технологий, что позволит минимизировать когнитивный диссонанс на различных уровнях социального развития, сохранив его лишь как источник поиска нового.

Литература

1. Аберкромби Н. Социологический словарь / Н. Аберкромби, С. Хилл, Б. С. Тернер. – М. : Экономика, 2004.
2. Варламова Д. Что такое когнитивный диссонанс, или почему так сложно бросить курить [Электронный ресурс] / Дарья Варламова. – Режим доступа: <http://theoyandpractice.ru/posts/7966-cognitio>
3. Грицанов А. А. Новейший философский словарь / А. А. Грицанов. – Минск : Книжный Дом, 1999.
4. Когнитивный диссонанс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lurkmore.to/index.php?title=%D0%9A%D0%BE%D0%B3%D0%BD%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B9_%D0%B4%D0%B8%D1%81%D1%81%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BD%D1%81&stable=1
5. Когнитивный диссонанс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.syntone.ru/library/psychology_dict/kognitivny_dissonans.php
6. Кордуэлл М. Психология. А-Я. Словарь-справочник / Майк Кордуэлл ; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000.
7. Степанов С. С. Популярная психологическая энциклопедия / С С. Степанов. – М. : Эксмо, 2005.
8. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер ; пер. Анистратенко А., Знаешев И. – Изд-во Речь, 2000. – 318 с.
9. Новая философская энциклопедия : в 4-х т. / Ин-т философии РАН, Национальный общественно-научный фонд. – М. : Мысль. – Т. 2: Е–М. – 634 с.

Ю. В. Михайлюк

КОММУНИКАТИВНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

Вопросы коммуникативной компетентности врача приобретают сегодня особую актуальность в его профессиональной деятельности. Ведь больной чаще всего оценивает не столько качество клиничко-лабораторного обследования и медицинской помощи, сколько качество его взаимодействия в системе «врач-больной» и соответствия психологическим потребностям и субъективным ожиданиям [6].

А для этого грамотный врач должен не только лечить, но и обладать коммуникативной компетентностью, под которой понимается много-

уровневое интегральное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса [6].

Одним из важных феноменологических проявлений коммуникативной компетентности является **коммуникативная толерантность**. Толерантность характеризует отношение личности к другим людям и отражает степень терпимости к неприятным или неприемлемым психическим состояниям, качествам и поступкам партнеров по взаимодействию. Она заключается в том, что человек либо не видит существенных различий между проявлениями собственной и чужой личности, либо не испытывает негативных переживаний по поводу таких различий [1].

Коммуникативная толерантность как личностное качество проявляется в умении находить общий язык с разными людьми в различных ситуациях, в способности реализовывать индивидуальный подход к людям, сдерживать себя во взаимоотношениях с людьми, в терпимости и естественности в обращении с ними. В. В. Бойко отмечает, что «несформированность коммуникативной толерантности и отрицательная коммуникативная установка выражаются в поведенческих реакциях, таких как завуалированная и открытая жестокость к людям, склонность делать необоснованные обобщения негативных фактов в области взаимоотношений с партнерами и в наблюдении за социальной деятельностью» [2, с. 398].

Анализ научной литературы позволяет сформулировать следующее определение коммуникативной толерантности. Коммуникативная толерантность – это интегральное образование, отражающее психосоциальную характеристику личности с доминантной направленностью сознания на терпимое, бесконфликтное коммуникативное поведение, на особый, доброжелательный тип взаимодействия индивида с другими людьми.

Н. А. Асташова, рассматривая структуру толерантности, выделяет в ней три взаимосвязанных подсистемы: когнитивную, эмоциональную и деятельностьную.

Когнитивная подструктура отражает тип мыслительной деятельности конкретного человека, то есть принципы его понимания действительности, привычные для него стереотипы осмысления проблем, идей, принятия решений.

Эмоциональный компонент коммуникативной толерантности – это

относительно устойчивые чувства человека к объектам, к процессу толерантного взаимодействия с ними, выражающиеся в эмоционально-ценностной оценке возникающих межличностных отношений.

Деятельностный – предрасположенность к такому типу социального поведения, основой которого является понимание, сотрудничество, коммуникативные умения.

Исследователи структуры коммуникативной толерантности кроме вышеназванных подсистем выделяют в качестве одной из центральных аксиологическую, которая включает в себя основные мировоззренческие идеалы конкретного человека, его мотивационно-ценностное отношение к коммуникации. К ценностям, имеющим отношение к коммуникативной толерантности, могут быть отнесены:

- равные возможности для всех;
- свобода как независимость в суждениях и действиях, уверенность в себе;
- широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки);
- терпимость к взглядам и убеждениям других;
- самоконтроль в общении.

Таким образом, говоря о коммуникативной толерантности, психологи отмечают, что структурно она представляет собой синтез взаимосвязанных подструктур: аксиологической, когнитивной, эмоциональной и конативной. Последней при этом отводится особая роль [3, с. 201].

Коммуникативная толерантность является профессионально значимым качеством медицинского работника. Она показывает, в какой степени врач минимизирует субъективно нежелательные, неприемлемые для него индивидуальные особенности пациентов, отрицательные качества, осуждаемые поступки, привычки, чуждые стили поведения и стереотипы мышления. «Больной может вызывать разные чувства, нравиться или не нравиться, может быть приятен или неприятен врачу, но в любом случае психологическая подготовка последнего должна помочь справиться с ситуацией, предотвратить конфликт или возникновение неформальных отношений, когда вместо ролевой структуры «врач – больной» возникают отношения дружбы, психологической близости, зависимости, любви» [5, с. 56].

Необходимость выяснения сущности и особенностей коммуникативной толерантности в профессиональном становлении будущего врача потребовало разработки комплекса исследовательских методов и методик. В состав использованных исследовательских методов были включены: наблюдение, беседа, опрос, тестирование [4]. К числу

исследуемых параметров отнесены коммуникативная социальная компетентность и коммуникативная толерантность.

В исследовании приняло участие 122 студента Белорусского государственного медицинского университета (БГМУ).

В результате проведённого исследования было установлено, что более половины респондентов (58,9%) имеют высокий уровень коммуникативной социальной компетентности (КСК). Они способны легко устанавливать контакт на основе уважения и заинтересованности к собеседнику, характеризуются высоким уровнем эмпатии и самооценки, способны высказывать свое мнение. Средний уровень КСК выявлен у 37,9% опрошенных, для которых характерны открытость, легкость и общительность. Чуть более 3% студентов имеют низкий уровень КСК, который свидетельствует о необщительности и замкнутости.

Несмотря на некоторые межфакультетские различия изученных показателей, следует констатировать, что более половины студентов-медиков имеют высокий уровень КСК. Это профессионально значимое личностное качество в сочетании с хорошей специальной подготовкой позволяет успешно осуществлять свою врачебную деятельность.

Для определения уровня коммуникативной толерантности у студентов использовалась методика В. В. Бойко «Диагностика коммуникативной толерантности» (КТ).

В ходе проведённого исследования было установлено, что более половины респондентов (65%) имеют высокий уровень коммуникативной толерантности (КТ). Демонстрация высокого уровня КТ характерна для особого, так называемого синергического коммуникативного стиля. Синергический стиль (от греческого *synergeia* – сотрудничество) отличается тем, что будущий врач своей манерой взаимодействия с больным способствует объединению и повышению эффективности общения и совместной деятельности [2]. В целом, для данной категории студентов характерно:

- проявление уважения, доброжелательности и терпимого отношения к пациентам;
- установление равноправных отношений, основанных на взаимном доверии, заинтересованности, стремлении понять другого;
- сдержанность при столкновении с некоммуникабельными качествами пациентов, такими как высокомерие, грубость, хамство и др.

Средний уровень выявлен у 33% опрошенных, свидетельствующий об умении находить общий язык с больными, темы для общения с разными категориями людей в различных ситуациях, умении слушать

собеседника, отсутствии агрессии по отношению к окружающим людям, высокой адаптивности. И 2% студентов имеют низкий уровень коммуникативной толерантности, который выражается в активных деструктивных формах поведения будущего врача при взаимодействии с больными, провоцируя конфликты и демонстрируя тем самым неумение приспосабливаться в общении, неумение скрывать или сглаживать неприятные чувства, а также наблюдается избирательное проявление толерантности в общении.

В целом, коммуникативная толерантность как составляющая коммуникативной компетентности врача – это одно из важнейших профессиональных качеств, смысл которой выражается в высоком уровне межличностного взаимодействия на основе социальных, психологических и культурных особенностей больного на всех этапах терапевтического союза, которая обеспечивает эффективность общения с разными категориями пациентов. Высокий уровень развития коммуникативной толерантности у студентов-медиков как будущих специалистов, которым предстоит взаимодействие с людьми в профессиональной деятельности, является важным средством создания комфортности их вхождения в новую для себя среду.

Литература

1. Асмолов А. Г. О смыслах понятия «толерантность» / А. Г. Асмолов // Век толерантности : науч.-публицист. вестн. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 2001. – Вып. 1/2. – С. 8–18.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении / В. В. Бойко. – М. : Филин, 1996. – 472 с.
3. Бойко В. В. Социально-психологический климат коллектива и личность / В. В. Бойко, Л. Б. Ковалев, В. П. Панферов. – М., 1993. – 207 с.
4. Манулик В. А. Проблема коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности врача (теоретический аспект) / В. А. Манулик, Ю. В. Михайлюк // Инновационные образовательные технологии. – Минск, 2013. – № 1. – С. 19–23.
5. Молотов-Лучанский В. Б. Коммуникативные навыки : учеб. пособие / В. Б. Молотов-Лучанский. – Караганда, 2012. – 112 с.
6. Здоровье – культура бытия / Э. М. Османов, Р. Э. Османов, В. Г. Виницкий и др. // Вестник Тамбовс. ун-та. Сер. «Естественные и технические науки». – Тамбов, 2012. – Т. 17. – Вып. 1. – С. 256–263.

М. Н. Мосейкина, А. В. Должикова

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ МИГРАЦИОННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИИ КАК СРЕДСТВО СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН НА ТЕРРИТОРИИ РФ

В современном мире последнее десятилетие Россия занимает второе место (после США) по общему миграционному потоку. Важной составляющей управления миграционными процессами является резко актуализировавшаяся потребность в выработке адекватных механизмов социокультурной адаптации и интеграции прибывающих в страну мигрантов и членов их семей. С этой проблемой сталкиваются уже многие годы европейские страны, пытающиеся интегрировать этнических мигрантов из числа выходцев из Турции, Северной Африки, стран Ближнего Востока. Как показывают самые последние события в Европе, политика мультикультурализма, проводившаяся в Германии, Франции, Великобритании и ряде других стран, фактически потерпела крах, что заставляет их руководителей искать сегодня новые подходы к проблемам международной миграции.

Миграционные процессы в современной России характеризуются не только количественными показателями, направлениями передвижения, но и квалификационными характеристиками мигрантов. По данным ФМС, на июнь 2014 г. в России находилось в общей сложности 11,1 млн иностранцев. Еще около 3,7 млн иностранцев, как признают в ФМС, могут жить в России нелегально [1].

В стране в последние годы формируется адаптационная инфраструктура – сеть образовательных учреждений, реализующих программы языковой и социально-культурной адаптации. В свою очередь, педагоги и методисты уже столкнулись с неумением нынешних трудовых мигрантов «учиться», усваивать предлагаемый материал. Работают они, как правило, в одноязычном, мононациональном коллективе, и им негде применить полученные знания. Еще один важный фактор – низкая мотивация трудовых мигрантов к изучению государственного языка принимающей их страны. На то есть две причины: высокая нагрузка на иностранных работников в течение дня и отсутствие поощрения к учебе как со стороны работодателей, так и со стороны окружающего их общества.

В результате итогом сформировавшихся потоков миграции становится возрастание культурной дистанции между прибывающими

мигрантами и российским населением, вызванное тем, что все большее число мигрантов прибывает из стран иной культурной и религиозной традиции, чем Россия. Мигрантам нового поколения становится все труднее адаптироваться к новой социально-культурной среде. Эта проблема усиливается еще и в связи с тем, что самый существенный поток трудящихся мигрантов в большей степени не планирует связать свое будущее с Россией. Таким образом, Российская Федерация сталкивается с тем, что на ее территории образуется серьезный пласт иностранных граждан, не планирующих постоянно проживать в РФ и, как следствие, не желающих адаптации в России. Положение осложняется также тем, что мигранты нового поколения, прибывающие в Российскую Федерацию из стран СНГ, обладают более низким уровнем образования, знания русского языка и профессионально-квалификационной подготовки, чем мигранты 1990-х гг.

Наличие в обществе значительного количества иностранцев, которые не имеют возможности полноценно адаптироваться к культурным и социальным условиям страны пребывания, провоцирует напряженность в обществе и создает потенциальную угрозу межнациональному согласию. Это, в свою очередь, может оказать негативное влияние и на состояние национальной безопасности страны. В этой связи миграционная политика России приводится в соответствие с Концепцией национальной безопасности и выступает основанием для различных стратегий – социальной, социокультурной, этносоциальной, культурно-образовательной и воспитательной, информационной – в регулировании конфликтного противостояния мигрантов и членов принимающего общества.

В качестве элементарного требования к людям, желающим жить и работать в России, выдвигается их готовность освоить нашу культуру и язык, соблюдать российские законы. В этих условиях мощным рычагом, мотиватором интеграционного поведения для мигрантов в плане интеграции в общество становится привлекательность образования и его ценность. И, наоборот, низкое качество образования может спровоцировать еще большую изоляцию и закрытость миграционных сообществ, только теперь уже долгосрочную, на уровне поколений.

В этой связи в Концепции государственной миграционной политики РФ на период до 2025 года в сфере адаптации и интеграции этнических мигрантов намечен ряд конкретных мер, входящих в том числе в сферу ответственности системы образования. Важной мерой на этом пути явились указ президента РФ от 7 мая 2012 г. (№ 602) «Об обеспечении межнационального согласия» и федеральный закон № 74 от 20 апреля

2014 г. «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации», в соответствии с которыми на территории Российской Федерации с 1 января 2015 г. вводится комплексный экзамен по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ для иностранных граждан, которые обращаются за получением разрешения на трудоустройство, патент, а также на временное проживание и вид на жительство [2]. Это первый в истории России опыт по введению подобной процедуры. Более того, следует отметить, что введение интеграционного экзамена для категории «трудящиеся мигранты» не практикуется нигде в мире. В миграционно-привлекательных странах такая процедура применяется для лиц, получающих гражданство или разрешение на временное проживание (РВП) и вид на жительство. Таким образом, мы создаем абсолютно новый инструмент социально-культурной адаптации, который позволит создать предпосылки для успешной интеграции трудящихся мигрантов в российском обществе.

Для успешной реализации образовательной стратегии миграционной политики была разработана Концепция интеграционного экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации для различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья [3], инициатором которой выступили Министерство образования и науки (Минобрнауки) РФ и Федеральная миграционная служба (ФМС) России, которые рассчитывают в том числе замедлить поток прибывания в страну низко квалифицированной и малообразованной рабочей силы.

Разработанные в рамках Российского тестового консорциума Требования к уровню владения русским языком, историей России и основам законодательства РФ отвечают идеям компетентностного подхода [4]. При этом, если Требования к уровню владения русским языком уже применялись при тестировании иностранных граждан по русскому языку как иностранному, то Требования к знаниям истории России и основ российского законодательства для такой категории граждан, как трудовые мигранты, были разработаны в Российском университете дружбы народов впервые.

Концепция экзамена служит основой для разработки научно-методических подходов и организационных принципов проведения экзамена, подготовки учебно-методических материалов для преподавателей и иностранных граждан. Для реализации практических мероприятий, направленных на решение поставленных в Концепции задач, были разработаны принципы нормативно-правового регулирования данного

процесса; проведен ряд организационных мероприятий (в том числе, по расширению сети центров тестирования в соответствии с картой миграционных потоков; созданию мобильных комиссий по принятию экзамена в РФ и за рубежом; апробации опытных экзаменационных заданий по русскому языку, истории России и основам законодательства РФ; формированию банка экзаменационных заданий и др.); обеспечено учебно-методическое сопровождение введения экзамена (реализована программа повышения квалификации по организации и проведению экзамена для сотрудников центров подготовки к тестированию в РФ и за рубежом; создан учебно-методический комплекс для мигрантов и преподавателей центров образовательной подготовки иностранных граждан).

С принятием нового федерального закона 357-ФЗ создается ситуация, когда процесс организации комплексного экзамена для иностранных граждан будет регулироваться несколькими законодательными актами, что на практике может привести к одновременному существованию федеральной и региональных форм и методов проведения экзамена, что существенно усложнит правоприменительную практику. Соответственно, выше обозначенные проблемы потребуют дальнейшего правового регулирования и станут в ближайшем будущем предметом общественного обсуждения. Остается также открытым вопрос о необходимости введения аналогичного комплексного экзамена для лиц, претендующих на гражданство РФ.

В то же время зарубежный опыт показывает, что успешное введение любой формы интеграционного экзамена для иностранных граждан в высшей степени зависит от создания и функционирования системы подготовки к такого рода испытанию. Концепция комплексного экзамена, принятая в России, также предусматривает различные способы подготовки к нему, в том числе: очную, очно-заочную и дистанционные формы.

Таким образом, в рамках реализации Концепции комплексного экзамена в РФ решается важная задача по формированию образовательного инструментария современной миграционной политики России, повышению уровня образования самих мигрантов, улучшению их знаний в области русского языка, истории России и российского законодательства, что, несомненно, будет способствовать процессу адаптации и интеграции иностранных граждан в условиях новой для них социокультурной среды и, как следствие, росту взаимопонимания между гражданами РФ и мигрантами, и в конечном итоге, сохранению стабильности и межнационального мира в российском обществе.

Литература

1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://news.mail.ru/economics/20578604/>

2. Указ Президента Российской Федерации «Об обеспечении межнационального согласия» № 602 от 7 мая 2012 г. // Российская газета. – 2012. – 9 мая; Федеральный закон (№ 74-ФЗ) «О внесении изменений в Федеральный закон «О правовом положении иностранных граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2014/04/23/inostrantsy-dok.html>

3. Концепция экзамена по русскому языку, истории России и основам законодательства Российской Федерации для трудящихся мигрантов – различных категорий граждан стран СНГ, Балтии и дальнего зарубежья / / Русский тест: теория и практика. – М., 2014. – № 1. – С. 48–64.

4 Требования к содержанию комплексного экзамена по русскому языку как иностранному, истории России и основам законодательства Российской Федерации. Для иностранных граждан, оформляющих разрешение на работу или патент. – М.–СПб. : Златоуст, 2015. – 48 с.

О. В. Мушинская

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ

Мотивация к обучению отражает жизненные ориентации студентов, их ценности. Диагностика мотивационной сферы представляет сложную задачу, так как мотивы деятельности и поведения, образуя ядро личности, являются наиболее «закрытой зоной» [2].

Наблюдения показывают, что многие студенты учатся далеко не в полную меру своих возможностей. Объясняется это частично тем, что преподаватели не всегда применяют формы и методы обучения, способствующие повышению активной познавательной работы студентов. Хотя сами студенты (особенно студенты первых курсов) не проявляют должного внимания к учебному процессу.

Общеизвестно, что преподаватели обладают глубокими знаниями по специальности, многие имеют большую практику обучения, воспитания студентов. Следует добавить, что большинство преподавателей являются хорошими лекторами, мастерами педагогического дела. В настоящее

время в каждом учебном коллективе имеются преподаватели, прекрасно владеющие мастерством преподавания. Безусловно, все это – результат длительной, целеустремленной работы каждого преподавателя. Эффективные способы и приемы ими отбираются, накапливаются в процессе длительных поисков, часто методом проб и ошибок.

Ученые-педагоги, критически анализируя формы и методы обучения, отмечают, что методика обучения часто опирается на воспроизводящую деятельность студента, на запоминание определенного круга фактического материала. Конечно, есть студенты, которые в учебной работе проявляют высокую активность и, участвуя в научной работе, развивают свои творческие способности. Они не ограничиваются слушанием и конспектированием лекции или чтением лишь страниц названного учебника. Их аудиторная и внеаудиторная учебная работа характеризуется самостоятельным изучением конспекта лекций, чтением дополнительной литературы, умением самостоятельно мыслить, поиском новых способов решения задачи. Эти студенты стремятся глубже понять не только содержание материала, но и способы добывания новых знаний, сами принимают активное участие в научном поиске. Однако, к сожалению, имеется немало студентов, которые занимаются только на «удовлетворительно». Они порой добросовестно посещают лекции, выполняют практические задания, но при этом не проявляют особой активности и творчества [1].

В результате исследований, проведенных со студентами первых-вторых курсов в рамках предметов «Общая психология», «Психодиагностика» факультета «Социальный менеджмент» ХГУ «НУА» обнаружено, что общеобразовательная деятельность мотивируется познавательными интересами более 40% студентов первого курса. У значительной части (50%) обучающихся нет интереса к содержательной стороне профессиональных знаний. Теоретические познавательные интересы, как самоцель, наблюдаются среди студентов лишь в 3% случаев.

Следует отметить, что проблеме мотивации достижения успеха посвящено большое число теоретических и эмпирических исследований. Так, изучался феномен достижения и его связь с поведением и деятельностью (Г. Мюррей, В. А. Скотт, Р. С. Вайсман, Г. В. Литвинова и др.). Мотивация достижения рассматривалась как структурное образование, мотивы которой – достижение успеха и избегание неудач состоят из следующих компонентов: потребность достижения цели, инструментальная активность, аффективное состояние, результат деятельности и отношение к этому окружающих и др. (Дж. Атkinson, Х. Хекхаузен и др.) [3; 4; 7]. Но на сегодняшний день развитие структуры мотивации

достижения успеха в образовательных учреждениях остается малоизученной областью.

Работая в системе «преподаватель – студент – образовательное учреждение» по формированию успешной личности, важно помнить, что если в деятельности человека и ее результатах отсутствуют показатели успешности, то это провоцирует в окружающих, как минимум, покровительно-жалостливое отношение, но чаще всего высокомерно-пренебрежительное. Отношение к себе успешный и неуспешный обучаемый также воспринимают по-разному: первый даже оскорбление воспринимает, как неудачную попытку собеседника проявить внимание, а второй и в комплименте увидит усмешку; первый полон оптимизма и дружелюбен, второй никому не доверяет и всех боится; первый идет по жизни, опираясь на себя, думает о своих интересах и целях, второй ориентируется на мнение окружающих.

В процессе формирования успешной личности следует отметить особую роль преподавателя, который не только помогает студенту получать профессиональную подготовку в рамках преподаваемой дисциплины, но и через глубокую интеграцию своих профессионально важных качеств добивается перехода преподаваемых знаний на уровень компетенций, что в наше время рассматривается как чрезвычайно важное направление работы всех образовательных учреждений.

Деятельность преподавателя – это каждый раз вторжение во внутренний мир вечно меняющегося, противоречивого, растущего человека. Никакими учебниками нельзя заменить живого сотрудничества педагога со студентами. Ум воспитывается умом, совесть – совестью, а стремление быть успешным «заражает» других также добиваться успеха во всех своих начинаниях.

Мысль о том, что обучающийся должен быть активен в обучении, известна в педагогике с давних времен. Еще Сократ побуждал своих учеников к активному усвоению знаний путем постановки наводящих вопросов. С тех пор педагоги часто возвращались к проблеме активности обучающихся.

Особое значение в решении проблемы активизации учебной деятельности студентов приобретает дальнейшее совершенствование форм и методов обучения в направлении активизации познавательной деятельности студентов. Психологов, педагогов и преподавателей постоянно волновал вопрос о том, какими путями, методами достигается усвоение знаний, как развивать творческую активность обучающихся. Поэтому в процессе развития педагогики, психологии и практики обучения исследователи кропотливо отбирали и проверяли наиболее

эффективные формы, методы, приемы и средства обучения с учетом психологических особенностей обучающихся [6].

Студентам разных курсов мы часто задаем вопрос, интересно ли им учиться в вузе, и чем обусловлен их интерес в первую очередь. Оказывается, что привлекательность предмета, интерес к нему часто зависит от того, является ли интересным сам преподаватель.

Итак, преподаватель-профессионал должен сделать свой предмет интересным, а приемы развития общей активности, мотивации у студентов как системы побудителей к разным видам их деятельности необходимо ориентировать на основные цели обучения в системе современного высшего образования.

Психология высшей школы по своему содержанию является педагогической психологией применительно к вузу и опирается на общую психологию. Очевидно, что владение преподавателем психологическими знаниями предполагает знание особенностей развития студента, психологических особенностей основных видов его деятельности, формирования у студентов высших чувств и волевых навыков, помимо профессиональных знаний и умений. Обладая этими знаниями, преподаватель высшей школы будет оказывать на личность студента максимально развивающее влияние и обеспечит процесс его положительного изменения, поможет приобрести опыт, необходимый ему как будущему специалисту и творческой личности.

Психологический смысл единства обучения и воспитания заключается в том, что мы можем дать определенную направленность личности, способностей студента, его мировоззрения, вкусов, эстетических потребностей [5].

В процессе обучения и воспитания как преподаватель, так и студент должны быть максимально активными.

Умелое формирование положительных мотивов будет побуждать студента к деятельности. Важно только правильно и вовремя учесть этот момент. Следует также помнить, что в данном процессе всегда участвуют два субъекта:

- преподаватель, который выполняет определенную психолого-педагогическую задачу и выбирает в зависимости от нее средства и методы, проверяет результаты, корректирует при необходимости собственные действия, оказывая тем самым влияние на действия обучаемых;

- студент, который, так или иначе, относится к тому, как его обучают и воспитывают, проявляя при этом либо активность, либо пассивность.

Практика показывает, что одни из лучших результатов дает принцип

проблемности обучения, так как именно он предполагает самостоятельный поиск решения конкретных задач. Здесь надо проявить умения, навыки, смекалку, выбирая лучший, оптимальный вариант решения проблемы, задачи, выхода из конкретной ситуации.

Преподаватель, хорошо владеющий психологическими знаниями, всегда использует условия и возможности воспитания в процессе обучения, так как знает, что оба процесса специфические и характеризуются целями, содержанием, закономерностями и даже показателями эффективности.

Подводя итоги, следует отметить, что сегодня система высшего образования ориентирована на подготовку качественного специалиста, способного успешно продвигаться по служебной лестнице, быть профессиональным, гибким в условиях постоянно меняющейся конъюнктуры рынка. Современный специалист должен быть постоянно востребованным, активным, способным учиться и переучиваться. Эти качества будущего специалиста эффективно формируются в такой системе организации учебного процесса, когда студент становится активным участником, а не пассивным объектом обучения.

Поэтому развитие мотивации в вузе является, по нашему мнению, одной из основных задач учебно-воспитательной работы, и оно должно осуществляться в русле специально организованного и ориентированного на вышеизложенные обстоятельства педагогического процесса.

Литература

1. Лютова С. Н. Психолого-педагогические основы преподавания в вузе : курс лекций / С. Н. Лютова. – М. : Проспект, 2009.
2. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – М., 2009. – С. 381.
3. Немов Р. С. Общая психология : учебник / Р. С. Немов. – М. : Гуманит. ИЦ ВЛАДОС, 2001. – 400 с.
4. Психология мотивации и эмоций. Тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2006.
5. Реан А. А. Психология и педагогика: учебник / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.
6. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. – М., 2001.
7. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2001. – 240 с.

А. А. Назаркин, О. С. Подоляк

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современный период социально-экономического развития Украины определяет необходимость значительного повышения качества подготовки специалистов. С одной стороны, это связано с научно-техническим прогрессом, а с другой – с комплексными исследованиями, обеспечивающими создание, применение и распределение знаний в социально-экономическом пространстве, где инновации становятся системным явлением.

Наиболее важное значение для «качества» современного выпускника вуза имеет качество самого образования, что обуславливает не только степень готовности к профессиональной деятельности, но и непосредственно личностное, мировоззренческое и гражданское развитие. Мы согласны с мнением Н. В. Шевченко, которая под качеством образования понимает «ряд системно-социальных качеств и характеристик, которые определяют соответствие (адекватность) системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам. Это понятие охватывает все его функции: содержание образовательных программ, результативность научных исследований, укомплектованность преподавательскими кадрами и студентами» [4, с. 356]. С учетом этих условий все большую актуальность приобретает необходимость изменения приоритетов профессиональной подготовки специалистов в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью.

Разработка перспективных технических систем и технологий определяет современные требования к уровню квалификации и творческому потенциалу инженеров, осуществляющих разработку нововведений. Как самостоятельный вид трудовой деятельности работа инженера отличается от деятельности научных работников и рабочих. В триаде «ученый – инженер – рабочий» именно инженер является центральной фигурой научно-технического прогресса, свидетельством чему является постоянно увеличивающаяся доля инженерного труда в реализации современных технических объектов. Из всего многообразия требований к современным инженерам наиболее значимым принято считать развитый механизм принятия технических решений на изобретательском уровне, способность находить необходимую

информацию и самообучаться. При этом одной из главных составляющих творческого процесса инженеров является системное мышление, развитие которого должно осуществляться путём изменения методов преподавания базовых дисциплин и решения специально подобранных учебных и практических инженерных задач. Для этого необходима модернизация учебных программ и методик преподавания, а также их адаптация к потребностям данного аспекта инженерной подготовки. Суть этой модернизации заключается в формировании необходимых компетенций на основе перестройки системы подготовки специалистов с инновационным стилем мышления и поведения.

Формирование требований к инновационному инженеру производится на базе модели специалиста – построенного и общественно признанного образа инженера в области конкретной профессиональной деятельности. Эта модель представляет собой приемлемый для конкретной профессиональной среды идеальный конечный результат образовательного процесса, в результате которого общество получает специалиста с необходимой для современного и перспективного уровня научно-технического прогресса квалификацией, с необходимым набором профессиональных и общекультурных компетенций.

Наиболее авторитетной в Соединенных Штатах и во всем мире профессиональной организацией, занимающейся оценкой качества инженерных образовательных программ в университетах, является *Accreditation Board for Engineering and Technology USA* – Совет по аккредитации в области техники и технологий (*ABET*). В критериях *ABET*, определяющих модель инженера, сформулированы обязательные общие требования к выпускникам университетов, освоившим инженерные программы. В соответствии с этими требованиями в результате обучения выпускники должны приобретать следующие способности: применять естественнонаучные, математические и инженерные знания; планировать и проводить эксперименты, анализировать и интерпретировать данные; проектировать системы, их компоненты или процессы в соответствии с поставленными задачами; работать в коллективе по междисциплинарной тематике; формулировать и решать инженерные проблемы; осознавать профессиональные и этические обязанности; эффективно общаться; демонстрировать широкую эрудицию, необходимую для понимания глобальных и социальных последствий инженерных решений; понимать необходимость и уметь учиться постоянно; демонстрировать знание современных проблем; применять навыки и современные инженерные методы, необходимые для инженерной деятельности [1; 2; 3].

Увеличение прикладного компонента подготовки специалистов в Украине, смещение акцента на самостоятельную работу позволяет формировать систему обобщенных знаний, умений и навыков, которые могут выступить в качестве интегральной основы профессионального развития, где на первый план выдвигаются способности и профессиональные навыки специалистов, умеющих адекватно реагировать на происходящие изменения, самостоятельно принимать решения и реализовывать их на практике в процессе овладения новыми технологиями и профессиями. В связи с этим переориентация системы высшего профессионального образования в Украине на инновационную деятельность становится важнейшим инструментом в обеспечении конкурентоспособности выпускников на рынке труда. При этом, высшее профессиональное образование должно быть не только опережающим и реализовываться на основе современных технологий обучения, но и формировать профессиональные компетенции студента, мотивировать его на самостоятельную саморазвивающую деятельность в процессе всей трудовой жизни.

Однако для успешной самореализации современному инженеру недостаточно быть технически грамотным, ему необходимы такие качества, как коммуникабельность, креативность, восприимчивость к изменениям, умение принимать решения, владеть разнообразными способами самостоятельной познавательной деятельности, личностного саморазвития. В связи с этим мы понимаем под *готовностью будущего инженера к инновационной деятельности* всю совокупность взаимосвязанных индивидуально-психических особенностей личности, профессиональных и специфических знаний и умений в сфере инноваций, которая определяет стремление к обучению новым способам и приемам выполнения деятельности, к наработке определенных компетенций, соответствующих данному виду деятельности [3].

Инженерное образование, реализующее компетентный подход, предполагает такую организацию структуры всего учебного процесса, которая нацелена на конечный результат – качество деятельности выпускников, измеряемой в компетенциях.

Проектно-конструкторская компетентность понимается нами как личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника (специалиста), проявляющаяся в проектировании, на основе владения специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, использования современных технологий и средств проектирования, обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; учета быстрого изменения технологий.

Студент, занимающийся проектно-конструкторской деятельностью, способен применять свои знания, умения и навыки в различных ситуациях и разных сферах деятельности, что подтверждает *многофункциональность, универсальность и надпредметность* проектно-конструкторской компетентности [3].

Деятельная структура проектно-конструкторской компетентности определяется как единство компонентов: мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-оценочного. Становление каждого компонента проектно-конструкторской деятельности связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы. *Мотивационно-ценностный компонент* заключается в формировании устойчивого интереса к проектированию и конструированию в профессиональной области. *Когнитивный компонент* основан на знании теоретических основ построения изображений пространственных форм на плоскости, на приобретении умений и навыков, необходимых для профессионального выполнения проектно-конструкторской деятельности. *Деятельностный компонент* основан на комплексе навыков организации проектно-конструкторской деятельности и включает способы проектной деятельности, специальные конструкторские умения, отражающие возможность инженера в создании новых систем и технологий. *Рефлексивно-оценочный компонент* включает самоанализ и самооценку инженером своей проектно-конструкторской деятельности и ее результатов, позволяет осмыслить и оценить степень реализации желаемых целей проектно-конструкторской деятельности, направленной на раскрытие профессионально-значимых знаний, умений, навыков.

При рассмотрении структуры проектно-конструкторской компетентности как единства ее компонентов степень ее сформированности оценивается по следующим критериям: 1) *осознание смысла проектно-конструкторской деятельности* (мотивационно-ценностный компонент); 2) *применение инженерных знаний в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-производственных ситуаций* (когнитивный компонент); 3) *осуществление проектной и конструкторской деятельности* (деятельностный компонент); 4) *анализ и контроль за результатами своей деятельности* (рефлексивно-оценочный компонент). Эти критерии оценки сформированности проектно-конструкторской компетентности служат исходным моментом для определения уровней развития данного качества у студентов – будущих инженеров [1; 2; 3].

Анализ специфики образовательной деятельности высших учебных заведений технической направленности дает возможность выделить основные структурные компоненты системы подготовки будущих инженеров к инновационной деятельности. *Организационно-управленческий* компонент предполагает планирование, организацию, руководство, контроль по осуществлению новаций. *Структурный* компонент отражает взаимосвязь инновационной деятельности субъектов на различных уровнях: общенациональном, региональном, муниципальном и институциональном. *Деятельностный* компонент представляет собой совокупность мотивов, целей, задач, содержания, форм, методов, результатов образования. *Содержательный* компонент предполагает разработку и освоение новшеств в обучении и воспитательной работе, в организации образовательного процесса и в управлении образовательным учреждением. *Субъектный* компонент включает инновационную деятельность всех субъектов образовательной политики: родителей, общественности, институтов государственной власти, органов местного самоуправления, субъектов образовательного процесса, а также научные, культурные, образовательные, коммерческие и общественные институты.

В основу педагогической технологии формирования готовности будущих инженеров к инновационной деятельности в условиях технического вуза положен субъект-субъектный подход к взаимодействию участников образовательного процесса, который обуславливает системную организацию содержательных компонентов вузовского образования. Как показывает анализ литературы, повышению мотивации к инновационной деятельности способствует организация научно-методической работы со студентами, магистрами и аспирантами вуза в форме консультаций и методических семинаров, на которых разъясняются особенности использования современных методов и технологий обучения, их влияние на развитие креативности и творческих способностей личности.

В научно-исследовательской деятельности студентов основной акцент делается на проектную, изобретательскую, конструкторскую работу в условиях лабораторий, малых инновационных предприятий и научно-производственных центров вуза. На процессуальном этапе реализуются спецкурсы по развитию творческого мышления, креативности студентов, проводятся консультации по выбору тем курсовых и дипломных проектов на основе наукоемких технологий, студенты вовлекаются в работу малых предприятий вуза. На контрольно-оценочном этапе изучается динамика формирования готовности будущих инженеров к инновационной

деятельности на основе результатов участия и побед студентов в конкурсах и олимпиадах, работы в малых предприятиях, определяется эффективность разработанной технологии для формирования готовности будущих инженеров к инновационной деятельности, намечаются дальнейшие шаги по ее реализации в образовательном процессе. При этом основным результатом, определяющим эффективность применения данной технологии в образовательном процессе технического вуза, выступает уровень готовности будущих инженеров к инновационной деятельности, соответствующий заказу государства на современного специалиста, и он же является одним из решающих факторов успешности развития системы «наука – производство».

Педагогическая технология подготовки студентов к инновационной деятельности основана на субъект-субъектном взаимодействии преподавателя и студента, опирается на активные методы обучения, комплекс мероприятий, направленных на организацию учебной и научно-исследовательской деятельности студентов в инновационной инфраструктуре вуза, ориентирующих студента на саморазвитие, творческое применение знаний, рационализацию и создание инноваций.

Литература

1. Образовательный потенциал Харьковщины : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой и Е. А. Подольской ; авт. кол.: В. И. Астахова и др. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 520 с.
2. Пономарева Н. С. Организационно-педагогические условия формирования готовности студентов технических специальностей к инженерной инновационной деятельности / Н. С. Пономарева // Образование и общество. – 2011. – № 4. – С. 22–26.
3. Рыжов В. П. Инженерное творчество и проблемы современного инженерного образования [Электронный ресурс] / В. П. Рыжов // Открытое образование. – 2005. – № 5. – Режим доступа: http://www.e-joe.ru/sod/05/5_05/80.pdf.
4. Шевченко Н. В. Соціальне партнерство у сфері освіти: горизонти модернізації : монографія / Н. В. Шевченко. – Х. : Вид-во ТОВ «Щедра садиба плюс», 2014. – 504 с.

О. И. Назарко

ФОРМИРОВАНИЕ «ЖИЗНЕННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ» ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАренных УЧАЩИХСЯ

Современное украинское образование переживает эпоху быстрых и кардинальных изменений, касающихся всех его составляющих и направлений учебно-воспитательного процесса. В нем трансформируются сами социальные субъекты, система отношений между ними, представление об успехе и средствах его достижения. При этом главным достоянием общества признан человеческий капитал, потенциал личности и ее способность к саморазвитию. Общее среднее образование играет в их формировании особую роль. Его массовость и возраст учащихся, прежде всего, определяют потенциал влияния образования на развитие общества в ближайшие десятилетия.

В таких условиях принципиально важным становится взгляд на системообразующие компоненты образования, к которым, безусловно, можно отнести личность учителя и ученика. В последнее время происходит трансформация образовательного взаимодействия, при которой отношения между учеником и учителем превратились из «субъект-объектных» в «субъект-субъектные», что способствует воплощению в учебный процесс педагогики партнерства и служит мотивационной детерминантой развития личности. Благодаря этому, «образование приобретает особое значение, поскольку призвано обеспечить подготовку субъектов социального действия к решению глобальных задач, которые стоят перед человечеством» [2].

Особое внимание при модернизации образовательного пространства уделяется ученическому потенциалу вообще и потенциалу интеллектуально одаренных учащихся в частности. Повышенное внимание к одаренным детям обусловлено их социальной значимостью как будущей интеллектуальной и творческой элиты нации, от которой зависит научный, экономический рост Украины. Поэтому за последние десятилетия в нашем обществе возросло внимание к одаренной личности ученика, а базовые функции образования подчинены развитию ее творческого, интеллектуального, духовного потенциала, что является «основой для моделирования образовательно-информационной среды будущего» [1, с. 172]. Первостепенную значимость в связи с этим приобретает особая функция института образования – формирование «жизненной компетентности» молодежи, которая подразумевает

реализацию внутреннего потенциала личности и имплементацию его на уровень социального взаимодействия.

Решение поставленных задач актуализирует новые функции образования в работе с интеллектуально одаренными детьми. Обозначим только некоторые из них:

1. Поиск новых механизмов социальной адаптации одаренных учащихся.

2. Использование специфических подходов социализации одаренных детей и форм их интеграции в социальные институты.

3. Обеспечение соответствующего уровня профессиональной подготовки педагогов в работе с интеллектуально одаренной молодежью.

Современные образовательные технологии, инновационные подходы к научно-методическому сопровождению работы с одаренной молодежью являются требованиями времени и вызовами современности. Однако сохранение и развитие одаренности – это проблема не только общества, формирования его потенциала, но и индивидуального самосовершенствования ученика, его саморазвития, самореализации.

Кроме того, научные исследования показывают, что существует прямо пропорциональное влияние интеллектуальной среды на развитие креативных способностей личности и ее когнитивного кода. Под когнитивным кодом личности подразумеваем внутренние, глубинные мыслительные процессы и психологическую установку личности на восприятие окружающего мира, решения проблемных, нестандартных ситуаций и креативное реагирование на внешние вызовы.

Одаренные дети – интеллектуальный потенциал нации и, одновременно, особая достаточно уязвимая часть общества, которая требует целенаправленной педагогической поддержки. Вопреки распространенной точке зрения о том, что одаренность сама может проложить себе дорогу, научные исследования и образовательные практики доказывают обратное: одаренные дети в своем развитии подвергаются множеству общественных рисков. Это актуализирует проблему особых методических и педагогических подходов в работе с талантливыми учениками.

В образовательной сфере Украины длительное время сохраняется ряд противоречий в обеспечении научно-методического сопровождения работы с одаренными детьми, о чем свидетельствуют исследования, представленные в материалах научных конференций [3]. Наиболее существенными проблемами, выявленными на диагностической основе, можно назвать следующие:

- несоответствие между социальными потребностями в интеллек-

туальной элите и несогласованными задачами в работе с одаренной молодежью;

- разногласия между коллективным характером организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе и необходимостью индивидуализации учебной деятельности одаренных учащихся;
- несогласованность между уровнем сайентификации (научности) образовательных потребностей одаренных детей и недостаточным уровнем профессиональной подготовки педагогов к работе с ними, а также ненадлежащего уровня научности всего учебно-воспитательного процесса.

В Харьковской области накоплен опыт научно-методического сопровождения в работе с одаренными детьми. В организационную модель научно-методического сопровождения развития одаренности на региональном уровне входят следующие составляющие:

- тренинги по подготовке учащихся к олимпиадам;
- отборочно-тренировочные сборы для победителей;
- проведение «Летней школы» для интеллектуально одаренной молодежи;
- привлечение ученых региона к работе с одаренными учащимися;
- функционирование сетевого взаимодействия между субъектами образовательного процесса;
- уникальные модели учебных комплексов по обеспечению естественно-математического образования;
- создание системы критериев и индикаторов для отслеживания эффективности системы методического сопровождения развития одаренности.

Кроме того, используются меритократические подходы к селективному отбору ученического контингента и привлечению интеллектуального потенциала педагогов области к подготовке учащихся для участия во Всеукраинских ученических олимпиадах, конкурсах, турнирах. Работа с педагогическим контингентом области ведется с учетом широкого распространения концепции непрерывного образования, смещающим акценты в получении образования с возрастных рамок и традиционных форм на разнообразные образовательные потребности и соответствующие образовательные способы их удовлетворения [4, с. 83]. Кроме того, используются другие ресурсные источники: финансовые, временные сбережения, волонтерский ресурс студентов-победителей олимпиад предыдущих лет и т. д. Все это способствует созданию креативной среды для развития интеллектуального потенциала региона. Как итог – в течение последних лет Харьковская область является

абсолютным лидером подавляющего большинства интеллектуальных ученических соревнований.

Все это, как показывает практический опыт, способствует решению важнейшей ключевой задачи образования – развитию «жизненной компетенции» интеллектуально одаренных детей. Данная компетенция формируется в соответствии с алгоритмом:

1. Доступ к различным источникам информации (компьютерным, вербальным, визуальным, эмоциональным и т. д.).
2. Выделение, обработка и анализ информационных материалов.
3. Принятие обоснованного и аргументированного решения по решению поставленных задач.
4. Личная ответственность за принятое решение и ориентация не на процесс, а на конечный результат.

Итак, КВУЗ «Харьковская академия непрерывного образования» накопил содержательный опыт по подготовке одаренной учащейся молодежи к интеллектуальным соревнованиям и созданию пространства равных образовательных возможностей, что может стать основой для формирования жизненной компетенции интеллектуально одаренных детей.

Литература

1. Белая книга национального образования Украины / Т. Ф. Алексеевко, В. М. Анищенко, Г. В. Балл [и др.] ; под общ. ред. акад. В. Г. Кремени ; АПН Украина. – К. : Киевск. ун-т им. Бориса Гринченко, 2011. – 342 с.
2. Социология : учеб. пособие / Е. А. Подольская, Т. М. Мелентьева, О. А. Филиппова и др. – Харьков : Изд-во НФАУ: Золотые страницы, 2001. – 276 с.
3. Создание региональной организационно-методической модели педагогического сопровождения одаренной учащейся молодежи : материалы Всеукр. науч.-практ. конф. 16–17 нояб. 2011 г., Харьков. – К. : Институт одаренного ребенка АПН Украины, 2011. – 372 с.
4. Университет в условиях современности: сила традиций перед вызовами будущего : монография / [Е. Г. Михайлева, Е. В. Бирченко, Т. В. Зверко и др.] / под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во «Щедра садыба плюс», 2014. – 284 с.

СКРЫТАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА И ЕЕ ФУНКЦИИ

Как известно, термин «скрытая учебная программа» (*hidden curriculum*) вводится в научный оборот представителями критической педагогики с целью раскрытия механизмов формирования человека в соответствии с целями общества, которые не задействуются официальной программой обучения [1]. Официальная учебная программа представлена совокупностью различных документов (базовый учебный план, утвержденный соответствующими государственными органами, рабочие учебные программы по отдельным предметам (курсам), утвержденные и заверенные администрацией учебного заведения и т. п.). Она преследует цели, поставленные перед образованием государством, которые четко прописаны и задокументированы, всем ясны и понятны, а именно: а) обеспечение преемственности между этапами общего образования и предметами, изучаемыми на этих этапах; б) постоянное совершенствование и обновление содержания предметов в соответствии с потребностями общества; в) обеспечение развивающего и упреждающего характера обучения, определение знаний, умений и навыков, приобретаемых на отдельных этапах образования; г) обеспечение объективной оценки учебных достижений и мн. др.

В самых общих чертах под скрытой учебной программой понимается:

– особая структура и стиль обучения, подбор знаний и элементов образовательной среды, оказывающих на обучающегося незаметное воздействие и заставляющих его (возможно, в ущерб естественным склонностям) принимать настойчиво рекомендуемую обществом социальную роль [2, с. 60];

– набор ценностей, установок и принципов, которые преподносятся в процессе обучения неявным образом, в отличие от официальной учебной программы, охватывающей те области академического знания, которые считаются необходимыми для изучения [3];

– единый набор образовательного опыта, распространяемого учебными заведениями, учителями, преподавателями, путем практической деятельности, которая не всегда является обязательной, документально регламентируемой [4, с. 2].

Представляет интерес интерпретация скрытой учебной программы психологами, которые рассматривают ее в контексте проблематики культурного воспроизводства. Процесс культурного воспроизводства при этом трактуется как передача (трансляция) культурных ценностей

и норм от поколения к поколению, подразумевающая определенные механизмы, с помощью которых непрерывно во времени сохраняется и усваивается культурный опыт. В качестве одного из таких механизмов предлагается рассматривать скрытую учебную программу, которая со ссылкой на Э. Гидденса определяется как «аспекты поведения, которым индивиды обучаются на неформальном уровне» [5, с. 226].

Следует подчеркнуть, что изначально понятие скрытой учебной программы употреблялось преимущественно с негативной коннотацией. Со временем оно эволюционировало, и современные ученые, особенно представители социологической и психологической мысли постсоветского пространства (В. Дудина, А. Полонников, Е. Ярская-Смирнова и др.) склонны считать, что скрытая учебная программа может приносить пользу. И все же в современной научной литературе отсутствуют работы, посвященные специальному рассмотрению функций скрытой учебной программы. Мы, в свою очередь, попытались сформулировать эти функции.

Итак, скрытая (латентная) учебная программа, как и неявная (имплицитная) педагогика в целом, может выполнять следующие функции:

1. *Подкрепление основных функций образования*, а именно: социализирующей функции (средствами которой являются обучение и воспитание), а также функций трансляции культуры, (вос)производства социальной структуры, селективной и регулятивной функций, функции социального контроля.

2. *Формирование либо изменение* (трансформация) установок на смыслы, на понимание социальной реальности (когнитивных кодов), что предполагает расшифровку воспринимаемой информации о действительности и ее организацию для решения конкретных задач, принятия решений.

3. *Формирование габитусов¹ и компетенций* (профессиональных, общекультурных и др.; компетенции являются частью габитуса).

4. *Трансляция неявного знания*. Вторая и третья функции являются производными от функции трансляции неявного знания. Понятия

¹ *Габитус* – понятие, введенное французским социологом Пьером Бурдьё. Сам автор предлагает целый ряд определений данного понятия, однако в контексте наших рассуждений остановимся на следующем: *габитус* – устойчивое образование, результат интериоризации принципов культуры, сохраняющийся долгое время после прекращения педагогического воздействия и (как следствие) отражающийся в практиках, продлевающих существование принципов интериоризированных культурных норм, ценностей, образцов поведения.

неявной педагогики и скрытой учебной программы в большей степени связаны не столько с тем, «что именно» передается, сколько с тем, «как именно» и с помощью каких средств, приемов и методов это делается: предполагается, что процесс трансляции знаний и опыта осуществляется незаметно для их «получателей». Неявное знание (от англ. *tacit knowledge*) – скрытое, молчаливое, имплицитное, периферийное знание. Термин «неявное знание» был введен в научный оборот Майклом Полани (1891–1976 гг.) – известным английским физиком и философом, автором многочисленных работ по философии науки [6, с. 5]. Неявные знания могут включать навыки, культуру и компетенции, присущие людям, но не осознаваемые ими. Они могут быть переданы и получены двумя способами: через обучение (как демонстрацию определенных действий) и через личный опыт (как наблюдение за определенными действиями, их копирование, запоминание). К примеру, умение кататься на коньках или водить автомобиль невозможно получить из книг. Неявное знание потому так и называется – мы получаем его незаметно, оно встроено в фон, контекст нашего взаимодействия, нашей повседневной жизни.

Неявное знание имеет две основные формы: контекстную (или средовую) и дискурсивную (или текстовую). Следовательно, скрытая учебная программа может «скрываться» в образовательных, педагогических дискурсах (как письменных, так и устных), а также в образовательных, педагогических практиках и общем этосе учебного заведения.

По нашему убеждению, введение в научный оборот термина «скрытая учебная программа» (и его синонимов) представляется важным ввиду его эвристического потенциала в отношении описания и объяснения образовательной деятельности учебных заведений как чего-то большего, чем простая передача знаний, устанавливаемая официальными учебными планами. На наш взгляд, посредством скрытой программы возможно не только воспроизводство неравенства, но и культурное воспроизводство. Она может как ограничивать индивидуальные проявления личности, так и способствовать их развитию, формировать качества, необходимые для успешной самореализации индивида в социально-профессиональной сфере жизнедеятельности.

В заключение считаем необходимым подчеркнуть, что понятия неявной педагогики и скрытой учебной программы очень тесно связаны как с теорией, так и с практикой собственно социологического знания, с теми ключевыми темами социологии, которые никогда не потеряют своей актуальности: включенности индивида в общество и происходящие социальные процессы; социальных неравенств; качественной

определенности общества, уровня его развития; социальных связей и отношений.

Включение в социологическую теорию образования понятий неявной педагогики, скрытой учебной программы и т. п. позволяет переосмыслить привычные образовательные феномены, взглянуть на них совсем иначе. То, что традиционно описывалось в терминах «соблюдение правил школьной (университетской) дисциплины», «строгость педагога», «объективность оценивания» и мн. др., предстает теперь как проявление скрытого (культурного) программирования в образовании и адресует педагогическое действие в направлении декодирования «нечеловеческих» факторов влияния на образование, с целью нейтрализации либо усиления влияния этих факторов. Внимание к латентным механизмам, обеспечивающим образовательный процесс, выявление и исследование этих механизмов создает предпосылки для преодоления традиционного разрыва между науками об образовании и образовательной практикой, а также развернутого в будущее их тесного взаимодействия.

Литература

1. Hidden curriculum [Electronic resource] // Academic Dictionaries and Encyclopedias. – Mode of access: <http://en.academic.ru/dic.nsf/enwiki/631603>
2. Фрумин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фрумин // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 55–63.
3. Джери Д. Большой толковый социологический словарь / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече, 1999. – Т. 2 (П–Я). – 528 с.
4. Браславски С. Куррикулум [Электронный ресурс] / С. Браславски // International Bureau of Education. – С. 1–5. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org>.
5. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
6. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / М. Полани. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.

ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УКРАИНСКИХ РЕАЛИЙ

Украинское общество переживает период серьезных изменений во всех сферах социальной жизни, которые отражаются, в свою очередь, и на системе образования. В контексте современной социокультурной ситуации образование как полифункциональное средство целенаправленного регулирования общественных преобразований выступает приоритетом жизнедеятельности каждого человека, одним из наиболее эффективных способов формирования отношений и норм поведения. Ответом на проблемы, которые ставит перед нами время, становится потребность в новых подходах к подготовке современного специалиста, к созданию инновационных систем обучения и воспитания подрастающего поколения. В связи с этим, необходимость переосмысления качества профессиональной подготовки специалистов приобретает статус глобальной стратегической задачи. Ведь именно с осознанием значимости подготовки специалиста, готового работать в новых условиях, возможно обеспечить положительную динамику развития социума.

Формирование национальной инновационной образовательной системы сегодня провозглашено направлением государственной политики. В статье 28 Закона Украины «Об образовании» отмечено, что высшее учебное заведение признается таким при условии осуществления инновационной образовательной деятельности. Следовательно, учебные заведения инновационного типа, ориентированные на подготовку специалистов для украинского рынка труда, не могут пренебречь постоянным внедрением инноваций в образование.

Как показал проведенный нами анализ значительного количества научных источников, преобладают два характерных подхода в определении инновации в образовании: определение инновации как результата и как процесса достижения этого результата.

Учитывая переход к глобальному информационному обществу, образование может выступать институтом, способным внедрять инновации в подготовке специалиста с опережением, отвечая как интересам общества, конкретной личности, так и потенциального работодателя.

Такой ракурс рассмотрения дает основание представить инновационное образование как творческий, креативный процесс подготовки будущего специалиста, ориентированный в том числе и на партнерство

с бизнес-сообществом, как механизм, содействующий изменению качества жизни как отдельного человека, так и страны в целом.

Система высшего профессионального образования, с учетом современных реалий, нуждается в обновлении целей и задач, требует применения инновационных подходов к достижению эффективности подготовки инновационного специалиста на основе интегративности, открытости, гибкости, вариативности, экономической целесообразности. Возникает необходимость совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки будущего специалиста, который должен не только обладать профессиональными компетенциями, в полной мере проявлять готовность к профессиональной деятельности в изменяющихся условиях, требующих нестандартных, творческих подходов, но и эффективно использовать при решении поставленных перед ним задач проектные, сетевые, профильные, метапредметные подходы; креативно действовать и адекватно реагировать на новые социальные ожидания, быть конкурентоспособным, мобильным, обладать собственным мировидением и устойчивыми гуманистическими убеждениями, реализовывать адаптационные способности и стремление к саморазвитию и творчеству, испытывать потребность в профессиональном и личностном росте.

Проблемами на пути создания системы инновационного образования, во-первых, становятся происходящие социально-экономические преобразования в обществе. Это обуславливает необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий подготовки будущих специалистов. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в образовательной среде.

В-третьих, изменение характера отношения преподавателей высшей школы к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса преподаватель нередко был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более

избирательный, исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей вузов, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение высших учебных заведений в рыночные отношения, создание их новых типов (учебно-научных комплексов), в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их конкурентоспособности.

В-пятых, возможности реализации инновационного образования на практике связаны с решением проблемы неоднозначного понимания его сути, цели и задач всеми субъектами образовательного процесса.

Подготовка тезисов заставила нас задуматься не только над вопросом о проблемах инновационного образования, но и о его возможностях и особенностях реализации. В качестве примера успешной реализации инновационного образования хотелось бы представить опыт Народной украинской академии как инновационного учебного заведения, которое находится в постоянном поиске новых форм и решений реализации такого образования.

Нас заинтересовало мнение студентов-социологов, которые получают образование в Народной украинской академии.

Результаты социологического опроса студентов-социологов НУА (март, 2014 г., n=51) свидетельствуют о том, что проблема четкого понимания сути инновационного образования существует. Так, большинство участников опроса считает, что, во-первых, инновационное образование – это образование, которое содействует саморазвитию и предоставляет возможность для полноценного развития всех участников образовательного процесса. Во-вторых, это образование, основой которого выступает новая социально-педагогическая идея, а реализация ее предполагает выполнение инновационной деятельности экспериментальной направленности. Только каждый шестой участник опроса считает, что инновационное образование ориентировано на обеспечение новых результатов в воспитании конкурентоспособных, социально ответственных, инициативных и компетентных специалистов. Восприятие инновационного образования как механизма, который содействует изменению качества жизни как отдельного человека, так и региона, страны в целом, вообще отсутствует. В том, что сущность инновационного образования проявляется в содействии интеграции по цепочке «наука – учебный процесс – производство» и предоставлении возможностей для непрерывного обновления знаний, уверено минимальное количество респондентов (рис. 1).

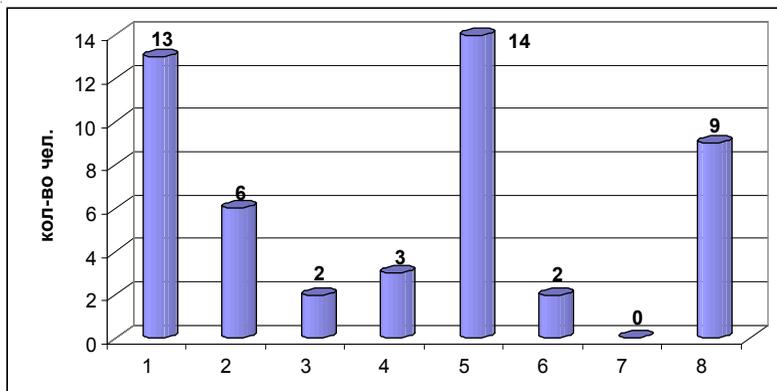


Рис. 1. Распределение ответов студентов-социологов НУА на вопрос «Что представляет собой инновационное образование?» (кол-во чел.),

где: 1 – нововведения в социально-педагогическую деятельность; 2 – процесс обновления всей системы образования; 3 – образование, которое содействует интеграции фундаментальной науки, учебного процесса и производства; 4 – обновление системы образования, предоставление возможности постоянного непрерывного обучения; 5 – образование, которое содействует саморазвитию и предоставляет условия для полноценного развития всех участников процесса; 6 – обновление отдельных элементов педагогического процесса; 7 – механизм, который способствует реальному изменению качества жизни как отдельного человека, так и региона и страны в целом; 8 – образование, которое обеспечивает новые результаты, воспитывает конкурентоспособных, социально ответственных, инициативных и компетентных граждан

Однако большинство студентов-социологов считают образование в НУА инновационным. По их мнению, инновационность проявляется, прежде всего, в особенностях педагогической деятельности и организации учебно-воспитательного процесса (см. рис. 2).

Кроме того, каждый третий возможные пути реализации инновационного образования в учебном заведении ощущает через подкрепление теоретических знаний практической составляющей, каждый четвертый – через изменение цели, содержания, методов, технологий и форм организации обучения, а также через внедрение новых принципов контроля и оценки знаний студентов. Каждый пятый участник опроса отметил, что инновационное учебное заведение отличается особыми моментами взаимодействия преподаватели и студента и в большей степени ориентировано на поддержку творческих инициатив студента.

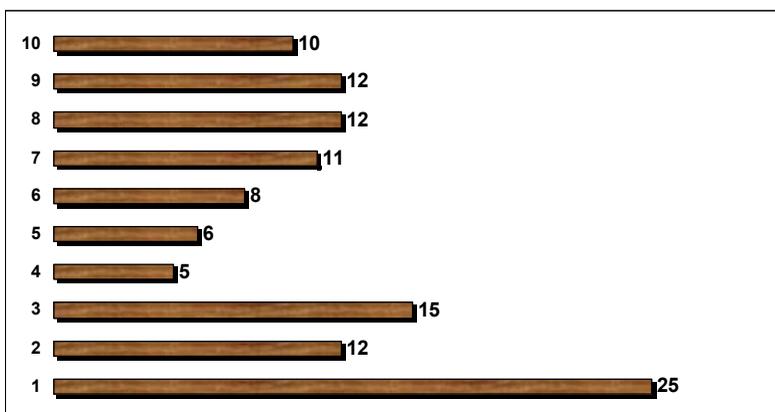


Рис. 2. Распределение ответов студентов-социологов НУА на вопрос «В чем, прежде всего, проявляется инновационность образования в НУА?» (кол-во чел.),

где: 1 – стиль педагогической деятельности и организации учебно-воспитательного процесса; 2 – система контроля и оценки уровня знаний; 3 – объединение теоретических знаний с практической подготовкой; 4 – учебно-методическое обеспечение; 5 – система воспитательной работы; 6 – содержание учебных программ; 7 – деятельность преподавателя и студента; 8 – цель, содержание, методы и технологии, формы обучения; 9 – формы организации и системы управления; 10 – поддержка творческих инициатив студентов

В меньшей степени участники опроса ощутили инновационность своей подготовки за счет содержательных моментов учебных программ, организации воспитательной работы и учебно-методической обеспеченности учебных дисциплин. Однако этот момент, на наш взгляд, требует детального рассмотрения с учетом экспертной оценки.

Инновационная направленность деятельности учебного заведения, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает, на наш взгляд, средством развития инновационного образования и обновления образовательной политики в стране в целом.

Но, в то же время, инновационное образование по своей сути ориентировано на перспективу и не дает немедленного результата. Оно предполагает формирование у будущего специалиста инновационного мышления, умения слаженно работать в коллективе, генерировать продуктивные идеи и внедрять их в профессиональную среду. Учитывая имеющиеся возможности и желание разрешить противоречия,

связанные с развитием инновационного образования, в ближайшем будущем мы можем рассчитывать на качественно новые результаты в подготовке специалистов.

А. М. Осипов, В. А. Иванова

ПОИСК ФУНКЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Смысл обращения к функциям образования состоит в определении области институциональной ответственности образования и разных его подсистем, рациональном выстраивании его организационной структуры на всех уровнях – от учреждения до государственного управления. Один из несложных примеров состоит в том, что, признав участие системы образования в воспроизводстве профессионально-квалификационного состава населения в качестве одной из функций образования, можно считать недоразумением тот факт, что в структуре управления профессиональным образованием – от учреждения до региональных комитетов и федерального министерства – отсутствуют подразделения, ответственные за оценку потребностей сферы занятости. Вузы сами определяли планы приема, исходя из своих корпоративных интересов, отсюда возникали гипертрофированный рост контингентов студентов и крупные перекосы в структуре выпускников, когда половина их трудится не по полученной специальности и каждый шестой – безработный [1, с. 132]. Перепроизводство и дефицит выпускников разных квалификаций связаны с игнорированием названной выше функции института образования.

Исходя из приведенного примера, системе управления следовало бы выстраивать организационную структуру образования и учреждений в соответствии с функциями, тогда их модель обретает значение для эффективного управления образовательными организациями. Разработка проблемы функций образования может поставить под вопрос подходы и критерии управления, разоблачить корпоративизм в отрасли и ее учреждениях [2]. В этом плане предстоит искать баланс между организационной структурой образования, распределенной ответственностью за выполнение функций и действующим комплексом финансово-экономических и правовых норм в государстве.

Некоторые функции образования могут не восприниматься общественным сознанием, тогда по ним не возникает социального заказа

и они не переводятся в плоскость задач школы, не контролируются организационно. Но доминирующие социальные группы и организации могут усиливать внимание к некоторым функциям, добываясь их перевода в статус публичных задач образования. Значит, реализация функций опосредована социальной структурой, идеологией данного общества и его доминантных групп в экономике, политике, социальном развитии и культуре.

Перечень общественно значимых примеров может быть продолжен, даже если не выходить за рамки общепризнанных в социологии положений об институциональных функциях образования. Наиболее весомый из них лежит в области функциональной связи между культурой и образованием. Приписываемая Бисмарку легендарная фраза о том, что Пруссия своими победами обязана прусскому школьному учителю, указывает на давно постулируемую, но мало исследованную функцию образования и школы – воспроизводство культуры, с тем уточнением, что образование (как формальное, так и неформальное) воспроизводит не всю культуру, а ее определенные социальные типы, лежащие в рамках социального заказа с позиции доминантных групп [3, с. 260–266]. Эта хрестоматийная мысль, увы, не подтолкнула социологов к изучению того, какие именно социальные типы культуры и как воспроизводятся через систему образования и иные институциональные средства социализации (и конкретные программы телевидения и кинематографа, долгосрочные «коммерческие» проекты вроде «Дом-2», «Фабрика звезд», «Последний герой» и т. п.), какой культурный ландшафт (особенно в молодежной среде) они создают на пространствах России? И следует ли государству, если оно заинтересовано в сохранении себя и целостности страны, вмешиваться в действующие тенденции? Отслеживая эти процессы с точки зрения динамики социально-культурных типов и своевременно корректируя их, возможно, пришлось бы реже бить тревогу по поводу наркомании и формирования здорового образа жизни, патриотизма, уважения к труду, меньше заниматься «перевоспитанием».

В зарубежной литературе трактовки функций образования остаются в основном на уровне взглядов Дюркгейма, Парсонса и Мертона. Обычно упоминается несколько общих функций образования: социализация, культурная трансмиссия или инновация, социальный контроль, селекция и придание социального статуса [4]. Они полезны для раскрытия социальной роли школы, но в таком виде знание о функциях недостаточно выражает специфику образования и вряд ли может транслироваться в образовательную практику и политику.

В российской социологии образования преобладает ориентация,

отстраненная от потребностей практики и образовательной политики, а в трактовках функций – сугубо академический контекст, в котором ученый оставляет за собой право порассуждать об образовании и его проблемах на теоретическом уровне или «с процентами в руках», не связывая себя ответственностью за то, чтобы вырабатываемое знание было конструктивным и, в конечном счете, востребованным практикой. В такой ситуации стоит ли удивляться, что социология образования остается не услышанной в системе управления. Интерес к проблематике институциональных функций или утрачен, или ограничивается таким описанием, в котором возможность практического применения знания о функциях даже не обсуждается [5; 6]. Исследования отступают на уровень академического разговора о частных проблемах и статистической и даже социально-исторической динамике без должной аргументации, коммуникативного дискурса и метафор образования [7]. Обсуждение социальной эффективности образования вне концепции функций сопровождается абсурдной аргументацией и уводом в плоскость «деятельностного» подхода [8]. Так постепенно под вопросом оказывается социальный институт как базовая категория социологии.

Если социология откажется от разработки проблемы функций применительно к тем институтам, управление которыми государство берет на себя, то эти институты (образование, здравоохранение, соцзащита и др.) обречены на бюрократическое или «ручное» управление. Известно, что вся литература по образовательному менеджменту игнорирует проблему функций образования. Так случайна ли управленческая чехарда, ежегодные пересмотры требований, условий, стандартов, компетенций?

Итак, идея функциональности социальных институтов должна сохраниться, хотя изучение функций институтов остается в тени или не поддерживается. Вряд ли подлежит сомнению то, что у двух социальных феноменов и понятий – «социальный институт» и «функция института» – общая судьба. Эти понятия или развиваются и концептуально оформляются, или, как теперь, постепенно отмирают, выпадая из научного оборота.

Каков же круг явлений, в отношении которых должна обсуждаться проблема функций? Социологи в целом следуют предложенному Дюркгеймом определению образования как целенаправленной социализации [9, с. 15–18]. Позже К. Манхейм также подчеркивал наличие цели социализации в качестве главного критерия образования [10, с. 462–464]. Хотя критерий целенаправленности сам по себе заслуживает социологической интерпретации, он логически выделяет собственно

образование из массы спонтанных процессов *социализации*. Образование, в свою очередь, условно делится по критерию формальной организации на две сферы: публичное (формальное) и неформальное. Формальное представлено школой и программами, завершающимися выдачей сертификатов, присвоением образовательных или профессиональных квалификаций. Неформальное образование охватывает разнообразные виды целенаправленных социализирующих воздействий, порождаемых, например, религиозными организациями, СМИ, рекламой, кинематографом.

Субъекты, целенаправленно включающиеся в процессы социализации, реализуют свои образовательные программы, отвечающие их социальным стратегиям. Программа предполагает цели и содержание социализации в определенной сфере, а также методы и исполнителей. Методы нередко бывают глубоко продуманными, с опорой на специальные исследования аудитории, замеры эффективности и т. п. Образовательная программа – системное основание любых целенаправленных социализирующих воздействий – от семейных или масс-медийных, повседневных и, на первый взгляд, жестко не спланированных до долгосрочных и организационно регламентированных, как это практикуется в теоретическом или технологическом обучении в сложных профессиях. И если учреждения формального образования реализуют некое сочетание публичных (заявляемых) и «скрытых» программ, то программы неформального образования имеют, как правило, скрытый характер, обеспечивающий в конечном счете легитимацию определенных ценностей, норм, стилей, практик. Так, откликом на телерекламу элементов рэп-культуры в передачах «Фабрика звезд» был всплеск подростковой моды на поведенческом уровне и массовая реализация ее атрибутов в розничной торговле.

Скрытая образовательная программа индоктринирует определенные культурные комплексы, расходящиеся с публичными программами. Так, в противовес декларируемому набору социальных ценностей и норм (труд, гуманизм, справедливость, ответственность, правопослушность, здоровый образ жизни, патриотизм) скрытые программы, действуя в СМИ по принципам свободы выбора зрелищ и «не запрещено – значит, разрешено», насаждают совершенно противоположные ценности. Публичные программы, в свою очередь, вынуждены затем преодолевать эффекты скрытых программ, в чем проявляются институциональные конфликты. Так неформальное образование оказывается сильнее формального. Перефразируя приписываемую Бисмарку мысль об учительстве, можно сказать, что появились *новые учителя* – виртуальные

сетевые элиты [11], что уже заинтересовало ученых и должно настоять государство.

В определении состава функций образования есть заметная разногласия. Она объясняется тем, что любая социальная отдача образования в большой мере отложена во времени и проявляется в не поддающихся прямому учету результатах целенаправленных процессов социализации, в том числе скрытых образовательных программ. Кроме того, авторы определений исходят из различных предметных оснований и, соответственно, понятийных комплексов. Это обстоятельство и повышает значимость проработки ряда вопросов: о сущности институциональных функций образования и их соотношении со смежными явлениями и категориями, о методах выявления функций, устойчивости или изменчивости функций, их специфичности как отличительного свойства конкретного института.

У проблемы функций образования есть своя история в российской социологии. Ф. Р. Филиппов первым отмечал, что функции направлены на все сферы общества [12], что затем пересказывается большинством авторов при обращении к этой проблеме. Но в предложенных им описаниях функций вряд ли можно усмотреть социально-исторические универсалии, а их объем заужен. А. Г. Харчев писал, что функции образования определяются господствующим способом производства, структурой социальных связей и отношений, указал на наличие социальных функций образования, правда, не дав их описания [13]. Вскоре появились заимствования зарубежных трактовок в учебниках, ограниченность которых уже была отмечена нами.

Н. Д. Сорокина выделила ряд функций образования: интегрирующую, дифференцирующую, структурирующую и социокультурную, отметив изменение функций в советский период и обозначив «социальную функцию внедрения инноваций в образовательный процесс» [14]. Однако такая версия может быть отнесена ко многим институтам. Одновременно С. А. Шаронова выделила «универсальные константы института образования» [5], не разграничив социально-групповой уровень функционирования образования, где эмпирически зримы *социальные заказы* к образованию, и социально-системный уровень, где реализуется главная институциональная роль образования – поддержание целостности общества как социальной системы в процессе ее воспроизводства. Приписывать функциям ситуационную или временную изменчивость нельзя, иначе они смешиваются с социальными заказами и задачами системы образования.

Из приведенных версий институциональных функций видно, что язык

социологии пока недостаточно разграничивает смежные явления в рассматриваемой проблеме. Уточнение этих явлений и понятий было отчасти дано при описании взаимосвязи и различия функций, задач, социальных заказов и ожиданий в сфере образования, где институциональная функция понимается как социально-историческая универсалия данного института [15, с. 212–227, с. 462–478]. Отбор парадигм и методов, необходимых для выявления функций, также заслуживает тщательного обоснования, но применение историко-сравнительного исследования, позволяющего определить историческую универсальность тех или иных характеристик института образования, видится безальтернативным.

Чем вызвано многообразие теоретических представлений о функциях института образования? Ответ на этот вопрос потребует дополнительного исследования, учета характера теоретических источников, с применением аппарата не только формально-логического, а также сравнительно-исторического и дискурсивного анализа. Но одним из объяснений является дефицит теоретической критики, традиция последовательных монологов, отступление многих авторов от соотношения собственной концепции с другими, существующими в одной и той же предметной области.

В основной массе попыток поиска функций образования обнаруживались насущные или перспективные задачи образования в контексте определенной социологической или социально-политической парадигмы.

Литература

1. Социология молодежи. Энциклопедический словарь. – М. : Academia, 2008. – С. 132.
2. Иванов С. В. Университет как региональная корпорация / С. В. Иванов, А. М. Осипов // Социол. исслед. – 2004. – № 11.
3. Осипов А. М. Социология образования: Очерки теории / А. М. Осипов. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006.
4. Ballantine, J. H., Hammack, F. M. *The sociology of education: A systematic analysis* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ : Prentice Hall, 2009.
5. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования / С. А. Шаронова. – М. : Изд-во РУДН, 2004.
6. Шереги Ф. Э. Социология образования / Ф. Э. Шереги. – М. : Academia, 2001.
7. Образование и общество : материалы Всерос. социол. конф. 20–21 окт. 2009 г. – М. : ИС РАН, 2009.

8. Тюрина Ю. А. Социодинамика образовательного процесса в России: социологический анализ / Ю. А. Тюрина. – СПб. : ИД СПбГУ, 2009.
9. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. Т. Г. Астаховой. – М. : ИНТОР, 1996.
10. Манхейм К. Диагноз нашего времени / К. Манхейм. – М. : Юрист, 1994.
11. Игнатъев В. И. «Виртуалы» как институциональные регуляторы модернизации российского общества / В. И. Игнатъев, Е. В. Комф, А. И. Крейк // Социальная онтология России. – Новосибирск : НГТУ, 2011. – С. 85–95.
12. Филиппов Ф. Р. Социология образования / Ф. Р. Филиппов. – М. : Наука, 1980.
13. Харчев А. Г. Социология воспитания / А. Г. Харчев. – М. : Мысль, 1990; Харчев А. Г. Социология образования / А. Г. Харчев // Социология / под ред. Г. В. Осипова, Л. Н. Москвичева. – М. : Мысль, 1990. – С. 302–320.
14. Сорокина Н. Д. Образование в современном мире (социологический анализ) / Н. Д. Сорокина. – М. : Экономика и финансы, 2004.
15. Иванова В. А. Критерии институционализации социологии образования / В. А. Иванова // Социология образования. – 2014. – № 4. – С. 4–15.

М. В. Пашковская

НОВЫЕ ПРОВАЙДЕРЫ НА РЫНКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глобализация, коммерциализация и виртуализация высшего образования привели к трансформации функций традиционных университетов и к появлению новых видов поставщиков образовательных услуг. Традиционные университеты, сохраняя свои исторически сложившиеся особенности, цели и функции, активно используют современный образовательный инструментарий. Часть традиционных вузов модифицируются и интегрируются в современную образовательную инфраструктуру. В системе высшего образования, как национального, так и международного, постоянно возрастает роль новых провайдеров. Появляются новые виды образовательных провайдеров, более соответствующие требованиям рынка высшего образования и возможностям современных образовательных технологий. Новые провайдеры условно могут быть разделены на две большие группы:

собственно образовательные институты и необразовательные провайдеры, обеспечивающие образовательные процессы. Деятельность новых провайдеров существенно изменяет ландшафт рынка высшего образования: увеличивается число участников рынка образовательных услуг, они специализируются на отдельных функциях образовательного процесса, происходит слияние провайдеров высшего образования и производственных компаний.

В последние годы состояние высшего образования во многих странах мира характеризуется как кризисное. Это объясняется противоречиями между глобальными социально-экономическими изменениями в мировом сообществе и способностью национальных университетов отвечать новым вызовам.

Процессы, происходящие на рынке современного высшего образования, в основном развиваются по трем направлениям:

- повышение значимости высшего образования как фактора экономического роста и конкурентоспособности национальной экономики;
- увеличение спроса на высшее образование со стороны бизнеса, государства и домохозяйств;
- изменение структуры системы высшего образования в ответ на вызовы окружающей среды.

При этом в условиях глобализации экономических, социальных и политических процессов миссия и роль высшего, особенно университетского, образования претерпели существенные изменения. В частности, речь идет о таких тенденциях, как:

- формирование предпринимательской модели университета – научно-промышленного комплекса с академическим ядром;
- трансформация университетов в институты непрерывного образования;
- превращение университетов в центры социального, культурного и экологического регионального развития.

Поставщики образовательных услуг отреагировали на количественно и качественно изменившийся спрос на высшее образование как изменением конфигурации системы высшего образования, так и трансформацией видов образовательных институтов и их функций. Действующие в настоящее время провайдеры высшего образования могут быть сгруппированы следующим образом (рис. 1).

К «новым провайдерам» в сфере высшего образования специалисты относят, с одной стороны, учреждения и корпорации, не являющиеся частью традиционного частного сектора образования и действующие

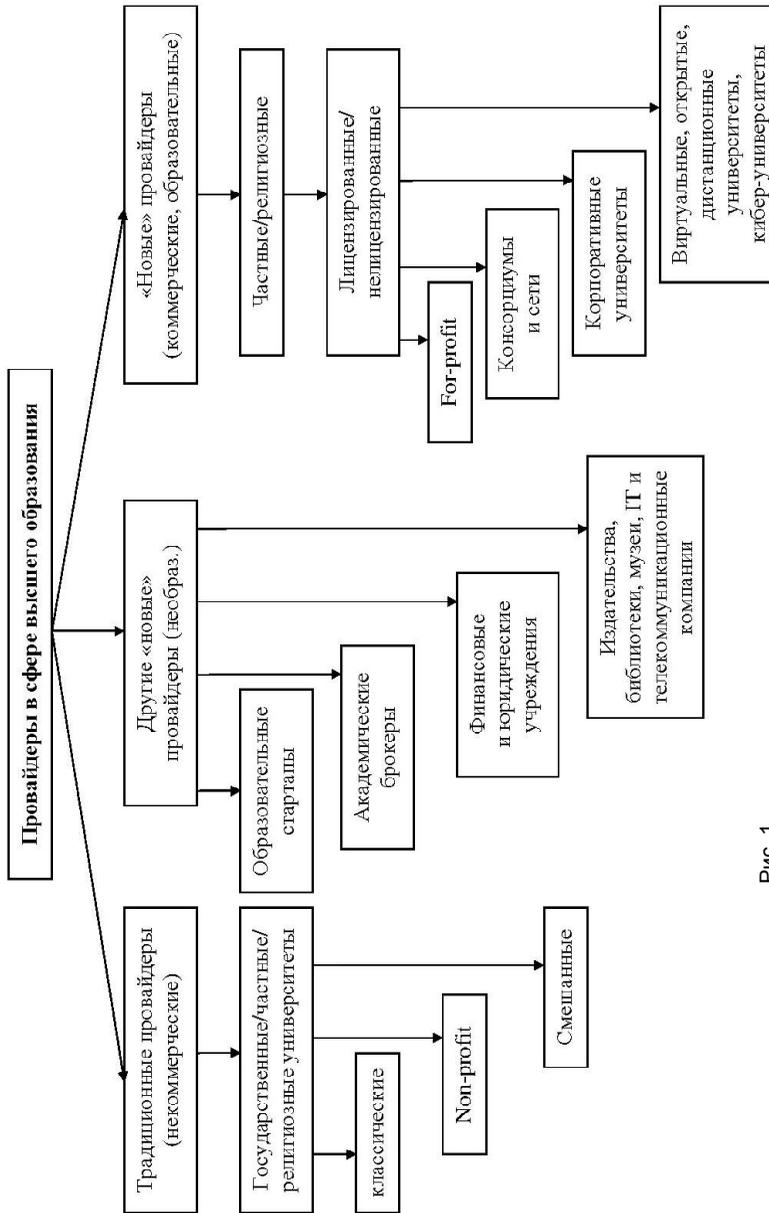


Рис. 1.

в этой сфере ради получения прибыли (for-profit), с другой – государственные и частные организации дистанционного обучения, а также организации, оказывающие поддержку и дополнительные услуги участникам рынка образования.

К необразовательным провайдерам, стремящимся извлечь выгоду из потенциала нового международного рынка образовательных услуг, относятся также производители программного обеспечения, издательства, предприятия индустрии развлечений и т. п. По мнению некоторых исследователей, они уже вплотную приблизились к новым действующим лицам на рынке образования.

На рынке образования в настоящее время действуют такие новые провайдеры, как:

- предпринимательские университеты;
- виртуальные университеты;
- кибер-университеты;
- франчайзинговые университеты;
- корпоративные университеты;
- академические брокеры;
- библиотеки, музеи и иные заведения, учрежденные средствами массовой информации, действующие в сфере образования;
- образовательные стартапы.

Появление новых действующих лиц на рынке образовательных услуг представляет большой интерес для понимания перспектив развития высшего образования в ближайшем будущем. Особое внимание среди новых поставщиков образовательных услуг приковывают к себе предпринимательские, корпоративные и виртуальные университеты, деятельность которых существенно изменяет функциональные характеристики высшей школы.

Таким образом, новые факторы динамики высшего образования, среди которых можно выделить появление новых провайдеров образовательных услуг, можно рассматривать как средства преодоления противоречий между глобальными социально-экономическими изменениями в мировом сообществе и возможностями современных национальных университетов.

Деятельность новых поставщиков образовательных услуг на рынке высшего образования требует решения многочисленных проблем, среди которых особое место занимают такие как:

- отношения между традиционными университетами и новыми провайдерами высшего образования;

- степень свободы и ответственности новых провайдеров на рынке образовательных услуг, их взаимоотношения с государством;
- возможности использования университетами образовательных средств и материалов (программного обеспечения, CD-ROM, Интернета и WWW-ресурсов и др.) и сохранение контроля академического содержания образования со стороны общества.

Н. В. Пенцова

РОЗВИТОК ОСВІТНІХ ПОСЛУГ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ПОГЛИБЛЕННЯ РИНКОВИХ ВІДНОСИН

В освітньому просторі країни ми постійно спостерігаємо зміни та процес реформування системи післядипломної педагогічної освіти, або неперервної освіти, що зумовлено динамічними, економічними й соціальними перетвореннями.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», «післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки шляхом поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [1]. Тому дуже важливо розглядати її не лише як галузь соціально-економічної сфери, а й як розділ ринкової економіки, що забезпечує ефективність розвитку України.

Проблеми підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних кадрів сьогодні у всіх розвинутих країнах світу визначаються як пріоритетні, що пов'язані з економічним і культурним розвитком держави, поєднанням суспільних і особистісних інтересів. Післядипломна педагогічна освіта суттєво впливає на зростання матеріальних благ і розвиток суспільства. Тому розвиток і вдосконалення післядипломної педагогічної освіти є важливою передумовою подолання кризової ситуації як в економіці, так і в суспільстві в цілому.

У суспільстві відзначається збільшення інтересу науковців та працівників освітньої сфери до економічних питань функціонування галузі вищої освіти, джерел її фінансування. Ці питання у різний час вивчали вітчизняні й зарубіжні вчені, зокрема, В. Андрущенко, В. Астахова, В. Британ, А. Вінюков-Проценко, Б. Вульфсон, О. Грішнова, А. Гринь, Д. Джонстуан, І. Каленюк, О. Куклін, С. Ніколаєнко,

А. Панкрухін, В. Савченко та ін., дослідження яких стосуються у більшості фінансового механізму, маркетингу або освітнього менеджменту.

Незважаючи на активізацію науковців щодо вирішення проблем економіки вищої освіти, становлення ринкових відносин у системі вищої освіти як самостійний об'єкт дослідження, питання розвитку післядипломної педагогічної освіти ще не отримали достатнього відображення у вітчизняній науковій літературі. Традиційна система післядипломної педагогічної освіти, що утворилася в минулому, вже не відповідає вимогам сьогодення, вона не спроможна усунути протиріччя між орієнтацією освіти на засвоєння великого обсягу знань і стрімко зростаючим потоком нової інформації, між традиційною освітою, зміст якої визначений навчальними програмами, і потребами сучасного суспільства. Модернізація системи післядипломної педагогічної освіти України вимагає передусім пошуку ефективних шляхів, форм та методів її організаційно-економічного розвитку.

Потребують поглибленого теоретичного дослідження стан і роль післядипломної педагогічної освіти в розвитку національної економіки, особливості економічного розвитку, нормативні засади функціонування та економічні проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти.

Таким чином, стан наукового дослідження зазначених проблем вимагає узагальнення та систематизації економічних аспектів розвитку післядипломної педагогічної освіти з метою отримання наукових результатів і практичних рекомендацій щодо шляхів її подальшого розвитку.

На думку багатьох вчених і освітян, сучасна освіта стає соціальним інститутом, що виконує соціальну, інформаційну, економічну і культурну функції в суспільстві в їх новому якісному стані. Досить багато розробок і публікацій вітчизняних та зарубіжних дослідників покладено в основу розробки проблеми фінансування системи вищої освіти. Зокрема достатньо вагомим у визначенні основних джерел фінансування освітньої системи є дослідницький внесок Ілляшенко Т., Дубицького Л., Дегтяр А., Демчук О., Сас Н.

Як вважають вітчизняні науковці, пріоритетами безперервної освіти в ринкових умовах стає підвищення відповідальності за власний добробут, за стан суспільства шляхом постійного оновлення знань, навичок та умінь в галузі економіки і соціальних відносин. Система безперервної освіти повинна зорієнтуватися на особистість, на якісні характеристики освіти в сучасних умовах. На наш погляд, цей процес може бути досконалим за умови ефективного поєднання зусиль з боку держави, підприємств та організацій, людей, які бажають і мають можливість платити за навчання.

За результатами вивчення матеріалів вітчизняних і зарубіжних дослідників та на основі власного досвіду серед багатьох особливостей сучасного стану післядипломної педагогічної освіти в Україні можна виділити такі:

- криза післядипломної педагогічної освіти характеризується відсутністю концептуальних основ її економічного розвитку;
- зберігається недосконалість нормативно-правової бази, що впливає на обмежену автономність закладів післядипломної педагогічної освіти, визначення їх статусу та стримує їх подальший економічний розвиток;
- залишаються невизначеними економічні засади розвитку закладів післядипломної педагогічної освіти в ринкових умовах, що перешкоджає вибору педагогами місця і змісту підвищення кваліфікації.

Зміст післядипломної педагогічної освіти в Україні визначається відповідно до вимог суспільства до кадрового забезпечення галузей господарства на основі освітньо-професійних програм відповідного напрямку та включає різноманітні напрями фахової, соціальної, економічної, правової підготовки педагогічних працівників.

Слід підкреслити, що особливості післядипломної освіти потребують, в першу чергу, законодавчого закріплення, зокрема прийняття Закону України «Про післядипломну освіту». У проекті цього Закону увагу привертає стаття «Про гарантії держави у сфері післядипломної освіти», в якій визначено, що держава гарантує громадянам України здобуття освіти впродовж життя та забезпечує пріоритетність розвитку післядипломної освіти шляхом:

- фінансування за рахунок державного бюджету державних та комунальних закладів і установ післядипломної освіти;
- створення умов однакового доступу громадян до здобуття післядипломної освіти;
- недопущення скорочення кількості осіб, які навчаються за рахунок державного бюджету;
- надання податкових пільг навчальним закладам і освітнім установам, а також організаціям, що здійснюють керівництво післядипломною освітою;
- надання особам, які навчаються в закладах і установах післядипломної педагогічної освіти, державних стипендій, місць у гуртожитках, цільових кредитів, субсидій та пільг відповідно до чинного законодавства України;
- сприяння створенню і функціонуванню недержавних навчальних закладів, що надають послуги у сфері післядипломної освіти.

З метою вирішення завдань, що постають сьогодні перед післядип-

ломною педагогічною освітою, необхідно здійснити переоцінку змісту й ролі освіти в системі професійних та економічних чинників цивілізаційного розвитку країни, спрямувати вектор інновацій до підвищення якості надання освітніх послуг відповідно до вимог державного стандарту.

Аналіз теорії та практики навчання дорослих засвідчує, що дотепер андрагогіка не відреагувала на людиновимірність сьогodнішніх змін. Це породжує низку протиріч, зокрема між соціальним замовленням суспільства на особистість професіонала та його теоретико-практичною підготовкою; об'єктивними потребами особистості та декларативністю неперервного особистісно орієнтованого навчання; традиційною методикою навчання та сучасними вимогами до особистості професіонала [2].

Але аналіз діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти свідчить про те, що вагомих інноваційних змін у системі їх роботи поки не відбувається.

Спираючись на думку вчених, враховуючи наш власний досвід, можна охарактеризувати сучасний стан системи післядипломної освіти як неефективний і виокремити такі ризики, що виникають на усіх рівнях економічного забезпечення закладу післядипломної педагогічної освіти:

- економіка освіти не має цілеспрямованого планування і фінансування;
- бюджетні призначення виділяються закладам не завжди з урахуванням економічно обґрунтованих розрахунків до бюджетного запиту;
- неефективність норм бюджетного фінансування закладів;
- переключення статистичної звітності, економічних та фінансових показників;
- втручання органів влади у самостійну фінансово-господарську діяльність закладів;
- нецільове та неефективне використання коштів у самих закладах;
- неефективність моніторингу потреб ринку праці, неефективна система підготовки кадрів;
- неефективна система соціально-економічного забезпечення педагогічних кадрів;
- неефективна система прогнозування, моніторингу, аналізу економічних і якісних показників галузі;
- відсутність єдиної системи управління якістю освіти;
- відсутність державних норм визначення вартості освітніх послуг у закладах післядипломної педагогічної освіти;
- обмеженість автономності й відсутність реальних стимулів для ефективнішого використання бюджетних і залучених коштів у закладах післядипломної педагогічної освіти.

При вивченні нормативно-правових документів, що регулюють економічну діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти, можна спостерігати одночасно порушення прав навчальних закладів на самостійну економічну діяльність.

Сьогодні недостатньо розглянуто зарубіжний досвід розподілу коштів на фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, та загалом основні аспекти реформування цієї системи. Пошук нових форм і методів фінансування галузі – це досить гостре питання, що потребує відповідей як з боку держави, так і кожного члена суспільства.

В цілому аналіз досліджуваної проблеми дозволяє зробити такі висновки. Економічний розвиток суспільства впливає на необхідність вирішення низки проблем, що стримують розвиток післядипломної педагогічної освіти, серед яких:

- удосконалення нормативно-правової бази, що сприятиме подальшому визначенню статусу закладів післядипломної педагогічної освіти та розвитку системи в цілому;
- оптимізація та розширення послуг навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти шляхом запровадження альтернативних форм підвищення кваліфікації з поєднанням галузевого принципу організації післядипломної педагогічної освіти і регіональної кооперації;
- забезпечення ефективності управління та регулювання діяльності всіх складових системи післядипломної педагогічної освіти, особливо економічної;
- підвищення статусу системи післядипломної освіти педагогічних працівників як невід'ємної складової частини професійної освіти дорослих та забезпечення державою належних умов і гарантій для навчання педагогів.

Література

1. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/print1382613528661298>.
2. Скрипник М. Спеціальні теорії та методологічні проблеми / М. Скрипник // Управління освітою. – 2007. – № 10. – С. 2–5.

Д. В. Подлесный

ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПОЛИТИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В условиях активных и противоречивых социально-политических трансформаций, которыми характеризуется развитие современного мирового сообщества, политические науки приобретают особую роль. Уникальность политики как социального феномена обуславливается ее способностью проникать во все сферы общественной жизни, поэтому политические процессы являются одной из ключевых детерминант социального развития. В последние десятилетия украинское общество на собственном опыте убедилось, как нестабильность политической системы может влиять на социально-экономическую и духовную сферы жизни и, наоборот, как повышенная социальная напряженность способна полностью парализовать нормальное развитие и функционирование политических институтов. Поэтому изучение политологии является ключом к пониманию особенностей не только политического, но и социально-экономического и духовного развития современного общества. С другой стороны, без наличия научных представлений о закономерностях развития политической системы гражданин не может рационально реализовать свое конституционное право на участие в управлении государством, и происходящие под вывеской демократии и парламентаризма массовые манипуляции общественным мнением становятся главным фактором политической жизни.

Вопросы относительно перспектив развития политологии как науки и учебной дисциплины в Украине неоднократно поднимались в отечественном научном сообществе [1; 2; 3]. Большинство ученых сходятся во мнении, что в Украине политология прошла этап становления и теперь нуждается в выходе на новый качественный уровень развития. В то же время, в академической среде отсутствует единый взгляд на пути оптимизации преподавания этой дисциплины. В таких условиях возникает необходимость проведения комплексной диагностики процесса преподавания политологии в отечественных вузах с целью выявления наиболее актуальных проблем, решение которых должно лечь в основу реформирования системы изучения этой дисциплины.

Анализ отечественных учебно-методических пособий и рабочих программ по дисциплине «Политология» позволяет выделить целый ряд проблемных зон в содержании данной учебной дисциплины. Во-первых,

обращает внимание вопрос соотношения теоретической и практической составляющей академической политологии.

Во-вторых, на наш взгляд, слишком большое внимание в вузовском курсе политологии уделяется истории политических учений, особенно политико-философским концепциям античности и Нового времени, которые, при всей своей важности в контексте становления политической науки, не всегда могут объяснить суть современных политических трансформаций. Так, с точки зрения развития современной политологии типология политических режимов по Х. Линцу играет, как минимум, не меньшее значение, нежели классификация форм правления по Аристотелю. Тем не менее, учение Аристотеля фигурирует практически во всех отечественных учебниках по политологии, тогда как концепция Х. Линца по сегодняшний день сохраняет статус малоизвестной в отечественном социуме

Наконец, в-третьих, на современном этапе наметилась тенденция отставания академического курса политологии от ведущих направлений развития политических наук. Ключевыми координатами отечественной вузовской политологии являются концепции политической власти, политической системы, политической культуры, которые в первой половине – середине XX в. были обоснованы в трудах М. Вебера, Т. Парсонса, Д. Истона, Г. Алмонда, С. Вербы. В свою очередь, недостаточное внимание в учебной литературе уделяется результатам более поздних исследований в области сравнительной политики, транзитологии, теории международных отношений, авторами которых являются С. Хантингтон, Ф. Шмиттер, Т. Карл, Т. Карозерс, Л. Даймонд и другие классики современной западной политологии. Не выдерживает критики обоснованный рядом известных ученых (в том числе, Э. Гидденсом) классический тезис об утрате национальным государством статуса ведущего субъекта международных отношений в условиях глобализации. В свою очередь, полноценное понимание студентами особенностей и дальнейших путей трансформаций политического режима Украины невозможно сформировать на основе принятой в постсоветской политологии классической классификации политических режимов (тоталитарный, авторитарный, демократический). Для реализации данной цели необходимо, как минимум, раскрыть ведущие проблемы современной транзитологии, в том числе, предпосылки становления демократии и препятствия на пути демократического транзита, теорию и практику функционирования посттоталитарных и гибридных режимов. Поэтому представляется, что вузовский курс политологии должен

строиться не только вокруг базовых политико-философских категорий типа власти и политической системы, но и вокруг наиболее актуальных и противоречивых проблем современной политической науки.

Широкое поле для дальнейшего совершенствования представляет методика преподавания политических дисциплин. По мнению целого ряда ученых, репродуктивная методика, сложившаяся в большинстве вузов постсоветского пространства, не отвечает целям изучения политологии и нуждается в существенном пересмотре, приоритетным направлением которого является обеспечение доминанты интерактивных методов обучения [5; 6]. При этом необходимо подчеркнуть, что использование вышеназванных методик не только диктуется необходимостью повышения качества преподавания политических дисциплин, но и является неотъемлемым шагом на пути к реализации компетентного подхода к обучению в высшей школе. Однако, как показывают данные социологических исследований, большинство преподавателей признает необходимость реформирования методики преподавания, но, в то же время, отдает предпочтение традиционным, репродуктивным методам работы [7]. Специфика политических дисциплин создает широкие возможности для внедрения инновационных методик и форм организации учебного процесса, значительный опыт применения которых уже сегодня накоплен в ведущих отечественных вузах. Основными направлениями внедрения образовательных инноваций является активное использование интерактивных методов обучения, внедрение информационных и мультимедийных технологий, обеспечение сайентификации учебного процесса. При этом следует учитывать, что внедрение инноваций не означает полного отказа от традиционных методов организации учебного процесса, более того, как показывает опыт, интерактивные формы работы могут эффективно сочетаться с традиционными репродуктивными методами [8].

Большинство авторов статей, посвященных современному состоянию политических наук в Украине, указывают на еще одну ключевую проблему в преподавании политологии – кадровую. Данная проблема выглядит целиком закономерной с учетом того, что политология как самостоятельная научная и учебная дисциплина была легализована лишь с конца 1980-х гг. В эти же годы (а если точнее, с 1989 г.) начала формироваться и система подготовки научно-педагогических кадров в сфере политических наук. Сложно не согласиться с тем, что за последние 20 лет Украина достигла значительных успехов в сфере организации подготовки специалистов-политологов.

Таким образом, можем полностью согласиться с мнением отечественного политолога О. Габриеляна, утверждающего, что система реформирования преподавания политической науки в Украине должна охватить все уровни: методологический, организационно-управленческий, кадровый, учебно-методический [1]. Анализ фактического материала показывает, что на каждом из этих уровней существуют серьезные проблемы, от устранения которых напрямую зависят перспективы дальнейшего выполнения этой дисциплиной своих учебных и воспитательных функций. При этом спецификой данных проблем является тесная взаимосвязь друг с другом, которая обуславливает необходимость решать их в комплексе, а не по отдельности. Среди практических путей, которые позволят решить наиболее актуальные проблемы преподавания политологии в отечественной высшей школе, можно выделить: во-первых, обновление содержания академической дисциплины «Политология» с учетом наиболее актуальных направлений современных исследований (транзитология, сравнительная политика, теория международных отношений, глобалистика, конфликтология); во-вторых, переориентацию методики преподавания политологии на использование инновационных, интерактивных методов обучения; в-третьих, формирование эффективной государственной системы повышения квалификации преподавателей политических дисциплин.

Литература

1. Габрієлян О. Політична наука в Україні: стан і перспективи / О. Габрієлян // Політична думка. – 2001. – № 4. – С. 47–56.
2. Мацієвський Ю. Між функціоналізмом та нормативізмом: академічна політологія в Україні на початку XXI ст. / Ю. Мацієвський // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 61–69.
3. Тягло О. Українська наука про політику. Спроба оцінки потенціалу / Олександр Тягло // Політичний менеджмент. – 2004. – № 1. – С. 3–19.
4. Казаринова Д. Б. Политическая наука и политологическое образование в России в контексте Болонского процесса и компетентностного подхода / Д. Б. Казаринова // Развитие науки и образования. Проблемы преподавания в высшей школе : материалы Междунар. науч.-метод. конф. – М. : Изд-во МГОУ, 2011. – Т. 1. – С. 279–284.
5. Сидельникова Т. Т. Система инновационного научно-методического обеспечения профессионального обучения студентов-политологов : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Сидельникова Татьяна Тимофеевна ; Казан. гос. ун-т. – Казань, 2006. – 44 с.
6. Насимова Г. О. Инновации и традиции в подготовке политологов /

Г. О. Насимова, Р. Б. Сейсебаева, М. О. Насимов // Педагогическое мастерство : материалы II Междунар. науч. конф. (Москва, дек. 2012 г.). – М. : Буки-Веди, 2012. – С. 112–115.

7. Гилюн О. В. Модернізація методів навчання в оцінках викладачів / О. В. Гилюн // Вісник Дніпропетровського університету. Сер.: Філософія, соціологія, політологія. – 2009. – № 9/2. – С. 198–203.

8. Подлесный Д. В. Инновационные практики в преподавании политических дисциплин / Д. В. Подлесный // Приоритеты развития современного образования: теория, методология, практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2014 г. : [в 2 ч.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – Ч. 2. – С. 92–98.

9. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. Статистичний збірник. – К. : ДП «Інформаційно-видавничий центр Держстату України», 2011. – 282 с.

Е. А. Подольская, В. Н. Назаркина

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ ПРИЗВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИЙ ЭВАЛЮАЦИИ КАК ИННОВАЦИОННОГО ОЦЕНОЧНОГО ПОДХОДА

Актуальность темы обусловлена возросшим в последние десятилетия в мире интересом к эвалюации как к науке и практике решения социальных и политико-экономических проблем. При этом эвалюация образовательно-научного пространства рассматривается как важнейшая тенденция модернизации общества. Однако существует много вопросов относительно ее характера, обоснованности, а также приемов, методов и перспектив использования эвалюации.

Особую актуальность приобретает формирование в Украине эвалюационной культуры как фактора в определении ценности научных и образовательных программ и проектов, а также в выявлении роли эвалюации в демократизации образовательного пространства Украины.

Впервые термин «эвалюация» возник в зарубежных странах в конце 60-х – начале 70-х гг. XX века для обозначения оценки результативности экспериментальной деятельности на основе изучения и анализа эмпирических данных. Термин «эвалюация» (и его соответствующие эквиваленты в других языках) образовался от латинского слова «valor», что переводится как «стоимость, ценность», и приставки «e(ex)», означающей оценку, извлечение ценности из чего-либо. Данные,

полученные в ходе эвалюации, предоставляли учителям возможность осуществлять рефлексию профессионального поведения, школьной администрации – контролировать и анализировать деятельность образовательного учреждения, родителям – выявлять индикаторы объективного и субъективного имиджа школы, органам управления образованием – принимать обоснованные управленческие решения [1; 3].

Наиболее часто в научной и общественной жизни понятие «эвалюация» употребляется в ряду таких понятий, как «мониторинг», «аудит», «экспертиза», «тестирование», «социальная инженерия» и т. п.

Базовое понятие эвалюации, которое «работает» на сегодняшний день на Западе, базируется на ее понимании как «сопровождения программы или проекта с начала и до конца с целью предварительного выявления их дефектов и осуществления соответствующей корректировки с целью повышения их эффективности; главная миссия эвалюации – развитие (development)» [4, с. 59].

Существуют различные формы оценивания. Они различаются в зависимости от целей и уровня анализа, поэтому достаточно трудно отделить эвалюацию от смежных понятий, таких как: предварительное оценивание (Appraisal): критическая проверка потенциальной полезности программы, осуществляемая до момента принятия решения о начале внедрения; критический обзор (Review): периодическое или специальное, часто быстрое определение состояния выполнения программы с особенным вниманием к операциональным вопросам; обследование (Inspection): общая проверка, призванная выявить слабые места и сбои в работе и предложить пути корректировки; расследование (Investigation): специальная проверка заявления о нарушениях и обеспечение доказательств для возможного дисциплинарного наказания; аудит (Audit): определение адекватности управленческого контроля для обеспечения эффективного использования ресурсов, сохранения фондов, соответствия законодательству, а также адекватности организационной структуры, систем и процессов; исследование (Research): системное изучение, направленное на развитие знаний; внутреннее управленческое консультирование (Internal Management Consulting): консультационные услуги, призванные помочь руководству ввести изменения, вызванные организационными и управленческими проблемами, и усовершенствовать внутренние трудовые процессы; мониторинг (Monitoring): постоянное отслеживание прогресса внедрения программы для определения соответствия плану и принятия необходимых решений относительно усовершенствования деятельности.

Уже из этого краткого обзора становится понятно, что эвалюация не

сводится лишь к контролю над процессом, а представляет собой комплексный подход, который включает в себя функции аудита, мониторинга, расследования, критического обзора и т. п. Большинство исследователей эвалюация трактуется как процесс систематического сбора и синтеза различных типов и форм данных с целью демонстрации ценности определенной программы [6]. Сравнивая сущность мониторинга и оценки, специалисты подчеркивают, что она одна и та же – отслеживать ход и результаты программы и предоставлять информацию лицам, принимающим решения. Упрощенно различие мониторинга и оценки состоит в том, что мониторинг отвечает на вопрос «Как идут дела?», а эвалюация отвечает на вопрос «Почему они идут именно так?» [1; 2; 3].

Наиболее употребляемым термином, объясняющим эвалюацию, является термин М. К. Петтона: «Оценка программы – это систематический сбор информации о деятельности в рамках программы, ее характеристиках и результатах, который проводится для того, чтобы вынести суждения о программе, повысить ее эффективность и получить информацию для разработки будущих программ» [1, с. 27].

Хотя всеми науками наработано достаточно много подходов к анализу эмпирических данных и методов оценивания, все же эвалюация остается наиболее близкой к социологии. Во-первых, это объясняется тем, что ее проведение не обходится без использования социологических методов. Исследование отчетов, представленных различными эвалюационными компаниями, показывает, что наиболее популярными методами при проведении эвалюаций является интервью, анкетирование и фокус-группы. Во-вторых, эвалюация является именно социальным процессом и социальным действием, социальной интеракцией.

Эвалюационный подход, разработанный такими исследователями, как Л. Корпорович, Х. Симонс, Р. Стейк, И. Линкольн и др., является истинно социологическим, поскольку рассматривает эвалюационный процесс (evaluation intervention) в контексте социальной жизни в момент эвалюации. Данный подход акцентирует внимание не только на социальном, экономическом, политическом контексте, но и на эффекте, который создает evaluation intervention в обществе.

Уже на I конференции по проблемам эвалюации, проводившейся в Кембриджском университете в 1972 г., были озвучены две теоретические позиции:

1. *Традиционная*, «аграрно-ботаническая» (agricultural-botany) позиция базировалась на традициях тестирования в экспериментальной психологии по схеме «планирование – реализация – контроль». Благодаря получению объективной, поддающейся количественному определению

информации проводился анализ целей деятельности и способов их реализации. Однако эта позиция не вполне соответствовала запросам заказчиков эвальнойции и других заинтересованных лиц.

2. *Поясняющая* (illuminative), или социально-антропологическая (social-anthropology), которая была направлена на анализ широкого образовательного контекста, а не только целей, и сосредоточивалась больше на описании и интерпретации явлений, чем на их измерении и прогнозировании. С точки зрения авторов этого подхода, который выступал альтернативой традиционному, основные цели эвальнойции заключались: во-первых, в анализе совокупности условий, сопутствующих инновационной образовательной программе, то есть ее целей, процесса реализации, влияния на нее школьной среды; во-вторых, в изучении ее слабых и сильных сторон и влияния на познавательную деятельность и академические успехи учащихся; в-третьих, в выявлении и описании возникающих по мере реализации программы иных сопутствующих и значимых процессов [3, с. 164–167].

В зависимости от поставленных задач можно выделить следующие типы эвальнойции:

1) оценивание последовательности действий, что позволяет выявить логическую взаимосвязь между причинами и следствиями, оценить правильность и последовательность этапов работы и выявить уровень и характер влияния такой последовательности на эффективность и результативность программы;

2) предварительное оценивание операциональной стратегии, позволяющее определить, отвечают ли цели программы текущей ситуации, правильно ли определен объем ресурсов, необходимых для ее реализации; такое оценивание позволяет минимизировать риски;

3) оценивание процесса реализации, дающее детальную информацию о соответствии реализации программы намеченному плану и обеспечивающее для руководства обратную связь;

4) оценивание путем изучения отдельных ситуаций (case study), что позволяет руководству учиться на «живых» примерах путем изучения удачного и неудачного опыта;

5) оценивание продолжительных эффектов программы, которое позволяет через 3–7 лет выявить реальное влияние на общество, определить причинно-следственные связи между поставленными целями и достигнутыми результатами;

6) мега-оценивание, позволяющее объединить результаты нескольких оцениваний и на основе общих критериев сделать выводы относительно надежности и действенности полученных результатов.

Применительно к уровню отдельного образовательного учреждения обычно различают формирующую (formative) и итоговую (summative) эвалюации. Целью *формирующей* эвалюации является оценка и анализ входных и текущих данных процесса обучения. Сюда включается также и получение информации о соответствии хода образовательных проектов плановым характеристикам для информационно-аналитической поддержки оперативных административных решений. Такие данные позволяют повышать эффективность работы преподавателей с наиболее слабыми, неуспевающими студентами или учениками, нуждающимися в индивидуальных программах обучения. *Итоговая* эвалюация предполагает оценку качества достигнутых результатов образования в рамках полностью осуществленных проектов и предназначена для принятия стратегических управленческих решений в образовании. В связи с этим ужесточаются требования к надежности, валидности и сопоставимости информации о качестве образования. Если в ходе проведения формирующей эвалюации наиболее полное осуществление получает функция стимулирования, то в ходе реализации итоговой эвалюации – функция подотчетности.

Во многих странах с высокой эвалюационной культурой исследования проводятся в соответствии со стандартами эвалюации, которые были разработаны Объединенным Комитетом по стандартам для образовательной эвалюации в США (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation). *Стандарты полезности или эффективности* (Utility Standards) предполагают направленность эвалюации на четко определенные намерения и информационные потребности предполагаемых пользователей. *Стандарты исполнимости* (реализации – Feasibility Standards) подразумевают реалистичность эвалюации, ее продуманность, дипломатичность, а также экономичность планирования и проведения. *Стандарты корректности* (Propriety Standards) призваны обеспечить уважительное, честное отношение ко всем, кто причастен к эвалюации, особенно к ее объектам, что достигается соблюдением правовых и этических норм защиты личностной неприкосновенности, достоинства и прав. Последнюю группу стандартов представляют стандарты точности (Accuracy Standards). Их соблюдение гарантирует сбор и получение достоверных, адекватных данных, а также систематический анализ поступающей информации и обоснованность выводов эвалюации.

С учетом этих универсальных стандартов сформулированы *ключевые принципы*, которым должны следовать все без исключения лица, проводящие эвалюацию, а именно: систематичность исследования;

высокий уровень профессиональной и социокультурной компетентности; прямота и честность в общении с заинтересованными в эвалюации лицами и в проведении исследования; уважение гражданских прав респондентов и толерантное отношение к различным религиозным, культурным, этническим и иным убеждениям; ответственность за всеобщее благосостояние.

Таким образом, эвалюация в образовании является интегративным понятием, которое включает широкий спектр различных направлений анализа процесса и результатов образования, обеспечивающий в совокупности научно-обоснованные решения для управления его качеством. Как системная оценочно-аналитическая деятельность эвалюация является необходимым слагаемым современных образовательных систем, без которого нельзя решить многие современные проблемы образования.

Литература

1. Оценка программ: методология и практика / под ред. А. И. Кузьмина, Р. О. Салливан, Н. А. Кошелевой. – М. : Престо-РК, 2009. – 256 с.

2. Посібник з моніторингу та оцінювання програм регіонального розвитку / Лендшел М., Винницький Б., Ратейчак Ю., Санжаровський І. ; за ред. І. Санжаровського, Ю. Полянського. – К. : К.І.С., 2007. – 243 с.

3. Сачок М. В. Евалюация як об'єкт наукової рефлексії / М. В. Сачок // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент : зб. наук. пр. – Вип. 4. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 162–170.

4. Korporowicz L. Interactive aspects of evaluation process: between analysis and animation of social change / L. Korporowicz // Evaluation in the Making. Contexts and Methods ; Edited by Haber A., Szalaj M. – Warszawa : Polish Agency for Enterprise Development, 2009. – С. 54–62.

Л. Д. Покроєва

РОЗВИВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК УМОВА НЕПЕРЕРВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Реформування освіти в Україні вийшло на новий етап. Зміна парадигми сучасної освіти вимагає структурних, змістових і функціональних змін у всіх її ланках, у тому числі і в післядипломній.

Проблема професійної компетентності викладача, який працює з

дорослою аудиторією, та набуття ним андрагогічної компетентності розглядалася в працях таких науковців, як А. Вербицький, М. Громкова, І. Ісаєв, Н. Протасова, Т. Царгородцева та ін., а також у спеціальних дослідженнях психологів та педагогів з проблем освіти дорослих (Б. Ананьєв, С. Вершловський, С. Змєєв, Л. Лєсохіна, М. Махлін, Н. Морєва, Е. Нікітін, Г. Т. Шадріна та ін.). Ця проблема також знайшла відображення у дослідженнях щодо професійної підготовки та підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти (А. Зубко, Н. Клокар, Н. Кузьміна, В. Олійник, Т. Сорочан, Т. Шамова та ін.). Певні надбання щодо формування педагогічної майстерності вчителя, викладача містяться у працях Ш. Амонашвілі, З. Єсарєва, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Щєрбакова.

Всебічно аналізуються у працях вітчизняних авторів: В. Астахової, М. Головатого, В. Лугового, М. Лукашевича, В. Солодкова, О. Якуби та ін. – проблеми самоосвіти як організаційної структури, складової інституту освіти дорослих. Зазначається, що показником найвищих досягнень у фаховій діяльності є прагнення і здатність до інноваційної діяльності, поява потреби в неперервній освіті. Настав час, коли немає потреби переконувати освітянську спільноту у важливості неперервної освіти. Взагалі освіта дорослих через орієнтацію на європейську модель освіти поступово набуває статусу універсальної світової системи підготовки фахівців, які відповідають вимогам сучасного світу.

Як зазначає Л. Пуховська, «успіхів у справі інтеграції в освіті в європейських країнах було досягнуто завдяки ентузіазму й енергії вчителів, викладачів педагогічних навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти» [7].

В Україні роль аттрактора в системі неперервної освіти педагогів узяли на себе заклади післядипломної педагогічної освіти, що за 75-річний шлях свого розвитку створили і постійно вдосконалюють і модернізують систему післядипломної педагогічної освіти відповідно до вимог суспільства, державних стратегій реформування й розвитку освіти. Важливою складовою післядипломної освіти є підвищення кваліфікації, що передбачає вдосконалення професійної діяльності. Під поняттям «підвищення кваліфікації» уже недостатньо вважати лише здобуття додаткових знань з базового фаху. Будь-який обсяг знань може залишитися мертвим вантажем, а то й просто застаріти, якщо не навчити педагога користуватися цими знаннями і самому їх нарощувати. Післядипломна освіта в сучасних умовах модернізації освіти має перетворитися на гнучку підсистему неперервної освіти, що оперативнo реагує на вимоги й запити суспільства, постійно забезпечує зростання фахової компетентності педагогів, здобуття додаткових знань з базового фаху й

удосконалення фахових умінь на підставі осмислення власної діяльності та співвіднесення її результатів із запитамі сучасного соціуму.

Разом із тим зазначаємо, що система післядипломної педагогічної освіти за сучасних викликів розвитку суспільства недостатньо забезпечує надання педагогам якісних освітніх послуг. Це обумовлено низкою протиріч, а саме:

- між нагальною потребою в самоосвітній діяльності щодо оновлення та набуття професійних компетентностей та відсутністю у більшості педагогічних працівників позитивної мотивації до безперервної педагогічної освіти;
- між необхідністю постійного підвищення фахового рівня педагогічних працівників та дискретним характером їх навчальної діяльності в міжкурсовий (міжатестаційний) період;
- між незадоволеністю педагогічних працівників змістом і формами підвищення кваліфікації та недостатністю організаційних умов, відсутністю можливостей для вибору і забезпечення їх фахових потреб та інтересів.

Серед факторів, що ускладнюють процес модернізації системи післядипломної педагогічної освіти, є такі: по-перше, за існуючим в Україні порядком атестації педагогічних працівників обов'язково має передувати підвищення кваліфікації з видачею документа встановленого зразка, що здебільшого детермінує мотиваційні установки педагогів на навчання на курсах підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти не рідше ніж один раз на п'ять років; по-друге, частина педагогів, хоч і продовжує роботу над підвищенням професійної майстерності в міжкурсовий (міжатестаційний) період, але безсистемно, що не сприяє якісній самоосвіті, набуттю нових професійних компетентностей; по-третє, традиційні форми підвищення фахової майстерності та професійної компетентності педагогів не дають їм можливості набувати нових фахових компетентностей на такому рівні, який би забезпечував сучасні вимоги до змісту і форм навчання.

У зв'язку з цим перед сучасною системою післядипломної освіти виникла необхідність розробки та експериментальної апробації нових форм дидактичної взаємодії, що відбувається не один раз на п'ять років, а триває неперервно і ґрунтується на усвідомленні значущості процесу самостійного і цілеспрямованого здобуття потрібної інформації. Для цього необхідно проаналізувати, розробити та запровадити умови, за яких відбувається активізація мотиваційних, інтелектуальних, вольових зусиль педагогів, що спрямовані на залучення їх у систему неперервного професійного самовдосконалення й саморозвитку.

Дослідження довели, що мотивація педагогів на постійне навчання та самоосвіту залишається низькою: тільки до 10% надають значення самоосвіті, вдаються до експериментування; близько 12% намагаються творчо використовувати розрізнені рекомендації, що друкуються у фахових журналах; а більше 70% продовжують орієнтуватися переважно на вже засвоєні алгоритми проведення уроків. За таких умов переважна більшість учителів потребує допомоги в організації системи роботи, спрямованої на формування мотивації до безперервної післядипломної освіти, стимулювання процесу самоосвіти педагогічних працівників, спрямованого на підвищення фахового рівня в міжгестаційний період. Тільки одні традиційні курси підвищення кваліфікації неспроможні дати високі результати без подальшої самоосвітньої діяльності вчителів. Необхідно створити такі умови, за яких педагоги отримають бажання, мотивацію й можливість для власної системної діяльності щодо неперервного професійного розвитку.

«Розвиток» за словниками трактується: як досягнення певного ступеню освіченості, культурності, розумової, духовної зрілості [2], як перехід від одного якісного стану до іншого [3]. Середовище – соціально-побутові умови (обставини, оточення), в яких протікає життя людини.

Отже, щоб забезпечити розвиток педагога як особистості і професіонала, навколо нього треба створити або помістити його у розвивальне середовище, що орієнтувало б його на розвиток власного фізичного, пізнавального і морально-духовного потенціалу протягом усього періоду професійної діяльності. В Україні переважна більшість педагогічних працівників дошкільних, загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів зорієнтована на підвищення професійних компетентностей у регіональних закладах післядипломної педагогічної освіти.

Значення післядипломної освіти постійно зростає, що обумовлено вимогами економічних перетворень у нашій країні. Крім того, як доводять наукові дослідження, молодий фахівець після закінчення ВНЗ не має адекватних до вимог ринку праці компетенцій, що пояснюється, по-перше, недостатньою ефективністю методик освоєння навчальних дисциплін у ВНЗ; по-друге, недоліком підручникотворення; по-третє, недостатньою підготовленістю до практичної діяльності [1]. Діяльність обласних закладів післядипломної педагогічної освіти в Україні здійснюється у двох напрямках: 1) спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки педагогічних працівників шляхом поглиблення, розширення і оновлення їх професійних знань, умінь і навичок; 2) науковий і методичний супровід розвитку дошкільної, загальної середньої, позашкільної системи освіти регіону.

Більшість із інститутів післядипломної педагогічної освіти за останні десять років перетворилися на вищі навчальні заклади, що мають потужний науковий потенціал для проведення наукових досліджень, розробки і впровадження інноваційних педагогічних технологій у практику роботи навчальних закладів. Крім того, за нормативними документами обласні заклади післядипломної педагогічної освіти забезпечують координацію діяльності та надання науково-методичної та практичної допомоги районним (міським) методичним службам регіону, є провідниками (модераторами) реформуючих процесів, що започатковуються Міністерством освіти і науки України. Побудова гнучкої та динамічної системи формування професійної компетентності (кваліфікації) педагогічних працівників протягом не тільки курсового навчання, а й системної навчальної праці в міжкурсовий (міжтестастійний) період, створення спеціальних умов для залучення педагогічних працівників до безперервної післядипломної освіти стало основною метою діяльності обласних закладів післядипломної педагогічної освіти.

Реалізації цієї мети слугують такі завдання: створити оптимальні умови для реалізації одного з основних принципів післядипломної освіти – неперервності освіти, самоосвіти протягом усієї педагогічної діяльності, усього життя; формувати мотивацію педагогічних працівників до самостійного вибору форм і змісту підвищення кваліфікації впродовж усього міжтестастійного періоду; оновити навчальні програми курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників усіх категорій; урізноманітнити можливості для побудови індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників відповідно до їх фахових уподобань і рівня професійної підготовки через запровадження системи спецкурсів за вибором.

Разом із тим, розв'язання цих завдань потребує певної модернізації системи післядипломної педагогічної освіти. На даний час, враховуючи соціальне замовлення на висококваліфікованого педагога, предметом уваги організаторів і науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти мають стати умови для забезпечення цілісного, неперервного, самокерованого, розвивального процесу підвищення кваліфікації вихователів, учителів, керівників протягом усього терміну їх педагогічної праці. Для зручності цей період слід структурувати, а за структурну одиницю обрати кожний рік міжтестастійного періоду на відміну від звичного нормативно затвердженого терміну для підвищення кваліфікації один раз на п'ять років.

Наші теоретичні та практичні дослідження дозволили визначити, що для переходу до неперервного розвивального процесу підвищення

кваліфікації педагогічних працівників необхідно здійснити організаційні та змістові зміни в системі післядипломного навчання педагогів, що спрямовані на створення розвивального середовища, а саме:

- забезпечити диверсифікацію організаційних форм і термінів підвищення кваліфікації; значне місце надати дистанційному навчанню;
- постійно модернізувати та оновлювати навчальні програми, навчально-тематичні плани з підвищення кваліфікації (кожні 1-2 роки);
- урізноманітнити варіативну складову навчальних планів і програм курсів підвищення кваліфікації;
- надати можливість педагогічним працівникам вибору змісту і форм навчання; крім традиційних курсів підвищення кваліфікації за фахом, пропонувати бінарні, спеціальні, тематичні, поглиблені курси і спецкурси;
- використовувати засоби стимулювання неперервного навчання та формування відповідних мотивацій (індивідуальний навчальний план, залікова книжка тощо);
- запровадити різні форми оцінювання й моніторингу успішності навчання педагогів.

Одна з основних проблем – самоорганізація як уміння, психологічна якість особистості, що має латентні форми. Наш пошук у цьому напрямку допоміг зрозуміти, що необхідно шукати стимулятори для самостійної організації навчання педагогів. Практичні дії за експериментальним проектом щодо впровадження кредитно-модульної форми навчання педагогічних працівників у Харківській академії неперервної освіти, що реалізовувався протягом 2008–2013 рр., допомогли визначити необхідність залікової книжки як упорядника і показника успішності самоосвітньої діяльності педагогів. Також ми переконалися в доцільності запровадження в системі післядипломної освіти оцінювання навчальної успішності педагогів. Головна мета введення оцінювання – сприяти підвищенню мотивації для системного підвищення своєї професійної компетентності в міжкатестаційний період, формування бажання досягти успіхів у розширенні професійних знань, набутті нових компетентностей.

Слід також враховувати, що регіональний заклад післядипломної педагогічної освіти системно взаємодіє з різними категоріями працівників освіти регіону, і саме тому постійно здійснює моніторинг якості кадрового забезпечення, виявляє та досліджує проблеми, чинники, що впливають на потенціал самовдосконалення освітян регіону, в тому числі забезпечує педагогів оперативною інформацією, поширює ефективний педагогічний досвід, надає науково-методичну допомогу в різних формах. Незаперечними є можливості саме цих закладів щодо науково-

методичного забезпечення навчально-виховного процесу, науково-організаційного і психолого-педагогічного супроводу інноваційної діяльності в дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах.

Отже, можемо зробити висновок, що створення розвивального середовища в системі підвищення кваліфікації сприятиме забезпеченню можливостей для самостійного вибору індивідуальної освітньої траєкторії в системі післядипломного навчання педагогічних працівників відповідно до їх фахових зацікавлень та рівня професійної підготовки; організації системної самоосвіти протягом усього міжетапційного періоду, активізації самоосвітньої діяльності; формуванню мотивації педагогічних працівників до неперервного фахового вдосконалення.

Література

1. Зіньковський Ю. Постійне навчання – сенс парадигми сучасної педагогіки / Ю. Зіньковський // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 2 (23). – С. 9–12.

2. Куньч З. Й. Універсальний словник української мови / З. Й. Куньч. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 848 с.

3. Універсальний словник української лексики. Синоніми, антоніми, омоніми / укл. Нечволод Л. І., Бездітко В. І., Паращич В. В. – Х. : Торсінг плюс, 2009. – 768 с.

4. Покроєва Л. Д. Модель організації самоосвітньої діяльності педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва // Нова педагогічна думка : наук.-метод. журн. – 2014. – № 2 (78). – С. 17–20.

5. Покроєва Л. Д. Шляхи підвищення якості післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Ч. 3. – Суми : Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – С. 290–295.

6. Покроєва Л. Д. Інноваційні підходи в підвищенні професійної компетентності сучасного вчителя / Л. Д. Покроєва // Імідж сучасного педагога : наук.-практ. освітньо-популярний часопис. – 2008. – № 7–8. – С. 41–43.

7. Пуховська Л. П. Педагогічна освіта в європейському освітньому просторі: шляхи і бездоріжжя / Л. П. Пуховська // Післядипломна освіта в Україні. – 2013. – № 2 (23). – С. 17–20.

О. С. Пономарьов

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ

Світова система освіти переживає сьогодні глибоку кризу, зумовлену тим, що її традиційні цілі, зміст і характер перестали відповідати новим реаліям сьогодення. А ці ж реалії являють собою надзвичайно складну сукупність глобальних проблем, які загрожують самому існуванню людської цивілізації. До того ж, істотно прискорюється темп змін, яких зазнає світ, так що люди часто не встигають навіть осмислити їх сенс. Тому перед педагогічною наукою і практикою вкрай важливою проблемою постає розробка і впровадження нової освітньої парадигми, яка б забезпечила можливість задовольнити нові, більш складні вимоги до освіти та її очікування. Успішне розв'язання цієї проблеми передбачає чітке бачення самої сутності та призначення сучасної освіти і всієї гами її суспільних функцій, якими вони мають бути в умовах все більш відчутного сучасного інноваційного розвитку. А це бачення може забезпечити звернення до філософії освіти.

Це означає, що освіта вимагає свого серйозного переосмислення як один з надзвичайно важливих екзистенціалів буття суспільства та як специфічний соціальний феномен. Дійсно, сучасне суспільство вже ніяк не може існувати без системи освіти, призначення якої полягає у підготовці підростаючих поколінь до успішного життя й діяльності у цьому суспільстві. Але це класичне визначення сьогодні слід вживати досить обережно, оскільки фактично освіта готує людину до умов майбутнього суспільства, яких ми в принципі не можемо достеменно знати і лише вгадуємо певні його розмиті контури.

Отже, порушена проблема ускладнюється ще й певною невизначеністю цілей, напрямків і – відповідно – засобів її ефективного розв'язання.

Аналіз наукових публікацій з проблеми переконливо свідчить про те, що її важливість та актуальність все більш осмислюється як філософами, так і педагогами. Підтвердженням можуть слугувати хоча б роботи В. Андрущенка, Б. Гершунського, Е. Гусинського, Т. Вороніної, О. Дольської, С. Клепка, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Лутая, П. Матвієнка, М. Михайлова, С. Сисоєвої, Ю. Турчанинової та ін. Вони аналізують соціальну сутність і функції освіти, причини і прояви її кризи, розглядають можливості і шляхи ефективного подолання цієї кризи. При цьому філософія освіти розглядається як надійна методологічна основа

педагогічної науки, яка має використовуватися в процесі розробки нової освітньої парадигми.

Як спеціально підкреслює В. Огневюк, дослідження феномену освіти, здійснювані філософією, піднесли саму ідею освіти до рівня вселюдського феномену, проте філософія, в силу вже самої своєї місії, не досліджує специфічні проблеми, що належать до інших галузей знання, якщо, звичайно, вони не розкривають загальні тенденції розвитку.

У той же час існують й інші погляди на саму сутність філософії освіти. Наприклад, В. М. Розін вважає, що «філософія освіти – це відповідь на кризу освіти, кризу традиційних наукових форм її осмислення та інтелектуального забезпечення, вичерпність основної педагогічної парадигми». На його думку, «філософія освіти обговорює граничні основи освіти і педагогіки: місце і смисл освіти в культурному універсумі життя, розуміння людини та ідеалу освіченості, смисл і особливості педагогічної діяльності і т. ін. Методологічна і, зокрема, проектна орієнтація філософії освіти зумовлює обговорення шляхів і способів розв'язання кризи освіти і образ нової школи». Характерно, що з цих (узагалі цілком правильних) міркувань автор виводить парадоксальне твердження, що «філософія освіти – це і не філософія, і не наука». Його не може виправдати навіть зауваження дослідника про те, що «вона використовує підходи і знання всіх рефлексивних дисциплін – методології, філософії, аксіології, історії, культурології» [1, с. 12].

Як це не дивно, навіть такі відомі філософи і педагоги, як В. Андрущенко, Л. Губерський та М. Михальченко пишуть, що «суспільство-знавцям потрібно проаналізувати саму «філософію» освіти, якщо вона взагалі існує. Якщо ж її нема, то слід створити таку, що відповідатиме інтересам України, викликам науково-технічного прогресу» [2, с. 530]. Тут звертає на себе увагу, по-перше, те, що поважні автори піддають сумніву існування філософії освіти, а по-друге, те, що вони наводять саме слово «філософія» у лапках, що тільки посилює підкреслений їх сумнів у реальності й дієвості цього поняття.

Сьогодні, в умовах істотних змін суспільного буття, як ніколи раніше, виникає необхідність критичного аналізу стану освіти і розуміння її цілей самими освітянами і споживачами її послуг, аналізу освітньої політики держави та її впливу на реальний характер функціонування і розвитку соціуму. Так, на наше переконання, всезагальна доступність вищої освіти не тільки девальвує її цінність, але й наносить непоправної шкоди суспільству. Дійсно ціла армія абсолютно некомпетентних, зате дипломованих «фахівців» без належних знань не тільки гальмує розвиток країни, але й демотивує навчально-пізнавальну діяльність дійсно здібних

учнів і студентів. Вона розмиває важливий прошарок інтелігенції, інтелектуальної еліти країни, посилює бездуховність.

К. Ясперс, один із засновників екзистенціалізму, детально аналізуючи духовну ситуацію, пише про нівелювання освіти, особливо в процесі спеціальної підготовки. На його глибоке переконання, «в існуванні масового порядку всезагальна освіта наближається до *вимог середньої людини*. Духовність гине, поширюючись в масі, раціоналізація, доведена до грубої моментальної доступності розсудку, привносить у кожен сферу знання процес збіднення». Вчений підкреслює, що «з нівелюючим масовим порядком *зникає той освічений шар*, який на основі постійного навчання отримав дисципліну думок і почуттів і здатний відгукуватися на духовні творіння» [3, с. 159].

Інноваційний же характер світового суспільного розвитку вимагає нової якості підготовки фахівців. Компетентнісний підхід став природною реакцією на цю вимогу. Однак, на жаль, він ще недостатньо розроблений як дидактично, так і методично і тим більш методологічно. Хоча вже те, що випускник вищої школи має отримати високу не тільки професійну, а й соціальну компетентність, може вважатися безсумнівним позитивом. Разом з тим, у наявних публікаціях відсутня детальна інформація про сутність і зміст соціальної компетентності, а практика освіти не сприяє оволодінню студентами логікою науково-технічного і соціального прогресу. В результаті вони виявляються не готовими до змін.

Таким чином, невирішеними аспектами проблеми постають, на наш погляд, відсутність чіткого розуміння принципіальних основ нової освітньої парадигми, сутності і напрямків реформування освіти взагалі й трансформації її соціальних функцій, зокрема. Крім того, вимагає глибокого філософського осмислення призначення освіти в умовах інноваційного розвитку суспільства та її відповідальності за долю людської цивілізації.

Без пошуку чітких відповідей на ці та деякі інші фундаментальні питання неможливо сформулювати дієві рекомендації для освітньої практики, які були б спрямовані на ефективне розв'язання кризи освіти й успішне вирішення нею тих складних і відповідальних завдань, які постають перед нею в сучасних умовах. Тим більше, що й само суспільство не може належним чином поставити ці завдання й висунути цілісну сукупність вимог до освіти.

Мета статті полягає у спробі проаналізувати з позицій філософії освіти, якими мають бути основні напрямки трансформації соціальних функцій освіти як специфічного суспільного утворення в умовах інноваційного розвитку суспільства. Іншими словами, яким чином освіта

може перетворитися на адаптивну самокеровану систему. При цьому під адаптивністю і самокерованістю мається на увазі здатність освіти не тільки «підстроюватися» під вимоги суспільства, але й активно формувати ці вимоги відповідно до логіки науково-технічного і соціального прогресу. Цілком очевидно, що необхідною умовою для цього має бути вихід на якісно новий рівень педагогічної науки і підготовки професійних педагогічних кадрів.

Інноваційний розвиток характеризується стрімким збільшенням обсягу наукових знань, прискоренням їх трансформації у технології і швидким старінням. Водночас це породжує істотні зміни самого характеру суспільного буття. Тому не тільки нових знань та умінь майбутнє суспільство вимагатиме від своїх громадян, а й змінюватиме їх життєві цілі й цінності, світоглядні позиції та моральні принципи, естетичні смаки та ідеали. Ось чому чи не основними соціальними функціями освіти постають, по-перше, озброєння молоді базовими знаннями, вміннями й навичками, по-друге, прищеплення їй уміння і глибокої внутрішньої потреби у постійному самонавчанні, самовихованні, саморозвитку та самовдосконаленні протягом всього активного трудового життя, по-третє, розвиток порядності, духовності та відповідальності. Не менш важливою не тільки продовжує лишатися, але й набуває нових сенсу і значущості традиційна соціальна функція освіти з культуротворення і формування соціокультурного простору.

Її роль істотно посилюється через небезпечне поширення технократизму мислення, нехтування духовністю і, як наслідок, втратою відповідальності людини за можливі результати і наслідки своїх дій і рішень. Ускладнення ж суспільних умов життя й діяльності та використання технологій вимагає глибокого усвідомлення необхідності гуманістичної спрямованості як самої діяльності, так і техніки й технології. Посилення особистої відповідальності має стати імперативом і для їх розробника, і для користувача. Її ж формування тісно пов'язане з формуванням і розвитком духовного світу людини, що теж постає вкрай важливою соціальною функцією освіти.

Реалії сьогодення й певна невизначеність майбуття посилюють потребу і в такій соціальній функції освіти, як розвиток самостійного творчого мислення, уміння орієнтуватися у складних проблемних ситуаціях і знаходити інноваційні ефективні шляхи і способи успішного їх розв'язання. Ця функція уявляється подальшим розвитком традиційного завдання освіти з підготовки людини до свідомої компетентної участі у спільній з іншими людьми суспільно значущій діяльності та у її невинному особистісному і професійному розвитку. На жаль, розвиток

техніки і технологій породжує у деякого ілюзію їх всемогутності. При цьому людина зводиться до одного із структурних елементів, як прийнято говорити, людино-машинної системи.

Рішуче відкидаючи цей підхід, відомий фахівець з соціальної філософії В. П. Андрущенко підкреслює, що «історію творять люди, а не машини. Водночас людина досягає свободи, не ігноруючи роль техніки, а розумно використовуючи її, створюючи суспільство, вільне від усіх форм відчуження, в тому числі й відчуження машини. Машинний фетишизм не повинен заступати машинами людину та її суспільні відносини. Майбутнє належить людям, які володіють машинами такою самою мірою, як і власними суспільними відносинами» [4, с. 381]. Отже, сьогодні ще однією важливою соціальною функцією освіти, насамперед технічної, постає її олюднення та подолання технократизму мислення і діяльності фахівців. Однак це зовсім не означає якоїсь відмови від творчого підходу інженерів і техніків до своєї професійної діяльності й подальшого удосконалення техніки. Це означає, що вони у своїй діяльності повинні прагнути до гармонізації відносин у квадрії «людина-суспільство-природа-техносфера».

Це уявляється тим більш необхідним, що, як вказують С. П. Мовчан та О. К. Чаплигін, «соціальна практика з очевидністю довела, що технічний прогрес не тільки радикальним чином удосконалює суспільство, але й здатен призвести до непоправних, трагічних наслідків у розвитку всієї людської цивілізації». Автори підкреслюють, що «про це, зокрема, свідчать суперечливі оцінки перспектив розвитку науки та техніки в сучасній філософії та соціології» [5, с. 49]. Вважаємо за необхідне додати, що не тільки оцінки перспектив, але й реалії сьогодення переконливо свідчать про подвійність ролі переважної більшості видів техніки й технологій. Йдеться і про конструктивні, і про деструктивні їх можливості, і про майже завжди негативний вплив на навколишнє природне середовище.

Сьогодні людство взагалі опинилося на своєрідному роздоріжжі. Вибір стратегії подальшого розвитку цивілізації є вкрай відповідальним, оскільки за багатьма авторитетними оцінками при збереженні існуючих тенденцій розвитку нас чекають вичерпання багатьох природних ресурсів вже у цілком осяжній перспективі, вкрай несприятливі кліматичні зміни і катастрофічне забруднення довкілля. Зумовлені цими обставинами, загострюватимуться міжнаціональні, міждержавні, міжконфесійні та інші конфлікти, посилюватиметься небезпека ядерної війни, в якій не може бути переможців. Для того, щоб уникнути цих катаклізмів, необхідно істотно посилити таку вкрай важливу соціальну функцію освіти, як

виховання у людей з самого дитинства толерантності й розуміння того, що планета Земля – наш спільний дім.

У кожного має бути сформовано на рівні моральнісного імперативу глибоке розуміння того, що альтернативою злагоди, миру і співробітництва між народами і державами, спільної турботи про цей дім може бути тільки його руйнування і взаємне знищення. В освіті необхідно розробити, запровадити і послідовно здійснювати системний вплив не тільки на учнів і студентів, а й на їх батьків, спрямований на гуманістичне виховання підростаючих поколінь та прищеплення їм толерантності, духовності й відповідальності на всіх щаблях – від сімейної до післядипломної освіти.

Якщо звернутися до більш близької тематики – тривалої і глибокої кризи, яка в нашій країні вже набула системного характеру, можна дійти висновку, що глибинною причиною цієї кризи необхідно вважати незадовільні результати діяльності системи освіти. Дійсно, всі ті керівники різних рівнів і всі виконавці, які довели країну до кризи й не зуміли вивести її з цієї кризи, навчалися й виховувалися в системі освіти. І виявляється, що їх професійна компетентність є недостатньою, як і їх відповідальність за свої дії та рішення. Отже, функції освіти з навчання, виховання, особистісного розвитку та соціалізації молоді мають бути переосмислені, а їх реалізація повинна стати цілеспрямованою і здійснюватися буквально кожним педагогом незалежно від того, яку дисципліну він викладає. Для цього необхідно прищеплювати йому почуття особистої відповідальності за якість підготовки студентів.

Аналіз досліджень і численних публікацій з філософії освіти дозволяє стверджувати, що ця специфічна галузь цілісної системи філософських наук не тільки сформувалася, а й набула чіткої внутрішньої структури. Тому з повним правом можна говорити про онтологію і гносеологію освіти, про її аксіологію та герменевтику. Однак їх розвиток не буде достатньо плідним, якщо кожен педагог час від часу не прагнучиме осмислити сутність і соціальну значущість своєї діяльності й не шукатиме шляхів і засобів її постійного удосконалення. Вкрай важливого значення набуває логіка освіти, яка виступає методологічною основою педагогічної майстерності.

Досвід викладання автором курсу філософії освіти магістрам з педагогіки вищої школи переконливо свідчить про істотний інтерес до цього матеріалу з боку слухачів. Його вивчення здійснюється в діалоговому режимі, що сприяє як розвитку у них культури філософського мислення, так і формуванню чітких методологічних принципів своєї педагогічної діяльності, світоглядних позицій, моральних поглядів

і переконань. Виникає розуміння того феномену, який свого часу І. А. Зязюн називав красою педагогічної дії і в якому тісно переплітаються аксіологія і логіка освіти, її етика і естетика. В результаті курс набуває необхідної цілісності й системної єдності.

Сьогодні виключно важливу роль має відігравати телеологія освіти як філософське вчення про цілі. Адже в умовах компетентнісної парадигми вже недостатньо орієнтуватися тільки на сприйняття і запам'ятовування студентами навчального матеріалу. Прискорення темпів його старіння й оновлення висуває перед освітою і освітянами необхідність прагнути до забезпечення осмислення та розуміння не тільки цього матеріалу, але й його обмежень та провідних світових тенденцій розвитку відповідної галузі. Як свого часу говорив І. Кант, не філософії слід навчати, а філософствуванню, так і в інших сферах знань слід навчати мисленню і розумінню. Необхідно переходити від викладу фактажу до навчання методам його отримання.

Успішне розв'язання цих завдань уявляється неможливим без істотного розширення мотиваційної сфери студентів. На жаль, проблематика мотивів та мотивації сьогодні ще недостатньо вивчається філософією взагалі й філософією освіти зокрема. Вона активно досліджується переважно у площині психології. Отримані тут результати мають бути активно переосмислені філософією освіти і пов'язані з забезпеченням ціннісного її сприйняття студентами і суспільством.

Викладені тут міркування ґрунтуються на піввіковому досвіді педагогічної діяльності автора у вищій школі, на спробі його осмислення та узагальнення, на результатах численних теоретичних і прикладних досліджень. Все це дозволяє дійти таких висновків. По-перше, необхідність трансформації і самої освіти, і її соціальних функцій об'єктивно зумовлена тими змінами дійсно тектонічного характеру, які відбуваються практично у всіх сферах суспільного буття і які несуть не тільки безсумнівні позитиви, але й потенціальні загрози самому існуванню людської цивілізації. По-друге, відповідність цілей, змісту і характеру освіти та її соціальних функцій новим реаліям і суспільним вимогам має забезпечити перехід до принципово нової освітньої парадигми. По-третє, успішне формування і впровадження цієї парадигми має ґрунтуватися на чітких принципах і положеннях сучасної філософії освіти.

Напрямами подальших розвідок уявляються, по-перше, філософське осмислення основних векторів трансформації суспільства й відповідних соціальних функцій освіти. По-друге, набуває характеру невідкладної потреби визначення цілей і характеру освіти в умовах інноваційного розвитку. По-третє, важливого значення набуває визначення завдань,

функцій та інструментарію освіти у забезпеченні відновлення як рівня духовності суспільного буття, так і авторитету самої освіти в суспільній свідомості.

Література

1. Розин В. М. Предмет и статус философии образования / В. М. Розин // Философия образования : сб. науч. статей. – М. : Фонд «Новое тысячелетие», 1996. – С. 7–21.
2. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 580 с.
3. Ясперс К. Духовная ситуация времени / Карл Ясперс ; пер. с нем. – М. : АСТ, 2013. – 285 с. – (Новая философия).
4. Андрущенко В. П. Історія соціальної філософії. (Західноєвропейський контекст) : підручник для студ. вищ. навч. закл. / В. П. Андрущенко. – К. : Тандем, 2000. – 416 с.
5. Мовчан С. П. Основи філософії техніки та технології : навч. посібник / С. П. Мовчан, О. К. Чаплигін. – Х. : Форт, 2013. – 316 с.

Г. Ф. Пономарьова

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИКО-ПРАКТИЧНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

Сучасний інформаційно-технологічний розвиток суспільства ставить питання про підготовку фахівців, здатних поєднувати якісні фундаментальні знання, методичну оснащеність і практичну підготовку у своїй професійній діяльності. Саме про роль таких фахівців, розвиток їхньої творчої особистості, інноваційності, культуроцентричності йде мова в Законі України «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національній доктрині розвитку освіти, Концепції педагогічної освіти.

Забезпечити успішне вирішення цього завдання, – підготувати носіїв сучасної методології і методики наукового знання, майстрів-практиків з організації наукової і навчально-педагогічної діяльності – має магістратура.

Формування педагогічної готовності майбутніх фахівців у галузі освіти потребує детального розгляду питань забезпечення взаємозв'язку магістерських знань з дисциплін педагогічного циклу з іншими

дисциплінами, забезпечення педагогічної спрямованості усього процесу підготовки кадрів у магістратурі, причому крізь усі форми організації навчання. Це є вимогою нормативно-правової бази вищої освіти в Україні. Крім того, фундаментальним принципом професійної підготовки педагогів у країнах, що приєдналися до Болонського процесу, має бути принцип ступеневості.

Предметом дослідження зазначеної проблеми у вітчизняній педагогічній науці ставали методичні основи ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної освіти (Я. Болюбаш, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень); проблема наступності (В. Бондар, О. Галус, А. Кухта, О. Мороз, Н. Ничкало); шляхи підвищення результативності підготовки студентів магістратури (О. Мороз, В. Мороз, З. Сліпань).

Теоретичну основу концепції педагогічної підготовки магістрів становлять праці вітчизняних і зарубіжних учених з проблем філософії неперервної освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Лутай); професійної підготовки вчителя (О. Абдуліна, О. Глузман, В. Лозова, О. Савченко); вищої педагогічної освіти (Є. Белозерцев, В. Луговий, В. Сластьонін, А. Щербаков) та інші.

Напрями вирішення конкретних завдань дослідження визначаються цілою низкою чинників. По-перше, необхідністю підвищення рівня компетентності педагогічних кадрів, оскільки педагогічна освіта магістрів стає необхідною умовою зростання професіоналізму фахівців у цій галузі неперервної освіти.

По-друге, потребою розв'язання суперечностей між проблемами об'єктивного осмислення історичного досвіду становлення магістратури і рівнем досліджуваності проблеми, зокрема щодо прогнозування розвитку національної системи ступеневої педагогічної освіти.

По-третє, необхідністю еволюції педагогічної науки, зокрема здійснення системного аналізу проблем повної вищої педагогічної освіти й визначення на цій основі шляхів її вдосконалення.

Для різних кваліфікацій у вітчизняній науці висвітлені основні змістові, організаційні, методичні та юридичні питання, однак вивчення науково-педагогічної літератури та знайомство з практичною діяльністю ВНЗ дає підстави дійти висновку, що теорія і методика педагогічної освіти магістрів залишається недосконалою з погляду потреб нової педагогічної реальності. Не до кінця залишаються вирішеними питання щодо виявлення:

– наступності у підготовці педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;

- оптимального змісту, найбільш ефективних форм і методів підготовки студентів магістратури;
- співвідношення змістового компоненту підготовки магістрів у ВНЗ різного рівня та статусу і, зокрема, педагогічної підготовки випускників класичних і педагогічних університетів;
- інтегрованої моделі підготовки магістрів до професійної діяльності.

Разом із тим демократичні та гуманістичні процеси в Україні сприяють детермінації педагогічних методів і стилю, пов'язаних з особистісно орієнтованою, творчо-інноваційною діяльністю майбутніх фахівців будь-якого кваліфікаційного рівня (бакалавра, спеціаліста, магістра).

За цих умов особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки магістратури, яка озброїть майбутнього викладача вміннями інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати наявний досвід для особистісного саморозвитку і самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки, метою якої є формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно і творчо мислити. Педагогічна освіта магістрів розглядається нами як багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків.

Як засвідчує досвід Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, професійна підготовка майбутніх викладачів у межах магістратури висуває додаткові вимоги педагогічної інтенсифікації її змісту. Унаслідок тривалості професійної підготовки у магістратурі від одного до двох років саме її інтенсифікація навчального процесу забезпечить, на нашу думку, ефективність формування готовності до викладацької діяльності.

Узагалі під терміном «інтенсифікація» у педагогіці розуміють: 1) посилення, збільшення напруженості, продуктивності, дієвості; 2) підвищення інтенсивності діяльності за допомогою більш повного, ефективного використання технічних, матеріальних і трудових ресурсів [10].

Отже, незважаючи на наявність різних наукових підходів до розуміння сутності інтенсифікації навчання, інтенсифікація професійної підготовки майбутніх фахівців має відбуватися на основі підвищення ефективності діяльності викладачів, навчально-професійної діяльності студентів, навчального змісту з метою формування готовності магістрантів до викладацької діяльності.

Успішна інтенсифікація навчального процесу передбачає розробку та впровадження нових науково обґрунтованих моделей навчального процесу.

Аналіз праць теоретиків і практиків освіти (І. Лебедева, В. Мельник, Є. Смирнова, М. Ярмаченко) дає змогу визначити поняття «моделювання» як репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення. О. Рудницька розуміє модель як штучну систему, що відображає з певною точністю властивості об'єкта, який досліджується [8, с. 212].

Аналіз сучасних досліджень дає підстави для трактування поняття «моделювання» як науково-пізнавального методу дослідження змістовних, технологічних, організаційних компонентів навчально-виховного процесу шляхом їх абстраговано-раціонального створення, вивчення й реалізації.

В академії, як і в багатьох педагогічних ВНЗ України, педагогічна модель навчального процесу на магістерському рівні розроблялась у контексті з новими вимогами до розвитку освіти в напрямі активізації самоосвіти та впровадження інтеграційних процесів у практику навчання магістрантів.

Процесуальна модель включає визначення провідних етапів професійної підготовки, з'ясування їх змістового наповнення, методичного забезпечення та пріоритетних форм навчання, а також характеристику педагогічних стосунків та способів взаємодії викладача зі студентами на магістерському рівні.

Перший етап (експонувально-інформативний) характеризується спрямованістю на розширення й збагачення обізнаності магістрантів у професійних питаннях, актуалізацією набутого у попередні роки навчання досвіду, його систематизацією, формуванням цілепокладальних орієнтирів навчання.

Пріоритетними формами й методами навчання виступають інформативно-оглядові лекції, що передбачають стислий виклад матеріалу за певними розділами чи темами програми; ескізне опрацювання навчального матеріалу; демонстрація (показ) викладачем певних методів і прийомів роботи; спостереження за педагогічною діяльністю провідних викладачів, зокрема, відвідування майстер-класів, які проводить викладач з високим рівнем професіоналізму для широкої аудиторії, застосовуючи оптимальну методику. На цьому етапі широко використовуються групові та індивідуальні консультації викладачів. При цьому результатом навчання є визначення тематики дослідницької роботи, орієнтація у власних підходах до здійснення викладацької практики.

Другий етап (репродуктивно-аналітичний) передбачає суттєве розширення самостійної роботи магістрантів та її індивідуалізацію, активізацію їх аналітичного мислення в галузі педагогіки. Особливо важливого значення набуває залучення студентів до практично-професійної діяльності, яка поки що носить фрагментарний і переважно наслідувальний характер. Пріоритетними виступають такі форми й методи роботи, як проблемно-пошукові лекції, що активізують аналітичну думку магістранта, спонукають до самостійних пошуків. Студенти залучаються до аналізу науково-методичних джерел, педагогічної літератури, написання рефератів, участі у науково-практичних дискусіях, вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду тощо.

Третій етап (продуктивно-креативний) акцентує увагу на розвиткові творчої самостійності студентів у всіх різновидах діяльності. На цьому етапі магістранти мають удосконалювати здатність до цілісного охоплення наукових проблем і педагогічних явищ. Зокрема, суттєвого значення набуває самостійне створення форм і методів педагогічної діяльності, проведення відкритих занять зі студентами, написання магістерської роботи.

Пожавлення дослідницької думки відбувається у процесі залучення магістрантів-дослідників до свідомого використання прийомів евристики. У магістрантів таким чином розвивається здатність до педагогічної імпровізації в ході проведення заняття, встановлення контакту зі слухачами у процесі викладання тощо. Форми роботи в цьому напрямку включають проведення психологічного та інших тренінгів, публічне обговорення провідних позицій магістерської дипломної роботи тощо [9].

На нашу думку, метою навчання на магістерському рівні є розвиток самоосвіти, здатність до самовиявлення. У цьому процесі характер взаємодії викладання й учіння набуває нової якості, відбувається зменшення частки педагогічного керівництва (викладання) та спрямування пізнавальної діяльності магістрів у русло самостійних підходів.

Отже, професійна підготовка розглядається нами як взаємодія різних рівнів навчальних відношень між викладачами та магістрантами.

Крім того, випускник, який отримав ступінь магістра, має бути готовим до науково-дослідницької та педагогічної діяльності.

На основі аналізу наукової літератури [1; 2; 3; 8] нами визначено необхідні індивідуально-творчі якості майбутнього педагога-дослідника, а саме:

- креативність мислення;
- інтуїція і творча уява;
- дивергентність мислення;

- здатність запропонувати декілька підходів до вирішення завдання, бачити проблеми, об'єкти в різних ракурсах;
- оригінальність мислення;
- асоціативність мислення;
- інтелектуальна активність;
- спрямованість на здійснення – самоосвіти, самооцінки, самоаналізу, саморозвитку, самовизначення, самореалізації тощо.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх магістрів до науково-дослідницької діяльності, учені приділяють значну увагу самостійній роботі студентів, культурі їхньої навчальної праці [1; 6].

Самостійна робота є складовою будь-якої форми організації навчального процесу, що допомагає активізувати розумову діяльність магістрів у процесі навчання. Самостійність – одна з рис характеру особистості, яка знаходить своє вираження в системі мислення, різних видах діяльності і вчинках та є умовою формування активної життєвої позиції.

Отже, у контексті підготовки магістрів проблема формування їхньої готовності до педагогічної та науково-дослідницької діяльності набуває великого значення. Розвиток у магістрів зацікавленості і потреби в постійному самовдосконаленні як неодмінній якості сучасного фахівця зумовлює подальше становлення їх як професіоналів, дослідників, спроможних до проектування та реалізації, корекції і розвитку власної діяльності, уміння самостійно на високому рівні виконувати наукову, педагогічну й управлінську діяльність.

До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільне віднести такі проблеми: порівняльний аналіз підготовки магістрів гуманітарного профілю до науково-дослідницької діяльності в Україні і за кордоном, постійне оновлення навчально-методичного супроводу для магістрів вищих педагогічних навчальних закладів.

Література

1. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М. : МГУ, 1968. – 268 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / [Степко М. Ф., Болубаш Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Освіта, 2004. – 384 с.
3. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
4. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Лист Міністерства освіти і науки України від 25.04.2001 р. № 1/9-168.

5. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти і науки України від 02.06.1993 р. № 161 (з0173-93).

6. Педагогика профессионального образования : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / [Белозерцев Е. П., Гонеев А. Д., Пашков А. Г. и др.]; под ред. В. А. Сластенина. – [3-е изд.]. – М. : Academia, 2008. – 368 с.

7. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Каб. Міністрів України від 20.01.1998 р. № 65.

8. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.

9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com>

10. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://virtkafedra.ucoz.ua>

В. Ф. Пугач

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ФУНКЦИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ ВУЗОВ В РОССИИ

Одной из характеристик социальных функций высшего образования являются особенности студенческих контингентов, приема, т. е. тех, чьи потребности в получении образования вузами удовлетворяются.

В работе приводятся результаты исследования образовательных траекторий молодежи, структуры приема в вузы по уровню довузовского образования и сравнительного анализа особенностей социальных функций государственных и негосударственных вузов в России. Исследование основано на данных образовательной статистики постсоветского периода, для его сравнения с советским используются показатели 1985 г.

Одной из важнейших характеристик лиц, принимаемых в вузы, является уровень их образования, с которым связана доступность высшего образования, построение образовательных траекторий, охват молодежи высшим образованием.

В российской образовательной статистике выделяются следующие уровни образования лиц, принятых в вузы: среднее общее, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее [1, с. 326].

Динамика приема в государственные вузы России и распределение

приема по уровням довузовского образования с 1991 по 2011 годы, а также данные 1985 г., показаны на рис. 1.

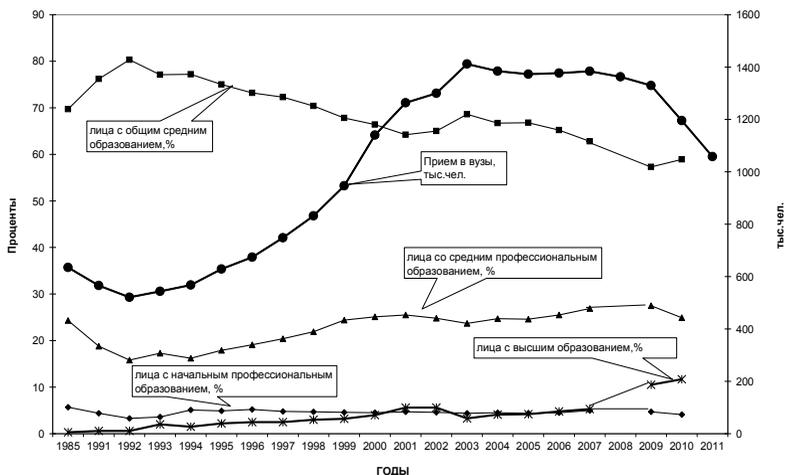


Рис. 1. Прием в государственные вузы, структура приема по уровням довузовского образования

Рассчитано по источникам: [1, с. 326; 2, с. 63; 3, с. 24; 4, с. 36].

Как видно из рис. 1, наблюдается следующая динамика численности приема в государственные вузы России: после минимального значения, равного 520 тыс. чел. и отмеченного в 1992 г., происходит быстрый рост, в результате которого в 2003 г. достигается максимум – 1,4 млн чел. Следующий период, с 2004 по 2011 гг., отмечен постепенным уменьшением численности принятых в государственные вузы России, до 1,1 млн чел. в 2011 г. Следует отметить, что диапазон изменения численности принятых в вузы очень большой, кратность между экстремальными значениями – 2,7 раза, а последующее сокращение численности – только на четверть.

Основную часть приема составляют окончившие средние общеобразовательные школы; лица, имеющие какое-то профессиональное образование, представлены в существенно меньших масштабах.

В постсоветский период максимальное значение доли выпускников средних школ – свыше 80% – наблюдалось только в 1992 г.

При последовавшей за этим общей тенденции к снижению можно выделить следующие периоды. 1992–1999 гг. постепенное снижение доли выпускников средних школ до 68% в 1999 г. Далее наблюдается период,

продолжавшийся до 2006 г. включительно, относительной стабильности, когда выпускники школ составляли около двух третей всех принятых в вузы. После этого снижение уровня данного показателя продолжилось, и в 2010 г. составило менее 59%.

Доля лиц с начальным профессиональным образованием – наиболее стабильный показатель, он держится на уровне около 4%.

Лица со средним профессиональным образованием среди зачисленных в вузы представлены следующим образом: после минимального значения, менее 16%, в 1992 г., показатель рос, достигнув в 1999 г. почти четверти. Далее, по 2010 год включительно, можно говорить о стабильности на уровне одной четверти.

Наконец, лица с высшим образованием. Их доля оказалась самым динамичным, быстро растущим показателем. Если в 1992 г. она составила менее одного процента, то к 2010 г. она росла почти до 12%, т. е. произошло почти 20-кратное увеличение.

Следует отметить, что 1992 году соответствуют экстремальные значения четырех показателей из пяти рассмотренных: максимум доли лиц с общим средним образованием, минимум численности приема, доли лиц со средним и начальным профессиональным образованием.

Рассмотрим негосударственные вузы, относительно которых соответствующая статистика имеется только с 2000 г. (рис. 2).

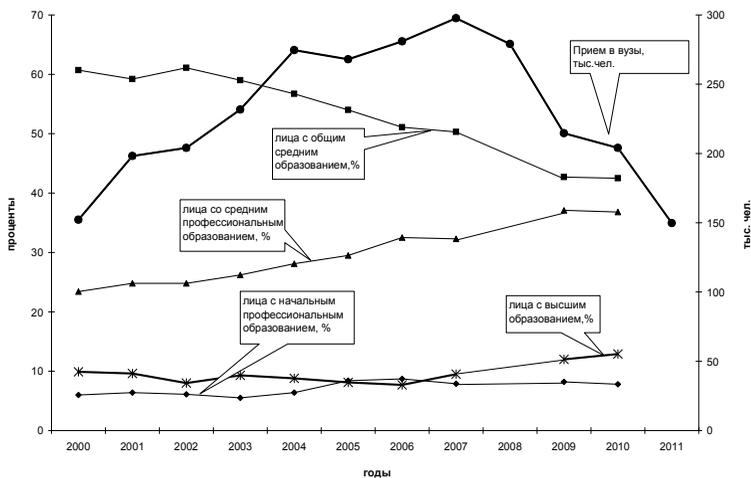


Рис. 2. Прием в негосударственные вузы, структура приема по уровням довузовского образования

Рассчитано по источникам: [1, с. 326, 5, с. 366; 6, с. 140].

Численность приема в негосударственные вузы, как видно на рис. 2, в период с 2000 по 2007 годы выросла примерно со 152 почти до 300 тыс. человек, после сократилась до 150 тыс. в 2011 г.

Структура зачисленных в негосударственные вузы в 2000 г. по уровню образования, в порядке убывания удельных весов, была следующей: чуть более 60% составляли лица с общим средним образованием, со средним профессиональным – почти четверть, с высшим – почти 10% и начальным профессиональным – 6%.

Если говорить о тенденциях, то значение удельных весов лиц с общим средним образованием снижается, доля остальных групп растет. В результате к 2010 г. доля лиц с общим средним образованием сократилась до 42%, а лица с начальным профессиональным составили почти 8%, средним профессиональным – почти 37% и высшим – почти 13%.

Из структуры приема по уровню образования видно, что почти 58% поступающих в негосударственные вузы уже имеют какое-то профессиональное образование, причем доля лиц со средним профессиональным образованием лишь незначительно меньше показателя доли с общим средним образованием.

Принятые в вузы различаются не только видом полученного ранее образования, но и временем его получения. В советской и российской статистике традиционно используется показатель численности лиц, получивших определенный вид образования в год поступления в вуз. Российская статистика содержит такие данные относительно окончивших средние школы, начальные и средние профессиональные учебные заведения.

Среди окончивших разные типы учебных заведений самый высокий процент в тот же год поступивших в вузы – у выпускников средних общеобразовательных школ. Эта доля с 1993 г. в государственных вузах держится на уровне 80%, с незначительной тенденцией к повышению. До этого, в 1991 и 1992 гг., показатель был несколько ниже, еще ниже, около 64%, – в 1985 г. Высокий удельный вес окончивших среднюю школу в год поступления в вуз – факт сам по себе закономерный – известно, что окончание средней общеобразовательной школы – это самый короткий путь к высшему образованию.

Среди лиц с начальным и средним профессиональным образованием доля получивших это образование в год поступления в вузы хотя и ниже, чем среди выпускников школ, тем не менее, достаточно высокая. С 1992 г. около половины лиц с начальным и средним профессиональным образованием получили такое образование в год поступления в вуз,

причем если среди лиц с начальным профессиональным образованием доля его получивших в год поступления в вуз до 2002 г. была выше, чем среди лиц со средним профессиональным образованием, то с 2002 г. – наоборот.

Если постсоветское время сравнить с советским 1985 годом, то явно виден рост степени непрерывности образования, причем по всем трем траекториям. Это свидетельствует и о том, что люди с начальным и средним профессиональным образованием в значительной степени ориентированы на высшее, поскольку они, без перерыва, все чаще продолжают обучение в вузе. Правда, возникает вопрос – а зачем тогда получение начального и среднего профессионального образования, если люди сразу же продолжают учиться в вузах?

Ситуация с поступлением в негосударственные вузы в целом аналогична рассмотренной картине относительно государственных вузов, хотя имеются и отличия.

Обращает на себя внимание тот факт, что экономический кризис 2008 г. особенно сильное влияние оказал на поступление в вузы лиц с начальным профессиональным образованием, чуть меньшее – на лиц со средним профессиональным образованием. Если сравнивать государственные и негосударственные вузы, то более чувствительными оказались негосударственные вузы.

Сравним распределение приема в государственные и негосударственные вузы по уровню образования. Общими чертами обоих видов вузов являются:

- их доступность для лиц, имеющих все уровни довузовского образования;
- максимальную долю составляют выпускники общеобразовательных школ, вторую по численности образуют лица со средним профессиональным образованием;
- примерно равные доли среди приема лиц, получающих второе высшее образование;
- значительную часть приема составляют лица, уже имеющие какое-то профессиональное образование.

Отличительными чертами приема в государственные и негосударственные вузы являются следующие:

- ситуация с распределением лиц по уровню образования в государственных вузах в динамике более стабильная;
- выпускники общеобразовательных школ в большей степени представлены в государственных вузах, в то время как лица с начальным и средним профессиональным образованием – в негосударственных;

– доля лиц, имеющих какое-то профессиональное образование, в негосударственных вузах почти в полтора раза больше, чем в государственных.

Следовательно, анализ процесса формирования студенческих континентов государственных и негосударственных вузов в России свидетельствует о том, что все вузы в значительной степени удовлетворяют потребность в высшем образовании лиц, уже имеющих какое-то профессиональное образование, в том числе высшее. Особенно это характерно для негосударственных вузов.

Тенденция снижения доли выпускников средних общеобразовательных школ среди приема характерна для всей системы высшего образования, но в негосударственных вузах она проявляется в большей степени, в результате в 2010 г. почти 60% приема в негосударственные вузы составили лица, уже имеющие какое-то профессиональное образование, прежде всего – среднее профессиональное. В государственных вузах этот показатель – чуть более 40%. Это свидетельствует о больших масштабах превалирования социальных функций высшего образования над экономическими, причем особенно это характерно для негосударственных вузов.

Литература

1. Образование в Российской Федерации: 2012 : стат. сб.– М. : ГУ-ВШЭ, 2012.
2. Высшее и послевузовское образование в России: 2004. Стат. сб. – М. : ЦИСН, 2004
3. Высшее образование в России: 1996. Краткий стат. сб. – М. : ЦИСН, 1996.
4. Российский статистический ежегодник : стат. сб. / Госкомстат России. – М., 1997.
5. Образование в Российской Федерации: 2007: стат. ежегодник. – М. : ГУ-ВШЭ, 2007.
6. Индикаторы образования: 2013 : стат. сб. – М. : НИУ ВШЭ, 2013.

Т. Н. Разуваева, В. К. Легалова

ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ИННОВАЦИОННОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Сегодня, когда новшества вводятся во всех направлениях человеческой деятельности, знания психологических особенностей инновационной деятельности становятся актуальными и необходимыми. Особое значение приобретает практика инновационной деятельности в высшей школе, поскольку вуз, формируя у обучающихся систематизированные знания основ наук, соответствующие умения и навыки, необходимые для успешной профессиональной деятельности, обязан интегрировать технические, научные, культурные достижения цивилизации. Ускоренный темп развития общества требует подготовки студентов к быстро меняющимся условиям.

Практика инновационной деятельности показывает, что существуют трудности в освоении новшеств. К примеру, планируя инновационное развитие образовательного учреждения, администрация становится активным субъектом инновационной деятельности: самостоятельно ставит цели развития, определяет направления деятельности, предвосхищает трудности, создает условия для инновационной деятельности педагогического коллектива. При этом зачастую педагоги не участвуют в процессе освоения и планирования инновационной деятельности школы, что в дальнейшем ведет к снижению мотивации участия в ней, непониманию позиции администрации в решении ряда вопросов, росту сопротивления инновациям в целом. Существуют примеры стихийного внедрения новшества, спущенного сверху, в таких случаях инновационная деятельность протекает формально, не существует особых условий ее освоения и развития. Таким образом, одной из главных причин отсутствия результативности вводимого новшества является низкий уровень инновационной активности педагогов.

Для рассмотрения данного вопроса, прежде всего, обратимся к выявленным исследователями проблемам инновационной деятельности учебного заведения, среди которых:

1. Неумение выявлять проблемы школы, характер которых связан с ее образовательными целями.
2. Низкое качество анализа учебно-воспитательного процесса.
3. Нерациональность выбора новшества для внедрения. Популярность определенного новшества не гарантирует его высокую эффективность в каждой школе.

4. Планирование инновационной деятельности школы. Как показывают данные опросов, в планировании особо остро стоит проблема стимулирования инновационной активности педагогов.

Перечисленные проблемы помогают выявить «узкие» места в проявлении инновационной активности педагогов.

Инновационная активность (ИА) педагога является ключевым условием инновационного процесса в вузе – процесса развития образовательных систем за счет создания, распространения и освоения новшеств. Различия в поведении педагогов определяются различиями в мотивах и различиями в том, как они воспринимают и субъективно оценивают существующие организационные условия. Для того чтобы возникла и поддерживалась мотивация на освоение новшеств, в учебном заведении должна быть создана определенная мотивационная среда, подкрепляющая поведение, ориентированное на инновационную деятельность и саморазвитие. Благоприятная мотивационная среда предполагает наличие всех необходимых условий, которые обеспечивают потенциальную инновационную активность педагогов, однако ее восприятие всегда субъективно.

Мы предположили, что к ряду субъективных факторов, влияющих на инновационную активность педагога, относится восприятие им благоприятности мотивационной среды школы. На основе тестов субъективной оценки благоприятности условий для занятия инновационной деятельностью мы пришли к выводу, что активность участия педагогов в инновационной деятельности имеет уровневый характер. В изучаемой выборке обнаружено следующее распределение: 25% педагогов показали высокий уровень инновационной активности, 35% – низкий, 40% – средний уровень.

Для педагогов с высоким уровнем активности участия в инновационной деятельности характерно частое проявление различных форм освоения новшеств: участие в работе конференций, семинаров, дискуссий и других формах обмена информацией о новых разработках и передовом педагогическом опыте, в экспертизе новшеств, предлагаемых к внедрению, в реализации программ опытно-экспериментальной работы. Как правило, у них выражено стремление к введению новшеств в свою профессиональную деятельность.

Наиболее популярные формы участия педагогов в инновационной деятельности следующие:

- 75% опрошенных педагогов с высоким уровнем инновационной активности всегда участвуют в работе каких-либо конференций, семинаров, в дискуссиях, встречах с учеными других вузов и в других

формах обмена информацией о новых разработках и передовом педагогическом опыте;

- 90% педагогов регулярно изучают опыт работы других педагогов;
- 86% респондентов вводят новшества в свою работу;
- 54% опрошенных всегда участвуют в экспертизе новшеств, предлагаемых к внедрению.

Для педагогов с низким уровнем инновационной активности характерно игнорирование различных видов участия в инновационной деятельности или же их редкий выбор. Как правило, выбор ими участия в освоении новшества ограничивается следующими видами инновационной деятельности:

- 43% низкоактивных педагогов иногда участвуют в работе конференций, семинаров, дискуссиях, встречах с другими учеными с целью обмена информацией о новых разработках и передовом педагогическом опыте;
- 39% педагогов время от времени изучают опыт работы других вузов.

Непредпочитаемыми формами деятельности педагогов с низким уровнем инновационной активности являются наиболее активные формы участия в инновационных процессах: разработка или участие в разработке программ внедрения новшеств.

Данные проведенного нами опроса показывают, что педагоги с разным уровнем инновационной активности по-разному оценивают мотивационную среду учебного заведения. Для педагогов с высокой инновационной активностью типично восприятие мотивационной среды как благоприятной (58%), для низкоактивных педагогов характерно восприятие мотивационной среды как неблагоприятной (56% педагогов оценивают условия как неблагоприятные, 14% – как умеренные, 30% низкоактивных педагогов считают мотивационную среду их образовательного учреждения благоприятной).

Особое значение имеет знание того, какие условия необходимы педагогам для инновационной деятельности. Сравнительный анализ показывает, что педагоги с разным уровнем инновационной активности отмечают, что в их образовательных учреждениях созданы следующие условия:

- уважительное отношение к педагогам, активно участвующим в инновационной деятельности;
- поощрение руководством учебного заведения и поддержка участия педагогов в инновационной деятельности.

Высокоактивные педагоги признают также наличие интереса к освое-

нию новшеств. Педагоги с низким уровнем ИА отмечают, что в вузе существует четкая система контроля, обеспечивающая объективную оценку достижений в инновационной деятельности каждого педагога. Разница в оценке данных условий может указывать на характер внешней и внутренней мотивации педагогов: инновационная активность, вызванная внутренней мотивацией, будет более продуктивной и устойчивой, нежели активность, основанная на внешней системе контроля, оценивающей достижения педагогов в ИД.

К условиям ИД, которые в высшей школе на сегодняшний день не созданы, педагоги относят:

- благоприятные материально-технические, организационные условия для ИД;
- отсутствие чрезмерного напряжения для достижения результатов в ИД, которые поощряются руководством значимыми для педагога вознаграждениями;
- неосведомленность педагогов о порядке распределения вознаграждений за достижение в ИД;
- отсутствие значимых для педагога вознаграждений за участие в ИД.

Данные условия во многом определяют участие/неучастие педагогов в различных формах ИД. Дальнейшие исследования необходимо направить на изучение причин субъективного искажения педагогом благоприятности мотивационной среды и разработку комплекса объективных и субъективных условий для развития инновационной деятельности педагога.

Н. Х. Раковская, О. С. Раковская-Башмакова

ОСОБЕННОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ В СТРАНАХ ЕС, США И В УКРАИНЕ

Со времен странствующих ученых позднего средневековья университеты всегда рассматривались как социальное и культурное явление, целью которого было распространение знаний за пределы своей территории. В то же время большинство высших учебных заведений, образованных в XIX и XX столетиях, выполняли свои традиционные функции формирования профессиональных групп и местной элиты, а также развития науки и техники в национальной среде. Со второй половины XX века вузы были вовлечены в мощное движение

образовательной экспансии и демократизации образовательных возможностей. Массовое распространение высшего образования стало рассматриваться как гарантия конкурентоспособности государства в новой глобальной экономике [1].

В последнее время во всем мире образование становится все более весомым аргументом при формировании экономической политики государства. Реальным шагом на пути к единому европейскому высшему образованию стало подписание министрами образования европейских стран Сорбонской, а затем Болонской декларации. Основной идеей этих мероприятий является создание в Европе открытой системы высшего образования, которая смогла бы, с одной стороны, сохранять и беречь культурное наследие отдельных стран, а с другой стороны, способствовать созданию единого пространства преподавания и обучения, в котором студенты и преподаватели располагали бы возможностью неограниченного передвижения, где сложились бы все условия для более тесного международного сотрудничества [2]. В связи с этим становится актуальным создание модели образования, понятной и приемлемой в Европе и мире. Для этого необходимо определить, насколько сопоставимы модели многоуровневой подготовки в странах ЕС, США и Украины.

Базовой основой европейской модели образования является германская модель, которую можно назвать «квалифицированный специалист». Германская модель основана на четком разделении высшего профессионального образования по экономическим наукам в университетах, с одной стороны, и подготовке кадров по экономике в системе дополнительного (послевузовского) образования – с другой стороны.

В сфере экономического образования можно выделить две основные модели: европейскую и американскую. Обе они успешны в рыночной экономике и, с некоторыми допущениями, являются прототипами построения системы экономического образования в других странах.

Модель экономического образования, характерную для Германии, используют во многих странах, в том числе в Австрии, Бельгии, Финляндии, Японии. Германская система экономического образования противоречива. Германия добилась значительных успехов в экономическом, индустриальном и социальном развитии, и роль специалистов в области экономики, получивших образование, а затем повысивших квалификацию в германских учебных заведениях, очевидна. Однако принципы, заложенные в основу данной системы, являются консервативными, особенно с точки зрения современных требований к повышению адаптивности и гибкости специалиста-экономиста в постоянно меняющихся условиях.

С развитием процессов глобализации и интернационализации экономики и бизнеса перед высшим образованием встали новые цели – подготовка профессиональных кадров, способных эффективно работать в изменившихся условиях глобального рынка. Интернационализация образования преследует различные цели, среди которых: диверсификация и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; расширение учебных планов и обучение своих студентов в зарубежных вузах-партнерах; расширение региональной сети вуза для эффективного использования своих ресурсов; повышение качества образования и исследований за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями. Развитие международного межвузовского сотрудничества позволяет организовывать совместные исследовательские проекты, обменные программы для студентов и преподавателей, специальные программы для иностранных студентов [1].

Высшее образование XXI века отличается целым рядом особенностей и требует определенных изменений содержания и организации обучения. Изменения являются неотъемлемой частью процесса. Технические нововведения влекут за собой изменения технологических процессов, изменения в управлении этими процессами и изменения в подготовке специалистов. Изменения в экономической среде приводят к необходимости профессиональной переориентации специалистов на разных этапах их карьеры, освоения новых областей деятельности, изменения карьеры и т. д. Изменились и сами обучаемые – помимо вчерашних школьников в вузы приходят зрелые специалисты, обремененные семьей, совмещающие учебу с работой. Наличие у таких учащихся опыта практической деятельности, особых условий получения образования заставляет вузы изменить график и методы обучения. Уже недостаточно передать студентам определенный объем знаний, намного важнее стало обучение поиску и анализу необходимой информации, обучение самому процессу получения знаний.

Эти изменения, характерные для самого процесса образования, происходят на фоне более широких процессов изменений, охватывающих экономику отдельных стран, регионов и мира в целом. Студенты получают высшее образование в зарубежных странах, а применяют полученные знания, работая в международных компаниях по всему миру. Европейский Союз разработал специальные стипендии и программы, стимулирующие студентов ехать учиться за пределы своей страны. В ведущих вузах Великобритании, США, Канады до 80% студентов составляют иностранные граждане.

Американская модель высшего экономического образования базируется на частных школах бизнеса, которые являются главными центрами экономического образования, как правило, без жесткой привязки к наличию у обучающихся опыта работы в экономической сфере. В рамках этой модели соответствующие учебные заведения осуществляют разнообразные программы повышения квалификации для студентов окончивших среднюю школу и для людей с высшим образованием, имеющих опыт практической работы.

Американский подход к созданию школ бизнеса и экономики вышел за национальные рамки и стал достоянием мирового сообщества. Американская модель экономического образования наиболее близка экономическому образованию Дании, Норвегии, Великобритании и др.

Современные информационные технологии, бурное развитие дистанционного обучения сделали национальные границы абсолютно прозрачными для образовательных услуг. Сформировался единый мировой образовательный рынок, где вузы самых разных стран предлагают свои продукты и услуги всем студентам сразу, не ограничивая себя национальными границами. Работодатели во многих странах Европы все больше внимания при приеме на работу выпускников вузов обращают на опыт учебы, жизни и работы за рубежом, поскольку это свидетельствует об адаптивных возможностях кандидатов, широте кругозора, навыках общения с представителями разных культур.

Особенностью модели экономического образования, которую в современных условиях применяют в той или иной степени практически все европейские страны, является сосуществование германской и американской моделей. Например, в Испании, Франции, Италии, Канаде, Нидерландах и др. используется «смешанная» модель, в которой действуют традиционные европейские и «новые» американские элементы.

Франция имеет наиболее старую в Европе систему высшего профессионального образования подготовки специалистов в области экономики и бизнеса. Она сосуществует параллельно с более академическим университетским образованием. Формирование современной системы высшего образования осуществлялось на основе синтеза традиционной французской системы высших коммерческих школ с элементами американской модели. Во Франции полное среднее образование учащиеся получают к 18 годам. В течение последних двух лет обучение происходит в лицее со специализацией. По завершению обучения присваивается квалификация бакалавра, дающая право на поступление в университет без экзаменов. Обучение в университете состоит из трех

циклов. Первый цикл (двухгодичный) оканчивается получением диплома об общем университетском образовании. Второй цикл (также двухгодичный) дает право на получение диплома магистра, а в промежутке после первого года – лицензиата. Полным высшим образованием считается подготовка по третьему циклу – по программе дипломированного специалиста (1 год обучения) или доктора (3 года обучения) с получением промежуточного диплома о гуманитарном образовании после первого года обучения.

Параллельно с университетами во Франции существуют специализированные образовательные институты – высшие школы, поступление в которые требует сдачи серьезных конкурсных экзаменов. По содержанию программа подготовки к конкурсному экзамену напоминает первые два года общего вузовского образования [3].

Самая известная форма интернационализации высшего образования – это мобильность студентов, выезд для обучения за границу. Большинство европейских стран уже многие годы имеют постоянный приток студентов из своих бывших колоний. Значительная часть молодежи из стран Латинской Америки стремится получить диплом в университетах США и Канады. В период холодной войны высшие учебные заведения Советского Союза и Восточной Европы привлекали студентов из государств со схожей идеологией. За последние 40 лет темпы увеличения потоков студентов, пересекающих национальные границы для получения высшего образования, превысили темпы распространения самого высшего образования. По данным ЮНЕСКО, уровень международной мобильности студентов вырос за последние 25 лет на 300%.

Вопросы интернационализации и качества высшего образования тесно связаны, поскольку с самого начала считалось, что процесс интернационализации и выход вузов на международный рынок способствует повышению качества образования.

Мобильность студентов стимулируется различными государственными и региональными программами, но помимо организованных схем студенческой мобильности существует и спонтанное перемещение студентов вне каких-либо программ. Эта спонтанная мобильность является результатом целого ряда факторов на рынке образовательных услуг. С одной стороны, вузы, стремясь увеличить предложение своих программ, активно продвигают их на зарубежных рынках. С другой стороны, существуют национальные различия в доступе к образованию, количественные ограничения в наборе студентов на определенные специальности.

Постепенно потоки иностранных студентов стали восприниматься большинством принимающих стран больше как торговля, нежели помощь, поскольку иностранные студенты во многих странах полностью оплачивают свое обучение. Доход, полученный за счет полной оплаты обучения иностранными студентами, является существенным прибавлением к ежегодно сокращающимся вузовским бюджетам. Без такого дополнительного дохода многие вузы просто не могли бы существовать. Таким образом, на современном этапе для высшего образования все большее значение имеют рыночные процессы, а не государственная политика или вопросы оказания помощи. Международный рынок образовательных услуг превращается в стремительно развивающийся сектор экономики, центральными элементами которого являются международный маркетинг образовательных учреждений и целенаправленный набор иностранных студентов.

Также важной формой интернационализации высшего образования является мобильность преподавателей. В современном мире межгосударственная трудовая миграция становится все более дифференцированной по профессиональным, квалификационным, образовательным признакам, и интеллектуальная трудовая миграция выделяется в качестве отдельного вида миграции. Как и любая миграция рабочей силы, межгосударственная интеллектуальная миграция может быть временной и постоянной. Постоянная миграция получила название «утечка мозгов». Это выезд из страны любых специалистов, занимающихся квалифицированным интеллектуальным или творческим трудом, а также потенциальных специалистов – студентов, аспирантов, стажеров.

Изучение особенностей функционирования моделей высшего образования, применяемых в мире, позволяет выявить их положительный опыт с целью его аккумулирования для выработки адекватной и эффективной модели высшего образования Украины, которая бы позволила готовить высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов в сфере экономики.

Литература

1. Мобильность студентов, преподавателей, исследователей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://reffrend.ru/465572.htm/>
2. Камышанченко Е. Н. Особенности функционирования моделей высшего экономического образования в странах ЕС, США и России / Е. Н. Камышанченко, С. Н. Степаненко // Україна в системі світових економічних процесів. – Х., 2013. – С. 100–104.

3. Тузиков А. Р. Сравнительная типология моделей многоуровневой профессиональной подготовки [Электронный ресурс]/ А. Р. Тузиков, Р. И. Зинурова, Э. Б. Гаязова, А. Р. Габитова. – Режим доступа: http://vml.antal.files/Mahmutov/article_3/Gayazova.pdf.

С. М. Резнік

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Важливою *проблемою* педагогічної науки та практики сьогодні є підвищення якості вищої освіти в Україні. Суспільні перетворення не можуть не зачіпати вищу школу, тим більше, що освіті належить визначне значення у забезпеченні прогресивного розвитку будь-якої країни. Врахування суспільних трансформацій та тенденцій розвитку вищої освіти є запорукою сучасних змін у змісті освіти, методах та формах навчання і, відповідно, необхідною умовою ефективності педагогічного процесу.

Теоретичні і методичні засади удосконалення професійної освіти фахівців у вищій школі розглядаються у роботах В. П. Андрющенко, Г. П. Васяновича, С. У. Гончаренко, І. А. Зязюна, О. Е. Коваленко, Н. Г. Ничкало, О. Г. Романовського, С. О. Сисоевої, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та ін. Проте дискусійними та недостатньо досліджуваними лишаються проблеми аналізу та систематизації, визначення напрямів розвитку вищої освіти в Україні.

Метою статті і є аналіз сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні.

XXI століття принесло людству значні трансформації у всіх сферах суспільного життя: у культурі, політиці, економіці, виробництві тощо. Всі ці зміни диктують певні вимоги й для сучасної вищої освіти України.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті підкреслюється, що освіта у нашій країні – «основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України».

Відповідно до цієї доктрини, головна мета української освіти полягає у створенні умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, формуванні покоління, що здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства; сприяти консолідації української нації, інтеграції України в європейський і світовий простір як конкурентоспроможної і процвітаючої держави.

Забезпечення реалізації цієї мети потребує значних спільних зусиль від держави, вищих навчальних закладів, викладачів, студентів і вимагає вирішення низки серйозних проблем, актуальних для сучасної вищої освіти. Зокрема, значна кількість сучасних дослідників відзначає кризу вищої освіти як у світовому масштабі, так і безпосередньо в Україні.

Одну з перших спроб систематизації причин та наслідків кризи освіти було зроблено у 1970 році у монографії Ф. Г. Кумбса, який зазначив, що система освіти не відповідає прискоренню темпів наукового та технічного прогресу у світі. Інертність системи освіти, значною мірою залежної від традицій, звичаїв, усталених норм, проявляється й у відставанні оновлення змісту освіти, яке не відповідає рівню розвитку науки та вимогам суспільства; все це призводить до девальвації соціальних цінностей взагалі та цінностей вищої освіти зокрема.

Загальноосвітова криза вищої освіти в Україні поглиблюється суспільними проблемами нашої держави, що знаходиться у стані постійних змін та перебудов. Економічна криза країни впливає й на недостатнє фінансування української вищої освіти, що, в свою чергу, позначається на якості освіти. Змінився й ринок праці, уявлення про престижність професій, рівень оплати праці. Все це призводить до того, що багато хто зі студентів не пов'язує майбутню професійну діяльність зі своєю спеціальністю. Безумовно, це нівелює значущість одержуваних знань. Демографічна криза 90-х років в Україні позначається на системі вищої освіти, загальному рівні підготовки абітурієнтів сьогодні. Все більша кількість молодих людей певного віку прагне отримати вищу освіту, у той же час знижується її значущість.

Усе це загострює проблему необхідності збереження та розвитку елітарного характеру вищої освіти, коли людина, яка вивчилася та отримала цю освіту, відзначається високим рівнем професійних, технічних та людинознавчих, гуманітарних знань, широкою ерудицією, високим рівнем загальної культури, тобто є особистістю, яку по праву можна назвати інтелектуальною елітою суспільства.

Найчастіше серед тенденцій розвитку вищої освіти сьогодні науковці розглядають інтернаціоналізацію, масовізацію та комерціалізацію вищої освіти. Проаналізуємо кожну тенденцію окремо та низку протиріч, які вони викликають.

Глобалізація суспільства значним чином впливає й на національні системи освіти та призводить до інтернаціоналізації вищої освіти, яка визначається як весь комплекс змін у бік міжнародної діяльності. Приєднання України у 2005 році до Болонського процесу є одним із наслідків глобалізаційних процесів і означає орієнтацію України на

міжнародне співробітництво у сфері освіти та науки, на забезпечення мобільності студентів та викладачів, еквівалентності ступенів та ін. У той же час глобалізаційні процеси породжують низку проблем у сфері вищої освіти, серед яких необхідність врахування національних особливостей та збереження власних культурних традицій.

Комерціалізація освіти значною мірою породжується проблемами фінансування вищої школи України і має своїм наслідком корінні зміни у діяльності вищих навчальних закладів, що сьогодні виступають як організації, які надають освітні та науководослідницькі послуги. Відповідно перед ВНЗ постають завдання боротьби за ринки, маркетингової привабливості, відкриття спеціальностей, які користуються попитом у споживачів-абітурієнтів та ін. Але у той же час вища школа як інститут, що має захищати суспільні інтереси, повинна забезпечувати розвиток обдарованої молоді, доступність освіти для малозабезпечених верств населення, підготовку за спеціальностями, які найбільше відповідають потребам ринку праці в Україні, забезпечувати високий рівень професіоналізму та надавати не тільки вузькопрофільні, прагматичні знання, але й виховувати молодь відповідно до моральних та загальнокультурних цінностей. Отже, вища школа сьогодні постає перед необхідністю розв'язання низки серйозних проблем та протиріч.

Загальносвітовою тенденцією, характерною і для України, є масовізація вищої освіти. Це означає, що значно більша кількість молоді певної вікової групи отримує вищу освіту на даний момент, ніж раніше. Масовізація освіти також призводить до того, що збільшується навантаження на ВНЗ та викладачів, загострюються проблеми фінансування, середній рівень підготовленості абітурієнтів до навчання у ВНЗ зменшується. У сучасних умовах проблема забезпечення високої якості вищої освіти набуває особливої гостроти.

Інформатизація суспільства є ще одним явищем сьогодення, що визначним чином впливає на систему вищої освіти. Мова йде не тільки про інформаційні педагогічні технології, що, безумовно, є цікавим та корінним чином змінює наш світ. Цікавим є вплив інформатизації на якість знань, що засвоюються, та ставлення до знань як до цінності в сучасному суспільстві.

Дослідники, які аналізують сучасне суспільство та тенденції його розвитку (А. Барт, О. Бурякова, Т. Розак, Г. Шиллер) відзначають, що інформаційна революція сучасності зовсім не сприяє знанневій, а, навпаки, перешкоджає їй. Тобто збільшення інформації зовсім не призводить до зростання знань. Як зазначає О. Бурякова, «"інформаційний шум" стає основною перешкодою на шляху до продукування нових знань. На

сьогоднішній день основною проблемою є не брак інформації, а її надлишок, негативний вплив якого відбивається як на рівні суспільної свідомості, так і індивідуальної. Неструктурованість, суперечливість, фрагментарність перманентного інформаційного потоку, що звалюється на свідомість людей, сприяє формуванню настільки ж суперечливої і фрагментарної картини світу» [1, с. 6].

У такій ситуації система освіти могла б стати тим осередком, який протистоїть «неструктурованості інформаційного потоку» в суспільстві та забезпечує системність, цілісність, осмисленість знань людини, розвиває уміння працювати з інформацією та формує критичність мислення. Проте, ще однією сучасною тенденцією є знецінення самих знань, на засвоєння яких має спрямовувати свої зусилля студент.

Як зазначає Е. Графтон, «безліч студентів приходять до університету, не відчуваючи особливого інтересу до своїх навчальних курсів... У підсумку для більшості з них університет – це не знання та вміння, а документ про освіту, диплом, що означає можливість влаштуватися на роботу» [2, с. 277].

Деякі науковці [1; 3; 4 та ін.] особливо підкреслюють, що в інформаційному суспільстві відбувається втрата цінності знання (у значенні, прийнятому в науці). Ж.-Ф. Ліотар наголошував, що знання не в науці і не в пізнанні, що знання – це не наука в суспільстві постмодерну [3]. Ж. Бодрийяр зазначає, що «інформація – не знання, а те, що змушує знати», з точки зору поняття «інформація» та «знання» він вказує, що «відбувається лише підміна одного слова іншим» і «надлишок знань байдуже розсіюється» [4].

О. Бурякова, аналізуючи праці постмодерністів, робить висновок, що «розвиток сучасних інформаційних технологій не привів до розгортання знанієвої революції, він породив особливу знакову реальність, що складається з безперервного потоку симулякрів, який людина не пізнає або розуміє, а на який емоційно реагує. У створеній віртуальній реальності поверховість стає основним принципом організації індивідуальної і суспільної свідомості, а пошук істинного знання приречений на провал, оскільки його просто не існує» [1, с. 7]. І далі: «У підсумку, інформаційні технології поступово ведуть до віртуалізації суспільства, підміняючи дійсність символічною реальністю» [1, с. 131].

Можна зазначити, що усвідомлене «повернення» студентів зі світу переважно віртуального у реальний дозволяє усвідомити значущість наукового знання з його принципами об'єктивності, раціональності, істинності, достовірності та ін. Це має бути свідомий вибір людини на користь не стільки емоційно позитивних переживань, поверховості, розваг,

скільки інтелектуальної роботи, критичного аналізу, наукового пізнання. Це важливо ще й тому, що позиція людини від особи, яка «поглинає інформацію», до позиції особи, яка «пізнає світ» – це крок до досягнення засобами управління та самоуправління, це «щеплення» від сліпої маніпуляції.

Таким чином, основні тенденції розвитку сучасної вищої освіти пов'язані із інтернаціоналізацією, комерціалізацією, масовізацією та інформатизацією освіти. Кожна тенденція, у свою чергу, породжує низку проблем, протиріч та перспектив. Важливим є пошук шляхів виходу з кризи, підвищення цінності та якості як знань зокрема, так і вищої освіти загалом.

Література

1. Бурякова О. С. Информационная и знаниевая революции: сравнительный анализ концепций : дис. ... канд. филос. наук: спец. 09.00.08 / О. С. Бурякова. – Ростов н/Д, 2011. – 145 с.
2. Графтон Э. Университеты Америки: почему они терпят поражение? / Э. Графтон // Вопросы образования. – 2012. – № 2. – С. 273–284.
3. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна / Ж.-Ф. Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : АЛТЕЙЯ, 1998. – 160 с.
4. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла / Ж. Бодрийяр ; пер. с фр. Л. Любарской, Е. Марковской. – М. : Добросвет, 2000. – 387 с.

Е. И. Решетняк

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАСТЕРОВ КАК ЛИФТ ПОВЫШЕНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ РЕГИОНОВ

В настоящее время, в период реформирования экономических и образовательных процессов в нашей стране возникает потребность эффективного развития инновационных составляющих украинской системы образования и повышения ее конкурентоспособности на региональном и, в целом, на мировом рынке образовательных услуг. С этой целью необходимо осуществить специфику формирования образовательных структур, объединяющих довузовское, вузовское и послевузовское обучение. Изменение концепции высшего образования должно включать повышение конкурентоспособности украинских образовательных учреждений, объединение учреждений начального,

среднего и высшего профессионального образования на основе сохранения институтов знания, но обеспечения единых управленческих подходов. Реализация основополагающей цели непрерывного образования возможна только в инновационной среде, которая предполагает кластерный подход в организации процессов взаимодействия.

Теоретическая основа исследования процессов формирования образовательных кластеров включает работы отечественных и зарубежных исследований, которые базируются на: кластерном подходе во взаимодействии различных субъектов (Портер М., Ноэна А., Фезера Э., Розланда Т.); концепциях непрерывного образования (Гершунский Б. С., Астахова В. И., Астахова Е. В.); исследованиях проблем социального партнерства и управления качеством образования (Анисимова П. Ф., Мухаметзянова Г. В., Ибрагимов Г. И., Субетто А. С.) и др. На основании исследованных работ можно выявить недостаточность рассмотрения проблем, связанных с поиском направлений повышения конкурентоспособности отечественной системы образования.

Целью исследования является выделение направления повышения конкурентоспособности системы образования в Украине посредством формирования образовательных кластеров.

Образовательный кластер – совокупность взаимосвязанных образовательных учреждений, структур бизнеса и органов власти, объединенных по определенному признаку (отраслевому, региональному) с целью достижения общей цели экономического и социального развития и подчиненных единому механизму управления и установления взаимосвязей между отдельными его элементами.

Предварительные исследования показали, что выделяются три организационно-управленческих подхода к формированию научно-образовательных кластеров – североамериканский, западноевропейский и азиатский. Изучению этих подходов и предполагается посвятить данный проект с целью адаптации к украинским условиям и возможности получения максимального эффекта от их реализации для всех участников научно-образовательного кластера.

Преимуществами образовательного кластера являются: 1. Возможность использования ресурсов участников кластера (кадры, материально-техническая база и др.). 2. Введение в сферу образования наиболее современного предметного и технологического содержания. 3. Преимущество образования разных уровней. 4. Построение индивидуальных траекторий личностного и профессионального развития.

В научно-образовательном кластере главный продукт – это образовательные услуги.

Проведенный анализ существующего международного опыта реализации кластерного подхода в образовании показал, что отличительными чертами образовательных кластеров являются: 1) интеграция образования, науки и производства; 2) создание условий для подготовки высококвалифицированных специалистов, востребованных на рынке труда; 3) отраслевая ориентация кластеров; 4) развитая институциональная структура, включающая органы государственной власти и местного самоуправления; 5) специально созданные организации, курирующие кластерные проекты; 6) нормативно-правовая база развития образовательно-инновационной сферы.

В настоящее время в образовательной системе Украины в условиях повышения роли международных образовательных процессов возникает целый ряд управленческих противоречий, а именно:

1. Управленческие противоречия на стыке школа – вуз: необходимость адаптации школьников к изменяющимся условиям обучения в вузе, адаптации программ обучения с учетом профильного образования в старших классах; выявление одаренных школьников и организация эффективного обучения с учетом типа их одаренности; адаптация школьных учителей к изменяющимся условиям образовательной среды; отсутствие эффективных управленческих механизмов, позволяющих формировать необходимые компетенции у школьников в процессе глобализации; необходимость охвата широкого круга учащихся для формирования современных компетенций вне зависимости от социальных, физических, политических, экономических, демографических ограничений; необходимость установления эффективных взаимосвязей между школой и вузом.

2. Управленческие противоречия на стыке вуз – бизнес: необходимость формирования компетенций выпускников с учетом процессов глобализации, международных отраслевых стандартов в конкретных областях знаний; необходимость повышения квалификации преподавателей с учетом практической составляющей в условиях глобализации и изменения условий бизнес-среды; осуществление эффективной переподготовки и повышение профессиональных компетенций в изменяющихся условиях ведения бизнеса; повышение конкурентоспособности как отдельного индивида, так и экономики в целом.

3. Управленческие противоречия на стыке вуз – государственные органы власти: необходимость установления взаимосвязей между всеми участниками образовательного процесса, а также их регламентация в условиях экономического кризиса; отсутствие возможности адекватного государственного финансирования процессов образования.

Учитывая высокую скорость происходящих в экономике изменений, быстро меняющиеся потребности реального сектора экономики, производства, непромышленной сферы в квалифицированных кадрах руководителей, специалистов и рабочих разных направлений, а также с учетом значительного сокращения периода «старения» знаний, вузы должны искать новые способы функционирования и инновационные формы организации обучения. В связи с этим первоочередной является проблема формирования системы подготовки социально и профессионально мобильных и конкурентоспособных специалистов на базе функционирования образовательно-научно-производственного кластера. Основой новой модели формирования специалиста в системе высшего образования является концептуальная идея подготовки профессиональных компетенций специалиста как инновационного интеллектуального «продукта», вооруженного современным инструментарием, технологиями и методиками профессиональной деятельности и проектного управления, соответствующими современным требованиям формирующейся информационной экономики и процессов глобализации.

Преимуществом предлагаемого подхода является то, что на рынке труда и услуг начинает конкурировать не отдельное предприятие, а кластер. Высшее учебное заведение в рамках создания кластера должно стать не только системой накопления и расширенного воспроизводства идей, знаний и технологий, а также центром новых интеллектуальных и научных технологий, способных влиять на развитие регионального образования, науки, внедрение высоких технологий и оптимизацию производства. Университет становится учебной, научно-производственной, педагогической, экспериментальной, материально-технической базой для формирования эффективного кадрового потенциала региона.

Структуры, которые образуют кластер, получают возможность: готовить высококвалифицированных специалистов в соответствии с имеющимися запросами рынка труда и конкретных организаций; сокращать сроки передачи технологий на рынок от разработчика к потребителю; повышать уровень оценки значимости научных результатов за счет развития экспериментальной базы; участвовать в системе отношений организации партнерства на принципах проектного управления.

Таким образом, создание образовательных кластеров позволит: повысить конкурентоспособность всех участников кластера за счет внедрения новых технологий; снизить затраты и повысить уровень качества образовательных услуг; осуществить переход на качественно

более высокий уровень внедрения инновационных образовательных технологий; разработать методiku комплексной подготовки специалистов, обладающих профессиональными компетенциями и способных внедрять инновации в деятельность предприятий; готовить высококвалифицированных и конкурентоспособных специалистов с требуемыми работодателями уровнями компетенции; оптимизировать рост затрат при подготовке соответствующих запросам рынка специалистов с компетенциями; повышать эффективность взаимодействия образования, науки и производства; расширять среду воспроизводства новых знаний, интеллектуальной собственности, инновационных управленческих механизмов; улучшить качественный состав руководителей и специалистов украинских предприятий; консолидировать лоббирование интересов участников кластера в различных органах власти.

Литература

1. Захарова Н. П. Образовательный кластер региона [Электронный ресурс] / Н. П. Захарова // ВлГУ. – 2007. – № 18, Ч. 2. – Режим доступа: <http://journal.vlsu.ru/index.php?id=1869>

2. Смирнов А. В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе : монография / А. В. Смирнов. – Казань : РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.

Г. П. Савош

РОЛЬ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Современное общество находится на пути значительных трансформационных изменений, которые происходят во всех социальных институтах: старые принципы их функционирования изменяются, модернизируются механизмы социального взаимодействия и их принципы, мы становимся свидетелями изменения приоритетов в их функциональной нагрузке [3]. Образование в этом контексте не является исключением. Традиционно его рассматривают как социальный институт, благодаря которому функционирует социально-генетический механизм воспроизведения общества в целом, а также государства и его учреждений в частности.

Выполнение образованием своих функций в высшей школе требует определенной завершенности знаний, знакомства студентов с реальной

жизнью и понимания научно-теоретической картины мира. В свою очередь, это предусматривает формирование студента не только как будущего профессионала, а и как целостной личности [6]. Поэтому необходим анализ разнообразных факторов, обуславливающих его социализацию, и их специфики в высшей школе, первоначально нуждающейся в обобщенном методе, в основе которого лежат общая философия и соответствующие подходы к анализу социальных явлений.

Решение поставленных общественными преобразованиями задач во многом зависит от типа личности, который будет доминировать в обществе, от тех черт и качеств, которые составят основу современных и будущих успешных социальных практик социальных субъектов.

Современное образование готовит врачей, металлургов, бухгалтеров, актеров, строителей, но при этом не уделяет достаточного внимания формированию личности, соответствующей современным трансформациям вообще. Между тем, процесс подготовки личности, ее воспитания и образования – сложный. Профессор В. П. Андрущенко подчеркивает: «Приоритетами образования являются не знания сами по себе и даже не «нужды народного хозяйства», а развитие личности и формирование гражданина, способного самостоятельно и свободно мыслить и действовать» [1]. Безусловно, особое место здесь занимает высшее образование, которое на сегодняшний день охватывает около 80% выпускников школ. Значит, нельзя игнорировать тот факт, что современные социальные условия формируют новый тип студента, с новыми потребностями. Соответственно, высшее образование должно использовать такие формы и методы воспитания, которые бы отвечали многосубъектному «заказу» на личность.

Как доказывает практика, воспитание в высшем учебном заведении непосредственно связано с социокультурной средой, которая формируется обществом в целом. Оно приобретает особые черты на современном этапе своего развития и характеризуется процессами трансформации, модернизации и постмодернизации, что существенно влияет на характер и содержание механизмов воспитания [4].

Поскольку преобразованию подвергаются все стороны жизнедеятельности социума, хотя и в разной мере, то в литературе предлагается термин «системная трансформация», под которой понимают «постепенные изменения, преобразование общественных структур, в рамках которых могут сосуществовать параллельно как старые, так и новые элементы. При этом происходит постепенная трансформация бывших структур в современные, возникают новые социальные структуры» [2; 4; 5].

В процессе трансформации неизбежно иницируются социальные

нововведения, вступающие в контакт с ранее действующими структурами и делающие конечный результат компромиссом между действительным и возможным, между прогрессом и консерватизмом. Нововведения как компонент трансформации подчиняются общим закономерностям возникновения и функционирования любых нововведений.

В таких условиях формирования личности ее социализация и воспитание приобретают противоречивый характер, так как механизмы и регуляторы этих процессов изменяются разными темпами и не всегда отвечают сиюминутным нуждам общества и личности. Усложняет эти процессы многоплановый характер трансформационных изменений.

Современное общество дифференцированное, урбанизированное, информированное СМИ. Социальный тип личности, характерный для такого общества, характеризуется рационализмом, индивидуализмом, стремлениями к изменениям, мобильности, самосовершенствованию. То есть, в таком обществе воспитание приобретает «субъект-субъектный» характер, значительную индивидуализацию и т. п.

Мы считаем целесообразным согласиться с К. Кумаром, сделавшим попытку соединить основные мотивы размышлений и доказательств О. Конта и М. Вебера с идеями Т. Парсонса и современных социологов. По его мнению, своеобразность «современности» определяют пять основных принципов [7]: индивидуализма, дифференцирования, рациональности, экономизма и экспансивности. Указанные черты современности все активнее заявляют о себе в современном обществе, что и необходимо учитывать в воспитании: соответственно этим принципам должны изменяться содержательные и организационные аспекты воспитательной работы в вузах.

Маргинальность, маргинальные процессы, маргинальная личность – явления, которые сегодня стали частью жизни. Усиление внимания к явлению маргинальной личности не случайно. Оно обусловлено, прежде всего, той ролью, которую играют маргиналы в современных реалиях. Нередко они – «дно» общественной жизни. Но и так же нередко – они авангард общества, проводники будущего, его новых форм и образцов.

Общественная мысль, реакция государственных учреждений на явление маргинальности и сегодня остаются, в большинстве своем, отрицательными. Временами это приводит к возникновению социальных конфликтов на этнической, религиозной, демографической, материально-экономической и т. п. почве. Стандарты отношения к маргиналам, сложившиеся ранее, сегодня мешают развитию социума. Четко обозначилось глубокое разногласие между очевидным фактом роста влияния

маргинала на развитие современного общества и преимущественно отрицательным к нему отношением со стороны социума. Такое противоречие переросло сегодня в острую общественную проблему.

В таких условиях, по мнению А. Инкелеса, возникает синдром «современной личности», состоящий из девяти признаков [7]: открытость навстречу инновациям и изменениям; осознание многочисленности существующих мыслей и взглядов, готовность высказывать и обосновывать личное мнение и вместе с тем терпимость и толерантность к другим; концентрация внимания скорее на будущем, чем на прошлом; ощущение субъективной силы; стремление предусматривать будущие события и планировать свои будущие действия; доверие к социальному порядку; признание неизбежности существующего неравенства в распределении благ, ценностей, привилегий на основе четко выраженных принципов; самосовершенствование, образование; уважение к достоинствам других людей. П. Штомпка в этом контексте подчеркивает, что «экстенциональное положение человека в современном обществе ... дает человеку свободу, автономию, богатые жизненные шансы, но при условиях постоянной необходимости принимать решение, делать выбор и нести за все это полную ответственность» [7].

Формирование и социализация такой личности – задача общества и его социальных институтов, в частности образования. В условиях трансформации и модернизации социальные регулятивные механизмы в значительной мере сконцентрированы в правовой сфере, так как она является более универсальной и более прочной по сравнению с другими социальными регуляторами. Сегодня необходимость готовить в высшей школе не просто высококвалифицированных специалистов в любой области, а формировать личность гражданина, готовить молодежь к организационной и административной работе в демократическом государстве является законодательно закрепленной.

Таким образом, ведение целенаправленного воспитания в учебном процессе – это естественный процесс всего цикла обучения. Студенты должны усвоить сложные понятия, быть в курсе новейших проблем современной науки. Но на педагога, который преподает любую учебную дисциплину, возлагается и задача воспитать достойную личность, а не технически просвещенного робота. Главная проблема воспитания в процессе обучения заключается в том, что далеко не все преподаватели сознают свою решающую роль в формировании личности студента, будущего специалиста. Именно поэтому необходимо учитывать все вышеупомянутые явления и условия при осуществлении образовательно-воспитательного процесса в вузах для подготовки не просто

специалистов, а личности, способной к необходимым социальным сдвигам и переменам.

Литература

1. Андрущенко В. Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть: (Спроба прогностичного аналізу) / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1.

2. Катаєв С. Л. Українське суспільство / С. Л. Катаєв. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2005. – 197 с.

3. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных преобразований / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

4. Подольська Є. А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : монографія / Є. А. Подольська, В. М. Назаркіна, А. О. Яковлев. – Х. : Вид-во НФАУ «Золоті сторінки», 2002. – 235 с.

5. Ручка А. Особенности системной трансформации современного украинского общества / А. Ручка // Современное общество. – 1994. – № 4. – С. 14.

6. Студент 21 века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

7. Штомпка П. Социология. Теория современного общества / П. Штомпка ; пер. с пол. С. М. Червоной. – М. : Логос, 2005. – 664 с.

Д. А. Савчук

ВТОРОЕ ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ОСНОВА «НЕПРЕРЫВКИ»

Начиная с 2001 года, численность принимаемых в вузы абитуриентов превышает число окончивших общеобразовательную школу, причем этот разрыв все увеличивается. Это объясняется, как мне кажется, следующим: во-первых, в вузы поступает часть выпускников учреждений начального и среднего профессионального образования (хотя наблюдается тенденция к их уменьшению); во-вторых, увеличивается число получающих второе высшее образование.

Исследователи отмечают, что на протяжении нескольких лет наблюдается увеличение доли тех, кто, окончив школу, выбирает несколько специальностей [1]. Сочетание прагматизма и весьма поверхностного

представления о содержании и возможностях той или иной специальности своеобразным образом проявляются в профессиональном самоопределении старшеклассников. Почти каждый второй, выбирающий профессию инженера, не останавливается на этом, а пытается комбинировать ее с такими специальностями, как юрист, менеджер и экономист.

Как мне кажется, есть ряд причин выбора двух и более профессий.

Предпочтительна одна из престижных профессий, требующая материальных вложений. Другая – традиционная, более дешевая или бесплатная. Около трети старшеклассников, выбирающих профессию инженера, не готовы оплачивать обучение вообще, либо могут позволить себе обучаться в вузе, где стоимость не превышает 10 тыс. рублей в год. Необходимость платы за обучение приводит к тому, что выбор профессии осуществляется на основе экономических расчетов. Возникает снижение общей мотивации к обучению той или иной профессии. Основная профессия требует больших интеллектуальных и некоторых материальных затрат. «Страховочная» же менее энергоемка. Прослеживается зависимость между степенью уверенности в поступлении и количеством выбираемых профессий. Более уверенные в своих силах, как правило, ограничиваются выбором одной специальности.

Под руководством А. С. Шашковой на базе лаборатории социально-политических исследований Тульского государственного университета в 2008 году был проведен опрос, подтвердивший это соображение. (Опрос проводился среди студентов-пятикурсников ТулГУ методом анкетирования, всего было опрошено 230 человек, выборка случайная гнездовая, репрезентативная по полу и возрасту, ошибка выборки не превышает 3%). Было обнаружено, что важнейшими, влияющими на решение о поступлении в вуз, являются мотивы самооценности высшего образования («стремление получить диплом о высшем образовании» (44,8%) и «желание получить впоследствии высокий доход» (44%). Такой мотив получения высшего образования, как желание обрести профессию, отметил лишь каждый третий (31,9%), возможность получить знания значима только для 16,8% студентов. Велика доля так называемых «необразовательных» мотивов: желание родителей (9,9%), возможность временно не работать (2,2%), «сейчас неприлично не иметь высшего образования» (6%); такой мотив, как возможность избежать службы в армии, отметил каждый четвертый молодой человек (24,3%). Опрошенные студенты (43,1%) полагают, что выбранная профессия даст им в будущем и доход, и социальный статус, а 10,8% думают, что вместе с профессией они приобретают только социальный статус.

Таким образом, можно с уверенностью констатировать тот факт, что высшее образование для молодежи является, прежде всего, инструментом реализации социальных, а не специально-профессиональных запросов. Иными словами, основной направленностью личности студента является, прежде всего, социальное стремление найти место в жизни, а уж затем – стать кем-то в определенной сфере деятельности. Таким образом, социальная функция современного высшего образования превалирует в сознании современной молодежи над предметно-профессиональной.

Можно согласиться с констатацией С. Н. Шашковой, что ориентация на успех в жизни становится одной из ведущих жизненных стратегий студентов и вообще молодежи в современных рыночных условиях. В этом одно из проявлений инновационной функции образования. Речь идет не только об участии образования как социального института в процессе зарождения новых социальных слоев, но и в производстве новых социокультурных образцов поведения, новой системы ценностей.

Высшее образование стало восприниматься как нечто необходимое для успеха в жизни. Более того, возникло понимание того, что сейчас невозможно раз и навсегда выбрать жизненный путь, остановиться на приобретенных когда-то односторонних навыках, иметь одно и то же рабочее место. Многих студентов уже не удовлетворяет образование, полученное в одном выбранном вузе. По данным социологического исследования, 45% студентов вузов отметили, что наилучшие возможности в жизни человеку дают два вуза (один вуз выбрали 36%) [2].

Вузы в условиях становления рыночных отношений и трансформации общества все в большей мере оказываются связаны с рынком образовательных услуг, выполняя сервисную функцию и таким образом воздействуя на стратегии поведения молодежи, предлагая самый разнообразный спектр освоения специальностей – от самых престижных до невостребованных. В свою очередь, жизненные стратегии, установки молодых людей влияют на трансформации социальных функций образования и на механизм их осуществления. Специализирующей функции системы высшего профессионального образования все большую конкуренцию начинает составлять функция формальной социализации (для многих студентов сегодня «очень важно иметь диплом о высшем образовании»). Это есть не что иное, как отмеченная П. Бурдьё деформация образовательного поля.

В ходе социологического исследования, проведенного под общим руководством Ю. А. Левады, респонденты отмечали, что высшее образование дает такое важное благо, как «среду»: «Не столько

образование, сколько круг общения, быть на должном уровне...», «Высшее образование нужно, чтобы на высшем уровне общаться с людьми. Образованные люди лучше друг друга понимают» [3]. Непринадлежность к «среде», по сути, равнозначна выпадению из социума. Неполучение высшего образования (особенно если нет серьезного среднего специального) чревато социальными пороками: люди «опускаются», «перестают работать вообще», «спиваются», т. е. воспринимаются обществом как маргиналы. Выбор специальности непосредственно подвержен влиянию престижа профессии – место, которое она занимает в общественном сознании. По сути дела, это более или менее адекватное отражение объективных характеристик и перспектив развития той или иной профессии, как в содержательном, так и в социально-профессиональном аспектах.

Сегодня престиж профессии, согласно проведенному в Туле С. Н. Шашкова исследованию, в глазах современной молодежи определяется следующими критериями: высокая заработная плата (83,6%); перспектива карьерного роста (59,5%) (как отмечают многие эксперты, у молодежи он ассоциируется в основном с финансовым благополучием); востребованность на рынке труда (45,3%); возможность самореализации (21,1%); творческий и интересный характер работы (18,1%); высокая социальная значимость (17,2%).

Рейтинг наиболее престижных среди тульской молодежи профессий выглядит следующим образом: юрист – 18,5%; экономист – 17,6%; менеджер – 13,8%; банковский работник – 10,4%; предприниматель – 8,3%.

Большинство предпочитаемых сегодня профессий относится к сфере новой экономики в России. Они появились как реальные места приложения труда около 10–15 лет назад и тут же стали предметом острого влечения со стороны молодых людей. Не только зарплаты, которые были существенно выше, чем в традиционном госсекторе, но и многие качественные атрибуты этих профессий оказались очень привлекательны в молодежной среде. Сфера высшего образования достаточно оперативно отреагировала на возникший спрос – многие вузы открыли подготовку по соответствующим направлениям.

Таким образом, можно сделать вывод, что ориентации молодежи на профессии находятся под влиянием статуса профессий в системе социальной стратификации, где в качестве основного критерия оценки статуса выступает экономическая и иная выгода.

Литература

1. Шашкова С. Н. Трансформация мотивационной сферы как фактор

формирования профессионально-личностных качеств выпускников вуза / С. Н. Пашкова // *Alma Mater*. – 2009. – № 3.

2. Гражданкин А. И. Система профессионального образования и рынок труда [Электронный ресурс] / А. И. Гражданкин. – Режим доступа: http://isek.hse.ru/20050517/20050517_krasilnikova.doc.

3. Дубин Б. В. Доступность высшего образования: социальные и институциональные аспекты / Б. В. Дубин // *Доступность высшего образования в России* / отв. ред. С. В. Шишкин ; Независимый ин-т соц. политики. – М., 2004. – 500 с.

А. И. Салов

ОБУЧЕНИЕ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Любая организованная форма обучения отвечает всем общим признакам социо-технического процесса. Специфика профессиональной педагогической системы заключается в обучении и воспитании последующего поколения, передачи ему общественного и профессионального опыта, социальных ценностей, норм и способов деятельности. Как организованная форма социальных воздействий на человека, то есть как социальная технология обучение (воспитание) представляет собой процесс управления его психическим развитием, которая включает сменяющие друг друга стадии, этапы: целеполагание, информацию, прогнозирование, принятие решений, организацию исполнения, коммуникацию, контроль и коррекцию.

Системообразующим фактором технологии обучения (управления учебной деятельностью и развитием) является его цель, для высшего профессионального обучения это, прежде всего, передача профессиональных знаний, навыков, умений. Цель формирует информационную основу обучения, служит основанием для прогнозирования возможных результатов, служит критерием принятия педагогического решения, определяет организационные формы исполнения этих решений, обуславливает формальную и неформальную структуру взаимодействия участников учебного процесса, служит эталоном для контроля и оценки достигнутых результатов обучения на разных его этапах, позволяет строить корректирующие и новые программы обучения. Обучение как управляемый процесс можно рассматривать в единстве всех перечисленных выше функций или как социальную технологию.

Образовательные технологии – это многоступенчатые совокупности

приёмов и способов обучения, позволяющие студентам накопить необходимый запас знаний по различным дисциплинам, овладеть практическими навыками работы по избранной специальности и подготовиться к выполнению будущих профессиональных обязанностей. Технологии образования предполагают системный подход к созданию и применению таких методик обучения, которые могли бы обеспечивать, с одной стороны, максимально возможную экономическую эффективность процесса преподавания, а с другой – глубокое усвоение студентами учебного материала вследствие более полной мобилизации резервов человеческого интеллекта. При этом степень использования возможностей обучаемого должна гарантировать такой уровень знаний и умений, такое развитие творческих способностей будущих профессионалов, которое позволяли бы им самостоятельно и уверенно действовать в избранной сфере деятельности даже в условиях постоянно меняющейся экономической ситуации.

При обсуждении статуса образовательных технологий иногда обсуждается теоретический вопрос: существует ли разница между образовательными технологиями и методикой обучения, нет ли здесь совмещения понятий. Понятие «технология» пришло в сферу образования из промышленной сферы. Первоначально «технология» по своему смыслу означала процесс производства продукции машинными средствами – станками, или их группой, поточной линией и т. п. Если распространять эту аналогию применительно к системе профессионального образования, то под технологией обучения можно понимать определённый способ обучения, в котором основную нагрузку по реализации функций обучения должны выполнять средства обучения.

Поскольку в технологии обучения обязательным условием является наличие средств обучения, то значимость человеческого фактора здесь качественно изменится: роль преподавателя усиливается, а его функции усложняются, так как в этом случае на педагога возлагается миссия генератора идей и координатора процесса управления всей технологической цепочкой. По-видимому, разницу между технологией и методикой в сфере образования можно сравнивать с различиями между технологией и ремеслом в промышленности – это различие между высокопроизводительным машинным производством и менее производительным ручным трудом. Использование средств обучения и их высокая отдача создают совершенно иной способ обучения, иную культуру образовательного процесса, требуют первоначальных инвестиций.

Методика и технология выступают как два принципиально различных способа обучения. Каждый из них имеет свои сильные и слабые стороны.

Например, сильная сторона методики обучения заключается в личностном влиянии преподавателя – носителя информации, инициатора процесса обучения, и в возможности непосредственного восприятия и использования его творческого потенциала.

Технология обучения позволяет значительно повысить экономическую эффективность инвестиционных вложений в образовательные программы, например, за счёт увеличения масштабов предоставления образовательных услуг.

Наличие различных стадий и этапов процесса обучения на этом уровне предполагает использование соответствующих средств обучения, а, следовательно, формирует различные уровни образовательных технологий: 1) технология проведения занятия или завершённого цикла знаний (уровень освоения отдельной темы дисциплины); 2) технология преподавания дисциплины или модуля (уровень освоения отдельной дисциплины или модуля); 3) технология полного цикла освоения образовательной программы избранного направления профессиональной подготовки соответствующей ступени (уровень освоения образовательной программы).

1. Технология проведения занятий предусматривает использование преподавателем следующих средств обучения. Нематериальные средства – это языковые системы знаков устной и письменной речи, наглядные пособия по теме занятия, основной и дополнительный материал учебников и учебных пособий, обучающие компьютерные программы по теме занятия, квалификация, опыт преподавателя, его профессионализм, формы проведения занятий, методы обучения, формы контроля усвоения знаний по отдельной теме. Материальные средства обучения – это справочная литература, технические средства обучения, классы, лаборатории, оснащенные оборудованием.

2. Технология преподавания дисциплины предполагает использование, наряду с вышеперечисленными средствами, дополнительных средств обучения. Нематериальные средства: система условных обозначений, используемых для восприятия и усвоения понятийного аппарата дисциплины, искусственная среда для закрепления практических навыков по данному предмету, обучающие компьютерные программы, охватывающие весь курс обучения по дисциплине, формы контроля качества усвоения знаний по дисциплине. Материальные средства обучения: учебники, учебные пособия, нормативно-правовая документация по данной дисциплине, учебно-методические комплексы, методические указания по подготовке к семинарским и практическим занятиям, выполнению письменных работ, прохождению практики,

организации самостоятельной работы студентов, научная и специальная периодическая литература, материалы интернет-сайтов, информационно-консультативные программные продукты.

3. Технология полного цикла освоения образовательной программы подразумевает, кроме использования указанных средств обучения, ещё следующие. Нематериальные средства: траектории обучения, избранное профессиональное направление образовательного процесса, форма обучения (очная, заочная, другая), этап обучения, уровень обучения, способ обучения, ступени обучения. Материальными средствами обучения на этом уровне следует рассматривать все объекты, совокупность которых образует материально-техническую базу образовательного учреждения.

Установлено, что по сравнению с традиционными формами организации учебного процесса в вузе лучшие результаты и большую эффективность можно достичь, применяя следующие технологические приёмы.

Технология создания перспективной модели специалиста и рациональное построение на её основе учебного плана с последующей реализацией его содержательно-временной структуры в общей стратегии организации учебного процесса, объективно предопределяющей формирование в заданной последовательности необходимых профессионально и социально значимых качеств у студента.

Технология профилирования учебных дисциплин, как средство оптимизации учебной информации на основе оценки и учёта её профессиональной, практической, межпредметной и внутрипредметной значимости.

Технологически разнообразные способы развёртки логической структуры учебного предмета, обеспечивающие наиболее полное и системное усвоение его содержания студентами с различными индивидуально-психологическими особенностями понимания.

Технологически многообразные формы наглядности, способствующие в профессиональном обучении адекватности восприятия и понимания учебных и научных, устных и письменных текстов, ускорению и повышению объёма и уровня усвоения знаний.

Технология применения различных форм и способов проблемного обучения для формирования у студентов не просто профессионального, но и творческого мышления.

Технология системной организации индивидуально-дифференцированного обучения, предусматривающего различные вариации содержания и степени сложности учебных заданий.

Технологии групповых форм обучения, предполагающих взаимосвязанный тип совместной учебной деятельности и диалогическую (лично-равноправную) форму обучения в целях формирования у студентов профессиональной и коммуникативной компетентности, повышения познавательной активности, самостоятельности, творчества и развития у них социально одобряемых качеств личности. Введение в учебный процесс обучающихся, дидактических, профориентирующих игр и имитаций.

Технологии взаимоконтроля и самоконтроля в качестве средства формирования у студентов профессиональной направленности, повышения их познавательной активности.

Эти и другие технологии могут быть в той или иной степени использованы при организации учебного процесса в высшей профессиональной системе обучения.

В. А. Семенов

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

На сегодняшний день продолжают процессы трансформации образования на постсоветском пространстве. Уже долгое время осуществляется медленный переход от советской основы к западным образцам. Одной из особенностей данного перехода является уменьшение общих сроков высшего образования, введения дополнительных ступеней, и усиливающаяся профессиональная специализация. Все это ведет к уменьшению аудиторной нагрузки по многим мировоззренческим дисциплинам гуманитарного блока.

Но если в отношении фундаментальных дисциплин, например, социологии, политологии и т. д., существует достаточное пространство для оптимизации и сжатия, жертвуя практическими аспектами и углубленным рассмотрением, позволяя сохранить относительную общую целостность и системность внедряемого научного знания, то у дисциплины «История» подобное «пространство для маневра» отсутствует. Поэтому требуется выработать иной подход к преподаванию дисциплины «История», подход, который был бы оптимизирован применительно к современной ситуации.

Для этой цели в первую очередь требуется выделить наиболее актуальные задачи, возложенные на преподавание данного курса. Если мы обратимся к общекультурным компетенциям, формируемым

курсом «История России», то мы увидим, что приоритетными задачами являются:

- способность к интеллектуальному, культурному, нравственному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию (ОК-1);
- способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые проблемы (ОК-2);
- владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей ее достижения, уметь логически грамотно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4);
- готовность соблюдать этические и правовые нормы, регулирующие с учетом социальной политики государства отношения человека с человеком, обществом, окружающей средой (ОК-5);
- готовность к восприятию культуры и обычаев других стран и народов, с терпимостью относиться к национальным, расовым, конфессиональным различиям, способность к межкультурным коммуникациям в туристической индустрии (ОК-7).

То есть, в соответствии с компетенциями дисциплины «История России» от студента ожидается не столько доскональное знание исторической конкретики, сколько понимание общих принципов хода исторического процесса. В связи с чем актуализируется необходимость выработки методологии для проведения системного анализа процессов существования, зарождения, развития и угасания человеческих обществ.

Традиционно существует четыре основных подхода к анализу исторических процессов.

Линейный подход представляет исторический процесс как единую непрерывную линию. Однако у данного подхода отсутствуют четкие фундаментальные методологические основания, а единственным своего рода доказательством сторонники линейного подхода видят, как правило, те успехи, которых удалось достичь западной цивилизации.

Формационный подход, наиболее ярким представителем которого выступает марксизм, рассматривает исторические процессы сквозь призму социально-экономического детерминизма, тем самым выводя на передний план научно-технический прогресс и развитие производственных сил общества, которые, в свою очередь, вызывают изменения в социальной, культурной и политической сферах.

Цивилизационный подход стремится рассматривать общества в социобиологическом ключе, как социальные организмы, которые, подобно прочим живым организмам, имеют свой жизненный цикл, зарождаясь, развиваясь, увядая и умирая. Они склонны передавать какую-

то часть своего «культурного» материала, склонны эволюционировать, увеличиваться в размерах и усложняться в структуре. Впрочем, для них характерны и процессы обратного рода.

Четвертый подход, или, скорее, группу подходов, мы могли бы назвать парадигмой внешнего влияния. С одной стороны, это изучение особенностей ареала обитания, подход, характерный для французских исторических школ, в том числе и для *École des Annales*. С другой – включенность в глобальные надсистемы, например, мир-системный подход Валлерстайна. С третьей – это взаимодействие между обществами в традиции политического реализма и макиавеллизма – конкуренция, симбиоз, паразитизм.

Долгое время эти подходы развивались достаточно независимо друг от друга, а их комплексное использование в основном носило ситуативный характер. Но на сегодняшний день эта проблема вполне решаема благодаря взгляду на общество как на открытую динамическую систему. Развитие системного подхода и синергетики создало для нас базу, позволяющую свести фундаментальные теории, объясняющие исторические процессы, в одну теоретико-методологическую систему.

В какой-то степени отправной точкой для нас может послужить социобиологический подход, позволяющий экстраполировать базовые системные закономерности с более низких эволюционных уровней на более высокие. Ведь, по сути, открытые динамические системы разных эволюционных уровней вынуждены решать сходный комплекс задач.

Самый нижний из доступных нашему непосредственному изучению уровней открытых динамических систем – а именно – уровень химических динамических систем (например, диссипативных химических структур, открытых И. Р. Пригожиным). Но для нас интерес представляют более высокие эволюционные уровни: уровень микроорганизмов, уровень многоклеточных, и, наконец, уровень социальных организмов, история существования которых и представляет для нас наибольший интерес.

В целом, для открытых динамических систем (или сокращенно ОДС) характерен набор общих принципов функционирования и сходных функций. Открытые динамические системы находятся в постоянном движении, извлекая энергию для поддержания процесса своего существования из взаимодействия с окружающей средой. Ключевой концепцией ОДС является идея подвижного равновесия – состояние стабильного структурного дисбаланса, обуславливающего процесс существования ОДС. Нарушение динамического равновесия может привести к остановке процесса в результате нахождения точки

статического равновесия, либо к разрушению системы из-за переизбытка внутренней энергии. Главная функция ОДС – это функция поддержания динамического равновесия, функция процесса жизнедеятельности ОДС. Те ОДС, которые оказались не способны обеспечить выполнение этой функции, исчезли. В связи с тем, что окружающая среда имеет свойство изменяться, что сказывается на стабильности функции поддержания динамического равновесия, возникает необходимость адаптации к изменениям. Эволюционная адаптация была бы невозможна без реализации функции экспансии. Экспансия может выражаться либо в росте размеров ОДС (что не всегда возможно и эффективно), либо в копировании ОДС (размножении). Также ОДС выполняет функцию смертности (чем больше поколений, тем быстрее процесс эволюционной адаптации) и функцию надэволюции.

При этом на любом эволюционном уровне задачи, решаемые ОДС, остаются практически неизменными. Единство функций порождает и подобие структуры, и схожие методы реализации этих функций. Принцип абстрактного функционализма дает нам методологию для достаточно универсального анализа любой ОДС. Суть этого принципа состоит в том, чтобы обрисовать функциональные подсистемы ОДС.

Применительно к социальным организмам мы получаем следующую схематику: у нас присутствует внешняя среда, в которой существует изучаемое общество и иные общества, вступающие с ним во взаимодействие. Внешняя среда определяет ресурсы, потребляемые обществом, благоприятные и неблагоприятные факторы условий, в которых оно существует, внешние угрозы и перспективы. Социум защищен от воздействий окружающей среды функцией оболочки, или иначе, адаптивной подсистемой. Техносфера, когда она защищает человечество от воздействий окружающей среды – часть адаптивной подсистемы; социальные институты в процессе выполнения функции защиты общества от внешних воздействий и в процессе обеспечения выживания также выступают в рамках данной функциональной подсистемы (будь то армия или экономика). Человеческая популяция, как совокупность отдельных индивидов, будучи объединена в общество, выполняет функцию социального окружения. Это своего рода рецептор, реагирующий как на внешние угрозы, не скомпенсированные адаптивной подсистемой, так и на нарушения процесса потребления производимых обществом ресурсов. Затем возникающий в социальном окружении импульс социально-политической энергии, вызываемый чувствами фрустрации и депривации, структурируется культурной подсистемой и социальной структурой общества. Культурная подсистема

в ходе процесса мышления (предполагающего сопоставление текущей информации и мировоззрения (модели окружающей реальности в сознании индивида)) придает конечную форму социально-политической активности (пассионарности). Тип и интенсивность реакции индивида во многом определяются его, индивида, установками. Мы можем выделить два полюса базовых установок – альтруизм и эгоизм. Промежуточное состояние между ними – состояние равновесия, которое можно рассматривать как абсентеизм. Чем шире круг самоидентификации индивида, тем больше требуется социальной активности, либо тем более альтруистичной должна быть его культура.

Социальная структура также оказывает определенное влияние на формирование социально-политической активности. Известны два основных типа статусно-ролевой лояльности, определяющих форму социальной организации. Это плюральная статусно-ролевая лояльность, формируемая в условиях современного индивидуалистического общества западного типа (прежде всего, городской социум), и кровнородственная статусно-ролевая лояльность, характерная для традиционных клановых обществ. Последняя бывает двух типов – дифференцированная клановость, характерная для кочевых народов и народов, проживающих в условиях сильной географической изоляции (в первую очередь, это мусульманские страны, ведь социальные нормы ислама – это социальные нормы дифференцированной клановости), и монолитная клановость, характерная для оседлых обществ.

Такая системная модель общества позволяет нам комплексно использовать все три основных парадигмы изучения исторических процессов. Внешняя парадигма рассматривает доступные для общества ресурсы, партнеров, паразитов, конкурентов, условия ареала, факторы надэволюции. Формационная парадигма акцентирует свое внимание на работе адаптивной подсистемы, на ее эволюции и сопутствующих эволюционных процессах в прочих сферах. И, наконец, цивилизационный подход сосредотачивает свое внимание на жизненном цикле каждого конкретного общества, равно как и на наследовании его культурного материала. Три комплекса процессов, наслаивающихся друг на друга, рассмотрение которых даст нам понимание основных закономерностей исторического процесса. А использование данной методологической основы в процессе преподавания истории позволит выйти на новый уровень объективизма в рамках политического реализма, тем самым позволяя более трезво оценивать исторические события прошлого и современности, что особенно актуально в условиях господства плюралистического конформизма в современной массовой культуре.

М. И. Степанова

ВЛИЯНИЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНЫХ И ФИНАНСОВЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В последнее десятилетие высшая школа Украины взяла курс на воплощение в жизнь положений Болонской декларации. Постепенно заложенные в документ подходы нашли свое проявление как на государственном уровне, так и в деятельности высших учебных заведений.

В результате длительного пути «проб и ошибок» ключевые позиции как Болонской декларации, так и ряда других «поворотных» для системы высшего образования документов, нашли отражение в новом Законе «О высшем образовании», который был принят Верховной Радой Украины 01.07.2014 года.

Одной из ключевых позиций, которая призвана способствовать формированию Европейского единого образовательного пространства, повышению качества трудовых ресурсов и человеческого потенциала, интеграции систем высшего образования разных стран, является развитие академической мобильности.

И если на законодательном уровне уже удалось разрешить часть препятствий внедрению в текущую деятельность вузов элементов академической мобильности, более того, предпринимаются меры для ее стимулирования, то ограничения, возникающие на уровне университетов и, непосредственно, самих участников мобильности, предстоит преодолевать на протяжении еще многих лет.

Такие ограничения можно условно разделить на несколько групп:

- «личностные»;
- финансовые;
- институциональные.

«Личностные» ограничения связаны, прежде всего, с индивидуальными характеристиками предполагаемых участников мобильности. В случае выездов за рубеж на первый план выходит языковой вопрос, так как далеко не все в академической среде владеют на достаточном уровне иностранным языком. Следующим ограничением, характерным и для студентов, и для преподавателей, является «привычный круг вещей»: нежелание потенциальных участников академической мобильности выйти из своей «зоны комфорта»; страх оказаться одному в незнакомой среде с другим менталитетом, системой отношений; страх

оставить на определенное время дом и привычный круг обязанностей; страх того, что уровня имеющихся знаний, квалификации окажется недостаточно.

Финансовые ограничения – одно из сильнейших препятствий для развития академической мобильности в высшей школе. Ведь для «возможности участников образовательного процесса обучаться, преподавать, стажироваться или вести научную деятельность в другом высшем учебном заведении (научном учреждении) на территории Украины или за ее пределами» [3], особенно в случае «за пределами» родного государства, необходимы средства, как минимум, для оплаты визы (если необходима), страховки, дороги, проживания, питания, других текущих расходов. Уровень доходов большей части населения Украины (как реальный, так и номинальный) не позволяет участникам нести эти расходы самостоятельно. Многолетний кризис в стране значительно ограничивает финансовые возможности отправляющих организаций. Подспорьем в преодолении данного типа ограничений стали различные грантовые программы, особенно такие масштабные как TEMPUS, ERASMUS MUNDUS, Marie Curie, Fulbright, DAAD. Тем не менее, даже принимая во внимание, что вышеприведенный перечень грантовых программ мобильности не является исчерпывающим, возможность принять участие в академической мобильности имеют лишь единицы. Частичным выходом из ситуации может стать мобильность на территории Украины, но ей, на текущий момент, не уделяется внимания и она не пользуется спросом.

Институциональные ограничения касаются традиций, правил и норм, сложившихся в украинских вузах, противоречий, которые возникают между привычной системой работы и новыми тенденциями в сфере образования. В силу объективного консерватизма системы образования, риска потерять контингент и сотрудников, которые могут принять решение о смене места учебы или работы, только возросшего в результате событий 2013–2014 гг., университеты, с одной стороны, противятся резким изменениям, а с другой стороны, принимая во внимание сложившиеся тенденции, не могут их не внедрять в свою деятельность. В итоге, ситуация с организацией академической мобильности на институциональном уровне достаточно запутанна. Как показывает практика, преодолеть ограничения данного типа позволяет, прежде всего, высокая мотивация желающих включиться в академическую мобильность, поддержка этих процессов со стороны отдельных административных сотрудников каждого конкретного высшего учебного заведения.

Вышеперечисленные ограничения, на первый взгляд, существенно

замедляют развитие академической мобильности, делают ее достоянием и возможностью единиц. Такое положение вещей не соответствует положениям международных нормативных документов, которые были ратифицированы Украиной. В результате, сложившаяся ситуация подтолкнула высшие учебные заведения к поиску путей, которые бы позволили перечисленные ограничения преодолеть с минимальными затратами ресурсов и времени, и при этом не требовали ломать сложившуюся систему обучения.

Одним из решений по преодолению финансовых и институциональных ограничений академической мобильности стала мобильность виртуальная.

В рамках грантового проекта «Е-интернационализация для совместного обучения», поддержанного программой TEMPUS, партнером в реализации которого был Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия», был предложен и апробирован механизм мобильности с использованием информационно-коммуникационных технологий. В рамках проекта возникло понятие «бинома», которое предполагает, что два преподавателя в двух разных университетах, ведущие близкие по содержанию учебные курсы, договариваются о сотрудничестве, включающем несколько составных элементов:

- обмен учебными занятиями посредством Интернета (преподаватели по очереди читают лекции для своих студентов и студентов преподавателя-партнера, например, по Skype);
- студенты двух вузов получают общие учебные задания, которые они должны выполнить и презентовать совместно (составляются смешанные группы).

Безусловно, подобная форма сотрудничества лишает участников такого плюса реальной академической мобильности, как погружение в иную академическую, культурную среду. Тем не менее, для нее характерно и несколько значимых положительных моментов:

- позволяет приобщить к мобильности большое количество людей при низких финансовых затратах;
- относительно органично вписывает сотрудничество между учебными заведениями и мобильность в учебный процесс;
- предоставляет возможность студентам приобрести опыт обучения у преподавателя из иной академической среды, с отличными от привычных подходами к подаче информации, процессу обучения в целом;
- формирует дополнительную мотивацию к изучению иностранных языков, позволяет их попрактиковать и приобрести уверенность в своих знаниях;

- способствует пониманию ценности и качества образования в своем учебном заведении;
- содействует формированию навыков находить общий язык и достигать понимания с представителями другой культуры, менталитета;
- мотивирует преподавателей развиваться, повышать свою квалификацию, совершенствовать преподавание своего предмета;
- не требует отрыва от привычной среды.

При первом приближении внедрение таких биномов в учебный процесс позволяет преодолеть основные ограничения, которые существуют для развития академической мобильности, и делают ее более массовой, хотя и не решает всех задач, имеющихся в данном направлении.

После завершения проекта в ХГУ «НУА» практика создания биномов продолжилась с вузами, которые не принимали в нем участие. Полученный опыт подтвердил, что при минусах, которые есть у биномов, они, безусловно, являются реальным инструментом для развития академической мобильности, вовлечения в нее сравнительно большого количества участников и интернационализации учебного процесса.

Литература

1. Sorbonne Joint Declaration: Joint declaration on harmonization of the architecture of the European higher education system [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf
2. Bologna Declaration of 19 June 1999 [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

А. В. Строкович

ОСНОВНЫЕ АСПЕКТЫ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Трансформация Украины в мировое сообщество, основным направлением развития которого является применение знаниеориентированных технологий, невозможна без стратегического управления

качеством оказания образовательных услуг, которые являются основой постепенного роста конкурентоспособности отечественной экономики. Поэтому актуальным представляется исследование данной проблематики.

Проблему совершенствования управления знаниями исследовали такие ученые как Ю. П. Адлер, Г. С. Альтшуллер, В. П. Баранчеев, Н. Бонтис, Е. Брукинг, У. Букович, К. Вииг, Д. Восс, А. Гапоненко, В. М. Геец, К. Джанетто, Г. Драйден, В. Дресвянников, П. Дукер, Л. Эдвинссон, К. Д. Экк, М. Эрл, Н. Икуджиро, Г. Клейнер, Г. В. Макович, Г. И. Маринко, Б. З. Мильнер, И. Нонака, Г. Руглес, М. К. Румизен, В. П. Семиноженко, П. Сенге, Д. Ж. Скирме, Т. Стюарт, Х. Такеучи, Г. Хамел, Р. Уильямс, Э. Уилер, О. Черных, Ф. Янсен, другие.

Наряду с тем, исследования научных трудов свидетельствует как о значительной актуальности использования знаниеориентированного подхода, так и о наличии некоторой фрагментарности, отсутствию взаимосвязи со стратегическим управлением качеством, которая является основой роста конкурентоспособности образовательных учреждений.

Управление знаниями – это формальный процесс, который состоит из оценки организационных процедур, людей и технологий и в создании системы, использующей взаимосвязи между этими компонентами с целью предоставления нужной информации персоналу в определенное время для повышения производительности (IDC) [1, ст. 70–76].

Кроме того, по мнению У. Буковича и Р. Уильямса, управление знаниями является процессом, с помощью которого организация накапливает богатство, опираясь на интеллектуальные и организационные активы, основанные на знаниях [2].

Управление знаниями – активизация использования коллективной мудрости для развития реакции и способностей к новаторству [3].

Согласно мнению Д. Ж. Скирме, управление знаниями – это четко очерченное и систематическое управление важными для организации знаниями и связанными с ними процессами управления, сбора, организации, распространения, применения и эксплуатации с целью достижения целей организации [4].

Г. Руглес определяет управление знаниями как подход к увеличению или созданию ценности путем более активной поддержки опыта, связанного с ноу-хау и знанием, что и как делать, которые существуют в одинаковой степени как в пределах организации, так и вне ее [5].

С позиции Б. Гейтса «управление знаниями – это управление информационными потоками, которое гарантирует, что нужные определенным категориям персонала данные будут получены ими

вовремя, чтобы была возможность своевременно предпринять необходимые действия; при этом конечная цель состоит в повышении интеллектуального потенциала организации, или корпоративного коэффициента интеллекта (IQ), поскольку для обеспечения успеха на сегодняшних динамичных рынках, он должен быть очень высоким, причем понятие корпоративного (IQ) начинается с обмена накопленными и текущими знаниями, когда свой вклад в его повышение вносит как индивидуальное обучение сотрудников, так и их «перекрестное опыление» идеями друг друга» [6].

подавляющее большинство западных предприятий под понятием «управление знаниями» понимают целый ряд системных процессов, таких как:

- создание новых знаний;
- обеспечение доступа к ценным знаниям за пределами организации;
- использование имеющихся знаний при принятии решений;
- воплощение знаний в процессах, продуктах и услугах;
- представление знаний в документах, базах данных, программном обеспечении и т. д.;
- стимулирование роста знаний посредством совершенствования организационной культуры предприятия и системы поощрений;
- передача существующих знаний из одной части предприятия в другую;
- измерение ценности интеллектуальных активов и влияния управления знаниями на результаты функционирования [7].

По нашему мнению, управление знаниями – это осознанная, целенаправленная деятельность на постоянной основе по поиску, созданию, сохранению, распределению и использованию данных и информации с учетом компетенции персонала, которая способствует повышению качества функционирования образовательных учреждений.

Важное значение относительно выявления аспектов стратегического управления качеством функционирования образовательных учреждений имеет определение этапов создания знаний.

Л. А. Трофимова, В. В. Трофимов предлагают следующие этапы создания знаний: идентификация – определение основных знаний, которые имеют решающее значение для реализации стратегии и успеха предприятия (экспертные знания, инструменты, методы реализации стратегических возможностей, знания о запросах, ожиданиях потребителей, конкурентов, поставщиков продукции, услуг, финансов, технологии и т. д.); приобретение – выбор источников получения знаний;

оценка полезности и отбор знаний; обеспечение соответствия между притоком знания и потребности в нем; создание новых знаний – обеспечение условий для творчества, генерации идей, обмена мнениями и знаниями, обязанность каждого сотрудника [12].

Обобщая научные труды по управлению знаниями [1–14] возможно определить перечень работ, которые необходимо осуществить. Так, в процессе выявления и идентификации знаний осуществляется анализ патентов и изобретений, результатов НИОКР, поиск, формируются библиотеки ноу-хау, прочее.

По мнению И. Нонака, Х. Такеучи команды, создающие знания, включают [14]:

- практиков – операторов и специалистов. Операторы собирают, комбинируют и генерируют неявное знание, навыки, опыт. Специалисты – накапливают, систематизируют, упорядочивают;
- организаторов – это менеджеры средних звеньев. Организаторы связывают то, «что есть», и то, что «должно быть»;
- идеологов – высшее руководство, которые формируют базисные концепции, видения, декларируют политику предприятия. Практики знают «что есть», идеологи «что должно быть».

Итак, анализ научных трудов позволяет сделать вывод, что стратегическое управление качеством функционирования образовательных учреждений целесообразно осуществлять исходя из концепции управления знаниями, которая существенно может улучшить ее уровень.

Уровень взаимосвязи качества функционирования образовательных учреждений и знаний, носителями которых является персонал, в основном зависит от руководства и действующей корпоративной культуры.

Улучшение качества целесообразно осуществлять непрерывно, но вместе с тем, в некоторых случаях, когда возникает существенная угроза со стороны конкурентов, необходимо осуществлять прорывной (радикальный) рост качества. Важную роль играет активизация творческой деятельности, которая нацелена на выбор стратегических направлений роста качества функционирования. Поэтому прежде чем что-то улучшить, надо определить направление улучшения, его согласованность со стратегическими целями образовательного учреждения и методы ее достижения, дополнительные ресурсы и изменения будут осуществляться в функционировании предприятия. Чаще всего решение любой проблемы предполагает освоение и использование методов поиска новых идей и приобретение знаний и навыков решения творческих задач,

в которых нет четкой постановки или отсутствуют примеры решения аналогичных задач.

Таким образом, стратегическое управление качеством функционирования образовательных учреждений на основе применения знание-ориентированного подхода должно основываться на:

- разработке схем управления потоками информации по обеспечению качественного функционирования образовательных учреждений;
- разработке системы информационного обеспечения;
- разработке системы мотивации, которая акцентирует внимание на обеспечении повышения качества;
- индивидуализации системы мотивации, которая акцентирует внимание на обеспечении повышения качества;
- обучении персонала трансформации информации в знания;
- формировании навыков у персонала по работе в команде;
- формировании актуальной базы данных ключевых компетенций;
- формировании актуальных баз знаний относительно определенных аспектов функционирования образовательных учреждений;
- постоянном росте компетенций персонала благодаря обновлению знаний;
- умению применения приобретенных компетенций при решении практических задач;
- развитии навыков персонала относительно работы в команде;
- совершенствовании схем управления потоками информации по обеспечению качественного функционирования образовательных учреждений.

Литература

1. The Knowledge Management Process: a Practical Approach, IDC, 2000.
2. Букович У. Управление знаниями : руководство к действию / У. Букович, Р. Уильямс ; пер. с англ. – М. : ИНФРА-М, 2002. – 504 с.
3. Capstone Publishing Limited, Oxford Centre for Innovation, Oxford OX2 0JX, United Kindom, 1999.
4. Skyrme D. J, Amidon D. M. New measures of success, Journal of Business Strategy, 19 (1), pp. 20-4, 1998.
5. Ruggles R. The State of the Notion: Knowledge Management in Practice. California Management Review (40:3), 1998, pp. 80–89.
6. Гейтс Б. Бизнес со скоростью мысли / Б. Гейтс. – Изд. 2-е, испр. – М. : Эксмо, 2006. – 480 с.
7. Управление знаниями в инновационной экономике / под ред. Б. З. Мильнера. – М. : Экономика, 2009. – 599 с.

8. Клейнер Г. Б. Управление корпоративными предприятиями и экономика знаний / Г. Б. Клейнер // Мир России. – 2005. – № 4. – С. 30–48.
9. Румизен М. К. Управление знаниями / М. К. Румизен ; пер. с англ. – М. : АСТ ; Астрель, 2004. – 318 с.
10. Machlup F. Knowledge, its Creation, Distribution and Economic Significance. Vol. III. – Princeton University Press, 1984.
11. Wiig K. Knowledge Management Foundations: How People and Organizations Create, Represent and Use Knowledge-Schema Press, Arlington, TX, USA, 1993.
12. Трофимова Л. А. Управление знанием / Л. А. Трофимова, В. В. Трофимов. – СПб. : Изд-во Петерб. ун-та экономики и финансов, 2012. – 77 с.
13. Blackler F. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: an Overview and Interpretation. Organizational studies, Vol. 16, No 6. 1995. P. 1023-1026.
14. Нонака И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи ; [пер. с англ. А. Трактинского]. – М. : Олимп-Бизнес, 2011. – 384 с.
15. Ефимов В. В. Улучшение качества проектов и процессов : учеб. пособие / В. В. Ефимов. – Ульяновск : УЛГТУ, 2004. – 185 с.

Е. В. Тарасова

**СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ ПОРТРЕТ УЧИТЕЛЯ
И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ
КУЛЬТУРЕ УКРАИНЫ**

Важнейшей мировой тенденцией современного образования является его интеграция и интернационализация, ведущая к сближению стран, созданию условий для формирования единого мирового образовательного пространства. Это было зафиксировано в принятой в 2003 г. Болонской декларации, подписанной большинством европейских стран. В этой декларации по сути выдвигается новая парадигма образования и формулируется его главная задача – воспитать новое поколение грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан, сформировать личность с гибким мышлением, умеющую ориентироваться в кризисных и проблемных ситуациях, активную в самореализации, способную к творчеству, новым навыкам работы с идеями разных культур, готовую к поликультурному диалогу.

Сегодня считается аксиомой, что в каждой конкретной этнокультуре исторически складываются свои взгляды на такие ключевые понятия, как истина и творчество, долг, добро и зло, закон и свобода. И каждое из этих понятий имеет свою культурно маркированную модель, выраженную в определенных социальных и поведенческих стереотипах и отражающую то, как это понятие преломляется в сознании носителей данной культуры.

В исследованиях последних десятилетий в области культурологии пристальное внимание уделяется так называемым «культурным синдромам» – доминантным симптоматическим социокультурным измерениям, характеризующим то или иное сообщество. Понятие культурного синдрома включает систему традиций и ценностей, отношений и норм поведения, которые во многом определяют и формируют характер социального поведения членов этноса в основных сферах его жизнедеятельности, в том числе в сфере образования.

Двумя общеизвестными параметрами, используемыми этнографами коммуникации для сопоставительной характеристики культур, являются «индивидуализм» и «коллективизм». Согласно исследованиям [2; 3], основные различия между индивидуалистическими и коллективистскими культурами сводятся к следующему: в социумах первого типа интересы, потребности, цели и устремления отдельной личности ставятся выше интересов группы/коллектива; в сообществах второго типа преобладает противоположный принцип: интересы коллектива/группы людей подчиняют себе интересы индивида. Данное коренное различие порождает и другие, более частные различия в правилах социализации. Так, правила, сложившиеся в коллективистских культурах, требуют от своих членов исполнительности и послушания, беспрекословного выполнения долга, бесспорного принятия авторитета руководителя/начальника. Правила, принятые в индивидуалистических культурах, делают акцент на индивидуальной свободе и независимости, опоре на собственные силы, поощрении неортодоксальных решений, права на альтернативный подход.

В проекции на сложившиеся в разных странах системы образования и академические культуры указанные культурные синдромы приобретают специфические формы, порождающие различные этнокультурные модели и типы педагога и в значительной степени определяющие характер отношений «преподаватель – учащийся».

Как известно, учитель (преподаватель) – это ключевая фигура, вокруг которой строится вся система образования и просвещения у каждого народа. Учитель – главный носитель научных и духовных достижений

в данном обществе, он же – сосредоточие всех его экономических и социальных бед. Все это делает поведение преподавателя ярким социокультурным феноменом и поучительным объектом изучения как с точки зрения педагогики, так и межкультурной коммуникации.

Сегодня в условиях глобализации и создания глобального информационного пространства эти проблемы приобретают особую актуальность в современной Украине, когда многие из наших соотечественников активно ищут возможностей выхода на международный рынок труда и образования.

Следует подчеркнуть, что культурный синдром накладывает свой отпечаток и на доминирующую в данном социуме модель (концепцию) образования – как высшего, так и среднего. В академической культуре Украины до недавнего времени (а во многих учебных заведениях и поныне) доминирует характерная для коллективистских культур информационная модель обучения, целью которой является дать учащимся максимальный объем знаний, мало заботясь об умении ими пользоваться. Отсюда – большая нагрузка на память, чем на интеллект, физические перегрузки, снижающие творческую активность и интерес к процессу обучения у студентов. Целью такого обучения является обычно подготовка хороших исполнителей.

Информационная модель обучения неизбежно оказывается teacher-centered, т. е. центральной фигурой в ней выступает преподаватель. Преподаватель, обычно работающий по утвержденному учебному плану, решает, что и в каком объеме нужно знать студенту. По сути, и сам учитель (преподаватель) является исполнителем с крайне ограниченной свободой в осуществлении учебного процесса. Отсюда – излишний акцент на послушании и дисциплине, обязательность посещения учащимися занятий, неприятие альтернативных концепций, требование проявления внешнего пиетета по отношению к преподавателю со стороны студентов и т. п. Студент обычно высказывается только с разрешения преподавателя. Последний определяет также пути и методы решения проблем. Преподаватель воспринимает интеллектуальные разногласия, возникающие в учебной аудитории, как проявление неуважения к нему лично. Высокие оценки выставляются студентам за точность и аккуратность в выполнении заданий и инструкций преподавателя. Хорошим учеником считается тот, кто может запомнить и воспроизвести на экзамене совокупность сведений, цифр и фактов.

В преимущественно индивидуалистических культурах Западной Европы и Северной Америки образование, особенно университетское, основывается, как правило, на «деятельностной» методологии, в которой

преобладает так называемая развивающая модель обучения, построенная на принципах самообразования и непрерывного образования. Такая модель направлена на развитие аналитического и критического мышления и принятие самостоятельных решений, а потому неизбежно является learner-centred, т. е. в центре учебного процесса находится учащийся, его запросы, интересы и ожидания. В преподавателе студенты больше ценят не эрудицию, а интеллектуальный блеск и оригинальность. В аудитории преподаватель побуждает студентов высказывать собственное мнение. Поощряется проявление студентами инициативы. Преподаватель считает нормальным, если инициатором общения выступает студент, он также побуждает студентов искать собственные пути решения возникающих проблем. Студентам разрешается спонтанно высказываться в аудитории, не соглашаясь с преподавателем, даже критиковать его. Конфронтации в аудитории вполне допустимы при условии, что они обсуждаются открыто. Преподаватель воспринимает интеллектуальные разногласия, возникающие в классе, как приглашение к диалогу. Преподаватель уважает независимость студентов, которые увереннее чувствуют себя в нежестких, нестандартных учебных ситуациях, предпочитают нечетко сформулированные конечные цели, гибкие графики работы. Студенты вознаграждаются за новаторские, оригинальные идеи и подходы к решению поставленных перед ними задач. Вне аудитории студенты нередко ведут себя с преподавателем как с равными.

На стиль и манеру поведения преподавателя влияют также факторы, связанные с культурной академической традицией – такие, например, как различный перечень разрешенных и запрещенных для обсуждения в учебной аудитории ситуаций и тем. Так, «у нас» принято строго придерживаться плана, не поощряется обсуждение в классе проблем, не связанных непосредственно с темой и задачами урока или лекции. Если со стороны учащихся такие попытки возникают, педагог их обычно решительно пресекает. «У них» же в учителе ценится импровизация, способность перестраиваться в зависимости от «злобы дня» и настроения класса. Преподаватель может напрочь забыть о теме урока и целый час обсуждать вчерашнюю дискотеку или выступление премьера по ТВ, потому что главная задача преподавателя – не просто «поставлять», «выгружать» информацию, но создавать условия для обмена мыслями, диалога, побуждать учащихся к размышлению, стимулировать дискуссии, учить анализировать события, делать самостоятельные выводы.

Однажды профессор Оксфордского университета Дж. Кендлин, на одной из лекций которого присутствовала автор этой статьи, сформули-

ровал следующий принцип: “Education must not be a process of «pumping in» but rather that of «pulling out»” (Образование не должно быть процессом «закачивания» информации в головы учащихся, а процессом ее «извлечения» из их голов (вольный перевод мой – Е. Т.). В полном соответствии с этим принципом обучение, причем не только в высшей, но и средней школе, построено «у них» на принципе дискуссий и дебатов. По каждому предмету даются проблемные задания, все разрешается подвергать сомнению и критическому анализу, цель – научить отстаивать аргументацию, отстаивать свою точку зрения, т. е. мыслить самостоятельно.

Мы живем сегодня в период радикальных перемен в обществе, культуре и системе ценностей. Украинское образование не должно отставать от требований времени, а это значит, что задачи преподавателя и его роль в жизни его учеников существенно пересматриваются и переосмысливаются.

Распад коллективистской культуры «развитого социализма» поставил широкие массы украинского населения перед необходимостью научиться работать в условиях свободного рынка, в которых доминируют индивидуалистические синдромы, такие как свобода предпринимательства, конкуренция, готовность рисковать и проявлять изобретательность.

Учитывая то обстоятельство, что академическая культура – это всегда достаточно точная микромодель общества в целом, и наблюдая процессы, происходящие в системе украинского образования после обретения страной независимости, можно заключить, что образовательная модель Украины претерпевает сегодня достаточно радикальные концептуальные изменения. Украинская система образования находится в переходной фазе, когда имеет место отход от информационной модели обучения, целью которой было дать учащимся максимальный объем знаний, к модели развивающей, направленной на развитие студенческой автономии, критического и аналитического мышления учащихся. Все это обуславливает ослабление коллективистских и усиление индивидуалистических тенденций в украинской академической культуре. В этот переходный период в системе украинского образования происходит смена приоритетов и культурных ориентиров, что ставит перед украинскими преподавателями новые задачи. Представляется, что в этих условиях украинской школе сегодня остро необходим не просто учитель, а «учитель-фасилитатор и челеджер» [1, с. 260], т. е. учитель-помощник, посредник, обладающий широтой взглядов и независимостью, а потому способный направлять развитие личности учащегося, его интеллектуального и духовного потенциала.

Литература

1. Рысбекова А. А. Учитель как фасилитатор и постановщик заданий / А. А. Рысбекова, Д. А. Метильбаева // Сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конф. «Современная система образования: опыт прошлого – взгляд в будущее». – Новосибирск, 2014. – С. 259–263.
2. Hofstede G. Cultural differences in learning and teaching / G. Hofstede // Interactional Journal of Intercultural Relations. – 1990. – Vol. 10. – P. 301–320.
3. Triandis C. Handbook of cultural Psychology / C. Triandis; Shinobu Kitayama, DonCohen (eds). – New York : The Guilford Press, 2007. – 873 p.

Ю. Л. Твердохвалова

МОДЕЛИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ВЫБОРА УСПЕШНЫХ КАРЬЕРНЫХ СТРАТЕГИЙ

Современное общество нуждается в людях с высоким уровнем общего развития профессионализма, инициативности, предприимчивости и творческих способностей. Это обуславливает особое внимание к формированию таких сторон личности как особенности мотивации и система саморегуляции. Наряду с этим, на сегодняшний день необходимы специалисты, способные к самообразованию и самосовершенствованию в профессиональной деятельности, адаптивные к постоянно меняющемуся миру. Поэтому формирование оптимального стиля саморегуляции позволит студентам не только осознавать свое поведение, но и управлять им с целью повышения эффективности учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности.

Проблема саморегуляции психической активности субъекта деятельности занимает одно из центральных мест в психологии на современном этапе ее развития. Важная роль саморегуляции человека достаточно очевидна, так как вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности. От уровня сформированности саморегуляции зависят успешность, надежность, конечный результат любого акта произвольной активности. О. А. Конопкин отмечает: «саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и существенная функция целостной психики человека, в процессах саморегу-

ляции реализуется единство психики человека во всем ее многообразии, условно выделяются его отдельные уровни, стороны, возможности, функции, процессы способностей и т. д.» [2]. Таким образом, О. А. Конопкин сформулировал основные принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), разработал представление о структуре системы саморегуляции и ее компонентах.

Моросанова В. И. понимает осознанную саморегуляцию как «системно организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержке и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализует достижения принятых им целей» [3].

Ряд исследователей выделяют следующие функции стиля саморегуляции: инструментальная, компенсаторная, системообразующая и интегративная (Адлер А., Климов Е. А., Мерлин В. С., Олпорт Г.) [1; 3; 4; 6]. Стиль саморегуляции, по мнению В. И. Моросановой, не является «пассивным интегратором воздействия внешних и внутренних условий существования человека, а представляет собой результат аккумуляции наиболее типичных способов регуляции достижения целей, которые сформировались у субъекта деятельности». В современных исследованиях индивидуального стиля деятельности можно найти указания на важность изучения саморегуляции в структуре особенностей деятельности человека.

Учитывая подходы отдельных авторов (Климова Е. А., Мерлина В. С., Моросановой В. И.) [1; 2; 5], представляется возможным определить стиль саморегуляции успешной или неуспешной деятельности (карьеры) как способ деятельности, характеризующийся автономностью или зависимостью личности при постановке целей, их реализации, оценке результатов и их коррекции.

Теоретический анализ саморегуляции поведения личности и исследования различных аспектов построения карьеры личности позволили сформулировать общую концепцию исследования – выявить связь между представлением о будущем карьерном пути и уровнем саморегуляции поведения студентов. В ходе анализа карьерных желаний студентов были рассмотрены выделенные В. И. Моросановой значимые для трудовой деятельности процессы, связанные со структурными звеньями саморегуляции: 1) планирование; 2) моделирование; 3) программирование; 4) оценка; 5) контроль за результатами и коррекция собственных действий на основе индивидуальных эталонов карьерных успешности.

В исследовании принимали участие студенты III и V курсов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская

академия» (74 человека). Группы студентов были сформированы на исследовательском этапе работы. Критерии для распределения на группы были выделены по результатам эссе «Я через 7 лет...». Испытуемым давалась следующая инструкция: «Представьте себе, что прошло ровно 7 лет. Сегодня ... (число) ... (месяц) ... (202_ года). Напишите, где вы сейчас находитесь? Кем вы стали? Чем занимаетесь в данный момент?». Критерии распределения студентов в первую группу: описание будущего, содержащее прямые указания на то, что исследуемый видит себя на руководящей должности (направленные на вертикальную управленческую карьеру). Критерии включения во вторую группу: исследуемый видит себя работающим и выполняющим задачи любого рода, или мечтающим как будет проводить свободное от работы время (ориентированные на горизонтальную карьеру). Критерии отнесения к третьей группе: остальные, не подходящие под описание первых двух групп, в описании которых не затрагивались аспекты трудовой деятельности (студенты, которые не ориентированы на карьеру). Распределение по группам помогло определить жизненные и карьерные направленности студентов на ближайшее будущее. Ранее было отмечено, что человек является субъектом профессиональной деятельности, он создает свое будущее и в целом определяет, каким будет его следующий шаг в направлении либо развития, либо регресса.

Результаты показали такое распределение студентов: группа 1 – 34 человека, студенты ориентированы на управленческую вертикальную карьеру; группа 2 – 29 человек, ориентированы на горизонтальную карьеру; группа 3 – 11 человек, не ориентированы на карьеру.

Сравнительный анализ групп студентов, ориентированных на вертикальную управленческую карьеру, и студентов, ориентированных на горизонтальную карьеру, продемонстрировал различия по показателям «оценка результатов» и «самостоятельность». Это свидетельствует о неразвитой самооценке (занижение самооценки) и слабой критичности своих действий, а также несамостоятельности в выборе цели. Студенты, ориентированные на горизонтальную карьеру, в основном зависят от оценок окружающих. Группа студентов, не ориентированных на карьеру, имеют средний уровень выражения различия по показателям «оценка результатов» и «самостоятельность», но ниже, чем в двух других группах. Это свидетельствует, что они достаточно автономны в своих действиях, имеют другие (нетрудовые) приоритетные стратегии для реализации жизненных планов.

Было обнаружено различие в уровне сформированности различных показателей саморегуляции студентов, ориентированных на вертикаль-

ную управленческую карьеру, и студентов, ориентированных на горизонтальную карьеру. Первая группа демонстрирует более развитую систему саморегулирования личного поведения. Исследование регуляторных профилей показало, что для студентов, ориентированных на вертикальную карьеру, типичными были профили, характеризующиеся сформированностью регуляторных звеньев моделирования и оценки результатов, низкой развитостью звена планирования. Таким образом, этих студентов отличает способность принимать самостоятельные решения, ставить перед собой адекватные цели и реально оценивать результаты своих действий. Это в целом соответствует психологическим характеристикам личности, ориентированной на управленческую вертикальную карьеру.

Студенты, ориентированные на горизонтальную карьеру, имеют типичные профили, характеризующиеся сформированностью регуляторных процессов планирования целей / моделирования и программирования, низкой развитостью процессов планирования и оценки результатов. Это свидетельствует о несамостоятельности в выборе целей и трудностях в оценке внешних обстоятельств, об отсутствии четких жизненных перспектив, зависимости от мнения других людей, о неспособности и нежелании выстраивать вертикальную карьеру.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что на этапе обучения в вузе студенты ориентируются в мире своих профессиональных возможностей, интериоризируют объективные критерии профессионального продвижения, апробируют их в идеальном плане для достижения своих целей. В результате этого формируется видение желаемого карьерного будущего личности и приоритетное направление профессионального продвижения (например, академическая, управленческая, предпринимательская карьера и др.). Так, по данным нескольких социологических агентств, украинская молодежь (люди в возрасте от 16 до 24 лет) ставит в иерархии ценностей карьеру выше семьи, причем не менее 20% опрошенных (здесь данные разных агентств немного расходятся) рассматривают карьеру как главную ценность в жизни.

Процесс саморегуляции способствует выработке гармоничного поведения, на его основе развивается способность управлять собой в реализации поставленной цели, направлять свое поведение в соответствии с требованиями жизни и профессиональными или учебными задачами. Характер профиля саморегуляции детерминирует с психологическими характеристиками личности, ориентированной на различные виды карьеры. В целом прослеживается связь между желанным карьерным путем студентов и уровнем саморегуляции поведения.

Полученные результаты позволяют говорить о необходимости внедрения определенных мероприятий (например, тренингов), направленных на повышение уровня саморегуляции поведения студентов.

Литература

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
2. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека / В. И. Моросанова, Е. М. Коноз // Вопросы психологии. – 2000. – № 2. – С. 118–127.
3. Моросанова В. И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека / В. И. Моросанова // Психологический журнал. – Т. 23. – 2002. – № 6.
4. Милославська О. В. До проблеми взаємозв'язку стилю саморегуляції поведінки та типів інноваційного мислення у студентів / Милославська О. В., Домбровська К. Ю. // Вісник Нац. акад. оборони України : зб. наук. пр. – К., 2011. – № 3. – С. 101–105.
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 1996. – 320 с.
6. Шаповалов В. К. Консультирование по карьере : учеб. пособие / В. К. Шаповалов, О. В. Минкина. – М. : Академический Проект, 2008. – 282 с.

Т. А. Удовицька

УПРАВЛІННЯ РИЗИКАМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ЯК СПЕЦИФІЧНА ФУНКЦІЯ ОСВІТИ

Поглиблення кризи у всіх сферах життя є передумовою переходу суспільства у стан ризику. Застосовуючи ризикологічний підхід, дослідники прагнуть одержати інструмент аналізу не тільки структурних і соціокультурних змін сучасного суспільства, але й дій, поведінки людини в конкретних ситуаціях невизначеності та ризику.

В умовах невизначеності, притаманній сьогодні усім сферам життєдіяльності молоді, вибір освітніх стратегій набуває все більш непередбачуваного, а тому ризикованого характеру. Для адекватного розуміння проблем освіти молоді в сучасних умовах необхідно розглянути соціальну природу ризику у всьому розмаїтті його проявів у цій сфері.

Так, Ю. А. Зубок визначає ризики в системі освіти як діяльнісні та середовищні, що дозволяє визначати об'єктивну і суб'єктивну підстави їх виникнення [1, с. 12–13]. При цьому, під діяльнісними ризиками будемо розуміти діяльність молодих людей за вибором спеціальності підготовки, вищого навчального закладу, форми навчання, а також процеси «включення» абітурієнтів у життя ВНЗ і процеси адаптації до нового вузівського середовища. А під середовищними ризиками будемо розуміти такі ризики, які продукуються самою системою освіти та її трансформаційними процесами, які характерні для сучасного періоду її функціонування. Специфічними середовищними ризиками можна вважати й ризики, що мають «стиківий характер» і виникають під час переходу студента в якість молодого фахівця, тобто із середовища вузівського в середовище його трудової та професійної діяльності.

Дослідження особливостей соціальної життєдіяльності молоді дозволяє стверджувати, що для молоді значною мірою характерною є соціальна поведінка, пов'язана з ризиками. Це обумовлено низкою чинників.

По-перше, як частина суспільства, молодь схильна до впливу його об'єктивних умов, тобто зовнішніх щодо неї погроз і ризику. Знаходячись на самому початку життєвого шляху, молодь найбільше ризикує залишитися без освіти, не знайти роботи, не створити сім'ї, не витримати конкуренції в бізнесі, піддатися маргіналізації.

По-друге, соціальне дорослішання відображається в надбанні та змінах власного соціального статусу в ході інтеграції молоді у структуру суспільства, а також в характері її ідентифікацій з різними соціальними групами. Вибір ідентифікаційних зразків і стратегій поведінки складає сутність внутрішнього або суб'єктивного ризику, який є невід'ємною частиною вибору молоддю самостійного життєвого шляху, а також локомотивом самореалізації й соціального просування.

По-третє, джерелом ризику стає така властивість молоді, як її іманентне прагнення до нового, незвіданого. При цьому сміливість і легкість, з якою молоді йдуть на ризик, часто не врівноважується суворю оцінкою вірогідності виграшу та програшу. От чому серед молоді досить поширений невмотивований ризик, а небезпека помилки така велика.

Таким чином, ризик, з одного боку, стає найбільш загальною основою сучасності, а з іншого – значущим чинником соціального розвитку молоді. Усе це підвищує актуальність вивчення ризику як самостійної проблеми соціології молоді, у тому числі, і в системі вищої професійної освіти.

Із цього випливає, що виникнення ризиків у процесі професійного навчання молоді пов'язане, у першу чергу, зі специфікою самої молоді.

Перша ситуація виникнення так званої «ризикової ситуації» – вибір вищого навчального закладу. На цьому етапі вибору молодій людині важливо не опинитися в ситуації «фальстарту». Причиною виникнення ризиків цього етапу є недостатня або недостовірна інформація про спеціальності підготовки у вищих навчальних закладах, особливості прийому й навчання в тих чи інших ВНЗ. Помилковий вибір здатний ускладнити подальшу самореалізацію молоді людини на початкових етапах життєвого шляху [2, с. 48].

Наступна ситуація вибору пов'язана із продовженням освіти у ВНЗ або відмовою від подальшого навчання. На цьому етапі з'являються ризики, обумовлені суперечностями між індивідуальними схильностями та обраною спеціальністю, коли через невизначеність інтересів або в результаті того, що вибір зроблений не самостійно, а за наполегливістю батьків, навчання не приносить задоволення. Можуть позначатися суперечності між вимогами, що пред'являються в процесі навчання, і здібностями студента, що нерідко трапляється на етапі соціального старту, коли мотивація й потенційні сутнісні сили молоді людини не стійкі (не розраховували сил і не зміг продовжити навчання).

Як було зазначено вище, виникнення ризиків пов'язане із функціонуванням самої системи освіти, які ми позначили як середовищні. Причини їх виникнення знаходяться в різних площинах. Так, сучасна система вищої освіти практично перебуває в стані перманентного реформування. Реформи, що проводяться, вирішивши одні проблеми, породили інші, сприяючи виникненню нових ситуацій ризику (наприклад: система вступу до ВНЗ на основі результатів зовнішнього незалежного оцінювання якості освіти, яка, з одного боку, мінімізує певні ризики, з іншого – продукує їх) [2, с. 42].

На думку російського дослідника В. І. Зубкова, прояв невизначеності в освіті, пов'язаний із її кардинальним реформуванням, є передумовою виникнення ризику. Процес реформування сфери освіти, пов'язаний із інноваціями у цій сфері, не може бути повністю прогнозованим, отже, передбачає відому частку ризику. Це виявляється:

- у нерівності освітнього соціального старту різних категорій молоді;
- в обмеженні можливостей самореалізації на всіх стадіях освітнього процесу;
- у дисфункції освіти як інституту соціалізації, що виявляється в посиленні ціннісно-нормативної невизначеності при формуванні життєвої та професійної позиції тих, хто навчається.

Диверсифікація форм навчання, типів ВНЗ, яка припускає розширення можливостей молоді у сфері освіти, призвела до неоднозначних

результатів. Виникло протиріччя між розширенням освітніх послуг і зниженням їх доступності для більшості молоді. Нерівність її доступу до освіти усіх видів визначається за територіальними, соціальними, матеріальними чинниками.

Говорячи про тенденції ризику в освіті молоді, не можна не враховувати наслідки вступу України в Болонський процес. Некритичне копіювання чужого досвіду містить ризик розгубити більше, ніж придбає молоде покоління в результаті подібних реформ. Дистанційна освіта не заповнить того, що дають атмосфера ВНЗ, викладач як особистість, як професіонал, знання, засвоєні в колективних формах навчання. Тому одним із основних ризиків в освіті молоді є отримання нею неякісної освіти.

Виникнення ризиків у процесі навчання пов'язане і з самим процесом навчання, його змістовним наповненням і методичним забезпеченням. Фахівці в галузі змісту підготовки відзначають небезпеку тенденції звуження фундаментальної підготовки у вищій школі. Витрати цієї позиції можна прослідкувати і в положеннях згадуваної Болонської декларації, зокрема, в наданні повної свободи студентам у виборі дисциплін навчання (кредитів). Подібне копіювання організації освіти молоді підсилює ризик руйнування культурних традицій, спадкоємності в освіті [2, с. 47].

Необдумане впровадження західних методик, тиражування без належної експертизи альтернативних підручників, спроба мінімізувати контакт учнів із викладачем шляхом застосування комп'ютерних технологій і тестів здатні викликати ризиковані наслідки. Подібна практика призводить до порушення методологічної цілісності навчального процесу, до хаосу в методах викладання, до зниження ефективності особистісного чинника у взаємодії викладача з учнями, до одностороннього розвитку майбутніх фахівців [1, с. 12].

Відомий фахівець у галузі проблем вищої освіти Д. Л. Константиновський також досліджував причини виникнення ризиків у системі вищої освіти і на підставі проведених досліджень вважає, що існує багато зовнішніх (об'єктивних) ризиків для освіти. На його думку, освіта є своєрідним дзеркалом суспільства. Це виражається, по-перше, у конфліктах очікувань молоді й реальності, обумовленої соціальним статусом сім'ї. По-друге, в конфліктах очікувань старшого покоління, яке пов'язує розвиток країни з тим, що відбудеться з молоддю, зокрема у сфері освіти. Сфера освіти і сфера науки – специфічні галузі, відновлення яких вимагає багато часу, а втрати непоправні [2, с. 48].

Окрім цього, до середовищних ризиків ми віднесли й ризики взаємодії з професійним і трудовим середовищем молодих фахівців. Джерелом

такого ризику є також суперечність між попитом і пропозицією на ринку праці. Посилюються ризики незатребуваності й професійної маргіальності, коли молоді фахівці змушені працювати, у кращому випадку, за близькою, подібною спеціальністю; і навіть депрофесіоналізації (у разі переходу в інші галузі) [2, с. 48]. Інше трактування ризику пов'язує його з дією щодо вирішення невизначеності. У цій сфері існує серйозна проблема узгодження освітніх програм і вимог щодо випускника школи, технікуму, ВНЗ, які висуває ринок праці. Лише в небагатьох ВНЗ підготовка цілком адекватна тому, що чекає фахівця на практиці.

В умовах невизначеності посилюються ризики через диспропорції в підготовці і використанні фахівців, через перевиробництво так званих «модних» професій, через порушення співвідношення технічної й гуманітарної, державної та приватної, безкоштовної та платної освіти.

Особливий ризик пов'язаний з існуванням платної освіти, якщо ця платність розуміється в перекрученій формі. У деяких випадках оплата є своєрідною страховкою і для освітньої установи (оплата проводиться наперед; якщо студент неуспішний, то гроші, які сплатили на початку семестру, не повертаються), і для учнів (деякі студенти вважають, що «купають» гарні оцінки і переведення на наступний курс). У даній ситуації ризик пов'язаний зі зниженням мотивації отримання якісної освіти [2, с. 48].

Як не дивно, територіальний чинник можна віднести до чинників ризиків в освіті. Ризик залишитися без освіти або одержати неякісні знання значно вищий у сільських хлопців і дівчат, у жителів малих міст і селищ міського типу, ніж у молоді з міських сімей із забезпеченими батьками. У суспільному плані це призводить до соціальної нерівності освітнього потенціалу молоді, а в особистісному плані – до загострення відчуття соціальної несправедливості [1, с. 12].

При цьому необхідно відзначити, що впровадження незалежного оцінювання якості освіти і прийом до ВНЗ на підставі балів із предметів у сертифікаті незалежного тестування знижує такі ризики для сільської молоді. Але актуальною залишається підготовка до такого тестування в умовах кадрової проблеми з учителями в сільських школах.

Зрештою, чинники ризику в освіті сьогодні визначаються:

- недоліками правового забезпечення освітньої політики (розбіжності з базовим законодавством, незавершеність і суттєві зміни в законодавстві про вищу освіту);
- скороченням безкоштовного навчання, відсутністю дієвих механізмів кредитування освіти;
- невідповідністю навчання новим реаліям (протиріччя між освітою

та ринком праці; конфлікти, що виникають через низьку затребуваність у молодих фахівців на ринку праці);

- внутрішньорольовими та міжрольовими протиріччями, що посилюються (конфлікти освіти й мети молодих сімей; протистояння освіти і служби в армії; проблеми, пов'язані із вторинною зайнятістю студентів, тощо);

- плюралізмом форм освіти, що розширюється, і нерівністю можливостей включення в них різних груп молоді (нерівна доступність освіти для різних категорій молоді; низька якість освітніх послуг тощо).

Відповідно управління ризиками з урахуванням зазначених чинників може розглядатися як специфічна функція освіти.

Література

1. Зубок Ю. Управление рисками в сфере образования молодежи / Ю. Зубок, В. Чупров // Высшее образование в России. – 2007. – № 5. – С. 11–22.

2. Зубок Ю.А. Риск в сфере образования молодежи: институциональные и саморегуляционные механизмы управления / Ю. А. Зубок, В. И. Чупров // Вопросы образования. – 2008. – № 4. – С. 31–55.

Е. Ю. Усик

ИЗМЕНЕНИЕ ФУНКЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ УГЛУБЛЕНИЯ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ

Система образования, и особенно высшее образование, в последние десятилетия находится в состоянии перманентного реформирования. Критика целей, содержания, методов обучения и воспитания постоянно нарастает. И если в 90-е годы XX столетия состояние образования характеризовалось как кризисное, то сегодня, когда слово «кризис» практически не встречается в работах украинских исследователей проблем образования, создается впечатление полного провала отечественного образования. Это впечатление усиливается «угрозой» конкуренции с европейскими университетами.

Новая реформа высшего образования ориентирована на европейские стандарты образования, определяющие уровни, качество, результаты обучения в вузе. Но эти стандарты – не самоцель, а лишь инструмент модернизации образования. Основа эффективного функционирования системы высшего образования определяется его базовыми целями, их

соответствием той роли, которая отводится высшему образованию на конкретном этапе развития общества. Действительно, каждая новая «волна» реформирования высшего образования начиналась с пересмотра целей. Так, либерализация экономических, политических отношений в 1990-е годы обусловила поворот целей образования, связанных с массовой подготовкой квалифицированных кадров, в сторону гуманистических целей, связанных с развитием личности и удовлетворением в первую очередь ее потребностей. Этот поворот позволил отказаться от авторитарной модели образования в пользу педагогики партнерства, способствовал развитию и внедрению в учебный процесс инновационных методов обучения, активизации педагогического творчества и студенческой самостоятельности (субъектности). Почему же такие благоприятные во всех отношениях условия не вывели высшее образование из кризиса?

Вероятно, причины кроются не только и не столько в поверхностности образовательных инноваций, неготовности к их восприятию субъектами образования. И даже отсутствие материально-технической базы и недостаточное финансирование не в полной мере оправдывают неудачи реформирования и модернизации высшего образования. В этом плане новую реформу даже не стоит начинать, поскольку основные риски ее реализации связаны в первую очередь с сопротивлением субъектов образования и отсутствием средств [1]. Очевидно, что истинные причины дисфункциональности высшего образования кроются гораздо глубже.

С точки зрения менеджмента, эффективность деятельности организации определяется правильно сформулированными целями, то есть цели организации должны интегрировать интересы ее участников, определять перспективы ее развития в определенной экологической нише. Но высшее образование – это не просто формальная организация, реализующая свои цели, иначе достаточно было бы вузам выполнять конкретные заказы работодателей на подготовку определенного количества специалистов. Хотя такая тенденция сегодня проявляется очень сильно, и создается иллюзия, что именно работодатели знают, каких, а главное – как нужно готовить специалистов в вузе.

Система высшего образования не просто обслуживает рынок труда, ее важнейшей функцией является трансляция и распространение культуры в обществе. Научные знания, достижения в области искусства и литературы, моральные ценности и нормы поведения, профессиональный опыт и навыки система образования не только передает от поколения к поколению, но и создает новые культурные ценности

и образцы поведения, реализуя функцию социального и культурного изменения [2, с. 428]. Это значит, что цели образования должны соответствовать тем ценностям, которые не только широко распространены в современном обществе, но и определяют перспективы его развития на данном этапе.

Становится все более очевидным, что те гуманистические идеалы и демократические ценности, на которые пыталась опираться украинская система образования, не вполне соответствуют ценностным установкам основных потребителей образовательных услуг и вступают в серьезные противоречия с рыночной идеологией современного общества. Очевидно, что отрицание рыночных ценностей только усугубляет ситуацию, и система образования должна не только их принять и транслировать, но и найти те идеалы, которые станут залогом прогрессивного развития общества.

Как отмечают современные исследователи, особенности рыночной идеологии определяются в концепции неолиберализма. Сторонники неолиберализма выступают против регулирования таких аспектов социальной жизни, как заработная плата, условия труда и охрана окружающей среды. Жесткие стандарты в таких областях могут стать барьерами на пути торговли. В то же время слабые трудовые, потребительские и экологические стандарты на глобальном рынке могут оказаться частью конкурентного преимущества страны. Наконец, неолиберализм поощряет отказ правительств от ответственности за социальное благосостояние граждан. Согласно позиции неолибералов, правительства не должны заниматься поддержкой здравоохранения, образования, жилищного фонда, вопросами занятости населения. Цель человеческой жизни составляют материальные приобретения, а главная функция правительства состоит в том, чтобы обеспечить безопасный и предсказуемый мир для участников рыночной экономики. Неолибералы выступают за передачу в частную собственность всех экономически пригодных для эксплуатации ресурсов. При этом общественные службы превращаются в предприятия, извлекающие прибыль, а природные ресурсы становятся доступны для коммерческой эксплуатации на глобальном уровне [3, с. 47]. Все эти процессы уже полностью захватили систему высшего образования, как в Европе, так и в Украине (по крайней мере, в качестве задач реформирования): коммерциализация образовательных услуг, автономия вузов и самофинансирование, социальная ответственность и самоуправление, рыночная конкуренция во взаимоотношениях субъектов образовательной деятельности на всех уровнях. В результате образование и образованность из ценностных

категорий превращаются в предмет потребления. И социальный статус индивида в рыночных отношениях определяется не столько уровнем образования, сколько успешностью экономической деятельности (что с успехами в обучении коррелирует очень слабо). При этом воспитание как важнейший компонент образования «предметом потребления» не может выступать в принципе.

Неолиберальный поворот в культуре – это коммерциализация возможностей и условий, ранее составлявших часть общего (публичного, общественного) достояния. При этом коммерциализация не означает простого перевода культурных благ из условно бесплатного статуса в платный. Современное культурное пространство все чаще выстраивается вокруг платежеспособного потребителя, который не обязан чем-либо подтверждать свою «внутреннюю» культурную чистоту или сопричастность проекту. Достаточно того, что он просто способен оплатить квантифицированную культурную услугу. Сдвиг от автономной личности к культурно нейтральному потребителю занимает не одно десятилетие и проходит через вполне ощутимые – и болезненные – пороги: реформы университетского управления, помимо всего прочего изменяющие критерии доступа к образованию, перевод культурных институтов в режим частичной самоокупаемости, ограничивающий возможности случайной малоимущей публики, или закрытие целого ряда дотационных факультетов, домов культуры, исследовательских центров [4, с. 57].

Стержневое понятие Болонского процесса как интеграции европейской системы высшего образования – не занятость (employment), а пригодность к занятости (employability), т. е. акцент переносится на ответственность индивида за поиск работы для себя, что кардинально диссонирует с традиционной ответственностью государства в этом вопросе, в соответствии с кейнсианской моделью социального благополучия с «полной занятостью» [5, с. 649].

Таким образом, чтобы вернуть высшему образованию статус социального института, который играет ключевую роль в воспроизводстве и обновлении социальной структуры общества, обеспечении экономического и социального прогресса, трансляции и изменении культуры и развитии личности, конечно же, важно повышать качество образовательных услуг, стимулировать профессиональный рост преподавателей, обеспечивать конкурентные преимущества для вузов и т. д. Но в первую очередь необходимо определить стратегические цели высшего образования, которые бы соответствовали не только современным запросам рынка и субъектов образования, но и соотносились

с целями социального развития как отдельного вуза, так и общества в целом.

Литература

1. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект). – К., 2014. – 75 с.
2. Смелзер Н. Социология / Нейл Смелзер ; пер. с англ. – М. : Феникс, 1994. – 688 с.
3. Карнаух В. К. Глобализация: критика неолиберального подхода / В. К. Карнаух // Глобализация в социально-философском измерении : сб. материалов конференции. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 47–53.
4. Бикбов А. Культурная политика неолиберализма / Александр Бикбов // Художественный журнал. – 2009. – № 83. – С. 56–64.
5. Андрущенко В. Світанок Європи: Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / Віктор Андрущенко. – К. : Знання України, 2012. – 1099 с.

Н. Г. Чибисова

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ФУНКЦИЯ КАК ОДНА ИЗ ГЛАВНЫХ ФУНКЦИЙ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Рассматривая высшее учебное заведение как социальный институт, следует отметить, что ему присущи определенные функции. На это указывал еще Р. Мертон в теории функционализма; исследователь отмечал, что наличие социального института обусловлено общественной необходимостью, потому все социальные институты выполняют определенные общественные функции [4, с. 109]. Высшее учебное заведение не является исключением. Вуз как социальный институт учитывает цели, которые ставит перед ним общество, опирается на определенные содержательные принципы, использует соответствующие формы и выполняет необходимые ему функции.

Изучением функций образования занимались многие исследователи, среди которых: В. Астахова, Е. Белозерцев, И. Болотин, В. Герчикова, А. Киссель, О. Козлов, Л. Коган, В. Лисовский, Г. Макацария, В. Нечаев, А. Терентьев, В. Турчанко, Ф. Филиппов, С. Шаронова и др. Данные исследователи подходят к анализу функций образования с разных методологических платформ, поэтому и наделяют их разным содержа-

нием. Кроме того, на определение функций влияет и мировосприятие самих исследователей. Так, В. Нечаев в работе «Социология образования» описал три методологических подхода в определении функций образования: социокультурный, институционный и социокоммуникативный. Социокультурный подход, по его мнению, раскрывает содержательный аспект образования и его связи с проблемами становления личности, формирования ее ценностей и ценностных ориентаций, с сохранением и развитием ее культуры. Институциональный подход позволяет выявить взаимодействие образования и общества, образования и личности; социокоммуникативный – позволяет определить возможности взаимной экспликации знаковых систем [4, с. 113].

Чтобы выяснить, какие функции призван выполнять вуз в условиях современного информационного общества, необходимо определить само понятие «функция». «Функция, – отмечает исследователь Г. Щедровицкий, – это свойство какой-либо части целого, которая возникает за счет связей с другими частями целого. Один объект может удерживать в себе ряд разных функций. Это означает, что один объект может находиться в разнообразных отношениях с другими объектами» [5, с. 459]. Опираясь на данное определение, следует заметить, что вуз может выполнять различные функции по отношению к обществу или человеку. В вузе как системе присутствует такой важный элемент, как знание. Поэтому именно взаимодействие общества, человека и знаний позволяет раскрыть механизм действия вуза.

В информационном обществе происходят трансформации социальных институтов, среди которых значительные изменения происходят и в высшем образовании. Так, исследователь Л. Г. Сокурская отмечает, что изменения в структуре функций высшего образования смещаются в сторону человекоцентристских функций. Сегодня эффективность образовательной системы зависит от ее ориентации на «многомерного» человека. Поэтому современный вуз следует рассматривать не только как субъект социализации личности, считает исследователь, но и как важный субъект социокультурной трансформации, который в значительной мере зависит от функционирования системы образования [1, с. 263]. В то же время, часть современных исследователей выражает совсем другую точку зрения. Они полагают, что современный вуз исполняет роль института социального созревания или временного убежища, который спасает молодого человека от хронической безработицы, военной службы. Вуз, таким образом, позволяет молодым людям отложить момент встречи с реальностью.

Рыночные отношения предоставляют молодому человеку свободу

выбора, но и повышают его ответственность за выбор пути. Вуз призван подготовить человека к жизни в условиях информационного общества. Выпускник современного вуза должен быть личностью, которая способна свободно мыслить и способна к труду, к самостоятельному принятию решений.

Существование любого социального института зависит от условий его бытия. На формирование функций вуза оказывают влияние исторические условия его существования. Кроме того, нельзя забывать и о специфических условиях становления и развития культуры общества, его ментального поля.

В современном обществе важную роль начинает играть культура и ее культурные феномены, среди которых на первый план выдвигаются ценности. В современном обществе, которое формируется, изменяется и роль человека, которая все более связывается с социокультурными процессами. Культура начинает пронизывать все сферы бытия человека и, вместе с тем, наполняет их ценностным содержанием. В новом обществе человек становится активнее и более независимым от общества (прежде всего, на психологическом уровне). Он все чаще сам избирает те или иные ценности. Так, даже процессы информатизации все больше связываются с культурой и приобретают ценностный характер.

В информационной среде встречаются разные культуры: культура, которая существует вместе с информацией, и культура индивида, который сам ищет ту среду, которая ему импонирует и отвечает его ценностным ориентациям. А найдя ее, индивид формирует свои связи, свое сообщество, которое базируется на определенных ценностях и морали. И в этих условиях виртуального контакта встречаются не только культурное и социальное, но и индивидуальное и коллективное, потому что индивид нуждается в контактах, связях с другим индивидами или определенной группой; возникает взаимодействие, которое выстраивается на определенных ценностных основаниях. Следовательно, в современных условиях особую роль начинает играть социокультурная функция, в которой социальное начало тесно переплетается с культурным; важное место занимает в ней и индивидуальная составляющая. Социокультурная функция вуза приобщает индивида к ценностям культуры, транслирует их и, тем самым, влияет на его ценностное становление. Социокультурная функция становится интегральной функцией современной высшей школы и, соответственно, вуза. П. Сорокин подчеркивал, что именно социокультурное пространство предопределяет становление личности; именно эта целостность в ее статических и динамических проявлениях и влияет на личность, добавляя

ей черт, которые легко узнать [2, с. 186]. Сущностной основой этого культурного пространства П. Сорокин считал нормы и ценности. Последние можно рассматривать, как определенные нормативные стандарты, которые должны определять действие системы в определенной среде (например, в среде общества). Таким образом, социокультурная функция, которая связана с трансляцией и воссозданием ценностей, может интерпретироваться в зависимости от тех ценностей, которые общество рассматривает как приоритетные, и от того содержания, какое оно вкладывает в понимание этих ценностей.

В современных условиях социокультурную функцию вуза следует понимать как функцию, которая транслирует ценности, призванные помочь человеку не только выжить, но и действовать, достигая позитивных результатов.

Социокультурная функция вуза призвана помочь молодому человеку получить ценности-знания, которые в будущем помогут трудоустроиться и успешно двигаться по карьерной лестнице.

В современном вузе изменяется и контроль за нормами поведения индивида. Ранее существовали нормы подчинения, а теперь формируются нормы моральной ответственности. И в этом проявляется социокультурная функция вуза. Другим становится и процесс структурализации общества, потому что образование создает нового субъекта, творческую, ответственную личность, которая способствует становлению новых социальных структур.

Социокультурная функция вуза, которая опирается на новую систему ценностей, создает и новую структуру знаний, которая, в свою очередь, способствует формированию человека, развитию его новых социальных связей. Социокультурная функция, таким образом, с одной стороны, помогает индивидам интегрироваться в социуме, консолидировать усилия на приобретение определенных заданий, а с другой – способствует саморазвитию, самосовершенствованию.

Социокультурная функция в вузе вооружает индивида определенными ценностями-идеалами, которые ориентируют его на будущее. Базируясь на положении исследователя С. Шароновой, что именно функции выступают универсальными константами института образования [4], можно заметить, что константами выступают и функции высшего учебного заведения.

В период мировых цивилизационных преобразований и трансформационного кризиса в Украине ценностная система вуза меняется, другими становятся и его функции. Вуз способствует распространению нового знания, но при этом он должен хранить традиции прошлого, осуществлять

отбор ценностей, способствовать приобщению молодых людей к миру ценностей культуры. Транслируя ценности, вуз оказывает и ценностное воздействие на личность. В современном вузе именно социокультурная функция включает все данные моменты. Поэтому она является интегральной функцией, в которой переплетаются социальное с культурным, социальное с индивидуальным. Именно данная функция базируется на новой системе ценностей [5].

Социокультурная функция выступает фактором, который способствует формированию социокультурного кода студента, и, прежде всего, его ценностной системы.

В этом процессе участвуют вуз, который транслирует определенную систему ценностей, и индивид, который только приобщается к данной системе ценностей и участвует в воссоздании новых ценностей, пополняющих его социокультурный код – соответственно, они будут оказывать влияние на вуз.

Таким образом, социокультурная функция вуза не только поддерживает современную ценностную систему, но и участвует в развитии ценностей будущего путем формирования их у студенческой молодежи.

Литература

1. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Харьков: Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.
2. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин ; общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонов ; пер с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
3. Чибісова Н. Г. Вищий навчальний заклад як середовище формування цінностей студентської молоді в соціокультурних умовах сучасної України / Н. Г. Чибісова. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 256 с.
4. Шаронова С. А. Универсальные константы института образования – механизм воспроизводства общества : монография / С. А. Шаронова. – М., 2004. – 387 с.
5. Щедровицкий Г. П. «Языковое мышление» и его анализ / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М. : Шк. Культ. Помет, 1995. – С. 449–465.

ОБРАЗОВАНИЕ В МУЛЬТИПЛЕКСНОМ ОБЩЕСТВЕ: ПОСЛЕДСТВИЕ ГЛОКАЛИЗАЦИИ?

Мультиплексное общество.

Понятие «мультиплексное общество» исходит из принципов построения геополитических отношений между странами. Современное состояние мультиплексности в обществе (от английского слова multiplex – смесь, смешанное) не предполагает интеграции, оно также не предполагает конфронтации. Это социум, состоящий из множества (не обязательно рядоположенных единиц) обществ, общностей, которые существуют независимо друг от друга и «смешиваются» друг с другом для достижения определенных целей. Каждая из этих единиц может входить одновременно в N количество таких разного рода объединений, союзов. Возникает феномен мультиплексного политического театра.

Предпосылками для формирования мультиплексного общества стали:

- распад СССР и социалистического лагеря (выход из биполярного политического пространства);
- неолиберальная политика (мультикультурализм, толерантность);
- глобализация (интенсивная интеграция);
- глокализация (целеполагаемая регионализация мирового сообщества).

Образование всегда было зеркалом общества и полем политических баталий. Как говорил Э. Дюркгейм, главная функция образования – это передача ценностей господствующей культуры, а вот какая культура является господствующей, определялось на политическом ринге.

Выход из биполярного политического пространства.

70-е годы, как отмечает Джузеппе Боффа, – «Это было время, когда военный потенциал страны более всего приблизился к уровню Соединенных Штатов, достигнув так называемого «стратегического паритета», то есть, по существу, равновесия в самых смертоносных видах вооружений, в ядерных зарядах и средствах их доставки. В эти годы отмечалось также явное улучшение отношений с Соединенными Штатами и их союзниками в Западной Европе, получившее название «разрядки». Одновременно вырисовывается образ «биполярного» мира в том смысле, что над всей большой международной политикой, казалось, доминировало противостояние двух «сверхдержав», а именно Советского Союза и Соединенных Штатов» [2].

Крушение социалистического лагеря в конце XX столетия резко

изменило конфигурацию мировой системы. Она приобрела формально монополярный характер, имея во главе одного лидера – США. Однако исчезновение мощнейшего и опаснейшего врага – системы социализма, – не привело к имманентно присущему единству Запада. Нарушился политический баланс и европейские страны стали объединяться, чтобы противостоять политическому и экономическому напору США.

Однако потери привычных ориентиров на развитые страны уже не срабатывают. Внутри европейских стран возникают тенденции распада государств (Бельгия, Испания, Великобритания). Мир пытается координировать свои действия и представления опираясь на лидеров, если не стран, то цивилизаций, не многополюсное пространство. Но признание и выдвигание какой-либо страны или цивилизации создает тут же систему подчиненности, ущемления прав других.

Современные отношения требуют изменить сам подход к формированию геополитического пространства. Перейти от принципа единичных лидеров к принципу приоритетных целей и ценностей. В этом плане политика России и других держав в создании различных объединений, в которых реализуются интересы определенных регионов мирового пространства, – наиболее близка к принципам мультиплектности.

В поляризирующем мире идеология образования всегда будет искать образ врага, мультиплексное общество позволяет уйти от конфронтации и сохранять свои традиционные ценности. Эти принципы мультиплектности ведут к новой политической риторике и новым принципам общественного мировоззрения.

Далее рассмотрим, как процессы поляризации и мультиплектности отражаются на национальных системах образования.

Мультикультурализм.

Базой для становления ЕС была Европейская культурная конвенция, принятая в Париже в 1954 году. Она легла в основу дальнейшей политики мультикультурализма в области образования, толерантности в области религии и социальных отношений.

Реализация положений конвенции под воздействием процессов глобализации привела к интенсификации интеграции в области образования, как следствие – к возникновению Болонского процесса.

Мультикультурализм предполагал признание всех этнических культур с целью дальнейшего их взаимопроникновения и взаимообогащения. Однако принципы глоба-глокализации склонялись к поиску универсальных точек кодовых соприкосновений различных культур. И наличие таких точек соприкосновения культур постепенно вело к унификации специфических особенностей самих культур через образование. Те

отклонения, которые присутствуют в каждой национальной системе образования, диктуются уникальностью национальной культуры мировоззрения, мышления.

Активизирующиеся процессы унификации профессионального и научного мышления ведут к уничтожению национальных научных школ, делая их космополитичными. От этого страдают не только страны-доноры талантливых ученых, инженеров и других профессионалов, но и мировое сообщество, истощая почву, на которой взращиваются будущие гении.

Как показали выступления социологов на секции «Национальные системы образования: вызовы глобализации» (National Educational Systems: Globalization Challenges) и выступления на круглом столе «Неолиберальная подотчетность и школьная реформа» (Neoliberal Accountability and School Reform), проходившие в рамках XVIII ISA Мирового Конгресса социологии «Перед лицом неравного мира: вызовы глобальной социологии» (Facing an Unequal World: Challenges for Global Sociology) в Йокогама (Япония) 13–19 июля 2014 г. – практически все национальные системы образования оказывают сопротивление реформам глобализации. Например, в Индонезии учащиеся, родители и преподаватели оспаривают реформы в Конституционном суде страны [3]. В роли заявителей выступили учащиеся, родители, учебные заведения. Цитируя Конституцию, пропитанную идеологией социального государства, они заявили, что «каждый гражданин имеет право на получение образования, и каждый гражданин обязан участвовать в системе начального образования, и правительство обязано финансировать». В Бразилии стратегия сопротивления была реализована через деятельность профсоюзов [4]. Даже во времена жесткой неолиберальной политической идеологии попытка Кардозо приватизировать общественные университеты, чтобы обеспечить более гибкие возможности применительно к занятости преподавательского состава, – не удалась из-за сурового сопротивления ученых и их профсоюзов [6, с. 8].

Даже в тех странах, где, казалось бы, идет процесс принятия этих реформ, ученые вынуждены признать латентное сопротивление, зреющее в преподавательской среде [4; 5].

Для университетской системы в Германии всегда было характерно отсутствие безопасности для профессорско-преподавательского состава. Эта система состояла из нескольких постоянных позиций (профессоров) на вершине и множества ученых с нестабильными условиями занятости и шаткими возможностями карьерного роста. Еще Макс Вебер говорил об опасности в академической среде. Тем не менее, с открытием системы

к принятию неолиберальной модели и соответствующим политическим мерам, эта неуверенность в сфере академической занятости приобрела новое качество [4]. Но недовольство молодых ученых своей нестабильностью не находит отражения ни в действиях профсоюзов, ни в социальных движениях.

В Эстонии неолиберальные реформы образования были восприняты некоторыми учителями позитивно как освобождение от советской идеологии, другие восприняли изменения как угрозу своей профессиональной идентичности [5]. Поскольку учителям приходилось преподавать новые предметы почти без учебников и они вынуждены были сами собирать учебный материал из разных источников, то они часто использовали учебники, приобретенные за рубежом, особенно в Финляндии и в других скандинавских странах. Неолиберальная система ценностей, основанная на конкуренции, качестве и индивидуализме, в очень короткий период привела к беспрецедентной стратификации общества, генерации победителей и проигравших [5]. Среди проигравших латентное сопротивление выражалось в том, что преподаватели, несмотря на формальное выполнение требований учебного плана, продолжали преподавать как раньше.

Толерантность.

Политика толерантности в области религии и социальных отношений также опиралась на интеграцию «другого» через его признание и предоставление ему равных прав на существование. Однако обществом не были определены моральные границы этого «другого». В результате стало признаваться все, что ранее осуждалось обществом в сфере социальных отношений. Общество стало заложником толерантности. Как сказал Патриарх Кирилл – общество стало узаконивать грех. Толерантная позиция католической церкви привела к размыванию собственных ценностных устоев. В европейских странах церковь как институт морали теряет свое влияние в обществе даже на таких территориях, которые искони считались ее оплотом – Испания, Италия.

Миграционные процессы привели к появлению больших поселений людей в странах ЕС, относящихся к другим этническим и религиозным культурам. В результате политики толерантности в этих странах начало проявляться ущемление прав коренного населения, например, в сфере религии в Дании, Англии, Бельгии. Позиция толерантности может приводить к острому идеологическому, ценностно-культурному противоречию между гражданами одного общества, например, события в Украине, в прибалтийских странах (толерантность к нацистским организациям и идеологиям).

Объективация идеологии толерантности в образовании приводит к тому, что в учебниках Франции, например, учащимся начальной школы семья представлена в иллюстрациях как однополая. В нормах поведения приоритетными становятся культурные нормативы эмигрантов. Практически, происходит подмена общественных устоев, ценностей в угоду толерантности в ущерб интересам государства как нации.

Интенсивная интеграция.

Надо отметить, что идея интеграции пронизывала все XX столетие. В Советском Союзе интеграция предполагала культурное единство всех народов и этносов, проживающих на территории СССР. Речь шла о слиянии и взаимообогащении культур, однако центробежные силы самоопределения стали мощным потоком, разрушившем, казалось бы, прочное единство республик. При интенсивной интеграции происходило не обогащение культур, а их поглощение.

Второй виток интеграции начался с созданием единого европейского пространства. ЕС как бы принял эстафету у СССР и начал выстраивать интегративную культурную среду через Болонский процесс. Хотя в документах всегда подчеркивается приоритет национальных государств, в реальности же предпочтение отдается интересам европейского содружества. В связи с чем внутриэкономические и внутривнутриполитические процессы оказываются слабо либо вообще не контролируемы. Отсюда и вытекает упор на глобализацию, которая, ослабляя национальное государство, дает огромные преимущества наиболее развитым странам и их корпорациям.

В настоящее время мы имеем третий виток интеграции – глобализацию, поскольку нормативы, разработанные в рамках Болонского процесса, шагнули далеко за пределы Европы.

Процессы глобализации основаны на формировании единого экономического пространства, в том числе и в области образования.

По мнению экспертов [7, с. 6], объем мирового рынка высшего профессионального образования достигает 50 млрд долл. США, к 2015 г. он может возрасти до 200 млрд долл. Лидирующие позиции на мировом рынке высшего профессионального образования занимают США, Великобритания, Германия, Франция, Австралия, Китай, Япония, Россия и Канада. Российские университеты оказались не конкурентоспособными в этом бизнесе. По результатам ведущих рейтингов мировых университетов, на примере МГУ видно, что наше высшее образование воспринимается как уважение к историческому бренду ведущего вуза страны (50 место), если же судить по объективным показателям, то только среди развивающихся стран мы можем гордиться третьим местом.

Как реагируют национальные системы образования? С одной стороны, они должны уважать права человека в открытом обществе, его возможность выбора университета для продолжения обучения. С другой стороны, национальные системы образования обязаны воспроизводить национальные культурные традиции. Эти национальные традиции включают в себя не только моральные и этические нормы поведения, но и специфику исторически сложившихся экономических отношений и особенности научного мировоззрения.

Если опираться на первое утверждение, то решается проблема свободного выбора индивида, если же учитывать национальные интересы, то возникает опасность интеллектуальной колониализации.

Теоретическое обоснование возникновения интеллектуальной колониализации мы находим в трудах Маннгейма и Бурдьё:

– закон объективации знаний в виде идеологии означает в контексте глобального сообщества, доминирование той идеологии, которая воспроизводится в университетах стран, лидирующих на мировом рынке. Транслируемая ими идеология формирует экономические, политические ценности, которые не учитывают национальные интересы, и более того, могут входить в противоречие с ними;

– закон воспроизводства культуры образовательного учреждения говорит о том, что независимо от культуры, которой обладал абитуриент, в процессе обучения он усваивает этические, моральные и мировоззренческие нормы, транслируемые данным университетом.

Таким образом, неолиберальные принципы отстаивают геополитические интересы и игнорируют национальные. Сегодня растущая глобализация вынуждает национальные образовательные системы значительно пересмотреть характеристики прав человека в университетском образовании. В этих условиях возникает опасность латентной активизации процессов интеллектуальной колониализации.

Если учесть, что рынок ориентирован на быстро растущий средний класс в Китае, России, Индии и Бразилии, то исходя из вышесказанного, этим странам грозит не частичная «утечка мозгов», а полномасштабная интеллектуальная колониализация.

Целеполагаемая регионализация мирового сообщества.

В понятие «глокализация» Роланд Робертсон в середине 1980-х гг. вложил противопоставление локальной культуры глобальной универсализации. По его мнению, процессы формирования глобального сознания проходят под воздействием локального контекста, иначе говоря, локализуются.

Одновременно с понятием глокализации употребляется термин

«регионализация». В этом случае глокализация локализирует интересы множества культурных пространств для достижения общих целей, как в культуре, так и в экономике, в политике. Фактически глокализация выступает инструментом мультиплексного пространства.

В образовании процессы глокализации строятся на необходимости выделения собственного сегмента образовательного мирового рынка. Так появились рейтинги: Шанхайского университета Цзяо Тун ARWU, британской консалтинговой компании Quacquarelli Symonds (QS), английский Times High Education World universities rankings. У каждого из этих рейтингов своя методика классификации стран и выделения образовательных регионов. Именно принцип регионализации позволяет национальным системам развивающихся стран противостоять уже сложившимся и традиционно занимающим лидерские позиции ведущим университетам развитых стран.

В мультиплексном пространстве формирование регионов должно проводиться не по принципам географической нарезки территорий, а на принципе единого целеполагания.

Заключение.

Процессы глобализации замысливались как инструменты монополярного геополитического пространства, где страна-лидер подчиняет себе все остальные государства, нивелируя осознания нации, государственности.

Политические битвы за образование в глобальном обществе вышли за рамки одного государства, теперь это геополитические просторы. Одним из орудий политического господства монополярного мира становится интеллектуальная колонизация.

Национальные системы образования открыто или латентно оказывают сопротивление культурной глобальной унификации, пытаясь сохранить свою самобытность.

В противовес глобализации, в ее недрах рождается глокализация, которая локализует специфические культурные особенности отдельных стран, регионов. Опираясь на имманентно возникающие региональные объединения, начинает формироваться принципиально новое геополитическое мировое пространство, которое отходит от принципа полярности и начинает в большей степени опираться на рациональные принципы целеполагания.

Литература

1. Кортунов С. В. Мировая политика в условиях кризиса / С. В. Кортунов. – М. : Аспект Пресс, 2010.

2. Боффа Д. История Советского Союза. Т. 2 / Д. Боффа. – М. : Междунар. отношения, 1994.

3. Сунарто Каманто. Индонезийская система высшего образования: глобальные вызовы и внутреннее сопротивление / Сунарто Каманто // Национальные системы образования: под воздействием глобализации и неолиберализации : монография / С. А. Шаронова и др.; [под ред. д-ра социол. наук С. А. Шароновой, д-ра полит. наук И. А. Батаниной]. – Тула : Изд-во ТГУ, 2015.

4. Дамм К. Национальные ответы на глобальные вызовы: на примере регулирования занятости преподавательского состава государственных университетов Бразилии и Германии / К. Дамм // Национальные системы образования: под воздействием глобализации и неолиберализации : монография / С. А. Шаронова и др.; [под ред. д-ра социол. наук С. А. Шароновой, д-ра полит. наук И. А. Батаниной]. – Тула : Изд-во ТГУ, 2015.

5. Лугма К. Изменения в образовании: принятие стандартизации / неолиберальных реформ / К. Лугма, М. Юмарик // Национальные системы образования: под воздействием глобализации и неолиберализации : монография / С. А. Шаронова и др.; [под ред. д-ра социол. наук С. А. Шароновой, д-ра полит. наук И. А. Батаниной]. – Тула : Изд-во ТГУ, 2015.

6. Nickson, Andrew (2002): Transferencia de políticas y reforma en la gestión del sector público en América Latina: el caso del New Public Management. In Revista del CLAD Reforma y Democracia (24), pp. 1–15.

7. Айдрус И. А. Мировой рынок образовательных услуг : учеб. пособие / И. А. Айдрус, В. М. Филиппов. – М. : РУДН, 2008.

8. Robertson Roland. Globalization: Social Theory and Global Culture (Theory, Culture & Society Series) / Roland Robertson // SAGE Publications, 1992. Printed in Great Britain by The Cromwell Press Ltd, Broughton Gifford, Melksham, Wiltshire.

Н. В. Шевченко

РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ В МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Економічні зміни, що відбулися у нашій країні за останні десятиліття, значною мірою змінили стратегію і напрям розвитку професійної освіти. У цих умовах на перше місце висуваються проблеми підвищення

конкурентоспроможності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, які вимагають комплексного підходу для їхнього розв'язання.

У зв'язку з цим важливо виділити основні змістові аспекти поняття «освіта», а саме:

- освіта як *цінність*, що полягає в єдності особистісної, державної та суспільної складових;

- освіта як *система (інститут)*, що містить у собі різні за рівнем і профілем державні й недержавні навчально-виховні організації та заклади, дошкільні й позашкільні установи, різні форми самоосвіти та інші ланки соціальної системи суспільства. Основними функціями освіти як соціального інституту є: передача підростаючому поколінню накопичених людством знань; участь у процесах соціалізації особистості, забезпечення наступності соціального досвіду; засвоєння цінності людської культури; вплив на соціальну мобільність і формування соціально-професійної структури суспільства;

- освіта як *процес передачі та засвоєння знань, умінь і навичок*, а також формування всебічно розвинутої особистості. У цьому процесі цілком логічно виділяються два взаємозалежні структурні компоненти: процес навчання і процес виховання;

- освіта як *результат*, адже вона оцінюється на індивідуально-особистісному і суспільно-державному рівнях. На індивідуально-особистісному рівні її результат обумовлюється досягненням особами, які навчаються, визначених державою освітніх рівнів (освітніх цenzів) і засвідченням цього відповідним документом [2].

Це дозволяє в сучасних умовах виділити саме ту якість освітньої системи, що визначає цільові настанови і динаміку всього освітнього процесу, дозволяє охоплювати цей феномен у його цілісності й розуміти значимість об'єднання зусиль соціальних партнерів у сфері освіти з метою підвищення її якості.

Якість освіти – це складна багаторівнева система якостей, орієнтованих на забезпечення цілісного результату. Це досить динамічна система, яка визначається ступенем відповідності цілей і результатів освіти. В залежності від поставленої мети задаються форми, засоби і зміст навчання і виховання. Саме від мети залежить хід освітнього процесу і, звичайно, результат освіти.

На сучасному етапі якість освіти визначається як сукупність соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її становлення та розвиток, і системи освіти, за допомогою якої людина набуває певних знань та навичок.

Відповідно до стандартів ISO 9000 під якістю освіти слід розуміти ступінь

відповідності будь-якого об'єкта (товару, послуги, процесу) певним вимогам (нормам, стандартам). Таким чином, якість освіти – це відповідність усіх її аспектів певним цілям, потребам, вимогам, нормам. Інтегрованим же елементом якості освіти є якість результатів діяльності закладу, де на перше місце сьогодні виступає відповідне кар'єрне зростання випускників [1].

Саме затребуваність випускників вищих навчальних закладів на ринку праці, їх конкурентоспроможність слід розглядати як цільову домінуючу освіти в умовах ринкової економіки. Саме таке розуміння мети освіти надає їй цілісності, дає можливість проникнути в сутність освіти як системи, виявити її певну стійкість, органічний взаємозв'язок її частин, її внутрішню єдність. Як фундаментальна характеристика системи цілісність у той же час виступає критерієм її розвиненості.

Спираючись на методологію, запропоновану Л. Тевено, українська дослідниця С. А. Щудло виділяє декілька порядків в оцінці якості освіти:

- громадянський порядок, коли джерелом критеріїв оцінки якості освіти є колективний інтерес;
- ринковий порядок, коли критерій якості пов'язується з задоволенням конкретного споживача, а студент чи роботодавець постає в ролі клієнта (принципала);
- професійний порядок, коли критерієм оцінки є висновок експерта про відповідність якості об'єкта певним професійним стандартам;
- індустриальний порядок, коли критерієм якості є відповідність процесу і результату певним стандартам та нормативам. Причому для реалізації такої моделі необхідною є попередня робота зі створення критеріїв та індикаторів («інвестиція у форму», за термінологією Л. Тевено) [4, с. 425].

Таким чином, моніторинг якості освіти стає основою оцінювання освітніх послуг. Освітні послуги невід'ємні від безпосередніх носіїв (виробників). Таким чином, базою й основою існування ВНЗ є пряма взаємодія студентів та потенційних студентів з викладачами та співробітниками, що здійснюють базову послугу (навчання). Якість цих контактів дорівнюється якості освітніх послуг.

Моніторинг в освіті – це насамперед системна процедура, яка не обмежується суто констатуючою функцією. Його мета і ширша, і глибша. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а скоріше націлена на з'ясування чинників, які потрібні для його розвитку. Тобто вивчення стану функціонування певного об'єкта моніторингу не є самоціллю, а стає лише передумовою вибору стратегії змін, необхідних для його розвитку, та пошуку шляхів її реалізації.

Моніторинг виступає і як засіб дослідження реальності, і як засіб

забезпечення сфери управління різноманітними видами діяльності через надання своєчасної та якісної інформації.

Діяльність секторів (центрів) моніторингу якості освіти направлена на аналітичне відстеження процесів, що впливають на кількісно-якісні показники освіти у ВНЗ. Головна мета діяльності – інформаційне супроводження роботи вищої школи. Моніторинг виступає складовою частиною процесу управління якістю освітою.

Таким чином, моніторинг якості освіти у ВНЗ включає в себе діагностику, аналіз та прогнозування стану освітнього процесу. Моніторинг – це своєчасний спосіб контролю з метою діагностики навчально-виховного процесу.

Згідно з сучасними вимогами до вищої освіти існує необхідність створення у ВНЗ положень про інтегровану рейтингову систему оцінки діяльності студентів та діяльності науково-педагогічних працівників та кафедр.

Відповідно до вимог сучасного ринку праці до молодих спеціалістів, враховуючи актуальність створення умов для соціального партнерства між ВНЗ та роботодавцями, необхідно створення певних процедур і критеріїв, які дозволять проводити ранжування студентів в залежності від їх навчальної успішності та соціальної активності (наукова робота (СНТ), участь у роботі студентського самоврядування, громадська робота, спортивно-масова діяльність та ін.) та які б засвідчували, що викладачі, які працюють зі студентами, мають відповідну кваліфікацію і високий фаховий рівень для здійснення своїх службових обов'язків і забезпечують високу якість підготовки спеціалістів.

Рейтинг оцінювання діяльності студента – це кількісний показник, який відображає досягнення студента. Складовими рейтингу є оцінка результатів навчання студента, оцінка участі студента у науковій роботі, у студентському самоврядуванні, громадській роботі, у спортивно-масовій роботі та художній самодіяльності.

Основними завданнями рейтингової оцінки діяльності студентів є: підвищення якості навчання студентів; посилення мотивації студентів до постійного самоменеджменту; удосконалення системи багаторівневого контролю знань, вмінь та навичок студента на кожній кафедрі ВНЗ; залучення студента до участі в науковій роботі; формування соціально активної позиції у студентів.

Кінцева мета проведення рейтингової оцінки діяльності студентів пов'язана зі створенням бази даних для потенційних роботодавців для забезпечення найбільш сприятливих умов для ефективного працевлаштування випускників.

Основними завданнями рейтингового оцінювання і аналізу діяльності є: створення системи внутрішнього аудиту діяльності науково-педагогічних працівників; отримання єдиних комплексних критеріїв оцінювання і контролю ефективності діяльності викладачів; створення максимально повного комп'ютеризованого інформаційного банку даних, що відображає в динаміці ефективність діяльності викладацького складу; оцінка викладацького складу з урахуванням індивідуального вкладу кожного НПП в підвищення рейтингу ВНЗ; накопичення статистичної інформації про становлення і динаміку розвитку кафедр; формування системи матеріальних та моральних стимулів заохочення кращих НПП.

Таким чином, впровадження рейтингової системи є важливою складовою у моніторингу якості освіти. Рейтинги дозволяють використовувати критерії оцінки якості підготовки фахівців у ВНЗ, отримувати та відстежувати інформацію про стан розвитку ВНЗ і забезпечувати подальше прогнозування.

Література

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбона-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін). – Тернопіль, 2003. – 204 с.

2. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.

3. Пономаренко В. Підвищення якості підготовки фахівців в університеті / В. Пономаренко // Вища школа. – 2010. – № 10. – С. 7–24.

4. Щудло С. А. Конвенційна модель якості вищої освіти / С. А. Щудло // Методологія, теорія і практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Вип. 17. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2011. – С. 421–426.

5. Щудло С. А. Соціальна стандартизація освіти як умова забезпечення її якості / С. А. Щудло // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Вип. 16. – Х. : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2012. – С. 641–644.

САМООБРАЗОВАНИЕ КАК НОВАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Социальные трансформации, обусловленные переходом к информационному обществу, актуализируют проблему новой парадигмы образования, характеризующейся переносом акцентов с образовательной деятельности на самообразовательную. Необходимо выделить следующие причины повышения роли самообразования в условиях информационного общества:

- информационное общество базируется на производстве нового знания, его широком распространении и потреблении (Даниел Белл) [1];
- в информационном обществе источником развития являются технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации (Мануэль Кастельс) [2, с. 39];
- для информационного общества характерна полная реорганизация процессов производства и распространения знаний, изменение способа организации коммуникации (информационные сети), позволяющие быстро преобразовать информацию в эффективные знания (Элвин Тоффлер, Хейди Тоффлер) [3, с. 31];
- индивидуально-личностный процесс преобразования информации в знания становится ведущим видом деятельности в информационную эпоху;
- в информационном обществе формируется социальная структура, характеризующаяся доминированием социальных групп, включенных в процесс производства, распределения и потребления информации.

В информационном обществе сфера знания – ось, вокруг которой организуются новая технология, экономический рост, стратификация общества (Белл). Важность образования в этом типе общества несомненна, а его технологии претерпевают кардинальные изменения. Суть их – в постепенном смещении соотношения «образование – самообразование» к превалированию последнего. Поэтому отчетливее проявляется тенденция, при которой самообразовательные процессы, протекающие стихийно, обретают все более осознанные и рационально организованные формы, а самообразование в качестве неотъемлемой составляющей разнообразных видов деятельности человека выходит на доминирующие позиции, дифференцируется по видам и функциям, проходит процесс институционализации.

Переход общества в новое состояние уже сейчас приводит к существенному изменению социальных роли самообразования, его целей, содержания, функций, технологий. Образование как процесс и *образующийся* человек как его субъект оказываются тем развитее, чем интенсивнее и шире в структуре образования представлено самообразование.

Информационное общество – это также общество, сосредоточенное на производстве и широком распространении (потреблении) нового знания. Знание становится ключевым источником новшеств и основой социальной организации. Переход к информационному обществу (которое Белл часто отождествлял с постиндустриальным или, по крайней мере, считал его разновидностью последнего) связан с резким возрастанием роли, значения и распространения образования, в первую очередь высшего (поскольку предшествующие высшему ступени образования по определению и умолчанию считаются уже освоенными). Именно высшее образование, по Беллу, обеспечивает производство и распространение нового знания.

Как отмечают британские социологи Дэвид и Джулия Джери, рассматривая информационное общество в качестве общества, базирующегося на производстве нового знания, «основанные на знаниях профессиональные группы и группы занятости все более преобладают в рамках классовых структур этих обществ» [4, с. 57]. В этом обществе доминирующими становятся формы и виды информационного труда, основанного, как правило, на компьютерных технологиях и экранной культуре, а производство и распространение товаров и услуг в решающей степени зависит от производства, обработки и передачи информации.

С учетом приведенных выше характеристик информационное общество может быть определено как общество знания и высшего образования. Отметим в этой связи, что приобретение и того, и другого в их взаимосвязи требует активной образовательной и самообразовательной деятельности.

Рассматривая понятие информационного общества, изложим еще одну точку зрения, принадлежащую его известным исследователям, американским ученым Элвину и Хейди Тоффлер [3, с. 31]. По их мнению, на использовании фактора знаний основана вся современная экономическая система, хотя экономисты до сих пор его должным образом не учитывают при подсчете затрат на производство продукции рядом с такими основными экономическими явлениями как капитал, рабочая сила, земля. Между тем, знания, в отличие от последних, неисчерпаемы как ресурс.

Наконец, необходимо привести мнение относительно рассматриваемой проблемы, принадлежащее одному из наиболее крупных социологов – исследователей информационного общества Кастельсу. Он пишет, что «в новом, информациональном способе развития источник производительности заключается в технологии генерирования знаний, обработки информации и символической коммуникации. Разумеется, знания и информация являются критически важными элементами во всех способах развития, так как процесс производства всегда основан на некотором уровне знаний и на обработке информации. Однако специфическим для информационного способа развития является воздействие знания на само знание как главный источник производительности» [2, с. 39].

Следовательно, выстраивается цепочка «данные – информация – знания». В ней особую роль, как нам кажется, играет тот процесс и вид деятельности человека, который приводит к превращению информации в знание. Это и есть самообразование, становящееся таким образом доминантным видом деятельности в информационном обществе.

Столь высокий статус самообразование приобретает не только как самоценность, но и как средство, инструмент превращения информации в знание, являющееся самым подвижным ресурсом, источником обогащения не только индивида, но и общества. Не случайно Элвин и Хейди Тоффлер пишут о том, что интеллектуальный капитал заменяет дорогостоящее оборудование, а «знания уменьшают потребность в сырье, труде, времени, пространстве, капитале и других ресурсах, становясь незаменимым средством – основным ресурсом современной экономики, ценность которого постоянно растет» [3, с. 35].

Подобные трансформации связаны с глубоким проникновением в жизнедеятельность общества целых социальных групп и, конечно же, многих видов новых информационных технологий, по своей сути меняющих характер, содержание и способы общественной и индивидуальной деятельности, превращающих их в способы не столько деятельности, сколько самодеятельности на основе самообразования.

Самообразование в социологической литературе до недавнего времени не являлось предметом специального анализа, поэтому его определения встречаются редко. Вместе с тем, объективное развитие самого феномена самообразования стало своего рода «социальным заказом» для его социологической рефлексии.

Изучение встреченных в научной литературе (философской, педагогической, психологической, социологической) дефиниций

самообразования, их анализ и интерпретация в рамках социологического подхода позволили выделить существенные характеристики данного феномена:

- самообразование – это вид свободной, творческой деятельности;
- самообразование – внеинституциональная деятельность;
- самообразование имеет тесную связь с образованием как системной и социальным институтом, являясь компонентом образования, видом специально организованной, систематической, институциональной деятельности;
- самообразование – вид непрерывного образования;
- самообразование – способ самоконструирования личности [5].

Социологический подход касается определения социальной роли и социальных функций самообразования, его места среди основных форм деятельности, субъект-объектных характеристик и др. В рамках такого подхода особое значение приобретает проблема социального субъекта самообразования в условиях информационной эпохи.

В социологии самообразование рассматривается как определенный тип социального взаимодействия. Специфика данного взаимодействия заключается, во-первых, в том, что механизм его разворачивания осуществляется исключительно в сознании и деятельности субъекта самообразования. Во-вторых, самообразование выступает как «взаимодействие» индивида с потребностью общества в сформированном субъекте социальной деятельности, поскольку любая социальная деятельность включает самообразование в качестве своей составляющей. Характер деятельности и ее субъекта определяются мерой и уровнем развития в ней самообразования. Самообразование придает завершенный характер любой деятельности и является источником ее развития. В-третьих, специфика самообразования как вида социального взаимодействия индивида с потребностью общества в субъекте социальной деятельности очерчивается, ограничивается исключительно сферой знания.

Самообразование – это, прежде всего, само образование. В этой игре слов и ударений раскрывается глубинная сущность, качественная характеристика самообразования как деятельности, раскрывающей наиболее полно стремление личности к получению знаний, осмыслению новой информации, индивидуальной работе над собой.

Обращаясь к формуле «самообразование – это, прежде всего, само образование», мы имеем в виду особое место самообразования в структуре образования как способа и формы деятельности, их взаимосвязь. Рассматривая самообразование в его взаимодействии

с образованием, мы хотели бы обратить внимание на то, что не только их соединяет, но и позволяет различать с точки зрения сущностных характеристик, эффективности, потенциала, динамизма. В противовес образованию, обладающему унифицирующим, стандартизирующим эффектом своих институциональных форм, самообразование характеризуется возможностями индивидуализации, которые оно предоставляет личности «по определению». Это связано с большей свободой личности в сфере самообразования, чем в образовании, которое, в силу его институционализации, неизбежно имеет и некоторые *репрессивные* черты (санкции за неисполнение принятых норм и несоблюдение образцов поведения и т. д.). Самообразование, в сравнении с образованием, отличается большим динамизмом и творческим потенциалом, являясь источником развития интеллектуальных ресурсов человека.

Самообразование как вид деятельности, осуществляющей личностную самореализацию, тесно связан с процессом социализации и индивидуализации личности. Освоение совокупности общественных отношений (социализация) возможно только в индивидуальной форме и проявляется в первую очередь посредством деятельности человека. Самообразование как раз и оказывается одним из видов деятельности, который выявляет степень и формы включения личности в общественные отношения.

Самообразование может выступать как цель (самоцель) и как средство для реализации каких-либо целей (таких как подготовка к труду, овладение профессией, новым для человека видом деятельности и т. д.). Поскольку самообразование выступает как средство подготовки к труду и овладения профессиональными навыками, в нем имеет место совпадение индивидуально-личностного и социально-значимого. Обе эти стороны самообразования – *самоценная* (терминальная) и *инструментальная* – имеют важное значение для человека, хотя та или иная при определенных условиях выдвигается на передний план.

В жизни разных социальных групп и слоев самообразование занимает неодинаковое место. Для некоторых из них самообразование важнее и значимее образования в целом – с учетом его классической формулы как обучения с помощью преподавателей. Следовательно, оно (самообразование) выступает условием воспроизводства этих социальных групп в условиях определенной общественной позиции. Речь идет о тех из них, которые заняты творческим трудом и для которых самообразование – неотъемлемый способ жизнедеятельности.

Потребность этих социальных групп в самообразовании характеризуется развитостью, устойчивостью, массовостью проявления,

взаимосопряженностью с узловыми экзистенциальными и духовными потребностями. В то же время для любой социальной группы самообразование – это способ воспроизводства профессиональной групповой субкультуры, поскольку оно выступает механизмом усвоения групповых социокультурных норм и стереотипов поведения.

Социальный смысл изменений в сфере самообразования можно охарактеризовать с позиций разных концепций информационного (постиндустриального) общества, среди которых существуют два полюса: антитехнократизм и технократизм.

В контексте антитехнократической ориентации концептуальных построений информационного общества сфера знания характеризуется как мультивалентная, многомерная, в связи с чем самообразование дестандартизировано, представлено широким спектром разнородных стратегий, отвечающих разнообразным потребностям личностного развития. Самообразование в информационном обществе отличается качественно новыми уровнем и степенью организованности. Управление самообразованием осуществляется через воздействие, в первую очередь, на информационную сферу и имеет не иерархический, а децентрализованный, сетевой тип организации.

Именно поэтому самообразование, с одной стороны, демократично и предельно свободно, с другой, функционируя в рамках тех или иных подструктур, может способствовать формированию корпоративной идентичности их членов. Самообразование, как и в доиндустриальный период, реализуется в контексте конкретной деятельности, но в информационном обществе высокий уровень развития самообразования превращает эту деятельность в инновационный творческий процесс. Доиндустриальная технология самообразования, характеризующаяся социоцентризмом, пройдя длительный эволюционный путь, трансформируется в постиндустриальную эпоху в рамках информационного общества в технологию предельного индивидуализма, и перед нами начинается «маячить век безраздельной империи человека» [6, с. 68].

Указанные характеристики самообразования имеют смысл в рамках гуманистической линии технократической традиции, восходящей к концепциям Льюиса Мамфорда, рассматривавшего технику в качестве вспомогательного средства развития общества [7].

В рамках технократической интерпретации информационного общества понятие «самообразование» выглядит иначе. Поскольку технический прогресс и приоритет техники и технологии во всех сферах человеческой жизнедеятельности (в духовной жизни в том числе) приводит к уподоблению человека машине, действующей по закону

эффективности, предельно рационализируя человеческие отношения, самообразование в условиях информационного общества предполагает потерю личной идентичности и сведение личности к набору ролей в системе производства, обмена и потребления знания.

Самообразовательная деятельность здесь рассматривается как вид информационной зависимости, углубляющей процессы отчуждения личности. Социальные структуры, имеющие доступ к контролю за системами социальной коммуникации, узурпируют власть над информацией и соответственно контролируют процессы духовного производства (самообразовательные, в частности). Культуротворческий процесс информационного общества обретает не индивидуально-личностные, а групповые черты, подавляя и стандартизируя сознание и деятельность человека. В силу этого основным пафосом самообразовательной деятельности личности становится борьба за самоопределение перед лицом глобальных социальных структур.

Эти характеристики самообразования очевидны в контексте технократических теорий, восходящих к концепции технократии Торстейна Веблена, рассматривавшего процесс достижения всеобщего благоденствия как технический прогресс, реализуемый через подавление природы отдельного человека и всего общества. Будучи смягченной в теориях постиндустриального общества Белла и техноструктуры эпохи сверхиндустриализма Джона Гэлбрейта, технократическая линия реализует идеи технологического детерминизма, который не позволяет дать анализ сущностных черт самообразования как вида свободной деятельности [8].

С нашей точки зрения, социальные последствия функционирования и изменения самообразования все более серьезно сказываются на развитии общества в целом и представляют собой социальные условия и факторы будущих социетальных трансформаций. Развитие самообразования есть условие становления как личностной, так и социальной свободы. Это отчетливо проявляется при анализе технологий самообразования в контексте концепций глобализации. Так, «мир-системная» модель Иммануила Валлерстайна позволяет рассмотреть общие контуры взаимодействия самообразования как фактора социального развития и «исторической системы» [9], концепции глобальной культуры, глобального времени (Эдвард Тириакийян, Алекс Инкелес) ставят проблемы самоидентификации, самообразования личности в условиях нарастания транснациональных тенденций в культуре. Особенно интересен анализ самообразования в рамках модели глобального общества Гиденса, который постсовременность видит как взаимо-

действие объективных глобальных тенденций и локализованных феноменов повседневности, делая упор на проблемах социального сознания.

Анализ процессов глобализации связывается с конструированием самой социальной реальности, которая становится продуктом порождающих технологий. В этом смысле анализ технологий самообразования обретает особую актуальность, поскольку их становление есть показатель расширения не только личностной, но и социальной свободы.

Преодоление технократизма в решении социальных проблем, снижение регулятивной роли рыночных отношений и утверждение в социальной сфере приоритета социокультурных факторов (образовательных, интеллектуальных, творческих) кардинальным образом меняют содержание, видовые и функциональные характеристики самообразования, превращая его в источник не только технологических, но и социальных инноваций. Модели и характер самообразования будут влиять не только на образовательную сферу, но и формировать социальные последствия развития информационных процессов в обществе.

Взаимосвязь и взаимообусловленность общества и самообразования как разноуровневых явлений весьма неоднозначна. Развивавшееся ранее в русле образования, самообразование постепенно обретает автономию, а его социорегулятивные функции в дальнейшем будут проявляться значительно отчетливее, чем сейчас. Социальные последствия функционирования и изменения роли, содержания и форм самообразования все более серьезно сказываются на развитии общества в целом и представляют собой важные характеристики будущих социетальных трансформаций.

Литература

1. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture of social forecasting / D. Bell. – N.Y. : Basic Books, 1973.
2. Кагель М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кагель ; пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – С. 39.
3. Тоффлер Э, Тоффлер Х. Создание новой цивилизации. Политика третьей волны / Э. Тоффлер, Х. Тоффлер // Сибирская молодежная инициатива. – Новосибирск : Изд-во НГУ, 1996. – 104 с.
4. Большой толковый социологический словарь (Collins) / Д. Джери, Дж. Джери ; пер. с англ. – М. : АСТ, Вече, 1999. – Т. 2. – С. 57.

5. Hosmer W. Self-education: or the Philosophy of Mental Improvement / W. Hosmer. – Havana, N.Y., W.H. Ongley; Geneva, N.Y., Derby: Wood & Co., 1847. Воспроизведено в 2011 г. в оригинальной авторской орфографии издания 1847 года; Francis R. (2010/2012). The Decentring of the Traditional University: The Future of (Self) Education in Virtually Figured Worlds. – London and New York : Routledge.

6. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – С. 68.

7. Mumford L. The myth of machine. Technics and human development / L. Mumford. – N.Y. : Harcourt, Brace Jovanovich, 1967.

8. Гэлбрейт Дж. К. Экономические теории и цели общества / Дж. К. Гэлбрейт. – М. : Прогресс, 1976; Новая технократическая волна на Западе : сб. статей. Переводы. – М. : Прогресс, 1986; Veblen Th. The engineers and the price system / Th. Veblen. – N.Y. : Technocracy, 1936.

9. Валлерстайн И. Социальное изменение вечно? Ничто никогда не изменится? / И. Валлерстайн // Социол. исслед. – 1997. – № 1.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алексеева М. А.

учитель биологии МАОУ Лицей № 38 (г. Белгород, Россия)

e-mail: kovaleva@bsu.edu.ru

Алексеев А. П.

д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии Харьковского национального медицинского университета

e-mail: philosknmu@mail.ru

Алимпиев А. Н.

генерал-майор, начальник Харьковского университета Воздушных Сил имени Ивана Кожедуба

e-mail: kalagin_y@ukr.net

Ануфриева И. Л.

доцент, декан факультета «Референт-переводчик» Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: rp@nua.kharkov.ua

Астахов В. В.

канд. юрид. наук, проф., декан факультета «Бизнес-управление» Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: vva@nua.kharkov.ua

Астахова В. И.

д-р ист. наук, проф., советник ректора Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Астахова Е. В.

д-р ист. наук, проф., ректор Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Астахова Е. В. (мл.)

канд. экон. наук, доцент кафедры экономической теории и права Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: evaastahova@ukr.net

Бакиров В. С.

д-р социол. наук, проф., академик НАН Украины, член-корреспондент НАПН Украины, ректор Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
e-mail: rektor@karazin.ua

Басманова О. Е.

канд. экон. наук, доцент кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: basmanova@ukr.net

Батаева Е. В.

д-р филос. наук, проф. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: bataevaekaterina@yahoo.com

Белова Л. А.

д-р социол. наук, проф., директор Харьковского регионального института государственного управления Национальной академии государственного управления при Президенте Украины
e-mail: Lbelova_olga@ukr.net

Бирченко Е. В.

канд. социол. наук, доцент, зав. кафедрой социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: soc.nua@ukr.net

Бондаренко М. И.

канд. экон. наук, проф., ректор Харьковского института бизнеса и менеджмента
e-mail: hibm@ukr.net

Бондарь Т. И.

учитель высшей категории, директор Специализированной экономико-правовой школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: sepsh@nua.kharkov.ua

Быстрянец С. Б.

д-р социол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный экономический университет (Россия)
e-mail: bystriantsev@yandex.ru

Васильева Е. В.

ста. преподаватель кафедры «Менеджмент СКД» факультета
«Культурология» Харьковской государственной академии культуры
e-mail: kharkovchanka.63@mail.ru

Вишневский М. И.

д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой философии Могилевского
государственного университета имени А. А. Кулешова (Беларусь)
e-mail: mgynis@mail.ru

Внукова Н. Н.

д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой управления финансовыми
услугами Харьковского национального экономического университета
имени Семена Кузнеця
e-mail: vnukova25@rambler.ru

Войно-Данчишина О. Л.

канд. юрид. наук, доцент, декан факультета последипломного
и дополнительного образования Харьковского гуманитарного
университета «Народная украинская академия»
e-mail: kcentr@nua.kharkov.ua

Войно-Данчишин Ю. Л.

аспирант кафедры экономики предприятия Харьковского
гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: kcentr@nua.kharkov.ua

Гавкалова Н. Л.

д-р экон. наук, проф., зав. кафедрой государственного управления,
публичного администрирования и региональной экономики
Харьковского национального экономического университета
имени Семена Кузнеця
e-mail: ngavl@ukr.net

Гога Н. П.

канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной
психологии Харьковского гуманитарного университета «Народная
украинская академия»
e-mail: nata181181@rambler.ru

Городяненко В. Г.

д-р ист. наук, проф. Днепропетровского национального университета
имени Олеся Гончара
e-mail: ygorod@hello.dsu.dp.ua

Десперак Изабелла

доцент каф. социологии политики и нравственности Лодзинского университета (г. Лодзь, Польша)

e-mail: idespera@uni.lodz.pl

Дмитренко Т. А.

д-р пед. наук, проф. кафедры социальной работы и социальной педагогики Херсонского государственного университета

e-mail: kopilova.sv@gmail.com

Должикова А. В.

канд. хим. наук, доцент, проректор по дополнительному образованию Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)

e-mail: marina_moseikina@mail.ru

Дружелюбова Н. А.

аспирантка кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: druzhelyubova@gmail.com

Еременко Ю. В.

директор физико-математического лицея № 27, аспирантка кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: pml27@bk.ru

Заика Ю. А.

аспирантка кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: juliya.vovchenko@rambler.ru

Зверко Т. В.

канд. социол. наук, доцент, декан факультета «Социальный менеджмент» Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: sm@nua.kharkov.ua

Иванова В. А.

канд. социол. наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского центра Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого

(г. Великий Новгород, Россия)

e-mail: osipov.al58@gmail.com

Иванова О. А.

канд. экон. наук, доцент, проректор по научно-исследовательской работе Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: nir@nua.kharkov.ua

Кирвас В. А.

канд. техн. наук, проф. кафедры информационных технологий и математики Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: vic_kirvas@mail.ru

Ковалева О. Л.

канд. психол. наук, ст. преподаватель Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия)
e-mail: kovaleva@bsu.edu.ru

Ковтун Ю. Ю.

канд. психол. наук, преподаватель Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия)
e-mail: kovtun@bsu.edu.ru

Козыренко В. П.

канд. техн. наук, доцент, проректор по информационным технологиям Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: kvp@nua.kharkov.ua

Коньшева А. В.

канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков Минского университета управления (Беларусь)
e-mail: linavik@yandex.ru

Копылова С. В.

канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики Херсонского государственного университета
e-mail: kopilova.sv@gmail.com

Корниенко В. Н.

канд. ист. наук, доцент, декан факультета заочно-дистанционного обучения Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: ido@nua.kharkov.ua

Красуля М. А.

канд. техн. наук, доцент, зав. кафедрой физического воспитания и спорта Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: Pivot09@mail.ru

Куклин О. В.

д-р экон. наук, проф., директор Черкасского государственного бизнес-колледжа
e-mail: kuklin@business-college.com.ua

Легалова В. К.

ст. преподаватель кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного университета (Россия)
e-mail: Razuvaeva_07@mail.ru

Лесовой В. Н.

д-р мед. наук, проф., член-корреспондент НАМН Украины, ректор Харьковского национального медицинского университета
e-mail: rektor@kmmu.kharkov.ua

Лихвар В. Д.

канд. пед. наук, доцент Коммунального учреждения «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета
e-mail: hgpa@kharkov.com

Лозовой В. А.

д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой культурологии Национального юридического университета имени Ярослава Мудрого

Локтева А. В.

канд. психол. наук, ст. преподаватель Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия)
e-mail: afanasjeva@bsu.edu.ru

Магросова Л. Н.

д-р экон. наук, проф. Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: ec.pr@ukr.net

Масалов А. Г.

канд. филос. наук, преподаватель кафедры философии и гуманитарных дисциплин Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: al-mas@yandex.ru

Милославская Е. В.

канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой общей и прикладной психологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: daim@inbox.ru

Минка С. В.

канд. техн. наук, доцент, доцент кафедры метрологии и БЖД Харьковского национального автомобильно-дорожного университета
e-mail: sergminka@mail.ru

Миттельштэд Эвальд

канд. экон. наук, проф. факультета инжиниринга и управленческих наук Университета прикладных наук (г. Мешеде, Германия)
e-mail: basmanova@ukr.net

Михайлева Е. Г.

д-р социол. наук, проф. кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: emihailava@mail.ru

Михайлюк Ю. В.

ст. преподаватель кафедры юридической психологии Минского университета управления (Беларусь)
e-mail: mih-julia.80@mail.ru

Мосейкина М. Н.

д-р ист. наук, проф. кафедры истории России Российского университета дружбы народов (г. Москва, Россия)
e-mail: marina_moseikina@mail.ru

Мушинская О. В.

канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: muska_ogo@mail.ru

Назаркин А. А.

канд. пед. наук, доцент кафедры металлорежущего оборудования и транспортных систем Украинской инженерно-педагогической академии

e-mail: e.podolskaya@gmail.com

Назаркина В. Н.

канд. фарм. наук, доцент кафедры организации экономики фармации Национального фармацевтического университета

e-mail: e.podolskaya@gmail.com

Назарко О. И.

канд. социол. наук, зав. центром методической и аналитической работы Коммунального высшего учебного заведения «Харьковская академия непрерывного образования»

e-mail: nazarko-oi@mail.ru

Нечаева А. П.

ассистент кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (Россия)

e-mail: nechaeva@bsu.edu.ru

Нечитайло И. С.

канд. социол. наук, доцент кафедры социологии Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: nechit@ukr.net

Овакимян О. С.

канд. социол. наук, доцент кафедры социологии, заведующая Лабораторией проблем высшей школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: soc.nua@ukr.net

Осипов А. М.

д-р социол. наук, проф. кафедры социологии Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород, Россия)

e-mail: osipov.al58@gmail.com

Пашковская М. В.

канд. экон. наук, доцент, зав. кафедрой экономической теории и мировой экономики Московского финансово-промышленного университета «Синергия» (Россия)

e-mail: mpashkovskaya@s-university.ru; pmargaritav@mail.ru

Пенцова Н. В.

главный бухгалтер КВУЗ «Харьковская академия непрерывного образования», аспирантка кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: pentsova68@gmail.com

Подлесный Д. В.

канд. ист. наук, доцент, докторант кафедры философии и гуманитарных дисциплин Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: kim_khar@mail.ru

Подольская Е. А.

д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой философии и гуманитарных дисциплин Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: e.podolskaya@gmail.com

Подольяк О. С.

канд. техн. наук, доцент кафедры металлорежущего оборудования и транспортных систем Украинской инженерно-педагогической академии

e-mail: e.podolskaya@gmail.com

Покроева Л. Д.

канд. пед. наук, доцент, ректор Коммунального высшего учебного заведения «Харьковская академия непрерывного образования»

e-mail: kvnz.hano@gmail.com

Пономарев А. С.

канд. техн. наук, проф. Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»

e-mail: palex37@ukr.net

Пономарева Г. Ф.

канд. пед. наук, проф., ректор Харьковской гуманитарно-педагогической академии
e-mail: hgra@kharkov.com

Прокопенко И. Ф.

д-р пед. наук, проф., ректор Харьковского национального педагогического университета имени Г. С. Сковороды
e-mail: rector@hnpu.edu.ua

Пугач В. Ф.

д-р социол. наук, ст. научный сотрудник, проф. института качества высшего образования НИТУ «МИСиС» (г. Москва, Россия)
e-mail: vfugach@mail.ru

Пышкина Т. Л.

учитель биологии МОБУ СОШ № 47 (г. Белгород, Россия)
e-mail: kovaleva@bsu.edu.ru

Разувасва Т. Н.

д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой общей и клинической психологии Белгородского государственного университета (Россия)
e-mail: Razuvaeva_07@mail.ru

Раковская Н. Х.

д-р техн. наук, проф. Европейского университета (г. Киев)
e-mail: eu.kharkov@gmail.com

Раковская-Башмакова О. С.

ст. преподаватель Европейского университета (г. Киев)
e-mail: eu.kharkov@gmail.com

Резник С. Н.

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии управления социальными системами Национального технического университета «Харьковский политехнический институт»
e-mail: svreznik@mail.ru

Решетняк Е. И.

канд. экон. наук, доцент кафедры экономики предприятия Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: reshetele@yandex.ru

Савош Г. П.

канд. социол. наук, доц. кафедры философии и политологии
государственного высшего учебного заведения «Приднепровская
государственная академия строительства и архитектуры»
e-mail: savmv@s.ua

Савчук Д. А.

канд. социол. наук Академии народного хозяйства и государственной
службы при Президенте РФ
(г. Москва, Россия)
e-mail: bystriantsev@yandex.ru

Салов А. И.

канд. экон. наук, доцент Санкт-Петербургского государственного
экономического университета (Россия)
e-mail: bystriantsev@yandex.ru

Семенов В. А.

канд. филос. наук, ассистент кафедры истории и политологии Санкт-
Петербургского государственного экономического университета
(Россия)
e-mail: bystriantsev@yandex.ru

Сидоренко А. Л.

д-р социол. наук, проф., член-корреспондент АПН Украины, директор
Харьковского регионального центра оценивания качества образования
e-mail: rc.kharkiv.gromada@meta.ua

Сокурская Л. Г.

д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой социологии Харьковского
национального университета имени В. Н. Каразина
e-mail: sokuryanska@karazin.ua

Степанова М. И.

начальник отдела внешних связей Харьковского гуманитарного
университета «Народная украинская академия»
e-mail: nua.ovs@gmail.com

Строкович А. В.

канд. экон. наук, доцент, зав. кафедрой экономики предприятия
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»
e-mail: anny-sunny@yandex.ua

Тарасова Е. В.

д-р филол. наук, доцент, зав. общеакадемической кафедрой
английского языка Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»
e-mail: otarasova1@mail.ru

Твердохвалова Ю. Л.

канд. психол. наук, ст. преподаватель кафедры общей и прикладной
психологии Харьковского гуманитарного университета «Народная
украинская академия»
e-mail: yuliya_tverdohva@mail.ru

Тимошенко И. В.

д-р экон. наук, проф. кафедры экономической теории и права
Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская
академия»
e-mail: ivtimoshenkov@gmail.com

Томашевский Роман

д-р ист. наук, проф., зав. кафедрой истории воспитания и образования
Поморского университета (г. Слупск, Польша)
e-mail: trop3@op.pl

Тощенко Ж. Т.

д-р филос. наук, проф., зав. кафедрой теории и истории социологии,
декан социологического факультета Российского государственного
гуманитарного университета, член-корреспондент Российской
академии наук
e-mail: socis@isras.ru; csocr@mail.ru; zhantosch@mail.ru

Удовицкая Т. А.

канд. ист. наук, доцент кафедры социологии Харьковского
гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: tudovitska@yandex.ua

Усик Е. Ю.

канд. филос. наук, доцент кафедры социологии Харьковского
гуманитарного университета «Народная украинская академия»
e-mail: lenus73@ukr.net

Чибисова Н. Г.

канд. филос. наук, проф., проректор по гуманитарному образованию и воспитанию Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

e-mail: chibisova@ukr.net

Шаронова С. А.

д-р социол. наук, проф. Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, вице-президент RC04 Sociology of Education ISA (г. Москва, Россия)

e-mail: sociology-pstgu@yandex.ru, s_sharonova@mail.ru

Шевченко Н. В.

канд. социол. наук, доцент кафедры философии и социологии Харьковского национального фармацевтического университета

e-mail: natalsheva@mail.ru

Шуклина Е. А.

д-р социол. наук, проф. кафедры социологии и социальных технологий управления Уральского федерального государственного университета (Россия)

e-mail: shuklina_elena@mail.ru

Шумская А. Н.

канд. экон. наук, доцент Харьковского национального экономического университета имени Семена Кузнеця

e-mail: an_shumskaya@mail.ru

Содержание

МОНОЛОГ МЭТРА	3
<i>Тощенко Ж. Т.</i> Социология жизни: поиск ответа на научные и общественные вызовы	3
ВЫСТУПЛЕНИЯ ЭКСПЕРТОВ	17
<i>Бакиров В. С.</i> Функции высшего образования: вчера, сегодня, завтра	17
<i>Сидоренко О. Л.</i> Ретроспективний аналіз результатів зовнішнього незалежного оцінювання абітурієнтів Харківської області у контексті якості освіти	24
<i>Томашевский Роман.</i> Социальные аспекты высшего образования в свете кризиса университета (опыт польской и некоторых других зарубежных систем высшего образования)	31
<i>Тимошенко І. В.</i> Інституційні пастки розвитку системи освіти	43
<i>Прокопенко І. Ф.</i> Аксіологічні імперативи визначення функцій освіти в сучасному світі	48
<i>Сокурянська Л. Г.</i> Реформування освітньої системи України як чинник трансформації функцій вищої школи	54
РАБОТА ЗА «КРУГЛЫМ СТОЛОМ». ДИСКУССИЯ	62
<i>Астахова Е. В.</i> Система образования: ресурсы и возможности формирования социального доверия	62
<i>Астахова В. И.</i> Трансформации социальных функций преподавателя: тенденции и перспективы	66
<i>Астахова Е. В. (мл.)</i> Оппортунизм как социально-экономическое явление современного рынка образования	71
<i>Астахов В. В.</i> Проблемы правосубъектности частного вуза в контексте нового закона «О высшем образовании»	74
<i>Алімпієв А. М.</i> Трансформація системи військової освіти в сучасних умовах	79
<i>Ануфриева И. Л.</i> Знания без воспитания – это оружие в руках сумасшедшего	83
<i>Mittelstädt Ewald, Basmanova Oksana.</i> Improving Ambiguity Tolerance of Entrepreneurs-to-be by Means of Intercultural Collaborative Learning	87
<i>Батаєва Е. В.</i> Инструментальная и коммуникативная модели обучения в вузах	92

<i>Бєлова Л. О.</i> Побудова системи забезпечення якісної вищої освіти в Україні – перші кроки	96
<i>Бирченко Е. В.</i> К вопросу о качестве обучения в условиях массовизации высшего образования	101
<i>Бондаренко М. І.</i> Інформаційна епоха і вектори розвитку освіти в Україні	107
<i>Бондарь Т. И.</i> Создание культурно-образовательной среды в современном учебном заведении	113
<i>Быстрянецов С. Б.</i> Специфика деятельности высших учебных заведений в малых городах России	117
<i>Васильева Е. В.</i> Проектирование развития бизнес-образования в Украине	122
<i>Вишневский М. И.</i> Демократический контекст философского образования	127
<i>Внукова Н. М.</i> Перспективи використання Національної рамки кваліфікацій у новій редакції Закону України «Про вищу освіту»	131
<i>Войно-Данчишина О. Л., Войно-Данчишин Ю. Л.</i> Последипломное образование в Украине: правовой аспект	138
<i>Гавкалова Н. Л., Шумская А. Н.</i> Теоретические аспекты управления формированием и развитием профессиональной компетентности специалистов экономических специальностей в высших учебных заведениях	142
<i>Гога Н. П.</i> Исследование личностных особенностей восприятия информации как элемента индивидуализации в учебном процессе	146
<i>Городяненко В. Г.</i> Социальное молчание как элемент коммуникативного поведения	151
<i>Desperak Izabela.</i> Gender equality education challenge in up-to-date world. Lessons from Poland	155
<i>Дмитренко Т. О., Копилова С. В.</i> Місце педагогічних умов у системі наукового знання	160
<i>Дружелюбова Н. А.</i> Современные тенденции развития системы высшего образования	164
<i>Еременко Ю. В.</i> Одаренность: специфические особенности и пути развития	168
<i>Заика Ю. А.</i> Характеристика структуры образовательных кластеров	172
<i>Зверко Т. В.</i> От классического триединства к многофункциональности университета	177

<i>Иванова О. А.</i> Интеграция науки и образования в формировании инновационной экономики	182
<i>Кирвас В. А.</i> Смешанное обучение в перспективных образовательных системах	186
<i>Ковалева О. Л., Пышкина Т. Л., Алексеева М. А.</i> Тревожность и функциональное состояние учеников старших классов при различных уровнях учебной нагрузки	192
<i>Ковалева О. Л., Нечаева А. П.</i> Адаптация студентов-первокурсников в условиях инновационной деятельности вуза	195
<i>Ковтун Ю. Ю.</i> Анализ формирования субъектности медицинского работника в процессе непрерывного образования в условиях среды лечебного учреждения	199
<i>Козыренко В. П.</i> Информатизация непрерывного образования как фактор трансформации социальных функций	206
<i>Ковышева А. В.</i> Системная организация самостоятельной работы студентов в современном образовании	211
<i>Корниенко В. Н.</i> Образование для устойчивого развития: новые научные подходы	215
<i>Красуля М. А.</i> Современные требования к физкультурно-спортивной деятельности в вузе	221
<i>Куклин О. В.</i> Формирование регионального образовательно-научного кластера: проблемы и перспективы	224
<i>Лесовой В. Н., Алексеенко А. П.</i> Особенности личностно-центрированного образования в современных украинских реалиях	233
<i>Лихвар В. Д.</i> Трансформація функцій образотворчого мистецтва в освітньому процесі: герменевтико-методологічний аспект	238
<i>Лозовой В. О.</i> Індивідуалізація навчання майбутніх спеціалістів – один із напрямків модернізації університетської освіти	243
<i>Локтева А. В.</i> Особенности профессиональной направленности студентов медицинского факультета	246
<i>Масалов А. Г.</i> Развитие информационных технологий как фактор трансформации образования	251
<i>Матросова Л. Н.</i> Кластеры в образовании: обзор зарубежного опыта	255
<i>Милославская Е. В.</i> Самоэффективность как составляющая успешной профессиональной деятельности будущих специалистов	260

<i>Мінка С. В.</i> Шляхи розвитку екологічної освіти України з урахуванням особливостей локальних військових конфліктів	265
<i>Михайлева Е. Г.</i> Роль образования в преодолении когнитивного диссонанса современного украинского общества	268
<i>Михайлюк Ю. В.</i> Коммуникативная толерантность как составляющая коммуникативной компетентности студентов медицинского вуза	273
<i>Мосейкина М. Н., Должикова А. В.</i> Образовательные стратегии миграционной политики России как средство социокультурной адаптации иностранных граждан на территории РФ	278
<i>Мушинская О. В.</i> Влияние психологических компетенций преподавателя на развитие мотивации студентов	282
<i>Назаркин А. А., Подоляк О. С.</i> Формирование готовности будущих инженеров к инновационной деятельности	287
<i>Назарко О. И.</i> Формирование «жизненной компетенции» интеллектуально одаренных учащихся	293
<i>Нечитайло И. С.</i> Скрытая учебная программа и ее функции	297
<i>Овакмян О. С.</i> Проблемы и возможности инновационного образования в условиях украинских реалий	301
<i>Осипов А. М., Иванова В. А.</i> Поиск функций современного образования в контексте социальной практики	306
<i>Пашковская М. В.</i> Новые провайдеры на рынке высшего образования	312
<i>Пенцова Н. В.</i> Розвиток освітніх послуг у закладах післядипломної освіти в умовах поглиблення ринкових відносин	316
<i>Подлесный Д. В.</i> Проблемы преподавания политических дисциплин в отечественной высшей школе	321
<i>Подольская Е. А., Назаркина В. Н.</i> Функциональное призвание образования с позиций эвалюации как инновационного оценочного подхода	325
<i>Покроєва Л. Д.</i> Розвивальне середовище як умова неперервності педагогічної освіти	330
<i>Пономарьов О. С.</i> Філософія освіти в умовах інноваційного розвитку	337
<i>Пономарьова Г. Ф.</i> Теоретичні та методико-практичні питання підготовки магістрів гуманітарного профілю	344
<i>Пугач В. Ф.</i> Особенности социальных функций государственных и негосударственных вузов в России	350
<i>Разуваева Т. Н., Легалова В. К.</i> Исследование условий инновационной активности педагога высшей школы	356

<i>Раковская Н. Х., Раковская-Башмакова О. С.</i> Особенности высшего образования на современном этапе в странах ЕС, США и в Украине	359
<i>Резнік С. М.</i> Сучасні тенденції розвитку вищої освіти України	365
<i>Решетняк Е. И.</i> Формирование образовательных кластеров как лифт повышения конкурентоспособности регионов	369
<i>Савош Г. П.</i> Роль высшего образования в воспитании личности современного студента	373
<i>Савчук Д. А.</i> Второе высшее образование как основа «непрерывки»	377
<i>Салов А. И.</i> Обучение как социальная технология	381
<i>Семенов В. А.</i> Системный подход в преподавании истории	385
<i>Степанова М. И.</i> Влияние институциональных и финансовых ограничений на развитие академической мобильности	390
<i>Строкович А. В.</i> Основные аспекты стратегического управления качеством функционирования образовательных учреждений ...	393
<i>Тарасова Е. В.</i> Социокультурный портрет учителя и современные тенденции в академической культуре Украины	398
<i>Твердохвалова Ю. Л.</i> Модели саморегуляции поведения студентов как фактор выбора успешных карьерных стратегий	403
<i>Удовицька Т. А.</i> Управління ризиками професійної підготовки молоді як специфічна функція освіти	407
<i>Усик Е. Ю.</i> Изменение функций высшего образования в условиях углубления рыночных отношений	412
<i>Чибисова Н. Г.</i> Социокультурная функция как одна из главных функций высшего учебного заведения	416
<i>Шаронова С. А.</i> Образование в мультиплексном обществе: последствие глокализации?	421
<i>Шевченко Н. В.</i> Рейтингове оцінювання в моніторингу якості освіти	428
<i>Шуклина Е. А.</i> Самообразование как новая парадигма образования в информационном обществе	433
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	442

Наукове видання

**ТРАНСФОРМАЦІЯ
СОЦІАЛЬНИХ ФУНКЦІЙ ОСВІТИ
У СУЧАСНОМУ СВІТІ**

Матеріали
міжнародної науково-практичної конференції

17–18 лютого 2015 року

Відповідальна за випуск *О. А. Іванова*
Редактор *Н. В. Мазепа*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*
Художник *Р. М. Третьяков*

Підписано до друку 14.02.2015. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 27,74. Обл.-вид. арк. 28,98.
Тираж 300 пр. Зам. № 41/15.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.