

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
ИНСТИТУТ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ АПН УКРАИНЫ
ДЕПАРТАМЕНТ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ
ХАРЬКОВСКОЙ ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АДМИНИСТРАЦИИ
СЕВЕРО-ВОСТОЧНЫЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР НАН УКРАИНЫ
И МОНМС УКРАИНЫ
СОВЕТ РЕКТОРОВ ХАРЬКОВСКОГО ВУЗОВСКОГО ЦЕНТРА
ЩЕЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ (РОССИЯ)
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЭКОНОМИКИ И ФИНАНСОВ
ХАРЬКОВСКАЯ АКАДЕМИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ХАРЬКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
«НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ»

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ – ПАРАДИГМА XXI ВЕКА

Материалы
международной научно-теоретической
конференции

Информационные спонсоры:

Всеукраинский общественно-политический еженедельник «Освіта» (Киев)
Журнал «Украинский социум» (Киев)
Научно-образовательный журнал «Гуманитарные науки» (Москва)
Научно-информационный журнал «Новый коллегіум» (Харьков)
Ежедневная информационная газета «Время» (Харьков)

Харьков
Издательство НУА
18 февраля 2013 г.

УДК 37.014.5:001(063)

ББК 74.04я431

И73

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

У матеріалах конференції розглядаються ключові питання щодо стану освіти і науки в сучасному світі та умови їх інтеграції. Визначаються тенденції та перспективи таких інтеграційних процесів, а також механізми забезпечення їх ефективності. Представлено позиції вчених та освітян з України, Росії, Беларусі, Казахстану.

Для наукових і педагогічних працівників, аспірантів, студентів, працівників галузі управління освітою.

И73 **Интеграция** науки и образования – парадигма XXI века : материалы междунар. науч.-теорет. конф., Харьков, 18 февр. 2013 г. / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Ин-т высшего образования АПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: В. И. Астахова (гл. ред) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 356 с.

В материалах конференции рассматриваются ключевые вопросы состояния образования и науки в современном мире и условия их интеграции. Определяются тенденции таких интеграционных процессов, а также механизмы обеспечения их эффективности. Представлены позиции ученых и работников образования из Украины, России, Беларуси и Казахстана.

Для научных и педагогических работников, аспирантов, студентов, работников сферы управления образованием.

УДК 37.014.5:001(063)

ББК 74.04я431

© Народная украинская академия, 2013

ПРИВЕТСТВИЯ УЧАСТНИКАМ КОНФЕРЕНЦИИ

Шановні колеги!

В Україні наближається до завершення цикл економічного реформування та відбуваються необхідні інституційні зміни на шляху до утвердження ринкової економіки. Оскільки наша держава орієнтується на науково-технологічні моделі економічного зростання, питання інтеграції науки і освіти набувають особливого значення.

Ми маємо чітко усвідомити той факт, що наука і освіта є останніми серйозними конкурентними перевагами України у глобальній економіці. І ці переваги вже тануть просто на очах. Нині на перший план державної соціальної, економічної, освітньої політики і, навіть, політики безпеки виходить завдання підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах. Повернення науки в університети є завданням стратегічного масштабу, адже воно закладає фундамент для економіки, заснованої на високій компетенції та знаннях.

Сьогодні вищі навчальні заклади покликані не лише давати освіту студентам, а й спонукати їх до інтелектуальної творчості і наукового пошуку. Тож для того, щоб випускник оволодів сучасним рівнем умінь і навичок, потрібно, аби педагог сам перебував на передньому краї своєї галузі знання, був не лише викладачем, а й ученим-дослідником.

Ось чому проведення міжнародної науково-теоретичної конференції «Інтеграція науки и образования – парадигма XXI века» вбачається своєчасним, актуальним і важливим заходом.

Сердечно бажаю всім учасникам конференції доброго здоров'я, плідних дискусій, мудрих рішень та всіляких гараздів.

*Голова Державного агентства з питань науки,
інновацій та інформатизації України,
академік НАН України
В. П. Семиноженко*

Вельмишановні учасники конференції!

Тема сьогоднішньої конференції не просто актуальна, вона гаряча в усіх країнах світу, які переживають дуже складний, трансформаційний стан свого розвитку.

Інтеграція освіти та науки – це дійсно поклик часу, це те завдання, без вирішення якого не можуть здійснитися реформи в жодній сфері суспільного життя. Саме тому сучасне людство наполегливо шукає шляхи оптимізації об'єктивних процесів зближення науки і освіти, повернення науки до університетів, відродження вузівських наукових шкіл на якісно новому рівні.

Ваша конференція торкається саме цих проблем, і я бажаю всім її учасникам успіхів не лише в їхній конкретній роботі на науковому форумі, а взагалі в найважливішій справі розвитку наукових досліджень у вищій школі, залучення до цього процесу широких верств науковців, викладачів, студентів.

Щиро бажаю вам усім доброго здоров'я, сили та завзяття для подальшої плідної роботи на користь нашої спільної освітянської справи.

*Директор Департаменту науки і освіти
Харківської обласної державної адміністрації,
д-р юрид. наук
Р. Шаповал*

ПОСТАНОВОЧНЫЕ ДОКЛАДЫ

Г. Г. Силласте

ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ ОБЩЕСТВЕ: РЕАЛЬНОСТЬ, ВЫЗОВЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ РИСКИ

1. Сюжет первый. Новые знания сами по себе являются новаторскими, революционными и служат источником для прогресса и развития науки и общества. Отечественная история убедительно подтверждает: в периоды самых ярких успехов, научно-технологических прорывов наше государство занимало лидирующее место в мировом сообществе. Один лишь факт из жизни великой страны – СССР.

В Книге Рекордов Гиннеса первые девять основополагающих рекордов в области науки и техники принадлежат Советскому Союзу. Первый из них – запуск искусственного спутника Земли, ставший триумфом советского образования и науки, а несколько позже – полёт человека в космос. Бердяев называл запуск искусственного спутника Земли триумфом советского образования. Фактически, признав этот успех СССР, Конгресс США в 1958 г. принял Закон об образовании, резко увеличив расходы на преподавание естественно-научных предметов, на программу отбора молодых талантливых людей.

В настоящее время образование и наука находятся в стадии модернизации, а точнее – глубинного, трансформационного реформирования, резко отличающегося ото всех ранее проведенных образовательных реформ, т. к. проводится не по отечественным, а по западным лекалам и должно привести к созданию системы образования совершенно нового формата. Процесс осложняется не только внутренними потребностями государства,

ставшего неожиданно государством с рыночной экономикой и капиталистическими отношениями, но и исключительно важными внешними факторами, среди которых – глобализация, глобальный кризис, вскрывший несовершенство финансово-экономической системы и многих международных финансовых институтов, более того – несовершенство **либеральной доктрины** экономического развития общества.

Сюжет второй. Реальность и противоречия нынешнего состояния высшего образования, осложняющие процесс его интеграции с наукой. Принципиально изменились **функции высшего образования и социальные роли его участников.** В системе рыночных отношений, где бал правит **ПРИБЫЛЬ**, высшая школа стала одним из сегментов рыночной экономики, рынком **производства и потребления** наиболее специфического вида услуг: *образовательных*. Представителям советской генерации профессорско-преподавательского состава трудно принять эту рыночную лексику на примере сферы образования, когда духовность и интеллект, знания и обучение кардинально меняют свою социальную сущность на расчётно-прибыльную и материальную. Но это – социальный факт нового социального времени и с ним приходится считаться. Исходя из него, берём в качестве отправной количественной характеристики ёмкость рынка образовательных услуг, а значит, в первую очередь, – динамику роста его производителей (действующих вузов). По сравнению с советским временем их стало в несколько раз больше – 3 тыс. (с филиалами) вместо 680, а количество потребителей образовательных услуг в лице студентов увеличилось в два с лишним раза и составило 7,5 млн человек.

Тенденции развития этого рынка весьма своеобразные, если не сказать алогичные: количество населения в стране сократилось, число потенциальных студентов (по возрасту) объективно, по демографическим основаниям снижается, **но** количество производителей образовательных услуг неуклонно расширяется. Бесконтрольное увеличение в государственных вузах количества студентов, обучающихся на платной основе, расширение сети негосударственных вузов привели к резкому снижению качества

образования. Для получения дополнительных доходов вузы осуществляют обучение по специальностям, которые не являются для них профильными. В итоге обучение по юридическим специальностям в обществе с ярко выраженным криминализированным социумом ведут более 1 200 вузов! В Советском Союзе их было 52. И при этом Россия остаётся мировым рекордсменом в области высшего образования, ибо занимает первое место в Европе и второе в мире по количеству студентов на душу населения.

Кто получает главную прибыль? Собственник. А это – государство и производители образовательных услуг: коммерческие (негосударственные) вузы, составляющие сегодня 7% от объема государственных, обучающие 250 тыс. студентов; разнообразные «доп. образовательные учреждения», существующие за счёт развития коммерческих услуг. Социальное противоречие налицо. Встаёт вопрос: где его корни и насколько они прочны?

По данным социологических опросов, большинство родителей, несмотря на всевозрастающую стоимость «коммерческого образования», выражают готовность, независимо от уровня доходов семьи, оплачивать обучение своих детей и внуков ради того, чтобы те имели высшее образование. Тем не менее следует признать: 1) смену базовой мотивации потребителей образовательного рынка в сфере высшего образования; 2) асимметричность, диспропорциональность между количеством производителей и потребителей услуг на рынке высшего образования. *Количество вузов и количество мест в них с учётом демографической ситуации не соответствуют запросам времени, рынка и национальной экономики. Об этом следует говорить обществу открыто, объясняя одновременно потребность в реформировании национальной системы высшего образования, создающей платформу развития науки и интеграции с ней.*

Сюжет третий. Расширение рынка образовательных услуг в сегменте высшего образования как фактор сдерживания молодёжной безработицы и социального напряжения на рынках труда. Зададимся вопросом: почему

государство идёт на расширение пользователей услугами высшего образования, несмотря на отсутствие гарантий их трудоустройства, тем более в соответствии с полученной специальностью?

Первая причина: финансово-экономическая, связанная с заинтересованностью государства, коммерческих и государственных вузов в получении прибыли и окупаемости оказываемых услуг, в пользующемся повышенным спросом секторе высшего образования. Вторая причина более серьёзная: социальная по своему характеру и связанная с тревогой властных институтов за сохранение стабильности в регионах. Её прямой угрозой является потенциально взрывное молодёжное недовольство и её протестные настроения, которые легко спровоцировать ограничением возможностей молодых людей получить высшее образование. При таком сценарии, не имея шансов поступить в вуз, произойдёт массовый «выброс» выпускников школ на рынок безработных. Но масса безработных 18–20 лет по своей динамике социального отпора много опаснее аналогичной по масштабу когорте 40-летних. Таким образом, в условиях российского рынка трудоустройство самой динамичной, мобильной и максималистски настроенной части молодёжи посредством поступления в вузы можно рассматривать как *отложенный риск социального напряжения*. На этом фоне рентабельнее расширять доступ молодёжи в высшую школу, на рынок образовательных услуг как потенциальных, так и реальных пользователей, чем рисковать даже относительной социальной стабильностью.

Сюжет четвёртый. Главные вызовы социального времени на пути развития интеграции образования и науки. Наиболее опасным, первым **вызовом** сегодня является **качество** высшего образования, без которого немислимо прогрессивное развитие науки, её высокий материальный, экономический и технический эффекты. В то же время разговоров о падении качества отечественного высшего образования много. Главная причина: объективная. Она связана с резкой асимметрией количества вузов и в них обучающихся реальным запросам рынка труда, занятости и профессий. Как следствие –

сформировавшийся в вузовском сообществе своего рода **фракционализм** преподавательских кадров. Кто обслуживает коммерческие вузы и их образовательный процесс? – Профессорско-преподавательские кадры государственных вузов. Их вынужденное «размножение» по десяткам коммерческих вузов, коммерческих курсов в поисках более высоких заработков и гонораров приводит к *оптическому обману*: вузов всё больше, а кадры в большинстве случаев всё те же, но с бóльшей учебной (аудиторной) нагрузкой. Какая наука, научная работа ППС с её запросом на самоотдачу, творческий поиск, кабинетное время учёного выдержит такое распыление кадровых ресурсов вузов? Время для занятия наукой у таких ППС просто не остаётся. Другая сторона вопроса, исключительно важная для развития интеграции образования и науки, тоже объективная: вузовское сообщество вступило в самый сложный процесс **поколенческой смены профессорско-преподавательских кадров**. Подошла к выходу из поля активной преподавательской работы советская генерация ППС – не просто преподавателей, а в своём большинстве преподавателей-учёных. Это когорта опытных, идейно разборчивых специалистов высшей школы, возглавляющих многие научные школы, обладающая профессиональными методическими навыками и воспитательными практиками. Заменить такую генерацию, тем более равноценно, крайне сложно. Процесс поколенческой смены вузовского ППС продлится как минимум 5 лет до выхода из действующего вузовского сообщества пост-военного поколения ППС. Приходящие новые кадры отличаются молодостью, менеджерской психологией и минимальным уровнем методического и воспитательного мастерства. По М. Веберу, это тип *человека-рационального* и далеко не альтруистичного. У него сильнее связь с рыночной практикой и производственной деятельностью в условиях рыночной экономики, но не хватает профессиональных навыков работы с аудиторией, участия в воспитательной работе и научной деятельности. Необходима продуманная система *поколенческой смены ППС* в вузах, сохранение научных школ и лонгация научной деятельности опытных кадров. Вновь встают вопросы научно-

педагогической преемственности в вузах, поддержки института наставничества, расширение научных секций и персонифицированных мастер-классов, научных кружков и творческих лабораторий для студентов под руководством постепенно выходящих из аудиторной работы вузовских педагогов и учёных. Возраст никогда не был в науке ограничителем сплава научного и образовательного опыта преподавателя. Вузовскому руководству полезно в этом случае вспомнить слова известной песни: *«с любимыми не расставайтесь...»*.

Второй **вызов социального времени** высшей школе – **доступность** образования. Ситуация противоречивая. Нас много лет (начиная с 1996 г.) пытаются убедить в том, что Болонская модель с её тестированием, единым госэкзаменом, чуть ли ни панацея повышения качества и доступности высшего образования. Что имеем? Массу нареканий и справедливой критики относительно содержания экзаменационных материалов и самой организации проведения ЕГЭ. Крупные престижные российские вузы неоднократно утверждают, что ЕГЭ не может и не должен быть единственным способом проверки знаний и способности школьников. В качестве воплощенной альтернативной идеи, а скорее взаимодополняющей составной развивается **олимпиадное движение**, ставшее частью системы российского образования. В 2011 г. в 79 всероссийских олимпиадах приняло участие свыше 700 тыс. школьников! Почему связываю этот вид школьного творчества с дальнейшей интеграцией науки и образования в вузе? Потому, что за время существования олимпиад качественные показатели их участников возросли втрое. Молодёжь привлекают интеллектуальные соревнования. Другой путь: гранты мэра Москвы для поддержки талантливых ребят, создание специализированных учебно-научных центров при университетах, работающих с одарёнными детьми, формируя научную смену.

Третий **вызов высшей школе** – **рейтинги**. Сегодня часто можно услышать упреки в адрес российских вузов, причём крупных и престижных, в стране по поводу их низких международных рейтингов. Выскажу свою позицию и позицию

очень многих моих сторонников. Ответим на вопрос: «А судьи кто?» — чьи рейтинги, кто их разработчик, какая оценочная традиция закладывается в эти рейтинги? Образование сегодня — рынок услуг и их производителей. На этом рынке, как и на других, действует рыночный закон конкуренции. И международные рейтинги, выставяемые и рассчитываемые западными экспертными агентствами, разрабатываются и осуществляются в соответствии с западными образовательными и национально-культурными традициями на базе критериев и традиций развития западных вузов. Это в основном наукометрические показатели, выставяемыми западными службами российским и зарубежным вузам. Рассматривать эти международные рейтинги следует в контексте борьбы и конкуренции двух мировых систем, хотя мы сегодня и плетёмся в западном обозе учеников капиталистической экономики. На последнем заседании Научно-экспертного совета при Председателе Совета Федерации (членом которого являюсь), была выдвинута идея разработки рейтинга, основанного на критериях, отражающих основные черты классической гумбольдтской системы университетского образования. И главным в этом рейтинге должно стать именно качество образования. Кстати, ряд ведущих вузов Германии в последние месяцы официально вышли из международных рейтингов, заявив о своём нежелании участвовать в рейтингах по англосаксонским моделям. (Например, Мюнхенский технический Университет, входящий в десятку лучших университетов мира, заявил, что не будет больше представлять материалы для этих рейтингов).

Четвёртый **вызов** высшему образованию: глубокая **социальная поляризация семей**, их стратификация по уровню доходов. Это привело к существенным материальным ограничениям в доступе к качественному образованию. Данностью стала проблема социальных неравенств в обществе и в системе образования. Ошибочно сводить неравенство только к неравенству уровня доходов. Оно проявляется в разном качестве различных жизненных возможностей: физическом состоянии, социальном положении, психическом настрое, имеющихся возможностях в получении качественного высшего образования, в выборе

профессии и форм проведения досуга и отдыха, в повышении своего социального статуса и, в целом, в восприятии жизни и определения своего места в ней.

Выделю **образовательные неравенства, имеющие** как минимум два измерения. *Первое* – реальное: «сегодня и сейчас» – определяется ограничением доступа к высшему качественному образованию. Россия отличается противоестественным, по европейским масштабам, ростом социально-экономического неравенства, что привело к возникновению в обществе двух систем образования: одна для обеспеченных и образованных, то есть преимущественно городских; вторая – для малообеспеченных, преимущественно сельских семей. *Второе измерение* образовательных неравенств – отложенный характер образования. Наличие сегодня диплома о высшем образовании больше не является гарантом пропуска в полноценную жизнь и профессию, гарантом получения интересной работы, высоких доходов и условием социального процветания. *Третье измерение* – территориальное. Примерно 17% российских школьников не имеют возможности выбирать школу, учитывая отдалённость своего населённого пункта проживания (территориальный барьер). Это усугубляет селекцию школьников на разных этапах их обучения, вводит дополнительную платность, ограничивает перспективы талантливых детей. По данным статистики, в российские вузы поступает в 2,5 раза больше выпускников «сильных», чем «слабых» школ.

Самый жёсткий вызов высшему образованию – со стороны рынка труда, занятости и профессий. Основной критик качества подготовки специалистов – выпускников вузов – это работодатель; недовольство выражают и сами производители образовательных услуг: вузы. По данным социологов, четверть работодателей оценивают качество подготовки выпускников вузов негативно. Причём независимо от того, диплом какого вуза имеет студент. Ещё 25% работодателей считают, что с точки зрения карьеры образование сегодня значения не имеет. Всё дело, по их мнению, в личных качествах человека (способности обучаться, проявлять инициативу, приобретать трудовые навыки).

Некоторые работодатели вообще придерживаются тактики набора специалистов «откуда угодно, кроме своих регионов». И при этом твердят о «кадровом дефиците на рынке труда». В целом состояние и соотношение рынка труда и рынка образовательных услуг такое, про которое лучше слов известной песни ни скажешь: *«мы с тобой два берега у одной реки...»* – без пересечения. Ориентаций родителей для трудоустройства своего юного специалиста в реальном секторе экономики явно не просматривается: всего 16% родителей ориентированы на трудоустройство своего чада в реальном секторе экономики. Ещё меньше тех, кто ориентируется на работу в торговле и в обслуживании – 8%. Минимум – 3% в сфере сельского и лесного хозяйства.

Вызовы подкрепляются мифами в массовом сознании россиян. Один из них отражает представления россиян о потребностях рынка труда: *якобы самыми востребованными специальностями являются юристы, экономисты и банкиры*. Другой социальный миф: *диплом является показателем общей культуры* специалиста – тоже не больше, чем миф.

Сюжет пятый. Социальные риски на рынке образовательных услуг, порождаемые вызовами высшего образования. Особое место занимает **риск девальвации образования**. Одним из инструментов его снижения Министерство образования РФ избрало инвентаризацию образовательного хозяйства России. В её рамках делается анализ проводимой в вузах работы: контроль качества подготовки специалистов, уровня ППС, востребованности выпускников вуза на рынке труда и профессий, мониторинг деятельности государственных образовательных учреждений. Проведен этот мониторинг по пяти показателям: образовательная деятельность (ср. балл ЕГЭ), научно-исследовательская работа (объём работы на одного сотрудника), международная деятельность (удельный вес численности иностранных студентов), финансово-экономическая деятельность (доходы вуза из всех источников), инфраструктура (общая площадь учебно-лабораторных зданий в расчёте на одного студента). Согласно таким критериям надо лишать 126 вузов права их образовательной деятельности, так как они признаны по названным

показателям неэффективными. 126 вузов – это 23% общей численности государственных вузов. А если обратиться к филиалам, то в соответствии с утверждёнными критериями неэффективными признано почти 48% госвузов. В эту зону риска попали и несколько московских и питерских вузов. Вдумаемся в приведенные критерии. Разве их можно признать критериями КАЧЕСТВА образования? Это формально-количественные, а не качественные показатели. Российское вузовское сообщество резко негативно отнеслось к подобному мониторингу качества, выразив своё отношение в акциях недовольства, несогласия, в судебных исках... Но следует учесть, что одной из наиболее характерных особенностей высшей школы последних лет стало жёсткая бюрократизация вузовской жизни и регламента работы. Бюрократия в вузах стала решать больше, чем демократичное вузовское сообщество. Чтобы в вузах развивалась наука, нужны хорошие образовательные и научные школы. На одних призывах они не образуются. Их развитие должна стимулировать политика государства и внимание ректората своих вузов.

Отдельно выделю – *социальные риски принятого в РФ нового Закона об образовании*. Это риски **финансовые и кадровые**. Финансовые заключаются в несоответствии финансового обеспечения требованиям нового стандарта на фоне прогноза по увеличению числа школьников, в росте потребности в кадрах и потребность в строительстве новых школ. Переход регионов с 2013 г. на работу школ в одну смену и т. д. Всё это приведёт к серьёзным структурным изменениям консолидированных бюджетов регионов в сторону существенного увеличения текущих расходов и фактически к сворачиванию программ развития. Федеральный Закон для регионов очень дорогой. Наука и образование в вузах должны сохранять единство. Но как его обеспечить в периферийных вузах? В сельской местности, в сельских школах? Здесь всё сложнее и дороже. Кадры работать на селе не хотят. Новые технологии очень дороги. Регионы совместно с вузами ищут варианты создания **новой системы подготовки кадров**. Другой **социальный риск** – риск для родителей: «выбросить деньги на воздух», то есть потратить

деньги на обучение детей для того, чтобы они пришли с дипломом, но бездарями.

Предлагается **вести 3 фильтра для процесса повышения качества высшего образования**: систему внешней независимой оценки квалификации и сертификации кадров; квалификационный экзамен по профессии через 6 месяцев после начала работы (т. е. испытательного срока); внедрение независимой общественно-профессиональной аккредитации вузов. Эти фильтры на пути подготовки и трудоустройства неквалифицированных специалистов с дипломом юридических вузов.

Стратификация общества привела к стратификации образования: на *элитные гимназии, с частично оплачиваемыми услугами – массовые общеобразовательные* школы, обеспечивающие минимальный образовательный стандарт, почти не оставляющий выпускникам надежды на поступление в вуз без дополнительной коммерческой подготовки. Привычная западная трёхзвенная модель «**образование – профессия – доход**» в России трансформировалась в цепочку «доход – образование – профессия». Таким образом, в российском варианте образование утрачивает присущую ему роль восходящей мобильности.

Сюжет шестой. Важной характеристикой российского роста поступающих в вуз стал фиксируемый прирост обучающихся студентов, являющийся не столько результатом государственных, сколько индивидуальных инвестиций населения в получение образования.

Оправдало ли себя ЕГЭ? По данным Фонда «Общественное мнение», в целом ЕГЭ воспринимается в обществе негативно. Отрицательных, критических высказываний в его адрес в три раза больше, чем позитивных. В настоящее время 56% россиян введение ЕГЭ не одобряют. А если обратиться к учащимся, то лишь 10% из них предпочли бы сдавать экзамен в форме ЕГЭ. Попытка министерских чиновников – инициаторов введения ЕГЭ убедить общественное мнение в том, что ЕГЭ расширяет доступность образования – явно не принимается массовым сознанием. Талантливая молодёжь уезжает из регионов в Москву, а провинция продолжает интеллектуально истощаться.

Не оправдались ожидания чиновников и в части оценки ЕГЭ в качестве антикоррупционного механизма. Судя по официальным данным МВД, злополучный ЕГЭ не только не снизил, а в полтора раза увеличил коррупцию в сфере образования. Причём, теперь коррупция опустилась на этаж ниже и осела в школах, в органах управления образовательным процессом. Ещё одним негативным последствием этого экзамена стала, по мнению большинства учителей, подмена процесса развития творческих способностей детей примитивной тренировкой (если не сказать – дрессировкой) школьников к ЕГЭ. По сути, пропадает полноценный год обучения, который отдаётся теперь натаскиванию на ЕГЭ и, по сути, сокращает учебную программу, ибо кроме этого натаскивания на другое время не отводится. Добавьте ещё одно последствие – материальное. Сколько стоят курсы по натаскиванию к ЕГЭ в Москве – 15 тыс. Чистая и ускоренная коммерциализация средней школы. Если быть объективным перед фактами последствий введения этого экзамена, то я прокомментировала бы его словами мудрого И. Канта: *«Я сеял драконов, а сбор жатвы дал мне блох»*.

Сюжет седьмой – оптимистичный: *темпы интеграции науки и образования всегда были в общественной жизни величиной переменной, зависимой от потребности общества его экономики и культуры, но в конечном итоге – всегда востребованной*. Образование – ценность социальная, хотя и не неизменная. Переломным в ходе этого процесса явился XX век. Он перевернул все прежние представления о месте образования и науки во всех сферах общественной жизни, всесторонне раскрыл значение интеграционного процесса для жизни всего общества, государства в целом. Если прибегнуть к образному сравнению, то сказала бы, что успехи науки и образования в XX в выражены в романах замечательного французского писателя Жюль Верна. Именно он в художественных образах нарисовал пути научных открытий и технических свершений в будущем, ставшем настоящим. Вспомним капитана Немо, полёт из пушки на Луну...

Будучи по роду своей деятельности зав. кафедрой теоретичес-

кой социологии Финансового университета при Правительстве России, имея многолетний стаж научной и педагогической работы, могу себе позволить высказаться по ряду острых проблем современной интеграции образования и науки. Очевидно, что структурная перестройка всей системы высшей школы очень важна, но не она составляет главную трудность процесса. В полный рост встала проблема содержания, методологии и методики интеграции науки и образования. Перестройка учебного процесса потребует и уже потребовала пересмотра всей системы учебных программ, их взаимосвязи и взаимодействия. Не погрешу, с точки зрения истины, если скажу, что сейчас методология науки и образования находятся на низком уровне и требуют новых подходов и критериев. Ярко выраженная цель этой работы: максимальное развитие самостоятельной мысли и самостоятельного творчества как преподавательского состава, так и студенчества.

Что касается студенчества, то положительные сдвиги особенно заметны. Давно уже не приходилось сталкиваться с таким живым интересом молодёжи к научному знанию, к участию в олимпиадах, международных научных встречах. Пока этот «штрих-код успешности» довольно шаткий и его предстоит укреплять. Учитывая советский опыт, считаю, что национальные особенности народов России, нынешней модернизационной реформой образования явно недооцениваются. Это создаст дополнительные риски и для производителей, и для потребителей образовательных услуг. «Наломано дров» в высшей школе уже много. Пока новая система притрётся, приладится, пока не решатся кадровые вопросы, обеспечить рост научной и исследовательской работы будет трудно. Но воодушевляет напутствие знаменитого норвежского исследователя Фритьоф Нансена: *«Трудное – это то, что можно сделать сегодня. Невозможное требует несколько больше времени...»*. А наши страны всей своей историей доказали: невозможного для нас нет!

М. Ф. Стенко

МІСІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ІННОВАЦІЙНИЙ РОЗВИТОК ЧЕРЕЗ ДИВЕРСИФІКАЦІЮ ТИПІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І ПРОГРАМ НАВЧАННЯ

Сьогодні в багатьох розвинених країнах спостерігається різке взаємопроникнення галузей освіти і науки. Утворюються нові інформаційні системи, змінюються навчальні й освітні пріоритети. Що робиться в нашій країні? За роки незалежності подвоїлася чисельність молоді з вищою освітою, в основному тому, що з'явилася платна форма навчання. У той же час якраз цей контингент менш за все охоплений передовими науковими дослідженнями. До його навчання мінімально залучаються провідні науково-педагогічні школи України. Тим більше, що за останні 23 роки ці школи значно послабились і їх кількість істотно скоротилася. Таким чином, майже половина випускників отримують, м'яко кажучи, псевдоосвіту, якщо її відносити до типу «університетська освіта».

Зараз усе більше відчувається ставлення до університетської освіти як до просвітницької, допоміжної сфери, а не як до продуктивної інноваційної. Тому, мабуть, усе рідше зустрічається в освітянській літературі поділ на «університетську» та «не університетську» освіту.

Беззаперечно, що основою для забезпечення якості вищої освіти є наукова діяльність. Але який на сьогодні її рівень? Численні проблеми у сфері науки не дозволяють вважати цей фактор ефективним у наших умовах. Детальний перелік сучасних проблем у вітчизняній університетській науці наводиться в [1]. Там сказано, що загальне фінансування досліджень і розробок в університетах України в 2009 р. знизилося до рівня, коли наука вже не виконує функції засобу економічного зростання.

До цього слід додати загальні проблеми взаємодії вищої школи з роботодавцями України, які ще більшою мірою виявляються у сфері високотехнологічного виробництва, стан якого не є

ефективною основою для розвитку ані науки, ані освіти. Не завершений процес перерозподілу власності, за якого значна кількість підприємств замість впровадження інновацій у виробництво вирішує завдання запобігання банкрутству, дезорганізації виробництва. Можна констатувати, що за окремими винятками високотехнологічний сектор промисловості України був залишений державою на самовиживання в умовах ринку, що лише формується.

У цілому можна говорити про дві групи проблем: ті, що мають універсальний характер для всіх країн світу, і ті, що характерні саме для України.

Перша група:

– загальна незадоволеність рівнем вищої освіти, як з точки зору роботодавців, так і з точки зору освіти для розвитку потенціалу особистості, зростання інтелектуального потенціалу;

– якісна освіта стає неможливою для більшості держав і громадян, не може бути соціальним ліфтом для тих, хто її отримав. Роботодавці не зацікавлені компенсувати витрати на освіту у вигляді оплати праці.

Друга група: відсутність критеріїв оцінки результативності освітніх реформ, зниження престижу шкільного та вузівського викладача.

Зміни, що відбуваються в суспільстві та вищій школі на початку третього тисячоліття, вимагають формулювання нових принципів співробітництва у сфері освіти і науки, серед яких: міжнародний характер програм освіти та наукових досліджень, широкий доступ до новітніх технологій, посилення партнерських взаємозв'язків між світом праці та вищою освітою.

Цілі сучасного університету полягають у створенні та трансформації знань, а в подальшому – у працевлаштуванні випускників та забезпеченні реалізації знань. Слід зауважити, що кооперація в ланці «ринок – освіта» – це дорога в двох напрямках. Покращення інвестицій в освіту і науку, захист прав щодо працевлаштування студентів є невід'ємними складовими процесу подальшого становлення саме університетської вищої освіти в сучасному розумінні цього поняття. Це, зокрема, передбачає

також індустріалізацію досліджень для компаній, створення науково-виробничих інкубаторів, наукових парків, упровадження дослідницьких програм, що фінансують і замовляють ці компанії. Їх виконують як на базі університетів, так і за їх межами. Також вводять різні типи посад професорів, компетенції яких можуть бути скеровані більшою мірою або на викладання і підготовку кадрів, або на наукову роботу, яка, у свою чергу, буде скерована на науковий результат і підготовку кадрів через залучення їх до спільних наукових досліджень. Окрім цього, до функцій таких структур віднесено залучення студентів, аспірантів, науковців-практиків до розроблення і виконання наукових проектів.

Це саме ті завдання, які потребують підготовки елітних кадрів різноманітного профілю, що неможливо без спеціальних програм, найсучаснішого обладнання, різноманітних активних форм навчання в поєднанні з науково-конструкторською і управлінською діяльністю для досягнення нестандартних результатів навчання та нестандартного повного набору компетентностей. Є потреба також у розробленні ефективних психолого-педагогічних технологій розвитку у студентів компетентностей творчої особистості.

Паралельно до цього слід вирішувати питання залучення до наукової сфери здібної молоді, її закріплення в наукових установах і, таким чином, – сприяння розвитку вітчизняної науки. Адже зараз складається світовий освітній ринок. На найближчу перспективу в Європі очікується гостра конкуренція на міжнародному й національному рівнях за студентів і випускників ВНЗ. Інструментами у цій боротьбі будуть ефективність управління освітнім процесом, якість вищої освіти, гнучкість освітніх програм, їх опора на фундаментальність і скерованість на перспективи впровадження 5-го, 6-го технологічних укладів (вже третина європейців працює в орієнтованому на знання виробництві), можливість для студента увійти до міжнародної мережі неперервної освіти, підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці.

Наше відставання у сфері науки таке, що, за словами ректора НТУ «КПІ» М. З. Згуровського, незабаром може настати

момент, коли ми не зможемо зрозуміти, що відбувається в певних перспективних галузях світової науки. Чи зможемо ми наздогнати розвинуті країни, і в який спосіб доцільно це робити? Просто наздоганяти, чи працювати вже на випередження, не повторюючи шлях, пройдений іншими країнами? Думаю, щоб встигати за швидкоплинними процесами розвитку техніки й технологій, потрібно посилювати фундаментальну підготовку майбутніх спеціалістів. Оскільки ніщо не застаріває так швидко, як окремі спеціальні знання, не можна студентів навчати тільки конкретним речам. А фундаментальну підготовку неможливо посилити при нинішньому стані університетської науки. Більше того, з точки зору постійних витрат на освіту найбільш «капіталомісткою» є підготовка так званих «вузьких» фахівців, хоча потреба в них невелика.

Тому конче потрібна спеціальна державна програма розвитку інноваційних процесів в Україні. Без цього наука в університетах не досягне сучасного рівня, а значить, і не зможе відігравати роль фундаментальної бази для підвищення якості вищої освіти.

У 2009 році МОН разом з НАН України розробили План заходів з підтримки молодих вчених, який був затверджений розпорядженням Уряду. Ним передбачено оновлення приладної бази наукових установ і університетів шляхом придбання обладнання іноземного виробництва, аналогів якому немає в Україні, та створення центрів колективного користування; вдосконалення механізму сприяння працевлаштуванню випускників ВНЗ, зокрема тих, які брали участь у наукових дослідженнях і науково-технічних розробках у ВНЗ та наукових установах, наукових підрозділах підприємств. На сьогодні ці процеси розвиваються надто повільно. І все ж хочеться сподіватися, що реалізація згаданого Плану в подальшому сприятиме підвищенню мотивації здібної молоді до роботи в науковій сфері. Щоб стимулювати студентів до творчої активності, розвивати в них креативні якості, потрібно вводити додаткові бонуси за поглиблене самостійне вивчення предмета та додаткову навчально-дослідницьку роботу, вчити їх організовувати свій час для поєднання навчальної та наукової роботи (до речі, це актуально

й для викладачів, які мають недостатньо часу для наукової роботи).

У сучасній освіті з'являються нові тенденції: широка диверсифікація відповідно до потреб різних груп населення та економіки, що швидко змінюється, поява нових гравців на ринку освітніх послуг. Суттєво посилюється роль держави й роботодавців, а також безпосередньо студентів і їх батьків при формуванні вимог до якості підготовки. Масовість приводить до різноманітності типів ВНЗ – появи відкритих і регіональних університетів, ВНЗ заочного й електронного навчання, суто комерційних, елітних і елітарних університетів. Слід, відповідно до функціонального призначення й можливостей навчального закладу, потреб держави чи регіону, створити умови для функціонування різних типів вищих навчальних закладів – масовий, відкритий, регіональний, національний, державний, громадський, приватний, дослідницький, навчальний, професійно-освітній, корпоративний, віртуальний, мережевий. Для кожного типу вищого навчального закладу слід чітко визначити міру відповідальності й підтримки з боку держави. На жаль, відчувається певна небезпека в тому, що окремі економісти розглядають освіту як освітню послугу, а не як суспільне благо, в рамках якого держава розглядає освіту як головну інституцію для розвитку особистості та науково-технічного й економічного розвитку держави в цілому. Цікавою в цьому плані є думка авторів [2]: «Одна из главных причин этого – все тот же эгоцентризм, заставляющий идеальные сферы культуры и образования функционировать по законам рынка и потребления. Вместе с идеальным мы теряем важнейшие цели и результаты образования. Ключевая цель образования состоит отнюдь не в передаче пресловутых ЗУНов или компетенций. Знания, навыки и компетенции – это, строго говоря, результат второстепенный. Да, мы готовим студента к работе со знаниями (понимание, применение метода), к определенной деятельности и к работе с людьми. Но главное – передать студенту правильное отношение к знаниям, деятельности и людям».

Інше питання полягає в тому, що споживацькою стає не вся освіта, а лише масова. Елітна (класична) освіта – це освіта для

обраних «вершителів», усічена (вузькоспеціальна) – для виробників, псевдоосвіта (така, що отупляє) – для архаїзованої більшості.

Повернемося знову до питання диверсифікації типів вищих навчальних закладів. Зараз, хоч на зміну академічним цілям прийшов більш «інструментальний» підхід, вони, як і раніше, пов'язують освіту й наукові дослідження. Прагнення до знань та їх передача й сьогодні лежать в основі місії вищої освіти. Також розуміння того, що вища освіта стала міжнародною конкурентною ринковою сферою, а це означає, що вона потребує більшої прозорості та взаємоузгодження в забезпеченні якості. В Європі дебатовують питання розробки більш формального й об'єктивного підходу, в якому б враховувалися види навчальних закладів і їх різні місії. В цьому контексті наведемо думку російських дослідників щодо підходів до розроблення стандартів вищої освіти: «С точки зрения государства и работодателей от выпускников вузов требуются не только качественные современные знания, но и самое главное: умения и навыки или, как сейчас принято говорить, компетенции. При этом компетентность выпускника вуза трактуется как совокупность качеств человека, завершившего образование определенной ступени, что выражается в способности к успешной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков». І далі – «...следуя современной образовательной парадигме, компетентность специалиста должна проявляться на трех уровнях: его профессиональной деятельности; его умения работать в коллективе; наличия у него определенной социальной позиции» [3].

Але, в контексті використання науки як бази підвищення якості вищої освіти, постають питання, – а як бути з масовою освітою; що та хто забезпечить єдність критеріїв оцінки їх діяльності та інтересів; чи всі групи студентів зможуть долучитися до наукових досліджень; що робити зі студентами-заочниками, які тепер не обов'язково працюють за обраним фахом? Як бути з тими, хто одночасно навчається у двох ВНЗ – хіба вони мають можливість проводити дослідження? Як бути зі студентами неповного навчального дня, які поєднують навчання з роботою і яких стає

все більше? Що робити з дистанційною освітою? Найкращим виходом, на мою думку, є диверсифікація програм і цілей навчання. Всі студенти не зможуть генерувати нові знання та здійснювати прориви в певній галузі науки. Ми повинні розуміти, що і в класичних університетах, і особливо в технічних і галузевих є багато напрямів підготовки, що за класифікацією МСКО відносяться до професійно скерованих програм вищої освіти. Вони мають бути тісно пов'язані з ринком праці та ринком освітніх послуг, який характеризує прискорення технічного розвитку з новими провайдерами, новими учнями та новими формами навчання – це нові виклики глобалізації для європейської і української вищої освіти.

Тому питання про можливу специфіку впливу науки на якість у цьому масовому секторі вищої освіти потребує спеціального вивчення та врахування при розробленні професійних стандартів для кожної окремо взятої спеціальності.

Крім цього, університетська освіта стає більш різноманітною за принципом фінансування. Так, приватні ВНЗ стали сектором вищої освіти, який зростає найшвидше у світі. Недавні дослідження показали, що в країнах східної Європи біля 40% студентів навчаються в приватних ВНЗ, і їх чисельність зростає. Вони суттєво розширили доступ до освітніх програм і налаштували їх під актуальні запити населення. Але як це впливає на якість вищої освіти в Україні, де приватна вища освіта зароджувалася і значною мірою формувалася перш за все з бізнесовими цілями? Чи вправі ми вимагати, щоб цей сектор освіти зараз відповідав усьому спектру сучасних вимог до університетів, орієнтиром для яких є дослідницькі університети, університети зі статусом «світові» і т. ін.? Мабуть, ні, та це й неможливо. Ясно, що навіть університету державної форми власності буде важко досягти цілей, поставлених перед дослідницькими університетами, тільки за рахунок вкладення великих фінансових ресурсів. Адже конкурентоспроможні наукові школи формуються протягом багатьох десятиліть. Потрібна інтеграція зусиль усіх зацікавлених партнерів – бізнесу, промисловості, самих університетів, а також мобілізація всіх можливих джерел фінансування. З цією метою в Європі створено Європейський інститут технологій. Його місією

є «сприяння зростанню інновацій у трикутнику знань – освіта, дослідження та інновації, – і розвитку на цій основі відповідної підготовки й духу підприємництва у вищій освіті країн ЄС».

Для України непростим питанням є відбір університетів, що зможуть відповідати, хоча б у перспективі, критеріям дослідницького, те ж саме стосується й партнерів від промисловості, академічних науково-дослідних установ. Далеко не всі об'єкти (сектори) промисловості, перейшовши в приватні руки, відчувають потребу взаємодії з передовою наукою та освітою і готові інвестувати відповідні інноваційні проекти. Ні в кого немає сумнівів, що в Україні слід негайно запроваджувати ефективні державні програми становлення системи дослідницьких університетів, що сприятиме переходу економіки на інноваційний тип розвитку та входженню наших університетів у міжнародну систему освіти і науки. При цьому не слід забувати, що така перспектива для України реальна лише у віддаленому майбутньому. Ми ще не готові, але й Європа теж, у загальному підсумку, не готова до цього. Адже зараз вона використовує лише 5% інновацій, які пропонуються науковцями університетів. Крім цього, там роблять ставку на залучення науковців з усіх країн, не дуже розраховуючи на випускників власних університетів. Тобто ми ще можемо долучитися до цих процесів на більш-менш рівних умовах. Підходи до вирішення цього завдання досить докладно викладені в [1].

Окрему увагу слід приділити створенню підсистеми елітної вищої освіти. На жаль, в Україні ця важлива ланка вищої освіти поки що знаходиться на стадії становлення. Впевнений, що слід виділити групу університетів (з числа дослідницьких) і навчальних програм, з найбільш розвинутих у них спеціальностей та спеціалізацій, що мають забезпечувати підготовку елітних фахівців зі стратегічно важливих для держави спеціальностей. Цим університетам потрібно надати додаткові права щодо відбору своїх студентів (адже їх завдання – вчити тих, хто хоче і може навчатися, а не тих, хто може тільки платити), залишаючи як основу загальнонаціональне тестування. Треба запроваджувати наукомісткі навчальні програми, які б інтегрували колись

самостійні дисципліни з навчальних планів інших спеціальностей, формуючи навчальні блоки, що повинні забезпечити одночасно глибоку фундаментальну й професійно-практичну підготовку, зорієнтовану на складні інноваційно-технологічні проекти. Розвивати нові форми контролю якості навчання і викладання, формуючи таким чином систему елітної освіти для стратегічних галузей науки, техніки, технології, дипломатії тощо. Зрозуміло, що підготовку елітних кадрів неможливо здійснити без спеціальних програм, найсучаснішого обладнання, різноманітних активних форм навчання в поєднанні з науково-конструкторською та управлінською діяльністю для досягнення нестандартних результатів навчання та нестандартного повного набору компетентностей (робота з інформацією, аналіз результатів власної діяльності, пізнання та уміння вчитися, уміння вчити, широта бачення проблеми).

За таких умов можна буде відпрацьовувати ідею надання університету права видавати власний диплом, що визнається всіма інстанціями, права остаточно атестувати випускників аспірантури (третього болонського циклу), присвоювати вчені звання доцента та професора. Але потрібно розробити спеціальні критерії, кому надавати таке право, та чітко їх дотримуватися. Слід врахувати, що такі підрозділи дослідницьких університетів, як і природа самих університетів, швидко змінюється разом з розвитком форм університетського управління, поглиблення автономії, взаємодії з суспільством, співпраці з бізнесом, глобалізацією вищої освіти, що потребує ідентичності та розпізнавання наших провідних університетів на глобальному ринку.

Зрозуміло також, що успішна реалізація таких завдань неможлива без переходу промисловості (як партнерів університетів) від традиційних низькотехнологічних видів виробництва до інноваційних. У цьому контексті пошлюсь на думку лауреата Нобелівської премії Жореса Алфьорова [4], який вважає, що «без створення в Росії реальної високотехнологічної промисловості, здатної реалізувати розробки створеного Центру в Сколково, його створення не виконає покладених на нього завдань. Але такої промисловості в країні немає. У свою чергу, російський бізнес

у його нинішньому вигляді не поспішас з інвестиціями у високотехнологічну промисловість» (переклад з російської мови автора цієї публікації).

Ситуація в Україні ще гірша. Нечисленні інвестори надають перевагу інвестуванню прикладних досліджень. На сьогодні лише 6,5% загального обсягу реалізованої промислової продукції українського виробництва мають ознаки інноваційності (в Євро-союзі – 60%, Японії – 67%, США – 78%). Приріст ВВП за рахунок упровадження нових технологій в Україні становить 0,7%, а в розвинених країнах – 60–90%. У промисловості частка морально застарілого обладнання становить 65%, а в науково-технічних установах – 98% [1]. Думаю, в університетах ситуація не краща. Таким чином, необхідно негайно на державному рівні шукати підходи до вирішення питання – для кого та з ким університетам готувати елітних фахівців?

Важливо забезпечити кооперацію представників різних структур: наукових, виробничих, освітніх установ усіх рівнів, управлінських, соціальної сфери та запровадити елементи інтегрованої системи підготовки в системі «наука – вищий навчальний заклад – підприємство», сучасними формами якої є науковий парк або корпоративний університет, мозаїка, паркет, холдинг, кластер. Вважається, що найефективнішою формою є мережева структура, де можливий орієнтований інтенсивний обмін інформацією, знаннями, науковими проектами, навчальними програмами, курсами, матеріальними, інтелектуальними, організаційними, кадровими ресурсами. Реалізація кожної з них дозволить також розширити доступ викладачів і студентів до сучасного інноваційного обладнання та підвищити кваліфікацію викладацького складу, для якого найбільш важливими компетенціями є: науково-предметна, психолого-педагогічна, комунікаційна, соціально-організаційна, креативна, інформаційна [5].

На завершення висловлюю своє глибоке переконання, що для виконання всього спектра сучасних завдань університету потрібно розробити й профінансувати належним чином комплексну державну програму, до виконання якої залучити всіх учасників процесу підготовки й використання фахівців незалежно від форми

власності та забезпечити умови для її виконання на законодавчому рівні.

Список літератури

1. Наука в університетах. П'ятирічний досвід діяльності Ради проректорів із наукової роботи / за заг. ред. чл.-кор. НАН України М. Ю. Єльченка. – К. : ТОВ «ВД «ЕКМО», 2010. – 356 с.

2. Хагуров Т. А. Что мы теряем, превращая высшее образование в подготовку и услугу? / Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко // Образоват. технологии. – 2011. – № 4. – С. 26–29.

3. Складьяревская В. А. Основные направления повышения качества обучения в вузах с точки зрения действующих стандартов качества / В. А. Складьяревская // Образоват. технологии. – 2012. – № 5. – С. 199.

4. Инженерное образование сегодня: проблемы и тенденции. Интервью с И. Б. Федоровым // Вест. высш. шк. (Alma mater). – 2012. – № 2. – С. 7–12.

5. Ким И. Н. Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС / И. Н. Ким // Высш. образование в России. – 2012. – № 1.

6. Вінницький М. Впровадження третього циклу вищої освіти: ключ до успіху Болонського процесу / М. Вінницький // Вища школа. – 2008. – Грудень.

В. С. Бакиров

ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ КЛАССИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Фундаментом современного высшего образования были и остаются классические университеты. Они сыграли выдающуюся роль в становлении современной цивилизации, но вынуждены сегодня пересматривать многие традиционные формы деятельности перед лицом новых вызовов и новых проблем.

Первая проблема, которая стоит перед традиционными университетами, – адаптироваться к новому содержанию и новой динамике социально-профессиональных ролей, к которым они призваны готовить своих выпускников. Современные рабочие места нуждаются в быстрой подготовке и переподготовке кадров, в вооружении работников высокоспециализированными знаниями преимущественно одноразового использования, что не вписывается в традиционный формат деятельности классического университета.

Вторая проблема – необходимость решительного отказа от доминирующей в традиционных университетах «трансмиссионной модели» обучения. Нынешняя генерация преподавателей сформировалась в этой педагогической парадигме и все призывы отойти от неё игнорируются. Даже, когда информационно-коммуникационные технологии применяются, они подчинены подходам трансмиссионной модели. Академическое сообщество не знает, как использовать новые (ИКТ) средства для чего-то другого, чем то, что делалось всегда – для передачи готовых академических знаний студентам. Новые технологические средства – интерактивное видео, гипертекст, мультимедиа, WEB – служат трансмиссионной модели преподавания, хотя новая техника позволяет делать намного больше.

Третья проблема порождена процессами глобализации. Важным вызовом для университетов, которые в учебном процессе были традиционно ориентированы на локальные и национальные проблемы, является необходимость учитывать особенности и тенденции глобального рынка труда и глобального пространства будущей деятельности выпускников.

Ещё одна проблема, связанная с глобализацией, лежит в ценностной плоскости. Университеты вынуждены сегодня искать новые педагогические подходы для корректного введения студентов не только в мир национальных ценностей, но и в мир ценностей глобальных, сочетать культурные и мультикультурные подходы.

Важной проблемой современного классического университетского образования является также необходимость учитывать

новые образовательные потребности и интересы студенческой аудитории, искать сбалансированные компромиссы между запросами студентов и учебными ресурсами университета.

В посткоммунистических странах названные и ряд других проблем ощущаются пока ещё не в полной мере. Подавляющее большинство университетов пытается выйти из тяжелого состояния, связанного с общим состоянием экономики, и озабочено преимущественно трудностями финансового и материально-технического дефицита. Постсоветский социум остаётся пока ещё таким, к которому постсоветские университеты более-менее приспособлены и потому исповедуют наивный исторический оптимизм по поводу своего будущего. Вхождение в общее европейское и мировое образовательно-научное пространство заставляет размышлять о необходимости и путях глубокой трансформации традиционных университетских практик.

Какая судьба ждёт университет? Простой и поспешный ответ сводится к утверждению, что он, ради своего выживания и сохранения, должен превратиться в бюрократически организованную предпринимательскую корпорацию, перенять принципы управления, практикуемые бизнес-структурами. Подчинять свою жизнь не абстрактным идеалам истины, разума, прогресса и культуры, а экономической эффективности, измеряемой в категориях прибыли, роста бюджета, оптимизации расходов и поступлений. Появились университеты, ставшие на рельсы предпринимательского развития, сумевшие добиться существенного приращения финансовой и материальной базы, коммерциализации естественных, точных наук, а также наук гуманитарных и социальных, развернув их в сторону прикладных разработок, научившиеся извлекать деньги из всего, что только возможно [1; 2]. Но какова плата за эти успехи, не является ли таковой утрата университетской идентичности?

Остаётся ли университетом высшее учебное заведение, в котором центральная власть сосредоточена в сильном и не терпящем возражений высшем руководстве? Остаётся ли оно университетом, если главной заботой профессоров и критерием оценки их работы является не поиск истины, а поиск денег?

Остаётся ли оно университетом, если сакральные отношения «учитель – ученик» заменяются прагматичными отношениями «консультант – клиент»?

Таких вопросов множество и ответы на них не очевидны. Главный же вопрос сводится к следующему: необходим ли университет в своём классическом формате современному обществу, или оно вполне может без него обойтись, не утратив при этом духовное измерение своего бытия?

Пытаясь ответить на этот вопрос нужно отталкиваться от фундаментальных интеллектуальных потребностей нынешнего этапа цивилизационного развития. Он отличается невероятным увеличением объёма информации, прежде всего научной, уже простое накопление которой дезориентирует и усложняет жизнь человека. Интеллектуальная активность университетов в этих условиях должна смещаться в область институционализированного воспитания креативности. Креативное начало имманентно присуще научной работе и всегда присутствовало в университетской жизни. Но не как цель и руководящий принцип, а как средство и условие решения тех или иных задач. В условиях, когда на первое место успешной практической деятельности выходит не столько создание нового знания, сколько умение найти уже готовое знание в океане информации и творчески им распорядиться, креативность превращается в основное качество профессионалов. И никакие другие социальные институты не способны стать центрами концентрации, воспитания, развития и распространения креативности, кроме как классические университеты, перестраивающие соответствующим образом формы и содержание своей традиционной деятельности.

Вторая фундаментальная социокультурная потребность современного общества – формирование новой идентичности людей. Это идентичность не граждан, замкнутых и изолированных национальных государств, а широкая трансграничная поликультурная идентичность людей Европы, мира, глобализированного человечества. Людям необходимо учиться жить в различных культурных пространствах, переходить из одних пространств в другие, не испытывая культурного шока, не впадая

в шовинизм, ксенофобию, национальную ограниченность. И вновь-таки, единственным институтом, соответствующим этой потребности, являются университеты, перенастраивающие свои механизмы формирования культурной идентичности, на этот раз не ради обособления, а ради объединения людей. Дж. Деланти, подчёркивает, что современный университет, в отличие от предшествующих периодов своей истории, утратил доминирование в области производства знаний. Но он продолжает играть центральную роль в социальном и человеческом развитии «развивает и обогащает глобальную политическую культуру, соединяя гражданство и знание» [3].

Очевидно, что университеты пребывают сегодня на социокультурном раздорье и будут продолжать своё развитие по одному из трёх возможных путей, каждый из которых заслуживает внимания и может быть избран.

Первый путь – безоговорочное развитие по модели предпринимательского университета, максимальная коммерциализация ценой утраты традиционной университетской идентичности и перспективой напряжённой и не обязательно успешной конкуренции с новыми провайдерами высшего образования и образовательных услуг.

Второй путь – ничего принципиально не изменяя следовать канонам университета Модерна, превращаясь в социокультурный анахронизм и постепенно сдавая свои позиции в образовании, культуре и обществе.

Третий путь – осознать свою роль в контексте новой фундаментальной духовно-интеллектуальной потребности общества – потребности в институционализации креативности, потребности воспитывать и развивать креативное мышление в условиях сближения и взаимопроникновения культур, их активного диалога, в условиях трансформации национально-культурных идентичностей и вызовов мультикультурализма.

Для того, чтобы быть полезной в этой ситуации, социологии высшего образования необходимо артикулировать новую научную повестку дня, осмысливать новые исследовательские сюжеты. Среди них – идентификация и анализ социокультурных

барьеров модернизации высшего образования, изучение стереотипных особенностей ценностно-смысловой сферы преподавателей и студентов, препятствующих освоению ими новых поведенческих моделей. Важной задачей социологии высшего образования является исследование возможных моделей интернационализации университетского образования, условий работы в мультикультурных студенческих аудиториях, введение студентов в мир глобальных ценностей с сохранением внимания к ценностям национально-культурной идентичности. Внимание социологии высшего образования должно быть обращено к изучению новых моделей взаимодействия преподавателей и студентов, к новым научно-педагогическим ролям преподавателей, к оценке различных вариантов университетской автономии и к множеству других тем, помогающих понять проблемы и риски трансформации университетов, их взаимодействия с другими социальными институтами. Необходимо отрабатывать и совершенствовать все современные методы эмпирических исследований, которые есть в распоряжении социологов, активно участвовать в крупномасштабных международных проектах, дающих возможность сравнительного анализа социокультурной и институциональной трансформации университетов.

Список литературы

1. Бертон Р. Кларк. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Бертон Р. Кларк. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 240 с.
2. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преимущество кейс-стади и концепций / Б. Р. Кларк. – М. : Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2011. – 312 с.
3. Gerard Delanty. The University and Cosmopolitan citizenship / Gerard Delanty // Higher Education: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development. Global University Network for Innovation. – N.Y., 2008. – 374 p.

РАЗРУШЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ФАКТОР ТОРМОЖЕНИЯ ВУЗОВСКОЙ НАУКИ

Современное состояние украинской науки лишний раз подтверждает чьё-то очень ёмкое высказывание о том, что нет ничего более тайного и загадочного, чем общеизвестное.

Действительно, социальные парадоксы, фиксируемые сегодня в отечественном образовании и науке, удивительны по своей наглядности и однозначности. Все и везде признают, что ситуация, мягко говоря, не соответствует требованиям времени. А проводимые изменения положение дел либо ухудшают, либо консервируют, не более того.

Являясь уникальной социально-значимой группой, отечественные учёные и преподаватели попадают в низкостатусную категорию лиц – «бедные». Социальный парадокс? Безусловно. Старение же отечественной науки и преподавательского корпуса перешло черту средней продолжительности жизни. А сохраняющееся падение общественного престижа научной деятельности, социального статуса учёных возводит непреодолимые препятствия для привлечения в науку молодых. Страна остро нуждается в наращивании интеллектуального капитала в то время, как он усиленными темпами перетекает за пределы государства. И таких социальных парадоксов становится всё больше.

Проблему сохранения и развития науки, её интеграции с образованием и острой-то назвать трудно, она, скорее, относится к категории катастрофичных. При этом речь не идёт о простой констатации. Более конструктивным представляется признание реального положения дел, поиск действенных средств для расчистки завалов и создания условий для позитивных изменений. Тем более что динамизм современных общественных процессов позволяет, при оптимистичном прогнозе, предположить, что такой путь не займёт столетия, а может быть пройден, в основных своих параметрах, за более короткие сроки.

Стоит отдать должное специалистам, которые занимаются

вопросами развития отечественной науки и образования. Есть, и немало, интересных глубоких публикаций, анализирующих самые разные аспекты проблемы. Лидирующие позиции здесь традиционно занимают российские исследователи: В. Байденко, Н. Селезнёва, Б. Гершунский, Л. Гребнев, И. Ильинский, А. Вифлеемский, М. Руткевич, Я. Кузьминов, Л. Любимов и др. Только перечень их работ по затрагиваемому кругу вопросов занял бы несколько десятков страниц. Из последних публикаций особый интерес представляет статья известного специалиста исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов МИСиС, д-ра социол. наук В. Пугача «Профессорско-преподавательский персонал государственных вузов: тенденции социокультурного развития в постсоветский период» [1] и чуть более ранняя публикация канд. экон. наук Л. Гохберга (Центр исследований и статистики науки Минпромнауки России и РАН), посвящённая непосредственно кадрам российской науки [2].

Украинский «контекст» скромнее. Из фундаментальных аналитических работ представляет интерес, безусловно, трехтомник «Стратегічні виклики XXI ст. суспільству та економіці України» под редакцией В. Гейца, В. Семиноженко, Б. Квасюка [3], где первый том полностью посвящён экономике знаний и рассматриваются вопросы – в числе других – образования и науки. Аналитичен и сборник научных трудов под редакцией А. Гомилко «Університетська освіта і наука в Україні» [4]. Есть, конечно, значительное количество статей, диссертаций других авторов, но большинство из них носит констатационный характер.

Состояние кадров украинской науки и образования – и статистически, и аналитически – прочитывается сегодня, на основании имеющихся источников, достаточно чётко. Негативные тенденции, зародившиеся ещё в первой половине 1990-х, преодолеть не удалось. А там, где статистика показывает рост показателей, например, численность студентов или защиты докторских диссертаций, лучше в анализ качества этих процессов не углубляться: много неоднозначного.

Есть основания для констатации того факта, что феномен

недофинансирования науки и образования, имеющий место последние два десятилетия, привёл к институциональным изменениям высшей школы, в первую очередь её научно-педагогического потенциала. И здесь уже невозможно возвратиться к прежнему положению дел простым увеличением финансирования со стороны общества [5, с. 10]. Ректор университета «Высшая школа экономики» (г. Москва) Я. И. Кузьминов отмечает, что существуют две фазы адаптации к недофинансированию. Первая – это некое «сопротивление», когда обязательства выполняются в прежнем объёме и с не критически снижающимся качеством. Вторая фаза наступает по мере замещения основной части старых работников новыми (обычно такой период замещения составляет 15 лет). «Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники... Соответственно, достигается новое равновесие – сниженный уровень претензий и сниженное качество. ...Новые профессионалы оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества услуг, ни в отношении профессиональной морали» [5, с. 11].

Иными словами, под разрушением академической культуры, произошедшим в высшей школе в последние годы, есть и серьёзные экономические основания. Более того, анализируя этот печальный феномен, необходимо постоянно помнить, что он возник и утвердился в результате воздействия целого комплекса причин. Соответственно, изменение ситуации потребует комплексного же подхода.

Трансформация университетов, произошедшая не только у нас, привела к заметным качественным изменениям академической культуры. «...Наиболее печальной чертой нового университетского этоса ... стала очевидная коррупция, сопряжённая с охватывающим большинство ... студенчества явлением, которое на Западе называют cheating – мошенничество» [6, с. 206]. Оба ключевых университетских сообщества оказались поражены одной и той же болезнью (у которой лишь проявления разные).

Разрушение академической культуры самым непосредственным образом сказалось и на научно-исследовательской состав-

ляющей. С одной стороны – массовое нежелание и саботирование участия в НИР, с другой – списывание, вошедшее в норму, и плагиат, который приобрёл угрожающие размеры. Образовательное мошенничество превратилось в отечественной высшей школе в часть культуры, в продукт целой индустрии, поставившей на поток коммерческое производство курсовых и дипломных работ, научных статей, кандидатских и докторских диссертаций [6, с. 207]. И процесс этот остановить весьма сложно, ибо, во-первых, он ощутимо укоренился в образовательной среде, а во-вторых, обе ветви искажённого университетского этоса – взяточничество и мошенничество – ощутимо прибыльны. При сохраняющемся недофинансировании и утрате ценностей, характерных для прежней академической культуры, меры противодействия здесь едва ли могут быть только запретительно-карательными. Можно согласиться с Я. И. Кузьминовым, отмечающим, что «наша болезнь не уникальна. Но именно у нас она оказалась самой запущенной» [5, с. 11].

О том, что размывание академической культуры, проявляющееся в коррупции, взяточничестве, плагиате, студенческом мошенничестве, явление не только отечественное, пишут многие авторы. В статьях Э. Леонтьевой [7], С. Николаева [8], Л. Федоренко [9], И. Шевченко и А. Гаврилова [10], Стефана П. Хейнемана [11] есть прямые и косвенные подтверждения сказанного. Но особую остроту для нас, представляется, эта проблема приобретает в связи с ещё одним обстоятельством.

Евроинтеграционные процессы украинской системы образования, её попытки полноценно включиться в мировое образовательное сообщество высветили немало проблем, требующих динамичного решения. Среди прочих – вопросы востребованности научных публикаций, осуществляемых на «внутреннем рынке». Известно, что основным индикатором уровня развития науки в стране являются библиометрические показатели публикационной активности учёных и признание международным научным сообществом по данным их цитирования. Украинская наука в целом, и вузовская в частности, оказались крайне низкоцитируемыми по целому ряду причин.

Попытка же административно-ускоренным методом разрешить проблему оказалась обречённой на провал. Кроме ожидаемых причин торможения – слабое владение инфотехнологиями и иностранными языками – чётко проступила ещё одна, ранее ощутимо «затенённая»: массовая компилятивность и плагиат, ставшие в отечественной науке (во всяком случае, в значительной её части) чуть ли не нормой. Отсутствие навыков работы с изданиями, имеющими высокий импакт-фактор, смещение морально-нравственных ориентиров, позволяющее широко использовать наработки других авторов без правильного их цитирования, – всё это закрыло дорогу к быстрому вхождению в широко известные базы научных данных (Scopus, РИНЦ, SCIE и др.). Иными словами, морально-нравственные искривления академической культуры самым непосредственным образом негативно повлияли на научно-исследовательскую составляющую деятельности вузов. Что называется, круг замкнулся.

Оказалось, что утрата университетского этоса во многом способствовала разрушению науки. И размышляя о развитии и восстановлении её позиций в системе высшего образования, нельзя сбрасывать со счетов этот фактор.

Украина, представляется, имеет ещё шанс стать участником устанавливаемых «новых правил игры» в международном образовательном пространстве. В этом – главный вызов ближайшего десятилетия. Остаётся только надеяться, что ответы на этот вызов будут адекватными и со стороны общества, и со стороны университетов. Тем более, что не только университеты ответственны перед обществом, но и общество равным образом ответственно перед университетами, поскольку без эффективной общественной поддержки высшая школа не сможет преодолеть отставание и начать двигаться в соответствии с потребностями времени.

Список литературы

1. Пугач В. Ф. Профессорско-преподавательский персонал государственных вузов: тенденции социокультурного развития в постсоветский период / В. Ф. Пугач // Вестн. высш. шк. – 2010. – № 7. – С. 21–29.

2. Гохберг Л. М. Кадровый потенциал российской науки / Л. М. Гохберг // Высш. образование в России. – 2002. – № 4. – С. 8–21.
3. Стратегічні виклики ХХІ ст. суспільству та економіці України / під ред. Гейця В. М., Семіноженка В. П., Квасюка Б. Є. – К. : Фенікс, 2007. – Т. 1. – 544 с.
4. Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. О. Гомілко. – К. : РІА «Янко» – «Веселка», 2005. – 304 с.
5. Кузьминов Я. Наши университеты / Я. Кузьминов // Высш. образование сегодня. – 2007. – № 10. – С. 10.
6. Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса / Л. Л. Любимов // Вопр. образования. – 2009. – № 1. – С. 206–207.
7. Леонтьева Э. Неформальные отношения в сфере высшего образования (из опыта международных исследований коррупции) / Э. Леонтьева // Высш. образование в России. – 2008. – № 3. – С. 99–108.
8. Николаев С. Уязвимые сферы деятельности вуза в свете антикоррупционной политики государства / С. Николаев // Экономика образования. – 2011. – № 1. – С. 33–38.
9. Федоренко Л. П. «Теневые» отклонения в вузе: грани проблемы / Л. П. Федоренко // Социол. исслед. – 2005. – № 10. – С. 62–64.
10. Шевченко И. О. О теневых экономических отношениях в сфере высшего образования / И. О. Шевченко, А. А. Гаврилов // Социол. исслед. – 2005. – № 7. – С. 118–124.
11. Стефан П. Хейнеман. Образование и коррупция / Стефан П. Хейнеман // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 5. – С. 32–37.

СООБЩЕНИЯ

В. И. Астахова

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ: УКРАИНСКИЙ ВАРИАНТ НАЧАЛА XXI ст.

История возникновения и развития университетского образования неразрывно связана с развитием научной мысли, с приобретением к научному поиску не только тех, кто учит, но и тех, кто учится, уже с первых шагов их студенческой жизни. Не случайно еще М. В. Ломоносов подчеркивал значимость занятий научной деятельностью для студентов и необходимость их теснейшего общения с преподавателями, ведущими научный поиск. А без занятий наукой университетский профессор вообще не мог состояться, как и студент – получить диплом престижного вуза.

В традиционной социальной иерархии университетов профессора всегда были высшей кастой, заслужившей свой привилегированный статус интеллектуальными достижениями, которые и сегодня считаются национальным достоянием в любой цивилизованной стране мира. Сотрудники научно-исследовательских институтов в нашей стране всегда считали за честь получить должность профессора в вузе, создать здесь свою научную школу, формировать из перспективной студенческой молодежи своих учеников и последователей.

Однако с тех пор как в конце XX в. началась повсеместная массовизация университетов и не поступить в вуз стало сложнее, чем в него поступить, поскольку число вакантных мест в вузах в последние годы существенно превысило количество выпускников средних школ, подавляющее большинство элитной молодежи стало растворяться в огромной массе тех, кто по своей природной одаренности, по уровню усердия и мотивированности

не отвечает вековым университетским традициям, – планка требований и к студентам, и к преподавателям стала неуклонно снижаться. Элитный студент по своему индивидуальному поведению близок к профессору, зачастую ищет свой путь в науку и потому всегда находится в поле зрения профессора. Иное дело, когда перед профессором оказывается «толпа», когда у него в аудитории слушают теоретические курсы одновременно 500 и более человек, уровень обучаемости которых крайне неоднозначен, тогда дистанция между слушателями и профессором становится труднопреодолимой. Поэтому в профессорско-преподавательском составе (ППС) начала быстро увеличиваться доля так называемых «инструкторов». В западной университетской традиции instructor – это «чистый» преподаватель, который обеспечивает основную нагрузку на массовых программах бакалавриата и не участвует в научных исследованиях. Он не подходит под определение academic. «Академик» – это классический профессор, имеющий собственную научную школу или конкретно участвующий в чьих-либо научных исследованиях. «Инструктор» же заменяет научную работу учебной нагрузкой, отработывая на практических занятиях отдельные программные положения, изложенные профессором во время лекций. Да и непосредственно состав профессоров и доцентов в вузе стал качественно иным. Реальная профессура (academics – главы научных школ и их ближайшие соратники) либо ушла из университетов, либо состарилась. Значительная коммерциализация университетов породила такое печальное явление как откровенная коррупция, сопряжённая с охватившим большинство украинского студенчества явлением, которое на Западе называют cheating – мошенничество – это списывание, плагиат, подготовка студенческих научных работ за соответствующую оплату и т. п. В образовательной среде западных стран любой факт мошенничества ведёт к немедленному отчислению из учебного заведения, будь то студент или профессор. У нас же университетский этос уже не фильтрует, а инфицирует окружающую среду своим отношением к обучению и науке.

Такие существенные изменения в составе и студенческого

контингента, и профессорско-преподавательских кадров неизбежно порождают трудноразрешимые вопросы.

Во-первых, кого мы учим и для чего?

Сегодня мы учим практически более 70% выпускников школ. Эта ситуация для большинства опытных преподавателей, для системы управления, для традиционных образовательных технологий и характера организации учебного процесса совершенно новая. И реагировать на неё мы пока никак не научились. Тем более, что качество подготовки в школе тоже катастрофически снижается. И в этих условиях уже о «вовлечении в науку» говорить просто не приходится.

И цели обучения у нас тоже существенно изменились. Теперь учим для личностной реализации, для повышения конкурентоспособности и инновационного потенциала человека, для того, чтобы подготовить его к жизни и труду в скоропалительно меняющемся мире.

Арсенал средств и технологий, который появился в современной педагогической деятельности, очень расширился. Мы об этом тоже знаем очень мало. А тут еще произошедший во многих странах сдвиг парадигмы от образования-просвещения к образованию-вовлечению, о котором тоже у большинства вузовских работников крайне слабое представление.

Самое главное сегодня – это освоение технологий получения знаний. На деле же получается так: мы учим тому, что знаем сами. Мы занимаемся тем, что передаем в готовом виде те знания и умения, которые когда-то получили и накопили, и требуем воспроизводящего усвоения их студентами. Но это совсем не то, что требуется сегодня для качественной подготовки.

А кто учит? Это, пожалуй, самый большой вопрос. Чем характеризуется и всегда характеризовался уровень любого университета? Качеством профессорско-преподавательского состава, его активной вовлеченностью в фундаментальные и прикладные исследования и разработки. Это качество создаётся десятилетиями и является, пожалуй, одним из самых ценных и легко растрачиваемых фундаментальных элементов полноценного университетского образования.

А что мы имеем сегодня? Во-первых, резкое постарение и сокращение научных и педагогических кадров.

В среднем способность к инновациям с возрастом заметно снижается. В условиях незначительных и постепенных изменений это не столь важно, а вот при быстрых изменениях, как это происходит сейчас, эта способность (или ее отсутствие) становится просто критической. Тем более, что процесс постарения кадров и сокращения кадрового состава и в сфере образования, и в сфере науки идет повсеместно и убыстряющимися темпами. Цифра эта достигает 20–30% за последние десять лет. За исключением отдельных областей гуманитарной науки (социология, история, филология), в целом по различным источникам численность научных кадров составляла в 2004 г. от 70 до 80% по сравнению с 1994 годом. К 2014 году она сократится до 50% [1, с. 63].

Но это будет уже совсем другая генерация учёных и педагогов, которых отличают другие профессиональные и личностные характеристики. Прежде всего индивидуализм, исключая возможность существования научных школ в их исконном смысле, диктующий радикальный пересмотр всей системы ценностей, ещё совсем недавно представлявшихся практически незыблемыми. Одной из первых жертв в этом процессе пересмотра ценностей оказывается мораль. Утрата моральных принципов особенно болезненна для научно-педагогических коллективов, призванных самим своим существованием формировать моральные устои будущего общества [2].

В условиях, когда социальные начала становятся всё менее значимыми, когда культивируется «индивидуализированность» социума (каждый за себя, один бог – за всех), общество пропитывается антигуманизмом, а человек становится всё более дезориентированным и беспомощным. Отсюда жестокость, агрессивность, аполитичность, размывание чувства долга, утрата гражданской ответственности за результаты своего труда, отказ от долгосрочных целей и стремление к сиюминутным достижениям. Но всё это никак не вписывается в понимание серьёзных научных исследований.

И наука в этих условиях, естественно, деградирует. Мы

теряем вузовскую науку, без которой хиреет, становится пустым и легковесным образование. Мы теряем вековые научные школы, связь с научно-исследовательскими институтами, поскольку молодежь заниматься наукой в истинном понимании этого слова не хочет вообще, как, кстати, и вести преподавательскую работу. А не хочет потому, что и то, и другое требует огромного труда, не всегда дающего сиюминутный результат и, главное, желаемые доходы.

Еще в XIX в. К. Маркс объяснял, что в науке нет широкой столбовой дороги и только тот достигнет её сияющих вершин, кто, не страшась усталости, карабкается по её каменистым тропам. А карабкаться сегодня не хочет уже никто, потому что есть масса более современных способов обеспечить себе безбедное существование. Но пока мы не остановим систему абсолютной профанации воспроизводства науки и научных кадров, сложившуюся за последние 20 лет и особенно наглядно проявляющуюся в Украине (купля–продажа дипломов и учёных степеней, даже подготовка школьных работ на конкурсы Малой академии наук, один из самых высоких в мире показатель компилятивности научных публикаций, и т. д., и т. п.), все остальные попытки интеграции науки и образования не дадут результата.

Но сама по себе интеграция науки и образования является процессом объективным, властно требующим находить выход из сложившейся ситуации. В чём же видятся сегодня конкретные задачи? Во-первых, незамедлительное изменение положения с обучением и воспитанием в общеобразовательной школе, где уровень подготовки выпускников стал не просто низким, а бесстыдно низким. Что называется, ни читать, ни писать, ни считать, ни даже двух слов связать. Естественно, что при таком положении работать в вузе прежними методами, в том числе и вовлекать студентов в научную деятельность, становится всё менее реальным, тем более что и вовлекать-то особенно никто не торопится.

Значит, если наипервейшей задачей сегодня является возможность получения каждым качественного образования, то

для её решения необходимо как минимум сформировать потребность в этом – не в обретении вождельных «корочек», а в получении статуса образованного, культурного человека, подготовленного к профессиональной деятельности на уровне современных требований.

Качественное образование в любой цивилизованной стране является национальным приоритетом и обязательным условием выполнения положений международного и национального законодательств по реализации прав граждан на получение образования. Обеспечению качества образования должны быть подчинены все материальные, финансовые, кадровые и научно-методические ресурсы общества, государственная политика в сфере образования. Высокое качество образования предполагает его органическую взаимосвязь с наукой, с педагогической теорией и практикой. Без этой взаимосвязи достижение цели не осуществимо.

Задача эта исключительно сложная, особенно для Украины, где государственная политика в сфере образования крайне непоследовательна и неэффективна, а вопросы дальнейшего развития этой сферы до предела заполитизированы. К тому же качество образования – это, в первую очередь, педагогические кадры, уровень которых существенно снизился и которых даже на таком уровне остро не хватает. И дело не только в том, что государство до сих пор не сумело решить проблему достойной заработной платы преподавателей. Очевидно, что качественное образование требует высоких затрат, и если их недостаточно, то качество неизбежно снижается.

Средняя зарплата остепенённого доцента (Associate Professor в англосаксонской модели университета) должна не менее, чем вдвое превышать среднюю заработную плату по экономике. Средняя зарплата учителя в школе и ассистента в университете должна быть не ниже средней по экономике. Там, где это выполняется, идет развитие образовательной системы. Это соотношение неукоснительно выполнялось в СССР, оно выполняется в большинстве развитых стран (и в ещё большей степени – в странах развивающихся).

Если взглянуть на мировую практику, общепринятыми являются требования по объёмам научно-исследовательских работ, выполняемых одним преподавателем. Ни в один американский исследовательский университет не примут на постоянную работу профессора, у которого годовой объём научных грантов ниже его годовой зарплаты. Аналогичные требования выдвигаются и по количеству публикаций, индексируемых международными наукометрическими базами данных, в противном случае считается, что год пропал зря [3, с. 3–10]. Это и есть конкретная интеграция образования и науки.

У нас, к сожалению, подобная система пока не сложилась. Не получая должной финансовой поддержки от государства, наши педагогические работники обеспечивают себе материальный достаток зачастую откровенно уродливыми формами. Значит, дело сегодня – в кардинальном изменении всей системы воспитания воспитателей, в формировании новой генерации высокообразованных и высокоморальных учителей, ибо только учитель сегодня ещё может успеть удержать человеческое в человеке.

И ещё одна составляющая, без которой нельзя говорить о качественном образовании, – это осуществление кардинальных структурных преобразований образовательной системы, создание научно обоснованной, сориентированной на перспективу сети учебных заведений, которая по уровням подготовки, типам образовательных учреждений, формам и срокам получения образования, источникам финансирования удовлетворяла бы интересы личности, потребности каждого региона и государства в целом.

Тенденции, проявляющиеся в национальной системе образования Украины во втором десятилетии XXI века, внушают определённый оптимизм и позволяют говорить об успешных попытках продвижения Украины по пути преодоления кризисных явлений в образовании и науке, по пути возрождения страны в целом.

Список литературы

1. Гришина Е. А. Научная интеллигенция: противоречия социальной идентификации / Е. А. Гришина // Социол. исслед. – 2008. – № 3. – С. 60–70.

2. Иноземцев В. Зигмунт Бауман и его «индивидуализированное общество» / В. Иноземцев // Высш. образование в России. – 2004. – № 1. – С. 142–145.

3. Белоцерковский А. В. Практика модернизации / А. В. Белоцерковский // Высш. образование в России. – 2012. – № 7. – С. 3–10.

Е. В. Астахова (мл.)

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И РЫНКА ТРУДА В НОВЫХ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Образование – важнейшая составляющая развития и процветания государства. Сегодня, в условиях экономической глобализации, образование рассматривается как фактор производства, влияющий на производительность, объемы ВВП, возможность привлечения капитала, на развитие конкуренции и создание рабочих мест.

Всемирная глобализация постепенно проникает во все сферы жизни, в том числе и в сферу образования. Тенденции, которые приводят институт образования многих стран на путь всемирной глобализации, связаны в равной степени с изменениями целей, задач, функций, содержания, средств и форм образования, различных типов и видов учебных заведений. Практически каждый институт образования формирует перспективы рынка труда, предопределяя возможности повышения производительности труда, восполнения и усовершенствования человеческого капитала.

Вопросы глобализации образовательного пространства рассмотрены в работах как отечественных, так зарубежных авторов: Ф. Альтбаха, Дж. Найта, Р. Паттори, П. Скотта, Л. Одерия, Л. Вербицкой, М. Степко, Е. Губского, О. Сагиновой. Многие выделяют три основных направления интеграции рынков образовательных услуг:

1. Подписание Великой хартии университетов.

2. Создание Зоны европейской высшего образования в рамках Болонского процесса.

3. Программы ЕС по сотрудничеству в сфере образования [1, с. 30].

По мнению некоторых авторов, в понимании интеграции науки и образования можно выделить два подхода: отраслевой (внутриведомственный) и межотраслевой (межведомственный). С позиции отраслевого подхода под интеграцией науки и образования понимается процесс слияния и взаимодействия науки и образования в рамках одной сферы государственного управления. Под интеграцией науки и производства с позиции межотраслевого подхода понимается сближение этих сфер с системой образования, то есть это процесс взаимодействия, сотрудничества (совместной деятельности) производства и образовательных учреждений в целях взаимовыгодного повышения эффективности осуществляемой ими научной и образовательной деятельности. Основными задачами в области образования, науки и производства являются:

- создание и поддержка деятельности интегрированных научно-образовательных и научно-учебно-производственных структур;

- развитие современных информационно-телекоммуникационных и иных наукоёмких технологий и внедрение их в научную, научно-техническую деятельность и образовательный процесс;

- совместное использование научной, опытно-экспериментальной и приборной базы академического, вузовского и отраслевого секторов науки в исследовательском и учебном процессах [5].

К социально-экономическим последствиям интеграции бизнеса, образования и науки можно отнести следующие как положительные, так и отрицательные закономерности. С одной стороны, международная глобализация обостряет конкурентные отношения как на рынке труда, так и на рынке образовательных услуг. Рынок образовательных услуг представлен некой совокупностью высших учебных заведений различных уровней аккредитации и форм собственности, предоставляющих на рынок

дифференцированный образовательный продукт. На это указывают дифференцированность образовательного продукта как по потребительским характеристикам, так и по уровню качества (различные специальности, факультеты, уровень преподавания); высокая чувствительность к экономической конъюнктуре (существенность фактора сезонности, значительное влияние рекламы, моды, информированности, зависимость института образования от политических и экономических институтов); выраженная сегментированность спроса на услуги в зависимости от доходов, цен, субъективной оценки потребителем способностей производителя предоставить ту или иную услугу, значимости услуги, стиля жизни. Кроме того, широкая емкость рынка и абсолютные преимущества уже действующих в отрасли предприятий относительно расходов по предоставлению услуг и преимуществ обслуживания со стороны потребителей, позитивный эффект от масштаба.

Так, на рынке образовательных услуг глобализационные процессы могут привести к расширению предложения ассортимента образовательных услуг, возможно, к совершенствованию качества услуг. Однако глобализация может содействовать снижению общего уровня образования отдельных государств в связи с гонкой на выживание вузов как государственных, так и частных, слиянию вузов, потере национальных фундаментальных традиций в процессе стандартизации и унификации. Сегодня «рынок знаний» формируется не только университетами, но и бизнес-структурами, научно-исследовательскими институтами. Во многих странах формируются новые механизмы коммерциализации науки и образования. Интеграция рынка труда и образовательных услуг призвана решать следующие задачи:

- преодоление расхождений в величине структур спроса на рынке образовательных услуг;
- ускорение формирования потенциала человеческого капитала;
- усовершенствование взаимодействия образования и бизнеса;
- мобильность молодежного рынка труда;

– повышение роста производительности труда и качества трудовых ресурсов в результате повышения конкурентоспособности экономически активного населения;

– становление и развитие инновационной занятости [4, с. 132].

Кроме этого, интеграция образования в рамках единого международного образовательного пространства может привести к повышению безработицы людей с более низкой квалификацией, а также молодежной безработицы, структурной и скрытой, что потребует дополнительной государственной социальной поддержки. Повышаются тенденции неполной занятости, роста скрытой безработицы – нелегальная занятость. С другой стороны, повышается вероятность оттока высокопрофессионального человеческого капитала за рубеж и приток низкоквалифицированных работников из слаборазвитых стран. По оценкам МОТ, сокращение молодежной безработицы вдвое могло бы обеспечить прирост ВВП, по меньшей мере, на 2,2 трлн долл. [2, с. 41].

Тем не менее, сегодня в европейском пространстве существуют несколько инновационных моделей интеграции образования, бизнеса и науки, которые позволяют не только успешно осуществлять взаимодействие данных рынков, но и приносить положительный экономический результат для общества и для университетов. По оценкам международных экспертов, некоторые университеты становятся влиятельными национальными научно-исследовательскими базами, центрами формирования научной и производственной элиты. Они являются субъектами предпринимательской деятельности, инвесторами. Так, прибыльность Британских университетов за период двух последних лет составила 78 млрд евро, а исследовательская деятельность дает возможность возврата инвестиций в размере до 10% в год, что свидетельствует о высокой экономической состоятельности вузов. К таким моделям относятся: «развитие нового производства» – использование университетских технологических инноваций в производстве, «развитие узловых научно-исследовательских центров (кластеров)» – концентрация международных научно-исследовательских компаний вокруг университетов, «трансплантация» – состоит в поддержке

университета в создании трудовых ресурсов, «диверсификация технологически-близких индустрий» – университеты в процессе диверсификации отображают роль институциональных фильтров, стимулирующих сохранение технологий, инноваций, норм и традиций [3].

Список литературы

1. Бузько І. Розвиток ринку освітніх послуг в Україні в умовах глобалізації / І. Бузько // Економіст. – 2007. – № 8. – С. 28–33.

2. Гневашева В. А. Структурная безработица как следствие отсутствия интеграции рынка труда и сектора образовательных услуг высшего профессионального образования / В. А. Гневашева // Экономика образования. – 2011. – № 4. – С. 38–49.

3. Листопад О. Тенденції розвитку європейського університету в контексті широкої інноваційної стратегії / О. Листопад // Вища освіта України. – 2011. – № 4. – С. 88–94.

4. Некрестьянова С. Я. Организационно-экономический механизм интеграции рынка труда и рынка образовательных услуг / С. Я. Некрестьянова // Экономика образования. – 2010. – № 2. – С. 132–153.

5. Осколков В. Н. Механизмы интеграции образования, науки и производства [Электронный ресурс] / В. Н. Осколков, А. В. Унгефук, В. Н. Романькова // ГОУ ВПО «Алтайский государственный технический университет. – Режим доступа: <http://elib.altstu.ru/elib/dissert/conferenc/2010/01/pdf/023oskolkov.pdf>.

В. В. Астахов, В. Ю. Бабанина

О ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЕ УКРАИНСКОГО ОБЩЕСТВА СКВОЗЬ ПРИЗМУ ПРАВОВОГО НИГИЛИЗМА

Как известно, Украина, согласно Конституции, – суверенное и независимое, демократическое, социальное, правовое государство. А правовое государство – это государство, в котором организация и деятельность государственной власти в ее

взаимоотношениях с индивидами и их объединениями основана на праве и соответствует ему. Идея правового государства направлена на ограничение власти (силы) государства правом; на установление правления законов, а не людей; на обеспечение безопасности человека в его взаимодействиях с государством. К признакам правового государства наряду с такими, как связанность законом в равной мере как государства в лице его органов и должностных лиц, так и граждан и их объединений; взаимная ответственность государства и личности; реальность закрепленных в законодательстве основных прав человека, относится также правовая культура граждан – знание ими своих обязанностей и прав, умение ими пользоваться; уважительное отношение к праву, противостоящее «правовому нигилизму» [1].

Суть правового нигилизма заключается в общем отрицательном, неуважительном, пренебрежительном отношении к праву, законам, нормативному порядку. Проявления правового нигилизма носят антиобщественный характер, попирают права сограждан, посягают на устои и порядок, препятствуют экономическому, культурному, правовому, политическому развитию общества [2].

Однако для формирования правового государства, помимо провозглашения указанного конституционного принципа, прежде всего нужен определенный уровень материальной обеспеченности людей, развитая экономика, определенный уровень культуры общества. Отсталая страна не в состоянии сформировать правовое государство, его также нельзя установить каким-либо нормативно-правовым актом. Становление правового государства требует создания гражданского общества с достаточно высоким уровнем политической и правовой культуры населения и государственного аппарата, с развитой демократией.

При этом в основе правового государства лежит развитое гражданское общество, где действует принцип свободы экономической деятельности, основанной на верховенстве правовых законов. Гражданское общество и государство не равнозначные понятия. Кроме этого, с гражданским обществом нельзя смешивать политическую систему, ибо основной фигурой и содержа-

нием гражданского общества являются человек как личность и его частные интересы и потребности, свободная реализация которых возможна лишь вне политического контроля. Государство – лишь форма гражданского общества, которое предполагает наличие многочисленных независимых институтов и организаций, действующих в рамках права и которые служат барьером для монополизации государственной власти. С другой стороны, основным препятствием к развитию гражданского общества является доминирование государства над обществом, верховенство государства по отношению к личности.

Гражданское общество – это сообщество свободных индивидов. В экономическом плане это означает, что каждый индивид является собственником, реально обладая теми средствами, которые необходимы ему для нормального существования, выбора профессии и распоряжения результатами своего труда. В социальном плане это определяется принадлежностью индивида к определенной социальной общности (семья, класс, нация), хотя он может существовать и самостоятельно и имеет право на достаточно автономную самоорганизацию для удовлетворения своих потребностей и интересов. Политический аспект свободы индивида как гражданина заключается в его независимости от государства, то есть в возможности, например, быть членом политической партии или объединения, выступающих с критикой существующей государственной власти, в праве участвовать или не участвовать в выборах органов государственной власти и местного самоуправления. Обеспеченной свободой считается тогда, когда индивид через определенные механизмы (суд и т. д.) может ограничивать своеволие государственных или иных структур в отношении себя [3].

К сожалению, Украина за 21 год своей независимости так и не смогла в полной мере приблизиться к идеалам правового государства. И это касается практически всех сторон жизни общества. Так, например, по данным переписи населения 1979 г. в Украинской ССР проживало 49,755 млн человек, в 1989 г. – уже 51,707 млн. Численность населения Украины по уточненным данным всеукраинской переписи, которая проводилась

5–14 декабря 2001 г., составляла 48,457 млн человек. То есть по сравнению с 1989 г., убыль населения составила 3,25 млн или примерно по 300 (!) тысяч человек ежегодно. Как видно из приведенных данных, население Украины уменьшилось не только по сравнению с последней всесоюзной переписью, а и относительно 1979 г. С 2001 по 2012 год ситуация продолжала ухудшаться. Согласно данным Госстата, численность населения Украины на 1 июня 2012 г. составила 45 млн 565 тыс 909 человек. То есть с момента последней переписи убыль населения – 2,89 млн [4].

А о какой свободе предпринимательства может идти речь, если по подсчетам Всемирного банка украинский бизнес в той или иной форме выплачивает 135 различных налогов, благодаря чему в 2011 г. Украина заняла первое место в мире по количеству уплачиваемых налогов. При этом по объему ВВП Украина примерно на одну треть отстает от 1990 г. А структура производства претерпела такие изменения, что наша страна из высокоразвитой промышленной державы, выпускавшей станки, новейшие виды вооружений и военной техники, строившей самолеты и авианосцы, стала сырьевым придатком западных стран. Нынешняя структура украинского производства сравнима с третьей четвертью XIX века: зерно, масличные, уголь, металлическая руда и продукты металлургии низкой степени переработки – окатыши, чушки и т. д. Мировой финансовый кризис только усилил указанные тенденции, обострив общественные противоречия.

В подобных условиях, как отмечал русский философ П. Астафьев, наступает одно из самых печальных и тяжелых состояний нации, когда она, не имея идеалов и положительных целей, не может четко сформулировать, чего она хочет, но точно знает, чего больше не хочет, в чем разочарована. И это состояние массового агрессивного пессимизма и социальной апатии очень опасно, им могут воспользоваться самые разные недоброжелатели. Поэтому следует согласиться с Н. А. Нарочницкой, которая утверждает, что главная причина массового нигилизма – итог сугубо рационалистической концепции развития общества, которое духовно и нравственно оскудело до опасного предела.

Это, в свою очередь, ведет к огрубению нации – процессу, который размывает основополагающие моральные, этические, нравственные нормы, составляющие основу социальной ткани, в которой личность осознает себя как часть поступательного движения своего Отечества [5].

Однако вопросы морали в капиталистическом обществе зачастую задвигаются даже дальше, чем на второй план. Причина проста и очевидна: мораль и нравственность плохо продаются и еще хуже покупаются, а значит, по всем законам рынка, они должны уступить место алчности, жестокости и порочности, которые успешно произрастают в любых условиях [6]. Поэтому для построения истинно правового государства необходимо активизировать работу всех социальных регуляторов – права, морали, религии, этикета и т. д., составляющих соционормативную культуру общества. При этом право, как способ социальной регуляции, должно выступать в качестве системы норм и принципов, установленных или признанных государством в качестве меры свободы, равенства и справедливости в соответствии с общественными, групповыми и индивидуальными интересами (волей) населения страны и обеспечиваться всеми мерами легального государственного воздействия вплоть до принуждения.

Утверждая указанные выше принципы и идеалы, право приобретает глубокий личностный смысл, становится ценностью для индивида, конкретной группы и общества в целом, открывает личности доступ к благам и выступает действенным способом ее социальной защищенности. Поэтому обеспечить социально адекватное, законопослушное поведение личности в условиях демократического государства возможно лишь через нравственное и правовое воздействие одновременно [7]. Отсюда проблема отношения к праву, как одному из важнейших социальных феноменов, является в современном украинском обществе одной из наиболее актуальных.

Точная реализация правовых норм означает одновременно воплощение в общественную жизнь требований морали. В свою очередь, нормы морали оказывают активное влияние на создание и реализацию правовых норм. Также следует учитывать, что

особо важную роль моральные нормы играют в процессе применения норм права компетентными органами при решении конкретных юридических дел. Так, правильное юридическое решение судом вопросов об оскорблении личности, хулиганстве и других во многом зависит от учета моральных норм, действующих в данном обществе. Отсюда, право активно содействует утверждению прогрессивных моральных представлений в обществе.

При этом негласное правило «разрешено все, что не запрещено законом» надо понимать с учетом того, что не запрещенное законом может быть запрещено религией, моралью. Например, смена вероисповедания, развод правом не запрещается, но не приветствуется религией. Если отсутствует правовой запрет, еще не значит, что отсутствует запрет моральный [8]. Поэтому стойкая убежденность в необходимости точного соблюдения норм права способствует укреплению в сознании человека основных принципов и категорий морали.

Что касается государства, то в простом, почти бытовом понимании – это определенная деперсонифицированная репрессивная машина, которая осуществляет власть, то есть устанавливает правила поведения для всех членов общества и следит за их неукоснительным соблюдением, а при наличии отклонений от установленных правил – наказывает виновных. При этом власть осуществляется во имя высших (сакральных) ценностей, а каждый чиновник должен выполнять свои обязанности как служение народу и государству, как высокую миссию, а не потому, что он имеет личные мотивы совершать те или иные действия от имени государства. Поэтому государство возникает в виде скоординированного (социального) совокупного поведения людей. Но так же и исчезает – когда поведение людей становится асоциальным. Ведь если исходить из теории, следовательно не имеет ни малейшей заинтересованности (кроме благодарности по службе) в том, чтобы раскрывать преступления и ловить воров. А судья принимает решения не потому, что он лично знаком с истцом, а потому, что это его судейский долг.

Следовательно, государство возникает и существует ровно

столько, сколько обычный человек знает, что конкретные персонифицированные носители власти (от участкового милиционера до Президента) действуют деперсонифицированно, без всякого личного мотива, ради этих высших государственных целей и интересов общества [9]. А принимая экономические решения, руководствуются не только выгодой, но и честностью, благородством, праведностью. Ведь государство не бизнес-проект, в котором все, что не рентабельно, должно отсекается. Жить правильно и праведно вообще нерентабельно. Но только это и удерживало всегда человека и общество от оскотинивания, рождало великие государства и побуждало к готовности отдать жизнь за Отечество, за веру, за любовь, «за други своя». Только благодаря этим высшим побуждениям человек без когтей и клыков встал над природой [5].

Поэтому, если организовать общественную жизнь по таким правилам, если должным образом организовать деятельность власти, распределив ее в соответствии со специализацией на исполнительную, судебную, представительскую, установить справедливые законы, то возникшее состояние государства сможет перейти в новое качество – правовое государство.

Естественно, немаловажную роль в формировании правового социального государства играет правовая культура и активное правомерное поведение, для формирования которых необходимо правовое воспитание. Основная цель правового воспитания – дать человеку необходимые в жизни юридические знания и научить его уважать и соблюдать законы и другие нормативно-правовые акты, то есть сформировать достаточно высокий уровень правовой культуры, способный значительно уменьшить число правонарушений.

Следовательно, перспектива преодоления правового нигилизма находится в зависимости от социально-экономических, государственно-правовых условий жизни современного украинского общества. Утверждение законности, демократического политического режима, формирование правового государства, проведение юридического всеобуча, разрешение насущных социально-экономических проблем – вот далеко не полный

перечень условий, призванных способствовать изжитию правового нигилизма.

В то же время следует учесть, что правовой нигилизм невозможно ликвидировать мгновенно. Это трудный и длительный процесс, положительный результат которого во многом зависит от деятельности государства, его органов. В конечном же счете, все формы и средства борьбы с нигилизмом связаны с выходом общества из глубокого системного кризиса: социального, экономического, политического, духовного, нравственного. При этом, естественно, многое зависит и от активной позиции самой личности.

Таким образом, система борьбы с проявлениями правового нигилизма может быть выражена в следующих направлениях:

- прекращение «войны законов» (выстраивание иерархии законов относительно Конституции и международных правовых актов);

- обеспечение верховенства закона на всей территории Украины;

- изменение направления правового регулирования (поворот вектора не в сторону власти, а в сторону населения);

- развитие местного самоуправления как одной из форм участия населения в решении государственных проблем;

- информативное общение в системе «власть – народ», способное перебороть негативное отношение к государству и праву [10].

Список литературы

1. Правовое государство – понятие и основные признаки [Электронный ресурс] // Юрид. услуги online. – Режим доступа: <http://yurist-online.com/uslugi/yuristam/literatura/stati/tgp/036.php>. – Загл. с экрана.

2. Нежелская М. А. Правовой нигилизм и правовой идеализм / М. А. Нежелская // Право и образование. – 2002. – № 2. – С. 75–82.

3. Гражданское общество и правовое государство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://deipra.ru/2/2-5/2-5-2.html>. – Загл. с экрана.

4, Гавриличко Ю. Украина: краткие итоги двух десятиков лет «Независимости» [Электронный ресурс] / Ю. Гавриличко // За таможенный союз! – Режим доступа: <http://za-ts.livejournal.com/56570.html#cutid1>.

5. Историческая стратегия и «болотные огоньки» : беседа с рук. Фонда ист. перспективы, д-ром ист. наук Н. А. Нарочницкой, 1 февраля 2012 г. [Электронный ресурс] // Столетие. – 2013. – 12 февр. – Режим доступа: http://www.stoletie.ru/rossiya_i_mir/istoricheskaja_strategija_i_bolotnyje_ogonki_2012-02-01.htm.

6. Матяш Е. Бизнес и Конфуций [Электронный ресурс] / Е. Матяш // Столетие. – 2013. – 12 февр. – Режим доступа: http://www.stoletie.ru/zarubejie/biznes_i_konfucij_603.htm. – Загл. с экрана.

7. Лазарев В. В. Общая теория права и государства : учебник / В. В. Лазарев. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юристь, 1996. – 472 с.

8. Хропанюк В. Н. Теория государства и права : учеб. пособие / В. Н. Хропанюк. – М. : Интерстиль, 1998. – 944 с.

9. Украина умерла... Больше не звоните и не просите [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.from-ua.com/politics/a8a52d749fa82.html>. – Загл. с экрана.

10. Юдина Ю. Ю. Правовой нигилизм российского народа [Электронный ресурс] / Ю. Ю. Юдина // ФГОУ ВПО «Северо-Западная академия государственной службы» ; под рук. Корнюшиной И. П. – Калуга, 2008. – Режим доступа: <http://ombudsman.kaluga.ru/library/>. – Загл. с экрана.

Е. В. Бирченко

НАУКА КАК ФУНДАМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ И БИЗНЕСА

Устойчивость и состоятельность высшего учебного заведения в современном мире во многом определяется его способностью противостоять поглощению рынком. Призвание высшей школы – интенсивно расширять сферу своего влияния как образовательного и научного социального института. Подобное видение роли высшей школы не входит в противоречие с процессами сближения высшего образования и бизнеса. Они по природе своей тесно связаны между собой на протяжении всей новейшей истории.

Высшее образование, выполняя практическую функцию – обучение ремеслу, профессии, привитие знания в целях приспособления к жизни, вместе с тем всегда представляло собой общественное благо, культурную ценность. Такая многозначность высшего образования и его доминанты по-разному интерпретировались в разные исторические эпохи.

Новый уровень и качество взаимосвязи проявляется в жизни современного общества, где определяющую роль играют знания, наука, их приращение и использование. Знания, получаемые через научные исследования, стали ключевым фактором развития экономики постиндустриального общества. Тем самым высшие учебные заведения, и прежде всего университеты мирового класса, начинают занимать определяющие позиции в генерировании теоретического знания и инноваций.

Высшая школа в постиндустриальной парадигме получает новый импульс в утверждении ее социокультурной миссии, воспроизводстве сообщества ученых и научной деятельности и в более широком контексте – «воспроизводстве культуры и культурных» [2, с. 5].

Таким образом, потенциал наращивания социально-интеллектуального влияния высшей школы на воспроизводство зна-

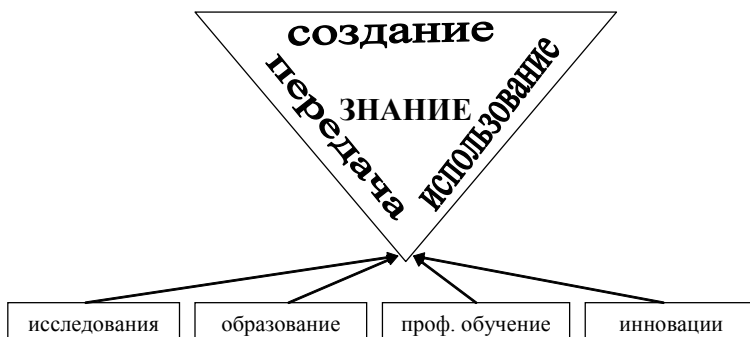


Рис. 1. Функциональные зоны высшей школы в воспроизводстве знания и науки

ния и науки, как показывает опыт развитых стран, происходит благодаря:

- интеграции науки и бизнеса;
- росту значимости и престижа образования.

На примере последних десятилетий XX века можно проиллюстрировать рост значимости и престижа высшего образования, например, в США [5, с. 51].

Динамика стоимости высшего образования и связанного с ним уровня доходов в США:

- **1960-е годы:**

- стоимость 4-летнего обучения в колледже – 20 тыс. дол.;
- разница в доходах специалиста со средним и высшим образованием составляла 200 тыс. дол. за 30 лет;

- **1990-е годы:**

- подобное обучение стоило 100 тыс. дол.;
- разница в доходах составляла 600 тыс. дол., а между носителем докторской степени и рабочим со средним образованием – 1 млн. дол.

Рост образованности напрямую влияет на увеличение ВВП, но и индивидуальная выгода очевидна. По оценкам экспертов ОЭСР индивидуальная выгода от высшего образования существенно (более чем на 50%) превышает общественную [3].

Казалось бы в русле современных тенденций движется и Украина. Растёт численность студентов высших учебных заведений, до 20% украинских граждан имеют высшее образование [3]. Формируется осознание у значительной части общества важности непрерывного обучения на протяжении всей жизни, которое становится константой современного человека. Непрерывное обучение, как известно, является реакцией на быстрое устаревание знаний, формой адаптации к жизни в нестабильном, неопределённом социуме. Ширится разнообразие форм повышения квалификации, профессиональной переподготовки в высших учебных заведениях Украины и, соответственно, интерес работников-специалистов ко второму образованию. Эти тенденции иллюстрируют проводимые социологические исследования.

В частности, в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» в 2011 г. был проведен электронный опрос выпускников об их потребностях в дополнительном образовании. Как показали результаты опроса, 66,7% выпускников приходилось повышать свою квалификацию в течение прошедших лет трудовой деятельности. Формы, уровни переподготовки достаточно разнообразны (табл. 1).

К сожалению, количественные параметры роста востребованности высшего образования не детерминируют соответствующего улучшения качества высшего образования, в том числе как общественного блага, аккумулирующего интеллект.

Таблица 1

Формы повышения квалификации выпускников НУА

№ п/п	Направления повышения квалификации	Количество ответивших, в %
1	Самообразование	48,5
2	Тренинги	42,4
3	Стажировки за границей	18,2
4	Стажировки в компаниях регионов Украины	15,2
5	Аспирантура	15,2
6	Второе высшее образование	9,1
7	МВА	3,3

Снижение уровня качества высшего образования является как раз результатом его массовизации, превращения его в образовательную услугу под влиянием рынка.

Высшее образование сегодня в большей или меньшей степени во всех странах испытывает сильное деформирующее воздействие со стороны рыночной культуры. Вот почему столь важна государственная поддержка развития фундаментальной науки, в том числе в исследовательских университетах. Однако, украинские показатели бюджетного финансирования в разы отстают от показателей стран «Объединения экономического сотрудничества и развития».

Показатели финансирования науки:

- европейский стандарт финансирования науки – 3% от ВВП;
- Украина – норма 1,7% практически ни разу не выполнялась;
- средний показатель финансирования образования в странах ОЭСР – 6,2%, в Украине в 2011 г. – 6%.

В данном контексте уместно отметить, что среди исследовательских университетов ведущее место занимают 260 университетских учреждений США, которым присущи инновационность, достаточность ресурсов и высокая концентрация талантов. Из них 100 наилучших университетов получают 95% средств федерального бюджета на науку и образование [4, с. 81, 85].

Очевидно, по этому пути должна идти и Украина. Университеты, имеющие наилучшие научные показатели и сильных учёных, должны не только получать статус исследовательских, но и приоритет государственного финансирования научных исследований.

Другим, не менее важным, аспектом проблемы развития исследовательской сферы на основе интеграции высшей школы и бизнеса является само состояние инновационной сферы общества и восприимчивость бизнеса к инновациям.

Эксперты отмечают, что Украина ещё сохранила инновационный потенциал благодаря высокому уровню фундаментальных и прикладных исследований, способности к инновации, образованности населения. Так, по данным Мирового банка, Украина в середине 2000-х годов занимала 51-е место в мировом

рейтинге развития экономики знаний, а в рейтинге глобального инновационного развития – 61-е [4, с. 81]. Однако этот потенциал имеет тенденцию к сокращению, так как украинская экономика слабо ориентирована на научно-технологические и информационно-инновационные перспективы развития. Причин этому немало, но можно выделить такие:

- несформированность национальной инновационной системы и низкий уровень её финансирования;
- невысокая инновационная активность отечественных предприятий и слабые связи между субъектами инновационной сферы;
- низкий уровень научно-исследовательских работ в бизнес-секторе;
- небольшой спрос на инновационные продукты со стороны промышленного сектора.

Безусловно, в таких институциональных условиях выстроить эффективное сотрудничество вузов с бизнес-структурами на уровне науки достаточно сложно. Индифферентность бизнеса к исследовательским работам негативно влияет на возможности университетов генерировать теоретическое знание и инновации.

Определенное представление об уровне заинтересованности бизнеса в совместных исследованиях с вузами на региональном уровне даёт опрос работодателей о качестве профессиональной подготовки выпускников, проведенный лабораторией планирования карьеры Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» в 2011 году.

Исследование проведено методом выборочного опроса работодателей Харьковского региона. В качестве респондентов выступили руководители предприятий/организаций, их заместители, руководители подразделений и кадровых служб предприятий. К опросу привлекались хозяйствующие субъекты региона всех форм собственности, включая малые, средние и крупные по численности сотрудников предприятия/организации. Отбор предприятий осуществлялся таким образом, чтобы максимально широко представить отраслевую принадлежность предприятий (услуги – 42%, промышленность – 29%, финансы – 13%, торговля – 12%, транспорт – 2%, строительство – 2%).

Один из вопросов касался направлений и форм сотрудничества работодателей с вузами. Ранг направлений, по которым бизнес-структуры готовы сотрудничать с вузами, распределился следующим образом (табл. 2).

Таблица 2

Что готовы сделать работодатели для повышения качества профессиональной подготовки выпускников харьковских вузов

№ п/п	Направления повышения качества профессиональной подготовки выпускников харьковских вузов	Кол-во ответивших, в %
1	Организовать стажировку для студентов на предприятии / в организации с выдачей отзыва-рекомендации о её прохождении	51,8
2	Принять участие в чтении лекций (спецкурсов), проведении практических занятий в вузах	28,6
3	Принять участие в создании системы оценивания качества образовательных услуг	26,8
4	Организовать прохождение производственной (преддипломной) практики студентов с последующим трудоустройством на предприятии / в организации	23,2
5	Предоставить информацию по тематике актуальных производственных задач для выполнения студенческих исследовательских проектов и квалификационных (бакалаврских, дипломных, магистерских) работ	19,6
6	Осуществить консультационную работу со студентами при подготовке курсовых проектов, квалификационных работ	17,9
7	Принять участие в научной и/или воспитательной работе со студентами	10,7
8	Включиться в работу по подготовке и реализации совместных научно-исследовательских проектов	7,1
9	Стать участником создания учебных научно-производственных комплексов	7,1
10	Предоставить финансовую помощь высшим учебным заведениям и/или студенческим организациям для развития базовых компетенций будущих специалистов	1,8

Анализ готовности работодателей к сотрудничеству с вузами в исследуемой области показал чёткую корреляцию с их представлениями о мерах, способных повлиять на уровень подготовки специалистов. Направления, по которым работодатели готовы

сотрудничать с вузами, в большинстве случаев не выходят за рамки взаимодействия по усилению практической составляющей обучения. Это: практика, стажировка – 51,8% опрошенных, проведение практических занятий – 28,6%, участие в оценивании качества образовательных услуг – 26,8% и т. д.

К сожалению, такие принципиально важные для развития университетского образования формы интеграции с бизнесом, как подготовка и реализация совместных научно-исследовательских проектов, участие в создании учебных научно-производственных комплексов, оказались привлекательными только для 7% респондентов.

Данные результаты, ярко иллюстрирующие рыночный концепт «выгодно-невыгодно», ещё раз подводят нас к осознанию рисков сиюминутного спроса на образовательные услуги. Ответом на глобальные вызовы высшей школе может быть «возделывание» лучших университетов страны как исследовательских, которые будут проводить исследовательскую и инновационную деятельность с интеграцией образования и науки с производством. Ещё в 60-е годы XX века теоретик постиндустриального общества Д. Белл видел науку и знания как основную институциональную ценность и считал, что в постиндустриальном обществе «главная проблема состоит в организации науки, а важнейшим институтом выступает университет, исследовательская лаборатория, где проводится эта работа» [1, с. 159]. Это не исключает других форм организации научно-исследовательской работы, например, учебно-научно-производственные комплексы, опыт которых представлен рядом украинских вузов. Их эффективность требует внимательного отношения и отдельного анализа.

Список литературы

1. Белл Д. Грядущее индустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Academia, 1999. – 378 с.
2. Козлова О. Н. Устойчивый мир университета / О. Н. Козлова. – М. : Знак, 2010. – 190 с.
3. Локтев В. Цивілізаційний ресурс в Україні / В. Локтев // Науковий світ. – 2010. – № 7. – С. 2–4.

4. Лук'яненко Д. Інноваційний ресурс економічного розвитку України: інтелектуальна місія університетів / Д. Лук'яненко, А. Поручник // Вища школа. – 2011. – № 12. – С. 74–86.

5. Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 47–57.

А. А. Булатбаева

МЕТОДОЛОГИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТА

Феноменом нашего времени стало то, что источником богатства выступают знания. Контроль над этим ресурсом и возможность им распоряжаться породили совершенно новую страту, получившую на Западе название «knowledge-class» (класс интеллектуалов). Формирование такого класса, конечно же, следствие новой роли знания в обществе. Представители этого класса выделяются среди других своей исключительной мобильностью, умением применять свои творческие способности в самых разных сферах производства, причем, работая в одной корпорации, они не зависят от нее так, как ранее.

Главное место в развитии этой способности отводится самостоятельному исследованию, экспериментированию, учению через поиск и открытие. И не случайно, именно в системе послевузовского образования организация исследовательской деятельности рассматривается как мощная инновационная образовательная технология. Она служит средством комплексного решения задач формирования личности в условиях общества, основанного на знаниях, воспитания личностных характеристик исследователя-ученого и развития интеллектуального потенциала общества.

По нашему мнению, понятие «исследовательская деятельность» выступает родовым и включает в свое содержание научно-исследовательскую и учебно-исследовательскую

деятельность магистранта. Следовательно, под понятием **«исследовательская деятельность»** магистранта в области военного образования понимается **активное исследовательское отношение магистранта к познанию военно-педагогических явлений, содержание которой составляет мотивационная готовность и интеллектуальные способности к освоению педагогической науки как системы теорий в сфере военного образования; овладение технологиями исследовательского процесса, самостоятельность постановки разнообразных исследовательских целей, изобретение новых способов и средств их достижения; получение разнообразных, в том числе неожиданных, непрогнозирувавшихся результатов исследования и их использование для дальнейшего познания.**

При этом под научно-исследовательской деятельностью магистранта мы понимаем специально-организованную его деятельность по овладению методологией познания и организации исследовательского поиска, в содержание которой входят знания об универсальных способах познания, универсальные логические, информационные, коммуникативные, организационные умения. Структура научно-исследовательской деятельности представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимообуславливающих компонентов: мотив – совокупность социально обусловленных и личностных потребностей, направленных на предмет исследования; цель – получение объективно нового знания о реальности и формирование способов действия по овладению этим знанием; объект – выделенный для изучения фрагмент материальной или духовной действительности; предмет – совокупность устанавливаемых свойств объекта; процесс – последовательность действий, протекающих в соответствии с логикой научного исследования; продукт – объективно новое знание о действительности.

Проведенный анализ теоретического потенциала общей педагогики и педагогики высшей школы в рамках изучения генезиса теорий исследовательской деятельности позволил нам спроектировать процесс организации научно-исследовательской

подготовки магистрантов и выделить следующие уровни исследовательских процедур в системе послевузовского образования (рис. 1).



Рис. 1. Содержание научно-исследовательской подготовки магистрантов

Так, содержание познавательных действий общемировоззренческого характера связано с освоением методологических выводов, основных принципов диалектического и исторического материализма. Методологическое осмысление ориентации исследовательского поиска вытекает из конкретно-исторической социальной обусловленности научного познания. Если перейти к уровням прикладного модуля, то, например, уровни исследовательской деятельности магистранта здесь связаны с реализацией принципов действия, оптимальности, технологичности, надежности и др.

В настоящее время наши представления связаны с тем, что магистр в области военного образования в первую очередь

должен быть подготовлен к решению непростых, аналитико-емких задач в своей области профессиональной деятельности. В данном контексте особо подчеркивается значимость овладения будущими специалистами методологией деятельности. Методология деятельности, являясь системой процедурных правил, принципов и приемов, которые составляют содержание человеческой деятельности, ее стратегию и тактику, выступает механизмом приведения философской парадигмы к практике военного образования. Кроме того, овладение методологией деятельности обеспечивает междисциплинарность в конструировании учебного процесса.

Можно утверждать то, что методология научного познания, ее основные положения и принципы тесно связаны с теоретическим содержанием всех наук и их методов. Она неотделима и от самого исследовательского процесса. В реально существующих науках она не часть, не раздел научных дисциплин, а существенный аспект познавательной деятельности наряду с логическим ее аспектом.

Развивая концепцию Ш. Т. Таубаевой, мы лишь подчеркнем, что включение в содержание профессиональной подготовки магистранта методологии научно-педагогического исследования имеет целью развитие педагогического мышления магистров, преодоление стереотипов, формирование гибкого и творческого подхода к воспитанию и обучению [4].

Для упорядочения представления особенностей методологии философии, методологии науки, а также роли и места методологии деятельности мы произвели сравнительно-сопоставительный анализ по их направленности на предмет, выполняемым функциям и ключевым понятиям (табл. 1).

В целом, анализ источников показывает, что в науковедческой литературе пока не сложилось единое представление о «методологии» и, чаще всего, она рассматривается в трех аспектах, как: наука о методах; последовательность проведения исследования; совокупность методов.

Однако, на сегодняшний момент, с учетом всех тенденций информационного общества и глобализационных процессов и их

**Сравнительный анализ методологий философии,
науки и деятельности**

Уровни методологии	Их предмет	Функция	Ключевое слово
Методология философии	Противоречия, парадоксы	Внутренняя детерминация и регуляция познавательной деятельности	Смыслы и значения
Методология науки	Процесс поиска	Поиск достоверности знаний, которые использует наука в процессе познания мира	Знания
Методология деятельности	Сфера или организм деятельности	Саморазвитие путем переработки материала всей прошлой культуры человечества	Организация

влияния на содержание профессиональной подготовки будущих магистров, мы не можем ограничиваться существующими определениями «методологии». Г. П. Щедровицкий указывает, что для совершения практической деятельности человеку нужно пройти несколько этапов, суть которых заключается в знании субъектом вида и характеристики продукта или объекта деятельности, вида и характера исходного материала преобразования, необходимых для преобразования средств и орудий, характере действий, которые нужно совершать, и их порядка [3]. В современной научно-исследовательской деятельности ядерной деятельностью оказывается уже не познание как таковое, а организация, руководство и управление. Современная полнообъемная, кооперированная научно-исследовательская деятельность является эффективной только в том случае, если над ней развертываются в чистом и полном виде социотехнические структуры организации и управления [1]. Как отмечает А. М. Новиков, не всякая деятельность нуждается в методологии, а только продуктивная, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата [2]. Любая научно-исследовательская деятельность, если она осуществляется более или

менее грамотно, по определению всегда направлена на объективно новый результат, значит, возникает необходимость ее организации, то есть применения методологии.

История осмысления сущности и содержания методологии показывает, что любая деятельность человека характеризуется методологией. Но в исследовательской деятельности методология играет решающую роль в успехе. Следовательно, **методология исследовательской деятельности магистранта** – это логическая организация его деятельности, состоящая в определении цели и предмета исследования, подходов и ориентиров в его ведении, выборе средств и методов, определяющих наилучший результат.

При обосновании структуры методологии исследовательской деятельности магистранта мы исходили из предположения, что каждому ее элементу характерна определенная цепочка действий или операций. Так, проблемно-контекстный компонент включает обнаружение магистрантом эмпирических фактов и противоречий и своего незнания по разрешению данного противоречия; проектировочно-ресурсный компонент – познавательное действие магистранта по выявлению области проблемы, чтение контекстов решаемой проблемы, целеполагание и выработка видения ее решения, создание системы реализации деятельности; технологический компонент состоит из последовательно реализуемых действий, как привлечение ресурсов для реализации системы деятельности, выбор средств и способов деятельности, реализация системы деятельности; рефлексивный компонент подразумевает самооценку и оценку магистрантом реализованной системы ИД, определение необходимости ее возможной коррекции.

Особенность этих компонентов заключается в том, что в своей совокупности они проявляются на всех этапах исследовательской работы.

Такое понимание и построение методологии исследовательской деятельности позволяет с единых позиций и в единой логике обобщить имеющийся опыт субъекта и использовать ее в самых разнообразных видах деятельности. Она позволяет освоить

и понять наиболее общие и целостные представления о научно-исследовательской работе, о продукте научного исследования и об особенностях функционирования научного знания. Именно овладение методологией (технологией организации) исследовательской деятельности обеспечивает деятельность средствами, которые являются рациональными знаниями, направляют деятельность, нормируют ее. Насущной потребностью вуза становится совершенствование содержания методологической подготовки магистров, в условиях отсутствия в полной мере разработанного научно-методического сопровождения и технологического обеспечения данного процесса.

Проецируя вышеобозначенное на саму педагогическую действительность как объект изучения в деятельности магистранта, мы разработали многослойную структуру методологии военной педагогики, которая подлежит усвоению обучаемым в магистратуре (рис. 2).



Рис. 2. Многослойная структура методологии военной педагогики

Основываясь на данную структуру методологии военной педагогики, можно выстроить прогнозируемые или ожидаемые результаты процесса овладения магистрантом методологией исследовательской деятельности. Она может быть представлена совокупностью следующих образовательных результатов:

- освоенность методологических знаний;
- понимание и знание языка педагогической науки, основ организации коммуникации;
- сформированность целостного представления логики исследования и осмысление образа-цели предстоящей исследовательской деятельности;
- знание особенностей движения познания, методик и технологий организации этого движения;
- знание и овладение основами эффективной организации интеллектуального труда;
- развитость методологического мышления (стратегического, калейдоскопного);
- развитость методологической рефлексии;
- сформированность субъективной исследовательской позиции или «Я – исследователь» концепции.

Для достижения обозначенных образовательных результатов необходима определенная последовательность действий или стратегий получения знаний.

Список литературы

1. Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions. – Salamanca. – 2001. – 29–30 march.
2. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – 2-е изд. – М. : Эгвес, 2006. – 488 с.
3. Путеводитель по основным понятиям и схемам методологии организации, руководства и управления : хрестоматия по работам Г. П. Щедровицкого. – М. : Дело, 2004. – 208 с.
4. Таубаева Ш. Введение в методологию и методику педагогического исследования / Ш. Таубаева. – Туркестан, 2007. – 190 с.

С. Б. Быстрянец

**ТРУДОУСТРОЙСТВО И РЫНОК ТРУДА
ВЫПУСКНИКОВ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РОССИИ**

Проблема трудоустройства – ключевая, по моему мнению, проблема высшего образования. Эта проблема касается каждого, кто оканчивает университет и в этом году, и в последующие годы, и в крупных центрах, где сосредоточены вузы и университеты, и в небольших российских городах, в которых расположены филиалы Академии, в частности Соснового Бора. Попробуем в статье наметить некоторые социологические аспекты этой проблемы.

Рынок труда молодых специалистов, выпускников системы высшего профессионального образования – специфическая социальная сфера, где навстречу друг другу идут два социальных потока. С одной стороны, это группа выпускников высших профессиональных образовательных учреждений, российских университетов. А с другой – потребность производственной сферы, которая может быть материальной, социальной, государственной или частной, в перспективных сотрудниках, имеющих желание работать, по-новому подготовленных, знающих особенности современной профессиональной деятельности. Этот рынок можно рассматривать как нишу, созданную в результате деятельности системы высшего профессионального образования, как результат действия механизма подготовки новых профессионалов. Объем этого рынка фиксируется на официальном сайте Министерства образования и науки. Следует обратить внимание на то, что даже после усилий министерства по сокращению бюджетных мест в российских университетах, объем рынка выпускников вузов не претерпел больших изменений. Выпускники университетов каждый год пополняют статистику ищущих работу, и подавляющее большинство находит работу в течение первых месяцев после выпуска. Рынок на некоторое время

замирает для того, чтобы наполниться следующей группой выпускников следующего года. В этом ритме заключается особенность рынка труда молодых специалистов.

Среди факторов, влияющих на состояние и динамику рынка выпускников, доминирующим и определяющим является экономика, ее подъем или упадок. В этом случае выпускники, как социальная группа, могут сыграть роль либо инновационной, либо инерционной силы. Современный этап развития экономики, в том числе экономики наиболее развитых регионов России, вполне закономерно определяется как инновационный. Идею инновационного развития экономики в период, когда научно-технический прогресс приобретает необратимый характер, обосновал еще экономист и общественный мыслитель Й. Шумпетер. 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, товаров и услуг. В условиях ужесточения конкуренции на мировых рынках, новизна и качество инноваций превратились в основной вектор экономического развития. С этой точки зрения, синергетическая связь между производством и высшей профессиональной школой становится основой для инновационного развития экономики. Причем связь эта осуществляется во многом через рынок труда выпускников высших профессиональных образовательных учреждений, университетов. Без такой связи невозможен ритмичный процесс разработки и внедрения передовых технологий и продвижение на рынок новых видов продукции.

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. Экономика 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. Попытки возродить или поддержать прежних индустриальных гигантов всегда заканчиваются убытками и банкротством таких предприятий и производств. Возрождение индустриального типа экономики на стадии постиндустриального глобализованного общества невозможно. Системе высшего профессионального образования предстоит готовить специалистов для деятельности в иной, новой, постиндустриальной экономике, где инновации играют перво-степенную роль.

В современной российской экономике можно уже видеть черты этой новой экономики. В промышленности на смену заводам с тысячью и более сотрудников пришли высокопроизводительные предприятия с несколькими десятками сотрудников. Объем выпускаемой продукции этих предприятий, их налогооблагаемая база одинаковы, но производительность труда в десятки раз выше. Примером постиндустриальных изменений служит автомобильная промышленность. На смену гигантским предприятиям с замкнутыми производственными циклами, с многочисленными цехами, выпускающими весь спектр деталей, составляющих автомобиль, со сложной управленческой структурой, огромными производственными площадями, складскими помещениями, с производством, ежедневно собирающим большое количество людей в одном месте, пришли сетевые международные автомобильные корпорации. Эти сети объединяют отдельные, сравнительно небольшие предприятия, выпускающие различные детали, узлы и агрегаты, из которых затем на сборочных заводах, расположенных в разных странах, собирается конечное изделие. Так работают фирмы Дженерал Моторс, Форд, Рено, Ситроен, Тойота и др. Подобная организация производства распространяется и на многие другие отрасли промышленности, захватывая даже отрасли добывающей промышленности, нефтегазовой, угольной и др. Это предприятия совсем иного типа, требующие профессионалов, подготовленных совсем по-другому.

Меняются структура занятости и характер труда в строительстве, сельском хозяйстве. Самое главное, что из материального производства сельского хозяйства (первичного сектора) и промышленности (вторичного сектора) высвобождается большое количество людей. Они поглощаются сферой услуг (третичным сектором). Сфера услуг включает в себя два сектора: производство материальных услуг (транспорт, торговля, жилищно-бытовое обслуживание и т. п.) и производство нематериальных услуг (управление, армия и органы безопасности, образование, здравоохранение, наука, искусство, социальное обслуживание, маркетинг, аудит, кредитование, страхование и т. п.).

Увеличение доли сферы услуг в объеме внутреннего валового продукта страны до 50% и более – это переход экономики страны к постиндустриальной стадии экономики. Сейчас к странам такого типа относят США (на сферу услуг приходится 80% ВВП, 2002 г.), страны Евросоюза (сфера услуг – 69,4% ВВП, 2004 г.), Япония (67,7% ВВП, 2001 г.), Россия (58–61% ВВП, 2007–2008 г.).

Основным ответом на вызовы новых технологий стало повышение уровня образования и улучшение профессиональной подготовки, что не может не сказаться на изменении структуры и качества образования.

На рынок труда, куда приходят выпускники высших профессиональных учреждений, серьезное влияние оказывает ряд факторов. Наблюдается тенденция к увеличению доли квалифицированного труда в общей занятости и в индустриально развитых странах, и в странах развивающихся, причем в последних эта тенденция значительно заметнее. Состояние рынка труда определяется также демографическими, миграционными процессами, степенью вовлеченности страны 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. Увеличение притока иностранных специалистов, получивших хорошую подготовку в университетах, обостряет конкуренцию на рынке интеллектуальной рабочей силы. К неблагоприятным факторам, проявляющимися в развитых странах с начала

1980-х гг. и способствующим росту напряженности на рынке интеллектуального труда, следует отнести достаточно высокую зарегулированность социально-трудовых отношений. Подобная зарегулированность выражается в жестком контроле государством форм занятости, оплаты труда, системы социальной помощи. Курс на усиление гибкости рынка труда выпускников университетов, взятый в настоящее время в развитых странах, позволяет им решать проблему вовлечения в инновационную производственную деятельность своих стран наиболее хорошо подготовленных выпускников высших профессиональных образовательных учреждений, даже если они были подготовлены зарубежными университетами. Этому во многом способствует развитие Болонского процесса, затронувшего и российские университеты.

Таким образом, действие указанных мною факторов, во многом имеющих всеобщий, а не локальный характер, инициировало позитивные тенденции на рынке труда выпускников вузов, в занятости и активности на рынке труда, и одновременно породило сложные проблемы, связанные с угрозой безработицы.

В мире сейчас, вероятно, нет государств, которые могут игнорировать такой вид деятельности, как молодежная политика. Правительства стран, участвующих в глобальной экономико-технологической конкуренции, не вправе позволять себе недофинансировать свой основной потенциал. Поэтому в структуре ВВП развитых и развивающихся стран постоянно увеличивается доля расходов на образование, где молодые люди – основной контингент. Рынок выпускников вузов, вероятно так же, как и другие виды рынков, не может оставаться саморегулируемой системой. Государство должно быть активным и заинтересованным участником этого рынка, стимулируя, с одной стороны, приток в производственные сферы молодых, современно подготовленных профессионалов, а с другой – должно поощрять активность самой молодежи.

Нужно отметить, что, несмотря на рост и диверсификацию потребностей производства в персонале, имеющем высшее образование, несмотря на усилия нашего государства, стремящегося

помочь молодым специалистам, все это не снимает сложности вхождения в активную жизнь для большинства выпускников высшей школы. Причины, как мне кажется, здесь следующие.

1. Ранее я писал о динамичном изменении структуры современной экономики, которое неизбежно опережает консервативную систему высшего профессионального образования. С одной стороны, возрастает спрос на высококвалифицированных специалистов в расширяющейся сфере услуг, с другой – сокращается спрос в традиционных отраслях экономики, на которые в большой степени и ориентируется сложившаяся система 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, так как они требуют разной сложности материальной базы учебного процесса и по-разному финансируются в разных странах.

3. Рынок труда выпускников вузов испытывает влияние транснациональных компаний, которые влияют на создание новых сегментов, где концентрируется деятельность в производствах, требующих внедрения новейших достижений НТП, что обусловливается дешевизной и неразвитостью спроса на таких специалистов в России.

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

5. Определенной 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. На внутреннем же рынке преобладает спрос на работников низкого и среднего уровня квалификации. Отсутствуют условия для повышения профессиональной, территориальной и отраслевой мобильности молодых специалистов.

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 технологических нововведений, которые вносят изменения в рынок труда и требуемые знания, ставят все новые задачи перед системой высшего профессионального образования, ориентируя ее на подготовку специалистов особого типа, умеющих самостоятельно мыслить и доучиваться, лучше приспосабливаться к изменяющимся технологиям, чем специалист, накрепко овладевший определенными 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 уметь находить решение 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 [2].

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 страны, для общества в целом [3, с. 30–33]. «Избыток» выпускников высшей школы играет решающую роль в появлении новых потребностей в профессиональных навыках и знаниях, их преобразовании по требованиям 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. Это объясняется невозможностью из-за быстрых изменений на рынке труда заранее определить уровень компетенции, который может быть востребованным в той или иной области, и трудностью найти компромисс между специфической компетенцией и конкретными профессиональными задачами. Многофункциональная компетентность органично связана с проективным типом мышления, которым должен обладать квалифицированный специалист. В основе этого типа мышления лежит не стремление к стабильной и постоянной карьере в рамках одной организационной структуры, а интерес к конкретному проекту и признанию в профессиональной среде. Профессионал такого типа может свободно переходить от одного производственного проекта к другому, осуществляя гибкий выбор пути профессионального развития.

Степень ориентированности образовательных программ на рынок труда становится наиболее важным показателем эффективности высшего профессионального образования и качества подготовки в университетах. Разрыв между системой высшего образования и рынком труда во многом объясняется медлительностью, с которой корректируются учебные курсы и программы, потребность в которых возникает в связи с инновационным

развитием материального и интеллектуального производства. 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. Особенность рынка труда выпускников высшего профессионального образования состоит в том, что он ориентирован на текущий спрос, а не на долгосрочный прогноз. Он не может служить индикатором параметров социально-экономического и технологического развития общества. В условиях переходной экономики, которая имеет место в России, текущий спрос тем более не может свидетельствовать о потенциальных возможностях развития экономики. Между тем, подготовка специалистов-профессионалов не может быть приближена к запросам общества и производства без учета долгосрочных параметров, ведь принимая на первый курс студента, мы получаем специалиста только через 4–6 лет.

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.

Список литературы

1. Официальный сайт Министерства образования и науки.
2. Быстрянец С. Б. Методология и теория в социологическом исследовании / С. Б. Быстрянец. – СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010.
3. Лукичев Г. А. Высшее образование и рынок труда: новая парадигма взаимодействия / Г. А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2005. – № 6.

М. И. Вишневский

ФИЛОСОФСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ

Современное философское образование призвано подкреплять своими специфическими средствами выполнение социально-культурной миссии философии, состоящей в том, чтобы хранить, развивать, пропагандировать, вообще культивировать рациональный мировоззренческий дискурс, способствовать налаживанию диалога и установлению взаимопонимания как между сторонниками разных мировоззренческих позиций, признанных в культуре, так и представителями различных дисциплинарных и профессиональных сообществ.

В наши дни философ уже не может претендовать на роль абсолютно непререкаемого духовного авторитета. «Учителя мысли, – констатирует Ю. Хабермас, – стяжали себе дурную славу» [1]. При этом он ссылается на Р. Рорти, который различает две основные роли, выполняемые философом в культурной жизни общества. Одна из них определяется им как роль надзирателя, знающего общие основания для всего, с чем мы встречаемся в нашей жизни, и решающего серьезные эпистемологические проблемы, связанные с выработкой общей парадигмы научной

деятельности. Такие философы склонны выстраивать стройные, хорошо аргументированные системы.

Правда, подобные системы всегда бывают в каком-то отношении ограниченными. А. Уайтхед в своё время отмечал, что сравнительно несложно сконструировать логически последовательную теорию, имеющую важные подтверждения в области фактов, если только её создатель решился пренебречь множеством других вполне очевидных вещей, объявив их несущественными, и сконцентрировал внимание только на том, что ему представляется интересным и важным. Но есть и совершенно иная роль, которую Р. Рорти несколько иронически и вместе с тем сочувственно характеризует как роль информированного дилетанта, сократического посредника между разными дискурсами [2]. Такой философ не предполагает обязательного наличия чёткой дисциплинарной матрицы, объединяющей участников дискуссии, но вместе с тем питает и поддерживает надежду на возможность достичь определённого взаимопонимания и даже согласия между ними, раз уж их жизненные дороги в чём-то пересеклись.

Качественная организация философского образования видится в связи с этим не в том, чтобы обеспечить неукоснительное следование установкам и логике рассуждений какой-то одной из философской школ, принятой за эталон теоретико-мировоззренческого глубокомыслия. Исходная задача состоит в формировании общей культуры философского мышления, связанной как с достаточно широкой и основательной эрудицией, так и с восприимчивостью к новому и терпимостью по отношению к иному, нежели привычное, а также со способностью к доброжелательной и конструктивной дискуссии. Подобная организация теоретико-мировоззренческого образования может быть достигнута на основе *культурно-образовательного философского синтеза*, выражающего глубинную целостность философской мысли современной эпохи, единство многообразия в ней [3].

Ближайшим образом данный синтез проявляется в принципиальном согласии членов философского сообщества относительно того оптимального запаса теоретико-мировоззренческих знаний,

который необходим для успешной ориентации в философской литературе и для результативного продолжения философского самообразования, успешного применения в жизни полученных знаний. Разумеется, это согласие не бывает безоговорочным и полным. Одна из трудностей, возникающих на пути его достижения, относится непосредственно к сфере изучения философии в вузе. Она обусловлена тем, что преподаватель философии сам обычно имеет какие-то теоретические пристрастия, которые, несомненно, сказываются на отборе и трактовке учебного материала.

Об этих предпочтениях уместно сразу же сообщить слушателям, заверив их в том, что им не будут бездоказательно навязываться убеждения и взгляды наставника. Тем не менее, преподаватель едва ли может реализовать всецело объективную установку, вынося, так сказать, за скобки собственную личность в процессе учебного взаимодействия. Сказываются и национальные традиции постановки и осуществления философско-мировоззренческого образования, во многом связанные с историей каждой конкретной страны и того типа цивилизации, к которому она принадлежит. Порой стремление перечеркнуть или растоптать нелюбимое прошлое ещё больше, чем обычный консерватизм или традиционализм, демонстрирует своеобразную погруженность в это прошлое, глубоко укоренённую в сознании и подсознании зависимость от него.

В связи с этим осуществление культурно-образовательного философского синтеза не следовало бы полностью передоверять стихийному ходу событий. Реализация данного синтеза является призванием и долгом вузовской философско-педагогической общественности, которая в настоящее время решает задачи, сформулированные в утвержденной приказом Министерства образования страны концепции оптимизации содержания, структуры и объёма социально-гуманитарных дисциплин в учреждениях высшего образования. Концепция предусматривает преподавание в отечественных вузах интегрированного цикла социально-гуманитарных дисциплин, нацеленного на комплексное изучение экономической, социальной, политико-правовой и духовной жизни

современного общества. Весь этот интегрированный цикл делится на четыре взаимосвязанных модуля, первый из которых имеет краткое название «Философия» и включает две обязательные дисциплины – «Философия» и «Основы психологии и педагогики», а также ряд специализированных модулей, избираемых для изучения самими студентами и имеющих, как правило, профессиональную направленность.

Культурно-образовательный философский синтез непосредственно не ведёт к построению новой интегральной философской системы, имеющей форму самостоятельного философского учения. Его задача не столь амбициозна, хотя не менее ответственна в социально-культурном плане. Она состоит прежде всего в создании адекватного образа философии как учебного предмета и, вместе с тем, феномена современной культуры, значимость которого должна быть понятна и студентам, и всем тем людям, которые ведут поиск продуктивного мировоззрения, соответствующего сложностям, вызовам и надеждам нашего времени.

Каждая эпоха предъявляет специфические требования к философским текстам как к чисто исследовательским, так и в особенности к тем из них, которые предназначены для функционирования в системе образования. Философия как исследовательская деятельность, нацеленная на теоретическое решение мировоззренческих проблем, несомненно испытывает на себе немалое влияние социокультурных обстоятельств, однако степень свободы каждого отдельного автора здесь довольно велика. В связи с этим бывает так, что философ привязан строем мыслей и формой рассуждений к прошлым временам и характерным для них мировоззренческим темам, способам аргументации. Возможно, это не прибавляет популярности данному философу, но не вызывает у специалистов особого удивления или осуждения. Случается также и некое опережение современности, когда работы философа начинают привлекать внимание и восприниматься в качестве актуальных много лет спустя после их опубликования (вспомним хотя бы примеры Кьеркегора, Шопенгауэра, Ницше). До поры до времени книги остаются

нераспроданными, непрочитанными, непонятыми. Время, как говорят, терпит.

По-иному дело обстоит в сфере учебного изложения философии, которая входит в блок вузовских социально-гуманитарных дисциплин. Очевидно, преподавать философию нужно так, чтобы ни у преподавателей, ни у студентов не возникало сомнений в отношении теоретической и жизненно-практической значимости, актуальности или, так сказать, современности излагаемого в ней. Приходится также особо учитывать то обстоятельство, что время учения ограничено, и его нужно использовать с наибольшей отдачей. Объём же материалов, составляющих дисциплинарный архив философии и в принципе предназначенных для изучения в силу изначальной образовательной направленности философии, необозримо велик.

Вместе с тем степень ответственности за качество социально-гуманитарного образования в современных условиях, отмеченных масштабными, едва ли не всеобъемлющими трансформациями, весьма высока. Неэффективность данной образовательной деятельности способна привести к тому, что новое поколение людей будет вступать в самостоятельную жизнь, не имея достаточно убедительной общей картины бытия человека в мире, ценностей, смыслов, эффективных регулятивов этого бытия. Поэтому первое побуждение составителей программ философского образования и авторов соответствующих учебных пособий может состоять в обеспечении исчерпывающей полноты их содержания. Понятно, однако, что на деле полнотой научного содержания приходится жертвовать, отбирая для рассмотрения только некоторые материалы из весьма обширного совокупного массива философских учений и идей.

Историческое многообразие этих учений и идей выражает тот факт, что теоретическое мировоззрение, а именно им является философия, зависит от жизненной позиции его субъектов и претерпевает изменения со сменой социально-культурных обстоятельств. Философские концепции, как правило, выражают под определённым углом зрения свою эпоху, её проблемы и тенденции, но только последующий ход событий может

выявить степень и формы влияния этих концепций на историю, культуру. Действительно современной может считаться та философия, которая в наши дни помогает людям выработать конструктивную ориентацию в мире их бытия.

Переживаемая нами ситуация постмодерна, как полагают многие исследователи, отмечена отказом от идеи всеобщей законосообразной и гармоничной упорядоченности мироздания, его целостности, поступательности движения общества по пути прогресса. На место монистического миропонимания встанет принципиальный плюрализм; утверждение самоценности порядка сменяется апологией созидательного хаоса; прежние сущности и смыслы бытия нередко перестают быть предметом яростных дискуссий, ибо признаются чем-то малозначимым, лишённым общеобязательности или вовсе мнимым [см., например, 4].

В этих условиях и человеческая жизнь, и всё окружение, в котором она протекает, утрачивают центрирующие, консолидирующие начала; соответственно исчезает и столь важное для культуры модерна отчетливое различие «ядра» и периферии, истинного и ложного, нормального и аномального. С позиций доминирующей культуры эпохи модерна, давно уже ставшей по существу точкой зрения здравого смысла образованных людей, всё это отнюдь не свидетельствует о благополучном состоянии общества, его духовной жизни. Но так есть на самом деле, и нужно определяться с тем, как выстраивать деятельность социально-гуманитарного, по сути дела мировоззренческого образования в этой новой ситуации.

Поскольку пути решения ключевых мировоззренческих проблем нашего времени во многом не ясны, мы обращаемся к истории философской мысли в надежде на то, что там мы найдём поучительные примеры или своеобразные подсказки. Поэтому можно утверждать, что основой современного философского образования является освоение базовой философской традиции в соотношении её с нынешней ситуацией в обществе, его культуре. Своеобразным законом жизни философии является неустранимая множественность теоретико-мировоззренческих позиций, их состязательность и непрерывающаяся дискуссия

между сторонниками различных философских направлений и школ. Незнание главных из них, то есть наиболее влиятельных в культуре прошлого и наших дней, есть, собственно говоря, философская необразованность. Высшее социально-гуманитарное образование явно не может быть исчерпано изложением лишённых фундаментальности выводов и отдельных фрагментов, разрозненных деталей, а тем более поспешных обобщений, выражающих лишь особые предпочтения конкретных составителей учебных программ и пособий. При акцентировании одного лишь элементарного содержания философии выдающиеся учения, оказавшие значительное влияние на весь ход развития культуры, останутся для студентов и учащихся, скорее всего, чем-то загадочным либо сведутся к набору слабо связанных между собой цитат.

Философию, если иметь в виду её глубинное содержание, нужно изучать путём раскрытия теоретико-мировоззренческих позиций наиболее выдающихся её творцов, а это, как правило, неординарные личности, использующие свой собственный, во многом необычный понятийный аппарат. Высоты в сфере духа вначале достигаются именно нестандартно мыслящими и чувствующими людьми, и лишь затем эти высоты, благодаря соответствующей педагогической обработке, могут быть подготовлены для восхождения на них также и других людей, образующихся как личности. Общезначимое в сфере духа всегда несколько сглажено, нивелировано и поэтому не столь впечатляет, как высокие деяния подлинных новаторов. Убрать из курса философии обращения к личностям великих мыслителей, их особому способу аргументации, выделению и интерпретации ими наиболее значимых проблем и т. д. означает во многом ослабить образовательную, в том числе и воспитательную, эффективность данного курса.

Еще одно требование, предъявляемое к любому учебному философскому тексту, в том числе и к такой особенно важной его разновидности, как учебное пособие по философии, состоит в его, так сказать, *педагогичности*. Она заключается в адаптивности материала, предлагаемого для изучения, к возраст-

ным и иным личносно и социально значимым особенностям учащихся, к их базовым устремлениям, запросам, в целом к задачам образования личности и формирования предпосылок её успешного развития в течение всей сознательной жизни. Адаптация материалов, почерпнутых из общего багажа культуры для использования в образовательном процессе, предполагает их определённую переработку в соответствии с существенными особенностями и задачами данного процесса. Это связано с педагогически обоснованным отбором материалов, их определённым переструктурированием, должным стилистическим оформлением, дополнением иллюстрациями, примерами, разъяснениями и т. д. Использование современных информационно-компьютерных технологий открывает в этом плане особенно широкие возможности, позволяя сделать учебное изложение философии максимально доступным и интересным студентам.

Список литературы

1. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие / Ю. Хабермас. – СПб. : Наука, 2001. – С. 7.
2. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти. – Новосибирск : Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – С. 235.
3. Вишневский М. И. Философский синтез как мировоззренческая основа образования : монография / М. И. Вишневский. – Могилёв : МГУ им. А. А. Кулешова, 1999. – С. 51–57.
4. Можейко М. А. Становление теории нелинейных динамик в современной культуре: Сравнительный анализ синергетической и постмодернистской парадигм / М. А. Можейко. – Минск : БГЭУ, 1999.

О. А. Волкова

**ТЕОРИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ И ПРАКТИКА
СОЦИАЛЬНОЙ ТЕРАПИИ:
КОНТЕКСТ ИНТЕРНАТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ
ДЛЯ ПРЕСТАРЕЛЫХ И ИНВАЛИДОВ**

Работа выполнена в рамках государственного задания на выполнение работ в рамках ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» Министерства образования и науки Российской Федерации (№ 6.2843. 2011, 2012 г.).

В настоящее время происходит интеграция научных изысканий, образовательного процесса и практической деятельности в области социальной терапии. Теоретико-эмпирические исследования, обучающие технологии, практика интернатных учреждений для престарелых и инвалидов объединяются в научно-образовательно-практический комплекс.

Практика российских интернатных учреждений для престарелых и инвалидов испытывает необходимость в технологиях, которые могли бы повысить качество жизни проживающих. В этом отношении определенный потенциал содержит социальная терапия как целенаправленный процесс влияния на психологические и соматические функции организма пожилого или инвалида, проживающего в стационарных условиях.

Дом-интернат является социальной средой, в которой многие люди живут долгие годы. От организации всей жизни учреждения, его расположения, планировки, обстановки, от организации досуга и занятости, социально-медицинской помощи, степени контактов живущих с внешним миром зависит состояние физического, социального и психологического здоровья человека.

Основная задача социальной терапии – улучшение субъективного самочувствия социального функционирования пожилых граждан и людей с ограниченными возможностями. Основные методы социальной терапии требуют работы специалиста, учитывающего как собственные возможности, так и специфику закрытого учреждения и особенности проживающих.

Определенный опыт внедрения теории социальной терапии в практику интернатных учреждений для престарелых и инвалидов накоплен в Белгородской области.

В ГУСОССЗН «Новооскольский дом-интернат для престарелых и инвалидов» оборудованы кабинеты психологической разгрузки и ароматерапии. Кабинеты оснащены современным оборудованием для использования техник и приемов библиотерапии, арт-терапии, музыкотерапии, ароматерапии, аутогенной тренировки, кинотерапии, анималотерапии. После проведения 40–60 минут занятий у клиентов отмечаются: нормализация артериального давления, глубокий и продолжительный сон, гармонизация межличностных контактов, снятие психологического напряжения и усталости.

В доме-интернате в работе с проживающими используется фото-арт-терапия – фотография как терапия. Фотография «останавливает» время, а применительно к съемкам человека останавливает мимику, жест, эмоциональное состояние фотографируемого. Всякий раз, когда человек возвращается к подборке фотографий, он обращается к позитивным эмоциям. Циклы фотосъемок повторяются с определенной периодичностью, создавая подборками фотографий реперные точки в личной истории человека. В сеансе фототерапии участники не играют пассивной роли. Они предлагают сценарии-мизансцены снимков в настоящем времени или реконструируют с помощью поз и психоэмоциональной мимики свои прошлые переживания. В течение осуществления мероприятий за полгода достигнуты следующие результаты: у проживающих в среднем уровень тревожности снизился с 85% до 39%; уровень агрессивности снизился с 65% до 35%; уровень страха снизился с 65% до 30%.

В ГБУСОССЗН «Прохоровский дом-интернат для престарелых и инвалидов» в рамках проекта «Терапия творчеством» образована студия «Рябиновый костер». Структуру студии составляют три кружка: «Сам себе повар», «Умелые ручки», «Тульская гармонь». Работа кружков формировалась по интересам граждан, проживающих в учреждении.

Работа кружка кулинарного творчества «Сам себе повар» осуществляется один раз в месяц. Целями создания этого кружка

являются: разработка и развитие навыков приготовления пищи; приобретение умений правильной обработки продуктов питания и сервировки стола; создание уютной атмосферы при приеме пищи. Ежемесячно проводится кулинарный праздник «Блюдо дня», на котором участники кружка готовят для всех жителей интерната разные блюда.

Занятие кружка художественного творчества «Умелые ручки» осуществляется еженедельно. С медицинской точки зрения, эти занятия помогают разработке моторики верхних конечностей, так как у людей улучшается кровообращение, а, следовательно, происходит профилактика остеохондроза и остеопороза.

Работа кружка «Гульская гармонь» организуется один раз в неделю. На этих занятиях заучиваются новые песни, проходят репетиции к мероприятиям.

В планах кружковой работы также представлены разнообразные формы и методы общения с проживающими: часы духовности, практические занятия, эстетические беседы, диспуты, встречи с интересными людьми, экскурсии, конкурсы, выставки и т. д. Организовываются экскурсии: посещение Музея природы Белогорья в селе Большое, святых источников в селах Подольхи и Вязовое. Реализация социального проекта «Терапия творчеством» способствует абилитации и реабилитации пожилых граждан и инвалидов в условиях интернатного учреждения.

В ГСУСОССЗН «Шебекинский дом-интернат для престарелых и инвалидов» более 10 лет успешно используется арт-терапия. Одним из наиболее удачных и результативных способов улучшения эмоционального состояния клиентов, снятия негативных процессов, обусловленных возрастом, физическим состоянием и условиями изолированного проживания, оказалась социально-досуговая технология. «Театр воспоминаний» в своем развитии получил продолжение в творческих клубах «Умелые руки» и «Рукодельницы», а также двух коллективах художественной самодеятельности. Однако, несмотря на прилагаемые усилия по вовлечению жителей интерната в этот процесс, значительная часть их оставалась безучастной, так как большинство из них инвалиды-колясочники мужского пола.

На берегу озера созданы безопасные условия для проезда инвалидов в колясках к месту лова, оборудованы места для кормления рыбы, водоплавающей птицы, для отдыха. Рыбоводческие хозяйства области выделили мальков карпа, толстолобика, белого амура. Аквафизотерапия в работе с пожилыми и инвалидами (колясочниками) формирует опыт владения собой, конструктивного взаимоотношения с окружающими, учит открывать источники внутренней силы, находить уязвимые места и лучше видеть решение сложных ситуаций. Аквафизотерапия формирует активную жизненную позицию, побуждает к занятиям на свежем воздухе лечебной физкультурой, увеличивает вероятность реабилитационного потенциала.

Состояние здоровья участников спортивной рыбной ловли и отдыхающих на водоеме контролирует врач, предварительно выдавший каждому клиенту рекомендации по медицинским показаниям для данного вида деятельности. В ходе реализации проекта проводятся медицинские наблюдения за изменениями в состоянии здоровья клиентов. Общее состояние пациентов, страдающих артериальной гипертензией, оценивалось по субъективным жалобам: головные боли различной степени выраженности; головокружение; боли в сердце, и по данным медицинского обследования: артериальное давление; число сердечных сокращений. Средний уровень систолического давления до применения аквафизотерапии составил 158,8 мм. рт. ст.; диастолического – 100,3 мм. рт. ст. После – 152 мм. рт. ст. и 97 мм. рт. ст. соответственно. Средняя частота сердечных сокращений снизилась с 80 до 78. Головные боли перестали беспокоить 35% человек, у 46% прекратились головокружения. В целом число жалоб уменьшилось на 75%.

При анализе полученных данных у страдающих хроническим бронхитом получены следующие показатели: у 37,5% наблюдаемых кашель уменьшился, стал беспокоить только по утрам с небольшим количеством мокроты; одышка уменьшилась у 50% обследуемых. Наилучший результат отмечается у больных остеохондрозом. Это произошло на фоне вынужденных физических упражнений, связанных с перемещением инвалидов-

колясочников к месту рыбалки, нахождением их на свежем воздухе, получением солнечных ванн. Болевой синдром значительно снизился у 87% наблюдаемых.

В ГСУСОССЗН «Старооскольский дом-интернат для престарелых и инвалидов» разработан социальный проект «Улучшение качества жизни граждан, проживающих в Старооскольском доме-интернате для престарелых и инвалидов», рассчитанный на трехлетний период. Цель, которую преследует социальный проект, – улучшение качества обслуживания и жизни граждан с учетом их интересов, потребностей, состояния здоровья.

На начальном этапе реализации социального проекта в доме-интернате проведено обустройство зимнего сада. В проект включено обустройство комнаты психологической разгрузки. Комната оснащена таким образом, что есть возможность проводить тренинги, сеансы музыкотерапии, ароматерапии и другие мероприятия, направленные на улучшение эмоционального и психологического состояния граждан, проживающих в учреждении.

Проведение социально-терапевтических мероприятий позволяет улучшать психоэмоциональное и физическое состояние жителей дома-интерната, развивать моторику, речь, память и внимание, повышать активность. В проект внесен вариативный досуговый модуль, включающий посильные виды деятельности: сольное или совместное пение; настольные игры; рукоделие; рисование; изготовление поделок. В доме-интернате предусмотрена работа клубов, отражающих широкий круг интересов проживающих: клуб «Патриот» (рассказы ветеранов подрастающему поколению про Великую Отечественную войну); клуб «Любители кино» (просмотр и обсуждение кинофильмов); клуб «Жить здорово!» (лекции о здоровом образе жизни, упражнения для поддержания физического состояния).

В результате проведения мероприятий социально-терапевтического характера происходит: повышение качества обслуживания; улучшение условий проживания; снижение показателей заболеваемости и летальности в учреждении; увеличение

продолжительности жизни лиц пожилого возраста; укрепление здоровья инвалидов молодого возраста; повышение творческой активности граждан.

В настоящее время результаты научных исследований, проводимых в интернатных учреждениях для престарелых и инвалидов, внедряются в образовательный процесс путем использования в обучении магистрантов направления подготовки 040400.68 – социальная работа. В том числе, находят применение при разработке и преподавании учебных дисциплин «Управление системой социально-реабилитационных учреждений на региональном уровне», «Управление персоналом в социальном учреждении», «Управление системой социального обслуживания пожилых, престарелых и инвалидов», «Социально-психологическая коррекция и реабилитация в психосоциальной работе». При выполнении выпускных квалификационных работ магистранты разрабатывают специальные модели, программы, проекты для внедрения в практическую деятельность. Таким образом, теория и практика социальной терапии позитивно отражаются на подготовке профессиональных кадров в высших учебных заведениях.

Список литературы

1. Асатрян С. С. Социальная терапия как функция социальных институтов современного российского общества : дисс. ... канд. социол. наук / С. С. Асатрян. – Ставрополь, 2006. – 142 с.
2. Терапевтическая среда в домах-интернатах для пожилых и инвалидов / под ред. К. И. Прощаева, А. Н. Ильницкого, Е. П. Батановой, В. И. Сушковой. – М. ; Белгород : Белгор. обл. тип., 2012. – 172 с.
3. The Saratoga Center for Social Therapy. 2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.saratogasocialtherapy.com/scst-events.html>.

А. А. Гайков

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В современных условиях обеспечение качества высшего образования становится для вузов сферой особого внимания и реальных практических действий. Понятие «культура качества обучения в вузе» появилось в научной литературе недавно и стало неотъемлемой частью профессионального дискурса в области образовательной политики в вузах многих стран мира. Наиболее последовательное применение это понятие получило в рамках общеевропейского пространства высшего образования. Странами-участниками Болонского процесса приложено немало усилий по созданию системы обеспечения качества преподавания, основанной на общих критериях и методах оценки. Европейская ассоциация университетов (EAU) реализовала специальный проект «Развитие внутренней культуры качества обучения в европейских университетах». В рамках этого проекта было концептуализировано понятие «культура качества обучения». Термин «культура» был выбран для передачи смысла качества как разделяемой ценности и коллективной ответственности всех участников образовательного процесса в вузе – от студентов до администрации.

Эта идея была зафиксирована в Берлинском коммюнике Министров образования стран-участниц Болонского процесса, где подчеркивалось, что «ответственность за обеспечение качества высшего образования лежит, прежде всего, на самих вузах». В 2005 году в Бергене были приняты «Европейские стандарты и принципы по обеспечению качества в европейском пространстве высшего образования», а в 2009 году разработан новый проект Европейской ассоциации университетов «Исследование культуры качества обучения в вузах». Эта программа нацелена на анализ развития культуры качества обучения в вузах 47 стран-участниц Болонского процесса с целью получения полной картины практических мер, которые используют вузы для

внутреннего обеспечения качества обучения и распространения успешного опыта повышения качества преподавания.

Таким образом, разработанный в ходе построения европейского пространства высшего образования подход к определению культуры качества обучения сегодня приобретает новые измерения и задает вектор более широкого международного сотрудничества в области качества образования. Подтверждением этому являются рекомендации Будапештского и Венского саммитов Министров стран-участниц Болонского процесса, направленные на вовлечение студентов и преподавателей в процессы выработки решений по повышению культуры качества обучения на европейском, национальном и институциональном уровнях, а также дальнейшее развитие подхода к обучению, ориентированному на студента.

На изучение опыта вузов различных стран по совершенствованию культуры качества обучения нацелен проект Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Поддержка качества преподавания в высшем образовании», начатый в 2008–2009 гг., целью которого стало выявление эффективных инициатив и механизмов обеспечения качества преподавания и, как следствие, качества образовательных результатов. В этом проекте принимают участие вузы из 20 стран мира. В настоящее время проводится второй этап этого проекта, целью которого являются: углубленный анализ наиболее интересных для вуза инициатив по обеспечению качества преподавания; выработка рекомендаций, учитывающих особенности и потребности развития конкретного вуза; дальнейшее исследование связи между преподаванием и результатами обучения; определение наиболее эффективных способов оценки влияния преподавания на результаты обучения.

Выводы различных исследований, касающихся качества преподавания, свидетельствуют о том, что непосредственное влияние на политику вузов по формированию культуры качества обучения оказывают общегосударственные процедуры обеспечения качества образования. Вместе с тем, эти процедуры, включая аккредитацию, как правило, не дают полного представления

о качестве процесса преподавания и обучения. Последние определяются целой совокупностью факторов, таких как навыки преподавателя, взаимоотношения преподавателя и студента, отношения между студентами и администрацией вуза и наличие возможностей для обратной связи со студентами и т. д. Процедуры внешней оценки, как правило, в большей степени концентрируются на формальных показателях, чем на образовательных результатах.

Опыт многих вузов подтверждает, что формирование институциональной культуры качества обучения – последовательной и системной политики обеспечения качества на уровне вуза в целом – происходит постепенно. Этот процесс, как правило, начинается в вузе с апробации отдельных инициатив (таких, например, как использование новой методики преподавания, новых технологий и т. д.) на одной или нескольких кафедрах на добровольной основе. Медлительность в данном случае не должна восприниматься как недостаток управления данным процессом. Напротив, она позволяет избежать отторжения новых инициатив педагогическим коллективом, который может воспринимать их на начальном этапе как навязывание со стороны администрации. Этап апробации позволяет получить обратную связь от академического сообщества, выделить наиболее успешные и перспективные инициативы, которые в дальнейшем могут составить основу институциональной культуры качества.

Переход от отдельных мер по поддержке преподавания к созданию вузовской системы управления качеством на основе сбалансированного сочетания инициатив снизу и руководства сверху является принципиально важным для учебного заведения, т. к. при слабой поддержке инициатив со стороны администрации возникает риск сведения к нулевым результатам. В то же время разработка политики обеспечения качества вузов не должна отождествляться с внедрением жестких, спускаемых сверху директив, ограничивающих академические свободы. Сбалансированное сочетание гибкой стратегии, автономии преподавателей, совместной работы сотрудников и студентов создает необходимую основу для реализации любых мер по улучшению

преподавания и обучения. Постепенное и последовательное экспериментирование, разработка, апробация, обсуждение, оценка инструментов обеспечения качества преподавания позволяет приблизиться к пониманию «идеального» качества преподавания, уникального для каждого конкретного вуза в каждый конкретный период времени.

Процесс повышения качества преподавания часто начинается с анализа потребностей студентов в навыках и компетенциях и возможностей вуза по совершенствованию существующих учебных программ. Хотя связь между качеством преподавания и качеством учебы студентов не всегда очевидна, но она, безусловно, существует и определяет необходимость реализации мер по обеспечению качества преподавания.

Назовем основных участников институциональной политики поддержки качества преподавания.

Безусловно, преподаватели являются основным звеном в реализации вузом политики культуры качества обучения. От того, насколько инновационные инструменты повышения качества становятся неотъемлемой частью каждодневного педагогического труда, во многом зависит успешность и эффективность проводимой вузом политики качества преподавания.

Важнейшими требованиями к современному преподавателю вуза являются: владение инновационными педагогическими методиками и технологиями, навыками общения со студентами; высокая мотивация к получению обратной связи от студентов; постоянное повышение своей квалификации и др.

Важным в работе педагога является формирование стойкой приверженности принципам политики качества обучения, навыка критического анализа собственной работы и понимания необходимости постоянного самосовершенствования.

Существенным шагом на пути формирования общеуниверситетской культуры качества преподавания может стать создание специального органа, который отвечал бы за качество образования в вузе. Таким органом может быть научно-методический совет или центр, выполняющий роль посредника в вопросах обеспечения качества между преподавателем, кафедрой и руководством

вуза, между преподавателем и студентами. Основная функция такого органа состоит в координации различных инициатив, проведении их мониторинга и оценке их эффективности, в обеспечении преподавателей необходимыми инструментами оценки и поддержки качества их работы.

Значительная роль в формировании культуры качества образования, конечно, принадлежит руководству вуза, которое должно обеспечить постановку четких целей политики качества, последовательность действий, преемственность вузовских преобразований, их текущее и перспективное планирование, а также кадровую, финансовую, техническую поддержку реализуемых инициатив.

Успех инициатив по обеспечению качества преподавания в значительной степени зависит от поддержки руководителей факультетов и кафедр, которые являются связующим звеном между администрацией вузов, разрабатывающей стратегии развития, и профессорско-преподавательским составом, их реализующим.

Важными участниками формирования культуры качества обучения являются студенты. В современной высшей школе студенты все более активно включаются в обсуждение качества преподавания в вузе, становясь источником новых идей и организаторами дискуссий по вопросам качества преподавания. Богатый опыт по вовлечению студентов в активный процесс по совершенствованию учебно-методической работы накоплен в Народной украинской академии. Ежегодно учебный сектор студенческого комитета организует и проводит «круглый стол» студентов и преподавателей, где обсуждаются самые актуальные проблемы учебного процесса. Предложения, высказанные в ходе обсуждения, впоследствии анализируются, обобщаются и учитываются при текущем и стратегическом планировании обучения и воспитания в вузе. Следует подчеркнуть, что участие студентов в различных процедурах по обеспечению качества и учет их мнения при принятии управленческих решений является одним из критериев оценки успешности в реализации странами, участвующими в создании европейского пространства высшего

образования, Болонских принципов. Активное участие студентов в формировании и поддержании вузовской культуры – необходимое условие осуществления обучения, ориентированного на учащегося.

Исходя из вышесказанного, следует иметь в виду тот факт, что нет и не может быть готовых идей и решений, способных обеспечить качество образования в конкретном вузе. Опыт зарубежных вузов представляет большой интерес и нуждается в систематическом мониторинге, однако, насколько бы удачным ни был этот опыт, он не может быть механически внедрен в практику украинского вуза. Необходим его критический анализ с учетом специфики, приоритетов и стратегии развития учебного заведения.

Таким образом, внутривузовская культура качества образования – это постоянный поиск инновационных механизмов поддержки качества преподавания, максимально соответствующих целям профессионального и личностного роста самого преподавателя, потребностям студентов, стратегии развития вуза в целом и, в конечном счете, обеспечивающих высокое качество образовательных результатов.

Н. П. Гога

ПРАКТИЧНІ ТА НАУКОВІ НАПРЯМКИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА В СУЧАСНОМУ ВНЗ

Система вищої освіти сучасної України постійно зазнає виклики часу. Серед найбільш важливих державних реформ було прийняття Болонської конвенції, яка була покликана змінити як формальну, так і змістовну структуру освітнього процесу, однак, на жаль, цілі Болонської системи в українських ВНЗ і досі знаходяться на початковій стадії реалізації.

Вищесказане підтвердилося проведеними з працевдавцями дослідженнями, які свідчать про відсутність зв'язку між

отриманою освітою та майбутнім місцем роботи. Дана ситуація обумовлена як соціально-економічними чинниками, так і недоліками в системі вищої освіти, зокрема при недостатній увазі до питань становлення особистості професіонала, в тому числі до формування професійної ідентичності майбутніх фахівців.

Проблема дослідження різних аспектів особистості професіонала достатньо докладно розглянута у вітчизняній та зарубіжній літературі.

Різні аспекти впливу навчання у ВНЗ на становлення особистості майбутнього фахівця розглядалися у роботах О. К. Дусавицького, О. П. Єрмолаєвої, Ф. З. Кабірова, К. М. Кавізіної, Л. Ф. Михальцової, Л. В. Кочневої, Г. С. Костюка, С. Д. Максименка, Г. В. Попової, О. Г. Солодухової, Ю. Л. Твердохвалової, О. Трухан, З. З. Утяганової, Т. Б. Хомуленко та інших.

Процес становлення професійної ідентичності представників різних спеціальностей вивчений у вітчизняній і зарубіжній психології нерівномірно. Найбільш детально вивчені питання, що стосуються становлення професійної ідентичності майбутніх психологів (І. П. Андрійчук, О. Ф. Бондаренко, Т. А. Вілюжаніна, Ж. П. Вірна, І. А. Гуляс, І. А. Дружиніна, Ф. З. Кабіров, І. М. Кирилюк, Н. О. Кучеровська, Є. Я. Лукаш, Н. В. Наумчик, Ю. А. Паськівська, Н. І. Пов'якель, Н. Ф. Шевченко та інші), але становлення професійної ідентичності студентів більшості спеціальностей гуманітарного профілю залишається нерозв'язаною проблемою у сучасній віковій та педагогічній психології.

Однією з базових проблем, котрі супроводжують процес становлення професійної ідентичності у студентів, є відсутність чітких уявлень про вимоги, які ставить професія до особистості фахівця.

Дослідження образів професіоналів – представників різних професій показали, що виділені студентами комплекси рис, які відображають уявлення про особистість професіонала в обраній ними сфері діяльності, лише частково співпадають з професіограмами та психограмами відповідних спеціальностей.

Проте виділені студентами-гуманітаріями характеристики особистості професіонала практично доповнюють професіограми,

що свідчить про достатню усвідомленість тих вимог, які їх майбутня професія висуває до фахівця. Характеристики, виділені студентами-фармацевтами, фактично утворюють паралельну професіограму, що свідчить про недостатню сформованість уявлень про особистість професіонала відповідного фаху.

Образ ідеального Я і себе як професіонала певного фаху більшості студентів, незалежно від напряму підготовки, спеціальності та статі, виявився андрогенним, що може сприяти більш гнучкому реагуванню майбутніх фахівців на вимоги працедавців і ринку праці, використанню ними широкого спектру методів спілкування та взаємодії. Універсальними характеристиками образу професіонала незалежно від профілю навчання є «здатність допомагати», «терпимість», «надійність». Для спеціалістів гуманітарного профілю характерні, перш за все, такі особистісні характеристики, які забезпечують успішність у міжособистісній комунікації.

Проблемною зоною є також формування уявлень про свою майбутню професійну діяльність і про її місце в баченні майбутнього. Але найбільш серйозною проблемою є низька значущість для студентів роботи за отримуваною ними у ВНЗ спеціальністю. Вирішення цієї проблеми вимагає цілеспрямованої та послідовної роботи всього педагогічного складу шкіл і ВНЗ, а також психологів, які працюють у системі освіти.

На подолання виявлених проблем спрямовані розроблені нами рекомендації.

1. Для педагогічного складу шкіл, шкільних психологів.

Вести в практику роботи шкільних психологів діагностування уявлень старших школярів про свій життєвий шлях і майбутній успіх з використанням методики «Символ життєвого успіху» та «Дослідження життєвого шляху». У старших класах школи впровадити цикли бесід і тренінгових занять з тем «Мое професійне майбутнє», «Я та моя майбутня професія» з використанням професійно-орієнтованих тестів і професіограм, що дозволить вибудувати ієрархію професійних знань, умінь і навичок, котрі вимагають подальшого розвитку в навчальній та позанавчальній діяльності.

2. Для професорсько-викладацького складу і психологів психологічної служби ВНЗ.

Організувати комплексну якісно-кількісну діагностику рівня розвитку професійних знань, умінь і навичок «на вході» та професійних компетенцій «на виході». При проведенні профорієнтаційних заходів у рамках ВНЗ акцентувати увагу на конкретних можливостях майбутнього працевлаштування за фахом.

Викладачам, які ведуть професійно-орієнтовані дисципліни й керують практикою різних рівнів, можна рекомендувати застосування ряду прийомів.

А. При розробці програм підготовки фахівців усіх рівнів звертати увагу не тільки на сучасні вимоги до професійних знань, умінь і навичок, але й на розвиток особистісних рис професіонала, тим самим реалізуючи вимоги компетентнісного підходу. За результатами нашого дослідження, найактивніше такі зміни необхідно впроваджувати у філологічні та фармацевтичні спеціальності.

При підготовці навчальних завдань особливу увагу звертати на розвиток професійно-значущих компетенцій, а також самостійне оволодіння навчальним матеріалом. Для оптимального результату можна рекомендувати використання проектних форм роботи, що вимагають вирішення кейсів, групових завдань тощо.

При підготовці завдань для проходження виробничої практики на всіх курсах – як безвідривної (у філологів), так і з відривом від навчальних занять (у психологів) – ввести обов'язковий самоаналіз для студентів при складанні звіту: які професійні та особистісні навички й уміння були ними набуті за період практики. Використовуючи професіограми та психограми, розробити шкалу самоаналізу оцінки розвитку професійних компетенцій під час проходження виробничої практики, оцінювання якої складатиметься з оцінки, виставленої самому собі студентом, який проходить практику, та оцінки керівника практики від підприємства.

Б. Викладачам, які ведуть навчальні дисципліни загального профілю, рекомендувати при підготовці лекційних, семінарських і практичних занять окреслювати чіткий зв'язок між змістом дисципліни, що вивчається, вміннями та навичками, що

формуються в ході навчання, і можливістю розвитку професійних рис, котрі сприятимуть застосуванню отримуваних знань на практиці. У рамках розробки навчальних програм для дисциплін, що викладаються на здвоєних спеціальностях, приділяти особливу увагу спадкоємності отримуваних знань, умінь і навичок.

В. Кураторам студентських груп слід звернути увагу на те, що однією із загальних проблемних зон у студентів незалежно від профілю підготовки є схематичне, спрощене бачення свого майбутнього у цілому та професійного майбутнього зокрема. Однією з основних функцій куратора є супровід студента під час процесу становлення професійної ідентичності та коригування негативних процесів у ході формування образу професіонала. У даному разі куратор групи виконує роль посередника, який привертає у разі потреби до цього процесу увагу психолога ВНЗ, викладачів, які читають професійно-орієнтовані дисципліни, керівника практики від ВНЗ, фахівця служби планування кар'єри, формування практичних компонентів загального та професійного образів Я. Актуальним при діагностиці становлення загальних і особистих кар'єрних очікувань буде використання методики «Якорі кар'єри» Е. Шейна.

У рамках позанавчальної роботи з групою куратор має стимулювати розвиток загальних і спеціальних професійних знань, умінь і навичок за допомогою запрошень для бесід зі студентами успішних випускників, які працюють за фахом, організації екскурсій на підприємства за профілем навчання.

Г. Службі планування кар'єри, що працює у ВНЗ, даємо такі рекомендації:

- виробити загальну концепцію супроводу студентів у процесі навчання у ВНЗ, основною метою якої має бути становлення професійної ідентичності майбутнього фахівця;
- сприяти усвідомленню студентом себе як представника конкретної професії;
- активно використовувати ще в стінах ВНЗ ділові та рольові ігри, що сприяють зануренню у типові ситуації, характерні для того чи іншого професійного середовища;
- привертати до цієї роботи провідних фахівців із профілю

навчання у ВНЗ, викладачів-практиків, кураторів груп, працедавців і керівників практик від ВНЗ і підприємства.

Список літератури

1. Анісімова Н. Ю. Проблема питання взаєморозуміння сучасних випускників та роботодавців України / Н. Ю. Анісімова // Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів: збірка Міжнар. наук.-практ. конф. : [матеріали]. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2012. – С. 26–29.

2. Гога Н. П. Специфіка представлений о личности профессионала у студентов гуманитарного профиля обучения / Н. П. Гога // Спецпроект: аналіз наукових досліджень : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. 17–18 черв. 2010 р. : у 3 т. – Д. : Біла К. О., 2010. – С. 40–43.

3. Гога Н. П. Роль эмпатийности в профессиональной структуре личности студентов гуманитарного профиля обучения / Н. П. Гога // Молодые ученые Харьковщины-2011: прогр. и материалы конф. молодых ученых, [Харьков], 16 апр. 2011 г. / М-во образования, науки, молодежи и спорта Украины, Нар. укр. акад. – Х. : Изд-во НУА, 2011. – С. 38–39.

4. Гога Н. П. Возможности применения профессиограммы для развития профессионального уровня молодых преподавателей / Н. П. Гога // Преподаватель как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI : материалы Междунар. науч.-практ. конф., 1 февр. 2012 г. : [в 2 ч.] / Нар. укр. акад. [и др.]. – Харьков, 2012. – Ч. 1. – С. 13–14.

5. Гога Н. П. Гендерный компонент в представлениях о личности профессионала у студентов различных направлений подготовки // И. В. Головнева, Н. П. Гога / Матеріали за 8-а міжнародна научна практична конференція, «Новината за напреднали наука», 2012. – Т. 19: Психология и социология. – София : Бял ГРА-БГ ООД, 2012. – С. 28–33.

6. Гончарова Л. О. Проблема попиту на ринку праці / Л. О. Гончарова, Т. М. Куценко // Проблеми і перспективи працевлаштування випускників вищих навчальних закладів: збірка Міжнар. наук.-практ. конф. : [матеріали]. – Донецьк : ДонНУЕТ, 2012. – С. 154–156.

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Перед системой образования XXI века стоит очень сложная проблема, требующая для своего разрешения, с одной стороны, серьезных научных исследований, а с другой – организационных и содержательных преобразований в учебном процессе. Эта проблема – обучение взрослых. Так как обучение взрослых становится одним из главных трендов современного образования, необходимо разобраться, каковы же особенности взрослых людей, влияющие на организацию и содержание учебного процесса.

В 1976 году специалистами UNESCO было дано определение взрослого человека: «Взрослый – всякий человек, признанный таковым в том обществе, к которому он принадлежит». Это определение имеет общий характер. Конкретизируя его, взрослым можно назвать человека, достигшего физиологической, психологической и социальной зрелости, и обладающего определенным жизненным опытом. Также это человек, который выполняет роли, традиционно закрепленные обществом за взрослыми людьми, и принимающий на себя полную ответственность за все аспекты своей жизни и поведения.

То есть, существует ряд содержательных различий между взрослым человеком и молодыми людьми, только вступающими во взрослую жизнь, которые не могут не учитываться при определении содержания и организации учебного процесса. Кроме того, подавляющее большинство взрослых получает не первое в своей жизни, а второе, иногда и третье образование.

Понимание невозможности автоматического переноса тех методик и подходов к обучению, которые были накоплены в традиционной высшей школе, привело к появлению новой науки – андрагогике. Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 г. немецким педагогом А. Каппом. Выстроенное по аналогии со словом «педагогика», оно имеет греческое

происхождение (андрос – мужчина, человек; агогейн – вести). Если переводить буквально, андрагогика – это «ведение взрослого человека» (человеко-ведение). Поскольку термин возник в русле педагогических идей, речь идет о ведении с помощью образования [6]. Однако основателем андрагогики как науки считают американского ученого М. Ноулза. Годом официального рождения этой науки считается 1970, когда была издана книга М. Ноулза «Современная практика образования взрослых: андрагогика против педагогики».

В этой книге и в последующих своих работах М. Ноулз проводит разделение между традиционным преподаванием и обучением (педагогикой) и преподаванием и обучением для взрослых (андрагогикой). Эти различия, по мнению М. Ноулза, выражаются в следующем:

1) педагогика предполагает:

- обращение с учениками как с детьми, как с пустым сосудом, который учитель должен заполнить знаниями;
- подготовку учебного плана заранее, без обсуждения его целей и содержания с учениками;
- преподавание подготовленного курса, при этом ученик находится в постоянной зависимости от преподавателя на всех этапах обучения;

2) андрагогика предусматривает:

- обращение с учеником как со взрослым, как с коллегой учителя, как с человеком, который привносит в процесс обучения существенную долю своего предшествующего опыта обучения;
- обсуждение с учеником учебного плана и доступность учителя как консультанта в учебном процессе;
- определение результата обучения, согласованного с учеником, взаимоотношения с которым учитель строит на основе сотрудничества и взаимного обмена идеями [10].

Российский ученый С. И. Змеев, анализируя обучение взрослых, также выделяет и подчеркивает следующие особенности этого процесса:

- взрослому принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- взрослый человек стремится к самостоятельности,

самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе и в учебной деятельности;

- взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег;

- взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;

- взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения;

- у взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.);

- процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучаемого и обучающего [5].

Дж. Бернардин и Дж. Рассел выделяют ряд глобальных характеристик, свойственных взрослым как учащимся:

Восприятие себя. Взрослые, в отличие от детей, считают себя способными самостоятельно определять направления собственного развития и хотят, чтобы окружающие признавали за ними такое право.

Практический опыт. Взрослые, в отличие от детей, обладают практическим опытом, который они непременно привносят в учебный процесс. Если дети воспринимают свой опыт просто как то, что с ними произошло, то для взрослых их опыт определяет то, кем они являются. Имеющийся опыт позволяет взрослым сделать самостоятельный выбор относительно того, что и как они хотят изучать.

Готовность к обучению. Взрослые осознают свои потребности в обучении и поэтому, в отличие от детей, за которых учитель принимает решения как по содержанию, так и по последовательности обучения, могут определить сами, что и в каком порядке они хотят изучать.

Временная перспектива. Дети учатся «впрок», то есть предполагается, что полученные знания будут востребованы ими в будущем. Взрослые, напротив, заинтересованы в немедленном применении изучаемого для решения своих актуальных практических проблем.

Опыт обучения. Большинство взрослых, в отличие от детей,

имеют разнообразный опыт обучения, и поэтому обладают сформировавшимися (пусть не всегда четко осознаваемыми) представлениями о том, каким образом должен быть организован процесс обучения, и могут отдать предпочтение определенному стилю обучения [1; 4; 8].

Таким образом, особенности личности и жизненного опыта взрослых приводят к тому, что в андрагогике в фокусе внимания оказываются роль и функции самого обучающегося, его взаимодействие со всеми остальными элементами процесса обучения.

К. Фопель, анализируя психологические основы и принципы обучения взрослых, отмечает, что уже с 50-х годов XX века в области образования для взрослых и в сфере организационного развития появились попытки внедрить новые формы организации обучения.

К важнейшим изменениям в сфере обучения К. Фопель относит:

- уменьшение доминирующей роли обучающего;
- использование в учебном процессе взаимодействия учащихся;
- попытки сделать обучение более живым, целостным и практически ориентированным [8].

О необходимости практической ориентированности в обучении взрослых говорят многие теоретики и практики. Практическая направленность учебного процесса делает его привлекательным для тех, кто решает получить образование во взрослом возрасте, решая при этом, в большинстве случаев, прагматические задачи своего трудоустройства и карьерного продвижения. Но и с точки зрения теории, эффективность обучения значительно выше, когда оно строится на практическом опыте. Так, например, большую популярность на Западе приобрела циклическая четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации, которая активно используется при обучении взрослых людей (*Experiential Learning Model*). Она разработана Дэвидом А. Колбом (*David A. Kolb*) и его коллегами из *Case Western Reserve University*, которые на основании

проведенных ими исследований выявили, что люди обучаются одним из четырех способов:

- 1) через опыт;
- 2) через наблюдение и рефлексию;
- 3) с помощью абстрактной концептуализации;
- 4) путем активного экспериментирования – отдавая одному из них предпочтение перед остальными.

Согласно разработанной ими концепции, обучение состоит из повторяющихся этапов «выполнения» и «мышления». Это значит, что невозможно эффективно научиться чему-либо, просто читая об этом предмете, изучая теорию или слушая лекции. Однако не может быть эффективным и обучение, в ходе которого новые действия выполняются бездумно, без анализа и подведения итогов.

В цикле Колба выделяются следующие стадии:

1. Получение непосредственного опыта.
2. Наблюдение, в ходе которого обучающийся обдумывает то, что он только что узнал.
3. Осмысление новых знаний, их теоретическое обобщение.
4. Экспериментальная проверка новых знаний и самостоятельное применение их на практике.

Таким образом, цикл обучения выглядит следующим образом: сначала приобретение конкретного опыта, который дает материал для рефлексивного наблюдения. Взрослый человек, обобщив новые данные и интегрировав их в систему имеющихся знаний, приходит к абстрактным представлениям и понятиям (отстраненным от непосредственного опыта). Эти новые знания представляют собой гипотезы, которые проверяются в ходе активного экспериментирования в разнообразных ситуациях – воображаемых, моделируемых и реальных [2].

Авторы концепции отмечают, что процесс обучения может начинаться с любой стадии. Он протекает циклически – до тех пор, пока не сформируется требуемый навык; как только один навык освоен, мозг готов к обучению следующему. В данном случае мы видим значение для обучения практического опыта, который имеет уже взрослый человек и который может быть интегрирован в единую систему обучения.

Один из крупнейших психологов XX века, автор человекоцентрированного подхода в психологии, Карл Роджерс, сформулировал психологические особенности людей, выступающие предпосылками успешного обучения:

- люди от природы обладают большим потенциалом к обучению;
- обучение эффективно, когда его предмет актуален для человека и когда личности человека (его «Я») ничто не угрожает;
- в обучение вовлекается вся личность, что, в результате, вызывает изменения в самоорганизации и самовосприятии;
- большая часть обучения достигается действием при сохранении открытости опыту;
- самокритика и самооценка способствуют творчеству, повышению независимости и уверенности в себе [7].

Эти критерии эффективности обучения содержательно пересекаются с особенностями обучения взрослых.

Таким образом, разрабатывая программы обучения взрослых, необходимо учитывать наработки, касающиеся особенностей зрелой личности в целом и получения ею информации в частности, которые существуют в современной науке.

Подводя краткий итог вышеизложенному, можно сформулировать ряд рекомендаций, касающихся организации и содержания обучения взрослых.

1. Роль преподавателя, работающего со взрослыми обучаемыми, заключается в поддержании, стимулировании потребности в обучении и саморазвитии, а не в предоставлении информации.
2. Следует включать в учебный процесс опыт взрослых, делая его составной частью общего процесса обучения.
3. Знания, получаемые в процессе обучения, должны находить практическое применение в деятельности обучаемого.
4. Педагогика партнерства – это единственно возможная форма взаимодействия между преподавателем и взрослым обучаемым.
5. Преподаватель, работая со зрелыми личностями, должен сам быть зрелой личностью, уметь воспринимать мир с различных точек зрения и быть толерантным к иным мнениям.

Список литературы

1. Андреев А. А. Особенности обучения взрослых. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 135 с.
2. Базарова Г. Особенности обучения взрослых [Электронный ресурс] / Г. Базарова. – Режим доступа: <http://hrm21.ru/rus/trenarticle/?action=show&id=263>. – Загл. с экрана.
3. Громкова М. Т. Андрагогика. Теория и практика образования взрослых / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
4. Дресвянников В. А. Про андрагогику [Электронный ресурс] / В. А. Дресвянников. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/2007/02/09/andragogika.html>. – Загл. с экрана.
5. Змеев И. С. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / И. С. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Колесникова И. А. Основы андрагогики : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.
7. Роджерс К. Становление личности: взгляд на психотерапию / К. Роджерс. – М. : Эксмо-пресс, 2001. – 416 с.
8. Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых : метод. пособие / под ред. В. И. Подобеда, А. Е. Марона. – Т. 3, кн. 1. – СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2000. – 184 с.
9. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
10. Knowles M. S. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / Knowles M. S., Holton III, E. E., Swanson R. A. – 6-th edition. – London ; New York, etc. : ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – 378 p.

Т. В. Зверко

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК КОМПОНЕНТ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Многие исследователи отмечают особое место высшей школы как своеобразной творческой и научной лаборатории. Наука должна развиваться в вузе. Это необходимо как для самой науки, так и для подготовки высококвалифицированных кадров. Ведь на базе научных исследований строятся (должны строиться) лекционные курсы, лабораторные практикумы, практические занятия, учебная практика студентов. Потому ведущим условием развития образования останется развитие науки.

Научные знания по-прежнему будут составлять ядро знаний, получаемых в процессе обучения. Этот тезис имеет неоспоримую аргументацию. Во-первых, овладение фундаментальными дисциплинами требует от студентов овладения методами научного познания и исследовательскими умениями как умениями учебными. Во-вторых, научно-исследовательская работа позволяет наиболее полно выявить индивидуальность, творческие способности, особенности восприятия мира. В-третьих, в исследовательской деятельности гармонично реализуется как рациональность, так и эмоциональность личности студента. В-четвертых, обучение студентов высших учебных заведений исследовательской деятельности является необходимым компонентом их профессиональной подготовки.

Для подтверждения наших суждений обратимся к результатам исследования, проведенного лабораторией проблем высшей школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»¹, которые свидетельствуют о том, что

¹ Результаты социологического исследования «Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда», проведенного лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» (2010 г.) – опрос студентов харьковских вузов (n = 950).

для сегодняшних студентов процесс обучения в вузе является единством профессионализованных («подготовка к будущей профессиональной деятельности» – 61,0%), мировоззренческо-образовательных («расширить свой кругозор, развить эрудицию» – 52,2%), знаниевых («возможность получить глубокие знания» – 51,1%) целей. Соответственно ожидания от обучения в вузе конструируются в контексте аналогичных целей. Так, 75,1% студентов убеждены, что учеба в вузе даст им возможность развить навыки аналитического мышления; 66,6% считают, что смогут приобрести навыки научно-исследовательской работы. По-видимому, студенты видят особую необходимость в развитии этих качеств в современных условиях.

Безусловно, овладение профессиональными знаниями – одна из важнейших сторон подготовки специалиста, но в контексте современных подходов к образованию особое внимание уделяется не объему, энциклопедичности знаний в области профессиональной деятельности, а формированию методологии их приобретения, знаний о закономерностях функционирования самой науки.

Таким образом, особенностью научно-исследовательской деятельности студентов является то, что для ее осуществления необходимы специальные знания о методологии (о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности).

Овладение методами научного познания требует специальной, научно-исследовательской подготовки будущих специалистов. Ведь, как показывает практика, при общем малом объеме знаний «о способах их нахождения» выполнение творческих, самостоятельных работ не приносит удовлетворения, заученная студентами информация не находит дальнейшего применения в практической деятельности. Поэтому молодые специалисты не всегда в состоянии проанализировать информацию, установить связь между имеющимися у них знаниями и поставленной задачей, представить их в виде определенной системы, разобраться в структуре и содержании возникшей проблемы в рамках будущей профессиональной деятельности.

На основе наблюдений можно условно выделить три уровня сформированности исследовательских знаний у студентов:

– первый (низкий) уровень, когда студент не владеет знаниями о приемах поиска и обработки научной информации, об основах научных исследований, структуре и содержании научных работ;

– второй (средний) уровень, когда студент может осуществить поиск необходимой информации, но не владеет знаниями об обработке и фиксировании материала, имеет несистематизированную, фрагментарную информацию о теории научных исследований, может выделить структуру и определить содержание некоторых научных работ;

– третий (высокий) уровень, когда у студента поиск необходимой литературы и ее фиксирование не вызывают затруднений, научные работы выполняются на основе теории научных исследований, в соответствии с требованиями к их содержанию и структуре.

К сожалению, в вузовской практике часто наблюдается низкий уровень исследовательских умений, обусловленный эпизодичностью исследовательской деятельности. В «гонке за баллами» студенты интенсивно эксплуатируют Интернет. Их больше интересует «готовый продукт» (рефераты, курсовые работы), выполненный кем-то на заказ либо выставленный для свободного доступа. Это приводит к тому, что студенты испытывают затруднения в понимании и интерпретации научного текста, а далее демонстрируют неспособность его анализировать и делать самостоятельные выводы. У части студентов старших курсов возникают трудности в определении последовательности самостоятельной работы над планом, рефератом, курсовой или квалификационной работами.

Результаты опроса студентов Харьковского региона² также обнажили эту проблемную зону. Несмотря на то, что, по мнению

² Результаты социологического исследования «Проблемы профессионального выбора и занятости молодежи на региональном рынке труда», проведенного лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» (2010 г.) – опрос студентов харьковских вузов (n = 950).

студентов, в рамках обучения в вузе максимально развиваются их профессиональные интересы (2,6 балла по 3-балльной шкале), образовательные (2,5), коммуникативные и интересы в сфере самореализации (по 2,4), недостаточно внимания уделяется творческой составляющей профессиональной подготовки. 23,7% студентов убеждены, что остались на прежнем уровне их задатки критического мышления; 22,3% не развили навыки умения проводить исследования и работать с литературой. Следовательно, эти направления могут стать приоритетными в дальнейшем усовершенствовании организации работы со студентами.

Эта задача представляется значимой и в связи с тем, что она совпадает с точкой зрения работодателей³, которые в качестве доминантных профессиональных и личностных качеств выделяют, наряду с навыками самоорганизации, самопрезентации, способностью и готовностью учиться, нацеленностью на результат, умение искать, анализировать и обобщать информацию, принимать нетрадиционные решения, творчески мыслить.

Следует отметить, что требования работодателей формулируются не только и не столько в формате «знаний» выпускников вузов, сколько в терминах способов деятельности («умения», «способность», «готовность»). Таким образом, речь идет об особых образовательных результатах системы профессионального образования, в рамках которых знания выступают необходимым, но недостаточным условием достижения требуемого качества профессиональной подготовки [1, с. 21]. И высшей ступенькой профессиональной деятельности является исследовательская работа.

Анализ существующей научно-исследовательской практики в вузе позволяет выделить факторы, препятствующие накоплению опыта исследовательской деятельности, среди которых недостаточная информированность об организации системы НИРС

³ Результаты социологического исследования «Качество профессиональной подготовки выпускников вузов в оценке работодателей», проведенного лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» (2010 г.) – экспертный опрос руководителей харьковских предприятий и кадровых служб (n = 105).

в вузе; малый объем знаний о теории научных исследований; низкий уровень исследовательских умений; эпизодичность выполнения научных исследований; несовершенство педагогического управления НИРС.

Проведенный нами анализ актуализирует необходимость разработки и внедрения в каждом вузе комплексной системы НИРС, программ НИР по каждому образовательно-квалификационному уровню, которые уже апробируются в российских вузах [2; 3]. Их основной целью является повышение качества подготовки выпускников в университете как едином учебно-научно-производственном комплексе через освоение студентами в процессе обучения по учебным планам и сверх них основ профессионально-творческой деятельности, методов, приемов и навыков выполнения научно-исследовательских, развитие способностей к научному творчеству, самостоятельности, инициативы в учебе и будущей профессиональной деятельности.

Реализация такой комплексной системы НИРС будет успешной при условии ее направленности на:

- непрерывное участие будущих специалистов в научной работе на протяжении всего периода обучения;
- тесную взаимосвязь форм НИРС, реализуемых как в учебном процессе, так и сверх него;
- преемственность научной деятельности в период обучения по уровням образовательного процесса;
- последовательность изучения и освоения методов выполнения научных исследований;
- связь НИРС с научной работой преподавателей; создание условий для поддержания и развития научных школ и направлений в вузе, в русле преемственности поколений, в рамках познания и разработки определенных проблем;
- внедрение результатов НИРС в практику;
- изучение и обобщение результатов НИР для использования на занятиях по дисциплинам учебных программ;
- внедрение системы стимулирования студентов и преподавателей, которые принимают активное участие в проведении НИР;

- расширение научного и творческого сотрудничества со студентами зарубежных вузов;
- развитие научно-творческой активности профессорско-преподавательского состава, его участия в организации и руководстве НИРС;
- использование положительного опыта внедрения в учебный процесс новых форм и видов НИРС.

Как нам видится, органичное включение научно-исследовательской деятельности в преобразования, происходящие в образовательной сфере, бесспорно, будут способствовать позитивным изменениям во всех направлениях. В свою очередь, являясь творческой, научно-исследовательская деятельность обеспечит высшую степень активности личности как на уровне решения общественно значимых задач, так и на уровне личностного саморазвития, реализации творческого потенциала в условиях обучения в вузе и в период профессионального становления.

Список литературы

1. Качество профессиональной подготовки выпускников вузов в оценке работодателей / Нар. укр. акад. ; [сост.: Е. В. Бирченко, Е. Г. Михайлева, О. С. Овакимян и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 42 с.
2. Кукушкина В. В. Организация научно-исследовательской работы студентов (магистров) / В. В. Кукушкина. – М. : ИНФРА-М, 2011. – 265 с.
3. Щеглов Е. В. Методические принципы организации и планирования научных исследований студентов / Е. В. Щеглов, С. А. Козлов, В. И. Максимов. – М. : ФГОУ ВПО МГАВМиБ, 2010. – 45 с.

РОЛЬ И МЕСТО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Согласно исследованиям ЮНЕСКО, структурный характер, задачи и место образования взрослых в национальной системе образования любого государства в значительной мере определяется социально-экономическими, политическими и культурными факторами [7]. Однако, несмотря на эти факторы, возможно выделить ряд объективных задач образования взрослых, имеющих наднациональный характер:

1) экономические: постоянная и динамическая интенсификация профессионального образования, которая позволит взрослым адаптировать свои профессиональные навыки и умения к быстро изменяющимся требованиям рынка труда, а также приобрести новые актуальные знания;

2) социальные: формирование личной ответственности граждан, развитие их социальных компетенций и личностных качеств, создание условий для самоопределения;

3) культурные: формирование личности, понимающей и принимающей как культуру своей страны, так и общечеловеческие ценности.

Таким образом, целью образования взрослых является не только улучшение социально-экономического положения обучаемых, но также и их личностный рост и развитие.

Для того чтобы образование взрослых проходило в формате действительно непрерывного образования, необходимо учитывать структурные связи, существующие между двумя подразделениями системы образования: образованием молодежи и образованием для взрослых.

Несмотря на существующее мнение о принципиальном различии этих двух систем, их комплементарность очевидна. Во-первых, все существующие образовательные практики, с поправкой на среду и условия обучения, приемлемы как для образования молодежи, так и для образования взрослых [2].

Во-вторых, формирование социокультурных компетенций является непрерывным процессом, который не может и не должен прерываться при переходе с одной ступени образования на другую. Молодежь необходимо готовить к тому, что образование является непрерывным процессом, а знания, получаемые на начальных этапах обучения, только закладывают фундамент их будущих достижений в профессиональной и социальной сферах [6]. И, наконец, понятие непрерывного образования [1] включает в себя школьное образование, профессиональное обучение, университетское образование и образование взрослых, которые являются равноправными структурными элементами комплексной системы образования. Таким образом, непрерывность образования может быть достигнута только при условии интеграции этих составляющих в единую структурированную систему образования [3].

Говоря о содержательной стороне образования взрослых, можно отметить следующие негативные, на наш взгляд, тенденции, которые не позволяют в полной мере использовать весь потенциал системы непрерывного образования:

1) акцент на «экономических» аспектах и конкурентных преимуществах часто превращает процесс образования в процесс профессиональной переподготовки обучаемых, тем самым разделяя образовательную деятельность на два не связанных друг с другом блока: профессиональную подготовку и общее образование;

2) доминирующая профессиональная направленность образования взрослых ограничивает доступ к получению знаний таких категорий населения, как люди «третьего возраста» и люди с особыми потребностями, ценность которых на рынке труда минимальна, а также представителей отдельных социальных слоев общества и групп, находящихся на грани социальной изоляции;

3) образование, цели которого – личностное развитие, повышение самооценки, формирование активной гражданской позиции, социальная интеграция – отличаются от сугубо «экономических», очень часто исключается из сферы интересов провайдеров образования для взрослых [1];

4) шаблонное использование университетских программ и полный перенос вузовских методик на систему образования взрослых не позволяет сделать процесс в полной мере динамичным, чутко реагирующим на изменения профессиональных потребностей обучаемых.

По мнению самих обучаемых, для того, чтобы преодолеть эти тенденции, провайдеры образования для взрослых должны принимать во внимание следующие факторы [5]:

1) развитие необходимых компетенций и навыков:

- профессиональных, лингвистических и межкультурных компетенций;
- формирование установок и выработка навыков учения;
- формирование универсальных навыков и навыков широкого применения;
- формирование навыков не-линейного (разветвленного) обучения и актуализации ранее полученных знаний;

2) методики преподавания, учитывающие профессиональную занятость студентов, их семейное положение, а также возможную географическую удаленность от провайдера образовательных услуг:

- межпоколенческое¹ обучение, самоуправляемое обучение, все формы дистанционного обучения, смешанное обучение, обучение на практике, эмпирическое обучение, проблемно-ориентированное обучение, менторство;
- дружеская поддержка со стороны как преподавателей, так и одноклассников;

3) качество образовательных услуг:

- актуальность и универсальность получаемых знаний;
- учет особенностей местного рынка труда и местной экономической ситуации;

4) цели образования:

- формирование социального равенства, социальной сплоченности и активной гражданской позиции;

¹ Межпоколенческое обучение – совместное обучение представителей разных поколений.

- развитие творческого начала личности, склонностей к инновационной и предпринимательской деятельности;
- улучшение перспектив профессионального развития и профессиональной мобильности.

Помимо этого, многие эксперты в области образования взрослых отмечают необходимость формирования особой образовательной культуры и позитивного, мотивированного отношения к самому процессу обучения как у самих обучаемых, так и у их окружения (семья, работодатели, общество в целом).

Таким образом, учитывая глобальные задачи, стоящие перед образованием взрослых на современном этапе, потребности информационного общества, особенности современной экономики, ключевым ресурсом которой являются знания, а также потребности самих обучаемых и мнения экспертов, можно говорить об ключевых зонах [4], которые должны постоянно находиться в сфере внимания провайдеров образования для взрослых, а именно:

- создание контекстуально-обусловленной аутентичной образовательной среды, не только учитывающей существующую ситуацию на рынке труда и способствующей профессиональному росту и/или трудоустройству обучаемых, но и благоприятствующей социальной интеграции всех обучаемых независимо от их принадлежности к определенным социальным или возрастным группам;
- использование современных информационных технологий, способных обеспечить равный и свободный доступ к образованию всем желающим;
- формирование базы знаний путем критического осмысления собственного опыта.

Список литературы

1. Adult Education Trends and Issues in Europe [Electronic resource] // EAEA Documentation of Activities. – Mode of access: <http://www.eaea.org/index.php?k=10263>.
2. Conlan, J., Grabowski, S., Smith, K. Current Trends in Adult Education. In M. Orey (Ed.) [Electronic resource] / J. Conlan,

S. Grabowski, K. Smith // Emerging perspectives on learning, teaching and technology. – Mode of access: http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Main_Page.

3. Edelson P. J. Adult Education in the USA. Issues and Trends [Electronic resource] / P. J. Edelson // State University of New York at Stony Brook, April 2000. – Mode of access: http://www.die-frankfurt.de/esprid/dokumente/doc-2000/edelson00_01.doc.

4. Kasworm C. Trends in Adult Higher Education: New Possibilities for Preparing the Information Workforce [Electronic resource] / C. Kasworm // Trends in Adult Higher Education. – Mode of access: http://www.academia.edu/234052/Trends_in_adult_higher_education_New_possibilities_for_preparing_the_information_workforce.

5. Pinto T. A. *New Trends on Adult Education* [Electronic resource] / T. A. Pinto // Summary results of the inquiry completed by participants at the conference «*New Trends on Adult Education*». – Mode of access: http://projectpaladin.eu/wp-content/uploads/2010/12/Conference_EP_16_11_2010_Inquery_Results.pdf.

6. Recommendation on the Development of Adult Education [Electronic resource] // UNESCO Recommendation on the Development of Adult Education. – Mode of access: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13096&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.

7. World Trends in Adult Education. Research – UNESCO. The Fifth International Conference on Adult Education, (Hamburg, July 1997) [Electronic resource] // Adult education since the fourth International Conference on Adult Education (Paris, 1985). – Mode of access: <http://www.unesco.org/education/uie/online/468rep.pdf>.

Н. П. Карпова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: ЕДИНСТВО ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

С помощью технологии интеллектуальная информация переводится на язык практических решений. Технология – это и способы деятельности, и то, как личность участвует в деятельности. Любая же деятельность может быть либо технологией, либо искусством. Если искусство основано на интуиции, то технология – на науке.

Технология не существует в педагогическом процессе в отрыве от его общей методологии, целей и содержания. Мы понимаем под педагогической технологией совокупность психолого-педагогических установок, определяющих выбор форм, методов, способов, приемов, воспитательных средств. С помощью технологий достигается эффективный результат в развитии личностных свойств в процессе усвоения знаний, умений, навыков.

Понятие педагогической технологии в сознание учительства входило постепенно: от первоначального представления о педагогической технологии как об обучении с помощью технических средств до представления о педагогической технологии как о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса.

Проанализировав педагогическую литературу по данной проблеме, мы выделили ключевые понятия, включаемые разными авторами в термин «педагогическая технология»: систематизированное обучение на основе системного способа мышления; совокупность учебных ситуаций, призванных реализовать педагогическую систему; упорядоченная система действий, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей; выявление принципов и приемов оптимизации образовательного процесса; использование технических средств обучения; конструирование учебного процесса с гарантированным достижением целей; педагогическое мастерство;

описание (проект) процесса формирования личности учащегося; содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса; сложные и открытые системы приемов и методик, объединенных приоритетными образовательными целями, концептуально взаимосвязанных между собой задач и содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса [2; 3]. Такой анализ позволил сделать вывод о том, что наиболее употребляемо в отечественной педагогике понятие «педагогическая технология» как воспроизводимые приемы, способы работы педагогов.

Действительно, распространенное обращение к понятию «технология» основано, прежде всего, на признаке воспроизводимости педагогической деятельности. В социальном плане этот признак связан с другим признаком технологии – ее возможной массовостью. Более строгое понимание педагогической технологии в отечественной педагогике близко к распространенному в мире представлению о построении образовательного процесса с заданными диагностируемыми результатами.

Ведущими признаками строгого представления о педагогической технологии мы считаем: во-первых, диагностичность описания цели; во-вторых, воспроизводимость педагогического процесса (в том числе предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемых).

Следует учитывать, что термин «образовательные технологии» – более емкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает еще и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых. Если методическая система направлена на подготовку ответов на вопросы, чему учить, зачем учить, как учить, то технология обучения дополняет третий вопрос «Как учить результативно?».

Педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике. Описание любого учебно-воспитательного процесса представляет собой описание некоторой педагогической системы. Педагогическая система представляет собой основу технологического процесса. Под

педагогической системой понимается совокупность (взаимосвязанных) средств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного влияния на личность. Как система образования включает в себя различные по уровню и профилю государственные и негосударственные учебно-воспитательные организации и заведения, дошкольные и внешкольные учреждения, различные формы самообразования и другие звенья социальной системы общества.

Предметом педагогической технологии выступают особенности взаимодействия учителей и учащихся в различных видах деятельности, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации, стандартизации способов и приемов обучения или воспитания, с использованием компьютеризации и технических средств.

Центральная проблема педагогической технологии – процесс целеобразования. Определенность целей позволяет перейти к строгой технологии учебно-воспитательного процесса, что (существенно) связано с повышением качества педагогического (воспитательного) процесса. Образование представляет собой один из самых важных институтов социализации, ведь именно через образование общество обеспечивает свое развитие. *Целью образования* является всесторонне развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, развитие его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, формирование граждан, способных к осознанному общественному выбору, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала народа, повышения его образовательного уровня, обеспечение народного хозяйства квалифицированными специалистами [1].

Способ постановки целей, который предлагает педагогическая технология, отличается повышенной инструментальностью. Он состоит в том, что цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт могут надежно опознать. Основная цель образования состоит в том, чтобы приблизить человека к совершенству собственной

природы, помочь ему самореализовываться. Образование по сути представляет собой создание образов, схем, с помощью которых человек стратифицирует пространство вокруг себя. Человек должен приложить невероятные усилия, чтобы добыть образование. Нормативным идеалом образования выступает человек, генерирующий знания, умеющий самостоятельно ориентироваться в потоках информации.

При разработке проекта будущей педагогической системы любого из видов образования необходимо достичь гармоничного взаимодействия всех элементов педагогической системы, как по горизонтали (в рамках одного периода обучения – четверти, семестра или учебного года), так и по вертикали – на весь период обучения. При этом недопустимо вносить изменения хотя бы в один из элементов педагогической системы, не затрагивая соответствующей перестройкой другие. Так, изменяя цели образования, но оставляя неизменными его содержание и процессы обучения, имеем деформированные педагогические системы.

Основные цели, смыслы, ориентации, подходы к системе образования с учетом конкретных потребностей личности и общества находят свое воплощение в парадигмах, на основе которых вырабатываются основные модели образования. В связи с этим необходимо проанализировать основные парадигмы образования, представляющие собой совокупность теоретических и методических предпосылок, определяющих конкретное научное исследование, которыми руководствуются в качестве образца в научной практике на данном этапе. Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма.

Педагогическая парадигма – это стандартная совокупность педагогических установок и стереотипов, ценностей, технических средств, характерных для членов конкретного общества, обеспечивающих целостность деятельности, приоритетную концентрацию только на нескольких целях, задачах, направлениях. В педагогической практике последних лет наиболее распространены следующие *парадигмы*: 1) парадигма «знания, умения,

навыки», при которой ключевыми характеристика преподавателя являются: знания предмета, методики преподавания, умения передавать практические навыки и объективно оценивать обучающихся; 2) когнитивная парадигма развивающего обучения, при которой главной целью образования выступает развитие научно-теоретического (абстрактно-логического) мышления в ходе обучения на высоком уровне сложности задач; 3) гуманистическая парадигма, согласно которой целью педагога является не формирование, а поддержка, не развитие, а содействие; успешное обучение базируется на внутренней мотивации студента, а не на принуждении; 4) прагматическая парадигма, в соответствии с которой продуктивным является только то обучение и воспитание, которое предоставляет возможности получить материальную или социально-статусную пользу в будущей жизни; собственно, познавательные, эстетические и другие высшие потребности в стереотипах общественного сознания воспринимаются как непрестижные; 5) парадигма объективного смысла содержит в своей основе непродубленный взгляд на вещи и мудрейшие традиции «народной педагогики» [1; 2; 3].

Парадигмальное изменение целей образования определяет новое понимание роли преподавателя, его функций, способностей и целей, которые предусматривают компетентность и мастерство, то есть личностно-профессиональные качества, продуктивность образовательного процесса, становится средством, основанием и результатом межсубъектного взаимодействия.

При формировании парадигмальных моделей образования используются следующие *подходы*:

1) *синергетический*, представляющий собой научное направление теории самоорганизации. Эта парадигма объединяет знания о природе и человеке, функционировании сложных систем; новой картине мира;

2) *компетентностный* подход, определяющий направленность образовательного процесса на формирование и развитие ключевых (базовых, основных) и предметных компетентностей личности;

3) *акмеологический* подход, определяющий направленность личности на раскрытие всех ее потенциальных возможностей и достижения вершин профессионального мастерства. Объектом акмеологии выступает зрелая личность, которая прогрессивно развивается и самореализуется в основном в профессиональных достижениях. Предметом акмеологии выступают процессы, психологические механизмы, условия и факторы, способствующие прогрессивному развитию зрелой личности и ее высоким профессиональным достижениям;

4) *интерактивный* подход, который основывается на принципах гуманизации, демократизации, дифференциации и индивидуализации. Интерактивное обучение представляет собой социально мотивированное партнерство, центром внимания которого является не процесс преподавания. А организованное творческое сотрудничество равноправных партнеров. Такое субъект-субъектное взаимодействие позволяет использовать принципы андрагогики, развития позитивной профессиональной «Я-концепции». Интерактивное обучение предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование методов, дающих возможности создания ситуаций успеха, риска, сомнения, противоречивости, сопереживания, анализу и самооценки своих действий, совместного решения проблем [3, с. 44–45].

В чем же состоит глубинный смысл *педагогической технологии*?

Во-первых, педагогическая технология сводит на нет педагогический экспромт в практической деятельности и переводит ее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса с последующей реализацией проекта в классе. Это возможно сделать на языке понятий «дидактическая (воспитательная) задача» и «технология обучения (воспитания)».

Во-вторых, в отличие от ранее использовавшихся поурочных разработок, предназначенных для учителя, педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание деятельности самого учащегося, то есть проектирование учебно-познавательной

деятельности ведет к высокой стабильности успехов практически любого числа учащихся.

В-третьих, существенная черта педагогической технологии – процесс целеобразования. Это центральная проблема педагогической технологии в отличие от традиционной педагогики. Она рассматривается в двух аспектах: 1) диагностика целеобразования и объективный контроль качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развитие личности в целом.

В-четвертых, благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике – принцип целостности (структурной и содержательной) всего учебно-воспитательного процесса. Принцип целостности – гармоничность всех элементов педагогической системы.

Таким образом, *педагогическая технология* – это, с одной стороны, планирование обучения на основе точного определения желаемого эталона в виде набора наблюдаемых действий ученика; а с другой – «программирование» всего процесса обучения в виде строгой последовательности действий учителя и подбора формирующих воздействий (поощрений и наказаний), обуславливающих требуемое поведенческое научение. Третьим важным аспектом понимания термина «педагогическая технология» выступает сопоставление результатов обучения с первоначально намеченным эталоном, фактически поэтапное тестирование для выявления познавательного прогресса, понимаемого как постепенное усложнение поведенческого репертуара учащихся.

Все вышеизложенное позволяет выделить *признаки педагогических технологий*: 1) диагностичное целеобразование и результативность предполагают гарантированное достижение целей и эффективность процесса обучения; 2) экономичность обеспечивает резерв учебного времени, оптимизацию труда преподавателя и достижение запланированных результатов в сжатые промежутки времени; 3) корректируемость – возможность оперативной обратной связи, последовательно ориентированной на четко определенные цели.

Список литературы

1. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик; [сост.: Астахова В. И. и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 527 с.

2. Общая и профессиональная педагогика : учеб. пособ. для студ. педагог. вузов / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2006 – 368 с. – (Педагогическое образование).

3. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.

В. П. Кіпень

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНІСТЬ У НАУЦІ ЯК ВИКЛИК СУЧАСНІЙ ОСВІТИ

У кінці ХХ століття аналітики Світового банку та експерти ЮНЕСКО приходять до висновку про появу нової моделі розвитку науки і виробництва знань. Система виробництва знань трансформується від дисциплінарної до трансдисциплінарної [1]. Вища освіта у зв'язку з цим постає перед серйозними викликами. Перша, дисциплінарна, модель була жорстко пов'язана з розділенням знань між окремими науками, і таке ж розділення було визначальним у навчанні студентів, в управлінні університетами, їх структурній організації. Друга, трансдисциплінарна, утверджується все ширше і в не настільки віддаленому майбутньому ляже в основу організації наукової роботи й навчання в університетах. Зміни моделей виробництва знань, що відбуваються у світовій науці, та продиктовані цим зміни в системах вищої освіти розвинутих країн поставлять і перед Україною питання щодо готовності їх врахувати та адаптувати. В іншому випадку – ще більші відставання та деградація.

Проте в науковому й освітянському дискурсах ця проблема залишається малоактуалізованою [2], а в освітньо-науковій політиці міністерства є навіть прояви архаїчних підходів і гальмування

трансдисциплінарності. Спробуємо проаналізувати ключові зміни, викликані трансдисциплінарністю сучасного виробництва знань, і вимоги до оновлення університетської науки й освіти. Ставимо також завдання хоча б пунктирно обґрунтувати необхідність змін у вітчизняній науці й освіті та виділити деякі конкретні кроки в цьому напрямі.

Виділяють низку характеристик трансдисциплінарної моделі науки. Перша – дисциплінарна – модель більше займається проблемами, пов'язаними з так званою «чистою наукою», друга веде дослідження в контексті реальних соціально-значимих задач. Відбулися зміни в характері досліджень у цілому – зростають проблемно орієнтовані дослідження. Вони все менше фінансуються коштами університету, набуваючи рис вузькоорієнтованого дослідження, фінансованого різними фондами, організаціями.

Доступ до спеціалізованих знань, надання їм у процесі обробки нової конфігурації у відповідності до нових потреб стає новою зростаючою сферою бізнесу. Робота з подібними даними вимагає залучення нових інформаційних технологій, систем комунікацій і способів обробки даних. Це, в свою чергу, стимулює такі сфери, як мікроелектроніка, телекомунікації, комп'ютерні технології. Подібна індустрія знань є ключовою в новій техно-економічній парадигмі – становленні інформаційно-технологічного суспільства.

Упродовж останніх років фірми в розвинутих країнах створюють різноманітні нові організаційні форми науково-дослідницької роботи. З'явилися мережеві фірми, що займаються вузькоспеціалізованим навчанням із наступним безпосереднім застосуванням отриманих знань на практиці. Виникає нова форма дослідницьких бюро (R&D альянс), що створені як міжорганізаційні альянси. Вони займаються широким спектром проблем у рамках конкретної галузі. Ще одним нововведенням є активний розвиток так званої служби сервісу виробника. Такі організації являють собою мережу горизонтально зв'язаних дослідницьких фірм, кожна з яких працює в чітко визначеній, спеціалізованій галузі, контактуючи через різноманітні системи комунікацій. Сфера їх діяльності лежить у виявленні нагальних проблем, їх ідентифікації, аналізі й наступному вирішенні. У ході подібної роботи одночасно

йдуть процеси взаємного обміну знаннями, досвідом і пошук можливих варіантів вирішення тої чи іншої проблеми. Координування таких структур здійснюється в основному горизонтально, а не жорстко вертикально.

На даний момент розуміння науки, виробництва знань і використання їх суспільством набуває кардинально нового значення. Найбільш важливі види знань продукуються не тільки і не стільки вченими, технологами, а так званими символічними аналітиками, людьми, які працюють із символами, концепціями, теоріями, моделями, даними, виробленими іншими, а ними лише сформованими в нові комбінації. В індустрії знань саме знання стає товаром, виробленим в різних місцях – університетах, аналітичних центрах, державних лабораторіях.

Перехід від елітарної до масової вищої освіти дозволяє подібній індустрії знань рости й міцніти. У цьому процесі традиційним університетам залишається все менше місця. Випускаючи висококласних спеціалістів, які активно продовжують свою освіту поза університетськими стінами і здатні на високому професійному рівні судити, що саме досліджується в університетах, останні тим самим підривають свої позиції. Університети більше не володіють домінуючими науковими, економічними позиціями, щоб визначати, що є найкращим і в підготовці спеціалістів, і в проведенні досліджень. Виходячи з цього, для майбутнього вищої освіти існують високоїмовірні далекосяжні загрози.

З інтенсифікацією міжнародної конкуренції питання про практичне втілення результатів досліджень і отримання певної вигоди стає все більш актуальним. Це стосується не тільки виробництва нових знань, скільки комерціалізації вже отриманих. Отже, щоб зберегти статус безпосереднього джерела знань, університетам необхідно реформуватись, ставати частиною так званої системи вирішення та ідентифікації проблем, стратегічного брокерства, усього того, що характеризує сучасну індустрію знань. Якщо університети не пройдуть такої трансформації, не стануть мобільнішими в управлінні, у сприйнятті і застосуванні якісно нових форм виробництва знань, вони ризикують залишитися за бортом стрімких змін у суспільстві.

Відходить у небуття ідея фон Гумбольдта і Ньюмена, яка визначала мету освіти як власне отримання знань [3]. На її місце приходять нова теорія мети вищої освіти. Вона полягає в тому, що університети безпосередньо повинні служити суспільству, підтримуючи економіку й забезпечуючи необхідний рівень життя для членів даного суспільства. Передбачається, що нова, економічно зорієнтована парадигма вищої освіти не буде перервана і тенденція до підвищення підзвітності вищої освіти суспільству не буде зупинена [4]. Відповідність вищої школи вимогам ХХІ століття буде розглядатись у світлі того, наскільки внесок вищої освіти забезпечує економічний розвиток країни.

Зі збільшенням сили тиску світової конкуренції велика кількість фірм робить ставку на використання нових технологій у сфері своєї діяльності. Проте наявність нових технологій ще не гарантує стабільного успіху. Головною умовою успіху стає використання спеціальних знань. Фірми, які неспроможні самостійно займатись розробкою таких знань, активно включаються до співробітництва з університетами та іншими фірмами. Дана модель утворює наступний принцип: для використання знань необхідно приймати безпосередню участь в їх генерації. Прийняття того факту, що виробництво знань більше не є замкнутим і що в цьому процесі повинні брати участь різні соціальні інститути, буде, напевне, найбільш важливим випробуванням серед тих, через які повинні будуть пройти університети, бажаючи адаптуватись до нової освітньої моделі. Ключ до ефективності лежить, перш за все, у здатності до тісної взаємодії з іншими виробниками знань, і взаємодії настільки постійній, наскільки цього вимагає контекст конкретної проблеми. Актуальними будуть ті університети, які зможуть знайти своє місце в такому колі суспільно-значущих проблем. Подібні зміни вимагають значних реорганізацій у сучасних університетах.

Нині університети стоять перед проблемою власної адаптації до нової системи виробництва знань. Під час організації досліджень ця проблема лежить у площині взаємовідносин між виробником знань і їх замовником. Сучасне дослідження можна проводити лише в умовах групової взаємодії. Принцип

академічного виживання в нинішніх умовах зміщується з попереднього – «публікуйся або вмирай» – на новий – «співробітничай або вмирай». Співробітництва вимагає той факт, що дослідження проводиться зараз не в рамках лише однієї дисципліни, а трансдисциплінарно, вимагаючи розгляду проблеми під різними кутами і відповідно залучаючи все більшу кількість спеціалістів і експертів із різних галузей знань.

Перехід до нової системи виробництва знань поступово веде до уніфікації навчальних програм. Зараз це особливо помітно в таких дисциплінах, як фізика, хімія, біологія, економіка, політологія. Практично скрізь базові елементи курсів однакові. Підтвердженням уніфікації може служити той факт, що більшість випускників європейських університетів продовжують свою післядипломну освіту в університетах інших країн. Призначення отриманих під час університетської підготовки знань нині може бути визначене як служіння значно більшому числу соціальних запитів. Це і підтримання економічного розвитку, і забезпечення «освіти протягом усього життя», і формування громадянської культури особистості. Програми професійної підготовки у вищій школі повинні доповнюватись новим змістом, який передбачає набуття низки практичних навичок у сферах вирішення проблемних ситуацій, особистісного спілкування і вивчення того, як правильно вчитись, набувати знання. Нерідко також включається засвоєння певного обсягу знань у кількох галузях науки. Тим більш архаїчною виглядає позиція вітчизняного міністерства, яке забороняє вступ на магістерські програми бакалаврам інших дисциплін.

У великій науці відбувається зміщення акценту з відкриття загальних законів світобудови на дослідження характеристик і природи поведінки комплексних систем, на усвідомлення того, як функціонують механізми природи й суспільства. Подібні багатогранні системи, базовою характеристикою яких виступає нелінійність процесів, вимагають синергетичного і мультидисциплінарного підходів для їх розуміння [5]. Тому відповідно до цих новацій повинна змінюватись і навчальна програма, рухаючись у напрямку диференціації та постійної переконфігурації знань.

Урешті-решт, це може привести до появи трансдисциплінарних знань. У новій освітній моделі виникає потреба в переміщенні акценту з дисциплінарно-орієнтованого навчання на проблемно-орієнтоване, через що більший наголос робиться на вивченні конкретних проблем комплексних систем природи і суспільства із залученням багатьох дисциплін. Зразком трансдисциплінарності може служити наука про довкілля. При навчанні й дослідженнях у цій галузі неминуче фокусування на комплексних проблемах хімії, біології, географії, економіки, історії тощо. Як правило, проблема з'являється в результаті збою в роботі однієї чи кількох таких систем, а для її ліквідації необхідна багаторівнева і тісна взаємодія спеціалістів різних галузей знань. Стара модель освіти, навіть після своєї часткової еволюції, являє собою своєрідну гібридність різних наук. Тоді як трансдисциплінарність, що репрезентує нову освітню модель, являє собою дещо більше, ніж просто гібрид із кількох дисциплін. Трансдисциплінарність буде фокусуватись безпосередньо на навчанні так званих спеціалістів із знань. Орієнтація навчального плану жорстко спрямовується на вирішення проблемних ситуацій. Головними якостями, які необхідно буде набувати в процесі навчання, стануть здатності використовувати раніше отримані знання в нових поєднаннях, нових сферах, під час вирішення інноваційних проблем, застосовуючи творчі підходи в їх осмисленні і відтворенні. З'являться нові фахівці, такі як ідентифікатори проблем, проблемні брокери, спеціалісти з вирішення проблем [6].

Університети ймовірно розроблятимуть дві паралельно співіснуючі структури: одну для навчання (модель № 1) і другу для досліджень (модель № 2). Вірогідно, що в майбутньому це приведе до диференціації університетів на чисто дослідницькі й чисто навчальні.

Зроблений вище акцент на аналізі відповідності вищої освіти вимогам ХХІ століття базується на зміні моделі розвитку науки, що зараз проходить. Ця точка відліку була вибрана не тому, що ми вважаємо ведення наукових досліджень найбільш важливою функцією сучасного університету, а скоріше для того, щоб привернути увагу до того факту, що традиційне університетське

дисциплінарне розчленування наук ставиться сьогодні під сумнів. Адже зрозуміло, якщо змінюються принципи виробництва знань, то відповідно мають змінитися критерії відповідності вищої освіти.

Отже, зміни на такому фундаментальному рівні вплинуть не лише на проведення досліджень, а й на процес викладання. Головна зміна, з якою зіткнуться університети, полягає в тому, що виробництво і розповсюдження знань (відповідно дослідження і навчання) більше не виступають самодостатніми, такими, що здійснюються в рамках одного інституту. Сьогодні університети виступають лише одним із учасників процесу виробництва знань. Відповідно викладання як процес повинно прийти до усвідомлення того факту, що знання більше не може вміщатись у навчальні посібники й підручники, і що розповсюдження знань – навчання – може проходити в контексті процесу досліджень. У такій ситуації особливий акцент повинен бути зроблений на розкритті потенціалу нових інформаційних і комунікаційних технологій.

Наша наука і освіта переживають не кращі часи. Багато з того, що активно впроваджується в розвинутих країнах, видається для нас або недосяжним, або неактуальним. За постійного фінансового голоду університети й наукові установи переймаються більше питанням виживання і ситуативними пошуками ресурсів. Фінансування науки в 2011 р. вперше впало до рівня 0,29% від ВВП, що є показником слаборозвинених держав Африки. На стратегічне планування і прогнозування власної діяльності з урахуванням світових трендів трансдисциплінарної моделі виробництва знань зусиль не вистачає. Проте думати й діяти треба вже зараз. Причому збільшення фінансування всієї системи виробництва знань з нинішнього неприйняттого рівня до хоча б середньосвітового показника – 1,7% ВВП [7], за принципової необхідності, саме по собі не дасть проривів. Окрім цього необхідна глибока трансформація методології наукової, інноваційної і освітньої політик. Закласти це потрібно на законодавчому рівні в нових законах про засади наукової діяльності і про засади вищої освіти, які підготовлені нині. Окремими заходами в першому наближенні могли б бути хоча б наступні. У науковій політиці держави ввести принцип пріоритетності в підтримці напрямів

досліджень і дослідницьких тем комплексного трансдисциплінарного характеру. При оцінці роботи університетів у науково-дослідній сфері ввести в критерії принцип співробітництва їх з іншими освітніми й дослідницькими установами. Стимулювати міждисциплінарне й міжфакультетське співробітництво в науковій роботі університетів. Переглянути організацію роботи спеціалізованих наукових рад із захисту дисертацій, у яких нині домінує жорстко дисциплінарний підхід. Перекрити вал псевдонаукових публікацій і дисертацій, викликаний кількісними архаїчними вимогами щодо критеріїв наукової ефективності роботи викладачів і науковців та чиновницькими орієнтаціями на вчені звання. Переорієнтуватись на якісні показники.

Найважливішим викликом, який кидає університетам нова модель виробництва знань, буде їх здатність зайняти лідируючу роль у підготовці так званих спеціалістів з роботи із знаннями, тих людей, які володіють відповідним набором навичок і творчим підходом до ефективного використання знань, вироблених в рамках глобальної системи продукування знань. Це слід врахувати і стимулювати втілення принципу трансдисциплінарності у навчальних програмах бакалаврів і магістрів, ввести його у стандарти вищої освіти, переглянути відомчі документи і відмінити жорстко дисциплінарну прив'язку підготовки, у першу чергу на магістерському рівні.

Системна робота урядових управлінських структур, університетів, наукових і дослідних закладів різного походження дозволить сподіватись на краще майбутнє нашої науки і освіти, а отже і розвиток усього суспільства.

Список літератури

1. Gibbons, Michael. Higher Education Relevance in the 21st Century. Education the World Bank (1998). 64 P.; Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. International Conference. Thessaloniki 8–12 December 1997. 40 P.

2. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури / В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська. – К., 2000. – 304 с.; Стріха М. Українська наука перед викликами / М. Стріха // Дзеркало тижня. – 2012. – № 8.

3. Ладыжец Н. С. Философия и практика университетского образования / Н. С. Ладыжец. – Ижевск : Изд-во Удм. ун-та, 1995. – С. 63–73.

4. Johnstone, B.D., Arona, A. and Experton, W. The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms, Education the World Bank (1998). – P. 30.

5. Самарский А. А. Парадоксы многовариантного нелинейного мира – мира вокруг нас / А. А. Самарский, С. П. Курдюмов // Гипотезы, прогнозы (Будущее науки): междунар. ежегодник. – М. : Знание, 1989. – Вып. 22. – С. 9–29.

6. Educating for a Sustainable Future: A Transdisciplinary Vision for Concerted Action. International Conference. Thessaloniki 8–12 December 1997. – 40 p.

7. Ученых много, но все они бедные [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://banda.in.ua/articles/1912-uchenyh-mnogo-no-vse-oni-bednye.html#ixzz1gEbVQYE4>.

В. А. Курвас

ПРИМЕНЕНИЕ НАУКОМЕТРИЧЕСКИХ БАЗ ДАНЫХ ДЛЯ АНАЛИЗА КАЧЕСТВА ИССЛЕДОВАНИЙ УЧЕНЫХ

24 декабря 2009 г. решением коллегии Министерства образования и науки Украины показатель «Количество публикаций в наукометрической международной базе данных Scopus» был принят в качестве одного из показателей оценки результативности научной и научно-технической деятельности высших учебных заведений. А приказ МОНМС Украины № 1112 от 17.10.2012 «Об опубликовании результатов диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» с соответствующими изменениями (приказ № 1380 от 03.12.2012) стал своего рода катализатором обсуждений в Украине, связанных с международными наукометрическими базами.

Научные исследования в значительной мере определяют прогресс в современном мире. А уровень высшего и послевузовского профессионального образования в университетах во многом определяется уровнем проводимой научно-исследовательской деятельности (НИД). Поэтому одним из важнейших показателей работы высшего учебного заведения являются его научные достижения. Растущая социальная значимость науки обуславливает пристальное внимание ко всем факторам, от которых зависит ее развитие. При этом эффективное управление современной наукой невозможно без учета результатов НИД.

Считается, что журнальные публикации – практически единственный «видимый след» научной коммуникации, и именно с их помощью можно получить объективные показатели, характеризующие процесс получения и накопления знаний. Все чаще в последнее время обращаются к изучению документопотока научной продукции на основе параметрических критериев. В связи с внедрением количественных подходов к оценке эффективности НИД ученых и научных коллективов, сегодня активно разрабатываются наукометрические системы. Объектом наукометрического анализа является НИД, при этом предпочтительно используются результаты анализа информационного потока научной продукции (журнальные публикации, патенты, диссертации, зарегистрированные технологии и др.). В настоящий момент статистические методы исследования публикационных потоков, обобщенные термином «библиометрия», все глубже проникают как в процесс оценки науки, так и в механизмы управления ею.

Библиографические ссылки используются и в качестве инструмента поиска, и в качестве меры научной оценки уровня работ, продуктивности исследователей и показателя значимости отдельных периодических изданий. Интерес к оценке публикаций по цитируемости сохраняется на протяжении вот уже более 80 лет. Первую попытку сравнить научные периодические издания по этому признаку предприняли еще в конце 20-х годов XX века (Gross P.L.K., Gross E.M., 1927). Позднее, в том числе благодаря усилиям Эстель Бродман (Estelle Brodman),

изучавшей журналы по физиологии, эти методики были усовершенствованы (Brodman E., 1944) [1].

На протяжении многих лет вдохновителем и организатором развития этой идеи является Юджин Гарфилд (Eugene Garfield), доктор философии. Впервые об индексе цитат (citation index) Ю. Гарфилд написал в 1955 г. в журнале «Science» [2]. Этот проект получил развитие в виде «Указателя библиографических ссылок в научной литературе» (Science Citation Index – SCI), изданного впервые в 1963 г.

Вообще наукометрические базы не есть нечто новое в мире. Их история начинается в 70-х гг. XIX века, когда впервые появились два индекса научного цитирования – индекс юридических документов Shepards Citations в 1873 г. и индекс научных публикаций по медицине Index Medicus в 1879 г., который существовал вплоть до 2004 г.

В настоящее время существуют две международно признанные компании, составляющие базы данных цитирования – это компании Thomson Reuters и Elsevier.

Компания Thomson Reuters берет свое начало от «Института научной информации» (Филадельфия, США) – Institute for Scientific Information (ISI), основанного и в течение многих лет возглавляемого Юджином Гарфилдом. После покупки компанией Thomson данного института (в 1992 г.) и новостного агентства Reuters она теперь называется Thomson Reuters Corporation. Данная компания, являясь ведущим мировым провайдером информации для профессионалов [3], уже многие годы составляет базы данных, сопоставляет, выстраивает системы, позволяющие вычислять индексы цитирования, и выпускает несколько продуктов.

В первую очередь, это база исходных данных цитирования Web of Science (WoS), размещенная на онлайн-платформе Web of Knowledge и состоящая из четырех блоков: Science Citation Index Expanded – база данных (citation index) по естественным, точным наукам и медицине; Social Sciences Citation Index – база данных по общественным наукам; Arts & Humanities Citation Index – база данных по гуманитарным наукам; Conference

Proceedings Citation Index – база дополнений по трудам конференций. По данным этих баз ведется соответствующий подсчет. Так из исходной базы WoS составляется база данных Journal Citation Reports (JCR) – это библиометрический справочник, в котором собраны данные по цитируемости более чем 8,5 тыс. научных журналов из 60 стран и публикуются импакт-факторы этих журналов. Другая база данных Essential Science Indicators (ESI) также составляется из исходной базы WoS. Она собирает данные за последние десять лет плюс текущий год «ten rolling years» по 4 разделам: журналам, ученым, странам и по научным организациям. Отдельным разделом в этой базе существуют «научные шедевры», так называемые «Highly cited papers» – «высокоцитируемые статьи». Кроме этого есть еще раздел «Hot papers» – это статьи, которые не просто получили много ссылок, но получили их быстро (за последние два года). И еще один раздел – «Baselines», в котором приводятся данные по всей науке, без деления на страны. В базу данных ESI попадают статьи только следующих типов: научные, исследовательские (Article), обзорные (Review) и Proceedings Paper – статьи, полученные из докладов на конференциях. В ESI все публикации разделены на 22 тематические области, хотя в исходной базе данных Web of Science существует более тонкое деление, например, только по одним естественным наукам 150 рубрик, а по общественным наукам – около 70. При этом нет гуманитарной части (гуманитарных журналов, статей). Вообще для гуманитарной области существенное значение имеют изданные книги и, кроме того, показатели цитируемости не являются серьезным индикатором значимости статей [4]. Поэтому во многих базах показатели цитируемости для гуманитарных журналов тоже считают неохотно.

Другая компания – это крупнейшее в мире издательство «Эльзевир» (Elsevier). Издательский дом Elsevier основан в 1580 г. Первый научный журнал опубликован в 1823 г. Современное научное издательство Elsevier воссоздано в 1880 г., которое предлагает сегодня продукты и инновационные решения в области науки, образования и медицины. Это глобальная

современная компания, со штаб-квартирой в Амстердаме, где работает более 7 000 человек в 24 странах.

Компания Elsevier составляет крупнейшую в мире единую реферативную базу данных Scopus [5], которая возникла в 2004 г. База данных Scopus (на ноябрь 2012 г.) содержит 49 млн реферативных записей о публикациях с более чем 20,5 тыс. названий рецензируемой научной литературы более 5 тыс. международных издательств. Ежедневно обновляемая база данных Scopus включает записи вплоть до первого тома, первого выпуска журналов ведущих научных издательств. Она обеспечивает поддержку в поиске научных публикаций и предлагает ссылки на все вышедшие рефераты из обширного объема доступных статей.

В начале XXI века мировая практика оценки научно-публикационной активности и цитирования сильно изменилась в связи с появлением двух альтернатив базам данных компании Thomson Reuters и их онлайн-версии Web of Science – это рассмотренная выше коммерческая система Scopus и запущенная в 2004 г. поисковая машина Google Scholar (GS) – Академия Google.

Использование последнего инструмента из-за его свободной доступности и высокого качества открывает большие перспективы для оценки научного вклада постсоветских университетов. В [6] отмечается, что по результатам исследований, GS покрывает все источники из базы данных ISI и дополнительно включает менее качественно контролируемые коллекции научных публикаций из разных типов web-документов. При этом ISI индексируют одну треть из всех 25 тысяч рецензируемых научных журналов, причем только 15% ежегодного научного вклада представлено публикациями открытого доступа.

Сегодня необходимы понятные и достаточно объективные индикаторы результативности исследований, которые должны быть доступны для анализа всем желающим. В связи с этим разработаны многочисленные индикаторы. В докладе рассмотрены некоторые из численных показателей [7–9]: показатель публикационной активности, индекс цитирования, индекс Хирша,

индекс влияния издания (импакт-фактор), пятилетний импакт-фактор, индекс оперативности (immediacy index), коэффициенты самоцитируемости и самоцитирования.

Многие исследователи считают, что данные цитирования, полученные в ходе исследования по международным БД, имеют существенные недостатки и могут не дать объективной картины развития научного направления или результативности ученого. Кроме того, в обеих базах данных Web of Science и Scopus международно признанных компаний Thomson Reuters и Elsevier доминируют публикации на английском языке. Эти компании проиндексировали менее 3% украинских журналов. Всего в БД Thomson Reuters и Scopus индексируются только 36 активных украинских журналов. В обеих БД индексируются всего 6 журналов. Причем практически все они – по естественным и точным наукам. Поэтому работы украинских «технарей» и медиков известны миру мало, а специалисты по социогуманитарным наукам не известны почти совсем. Из 3 500 российских научных журналов лишь около 300 представлены в зарубежных базах (то есть не более 10%). В основном это переводные журналы.

Эти факты не устраивают многих ученых и менеджеров науки, поэтому в разных странах и регионах разработаны свои системы наукометрии. Многие исследователи считают, что национальные показатели цитирования дают более полную и качественную картину состояния и развития предметной области в стране. В некоторых передовых, экономически развитых странах реализуются программы оценки НИД, включающие в качестве одной из составляющих количественные показатели результатов работы организаций. В [7] отмечается, что британская программа Research Assessment Exercise оценивает результативность национальных университетов с четырехлетней периодичностью, и на основе полученного рейтинга университетам предоставляется финансирование. Австралийское правительство реализует программу Research Quality Framework. На основе мета-анализа данных университетских репозиториях и индикаторов баз данных Web of Science оценивается продуктивность организаций, научных лабораторий и отдельных ученых. В Европе существует проект

Euro-Factor, в Польше разработан «Польский указатель цитирования в области социологии» (Polish Sociology Citation Index). В области создания национальных индексов цитирования пионером считается Китай. Центр документации и информации Китайской академии наук разрабатывает базу Chinese Science Citation Database (CSCD), которая фокусируется на фундаментальных науках. Китайский институт научной и технической информации разрабатывает China Scientific and Technical Papers and Citations (CSTPC) – специализируется на прикладных науках. Taiwan Humanities Citation Index – это база данных по гуманитарным журналам. Китайский общественно-научный индекс цитирования (CSSCI) создают и поддерживают Нанкинский университет и Гонконгский научно-технический университет.

Citation Database for Japanese Papers (CJP) индексирует только издания, выходящие в Японии. Уникальность заключается в возможности совместного поиска по базам данных CJP и ISI.

Ведутся разработки Испанского индекса цитирования и Латиноамериканского Index Latinum, а также национального индекса цитирования в Сербии, Турции, Иране, Индии.

В России с 2005 г. активно развивается российский индекс научного цитирования (РИНЦ) – национальная информационно-аналитическая система, предназначенная не только для оперативного обеспечения научных исследований актуальной справочно-библиографической информацией, но и являющаяся мощным инструментом, позволяющим оценить результативность и эффективность деятельности научно-исследовательских организаций, ученых, определить уровень научных журналов и т. д. Есть надежда, что этот инструмент уже в ближайшем будущем предоставит возможность объективного сравнения отечественных журналов с лучшими зарубежными изданиями.

РИНЦ функционирует на базе «Научной электронной библиотеки» eLIBRARY.RU [10] – крупнейшего российского информационного портала в области науки, технологии, медицины и образования, содержащего более 16,1 млн научных публикаций с аннотациями журналов 9267 научных издательств мира. При этом общее число пристатейных ссылок – 111 742 120. В каталоге

научной периодики LIBRARY.RU по состоянию на 11.01.2013 содержатся и доступны электронные версии 34 795 журналов, в том числе 7 458 российских. Число журналов с полными текстами – 6 929, из них российских журналов – 2 676, в том числе в открытом доступе – 1 731. Авторский указатель содержит более 4,8 млн авторов, в том числе более 590 тыс. российских.

В докладе рассмотрен украинский индекс интегрированности в систему научных коммуникаций (ИИСНК), рассчитываемый Национальной библиотекой им. Вернадского, а также приведены показатели, необходимые для расчета этого индекса.

Важность наукометрии нельзя не признать. Однако, как утверждают авторитетные эксперты, абсолютизировать библиометрические данные и принимать решения относительно качества научных работ исследователей и периодических научных изданий, основываясь только на них, совершенно недопустимо.

Список литературы

1. Смольянинова И. Индексы научного цитирования – инструмент неуниверсален / И. Смольянинова, Д. Полякова // «Еженедельник АПТЕКА» № 564 (43) 06.11.2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ресурсу: <http://www.apteka.ua/article/3891?print=1>. – Загл. с экрана.

2. Garfield E. Citation indexes for science. / E. Garfield // Science. – 1955. – Vol. 122, No. 3159. – P. 108–111.

3. Сайт компании Thomson Reuters [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thomsonreuters.com>.

4. Писляков В. В. Высокоцитируемые статьи: что это такое и кто их пишет в России / В. В. Писляков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.polit.ru/article/2011/12/21/pislyakov_2011. – Загл. с экрана.

5. Сайт компании Scopus [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.scopus.com>.

6. Московкин В. Ищем выход. Электронный журнал INFORMETRICS.RU / В. Московкин [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <http://informetrics.ru/articles/sn.php?id=72>. – Загл. с экрана.

7. Оганов Р. Наукометрические подходы к анализу результатов научно-исследовательской деятельности / Р. Г. Оганов, С. А. Трущелёв // Кардиоваскулярная терапия и профилактика. – 2012. – № 11(2). – С. 90–95.

8. Писляков В. В. Методы оценки научного знания по показателям цитирования / В. В. Писляков // Социол. журн. – 2007. – № 1. – С. 128–140.

9. Rousseau R. L. Journal Evaluation: Technical and Practical Issues / R. L. Rousseau // Library Trends. – 2002. – Vol. 50, Iss. 3. – P. 418–439.

10. Сайт «Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elibrary.ru>.

Л. И. Комир

ОЦЕНКА РОЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБЩЕСТВА ЗНАНИЙ

Система формирования интеллектуального потенциала, характерная для индустриального общества в целом и для Украины, в частности, и которая в основном сложилась в XX в., сегодня переживает период трансформации. В современных условиях знание превращается в основной фактор производства, более значимый, чем такие традиционные факторы, как природные ресурсы, численность рабочей силы и капитал. В современном обществе образовательные характеристики человеческих ресурсов являются одним из основных факторов, определяющих экономическое развитие и образующих интеллектуальный потенциал страны.

Существует мнение, что основоположниками концепции «интеллектуального потенциала» можно считать классиков экономической теории, таких как А. Смит, Д. Риккардо, К. Маркс

и Ф. Энгельс, которые выделяли опыт, навыки и знания индивида в качестве основы становления хозяйственных отношений. В последнее время категорию интеллектуального потенциала с разных позиций и подходов рассматривают зарубежные и отечественные исследователи.

По определению В. К. Левашова [3], интеллектуальный потенциал общества – это совокупность человеческих, материальных и финансовых ресурсов, которые задействованы в двух тесно связанных между собой ключевых областях духовной жизни общества – науке и образовании, и измеренная величина которых показывает созданную и накопленную в обществе способность к творческому созданию новых знаний, технологий, продуктов.

Главная особенность высокоразвитых стран состоит в том, что наука к концу XX в. уже стала важнейшей производительной силой.

В обществе и экономике знаний две сферы жизнедеятельности, наука и образование, приобретают ключевое значение и становятся ведущими производительными силами. Важно подчеркнуть, что социально масштабную производительную функцию приобретает не только наука, но и образование, которое становится непрерывным и осуществляет профессиональную подготовку и переподготовку интеллектуальных работников на протяжении всего экономически активного периода жизни граждан.

Зарубежный опыт показывает, что в экономически развитых странах высшие учебные заведения являются центрами сосредоточения научной деятельности, эффективность которой доказывают данные, представленные в табл. 1.

В Украине деятельность научно-образовательных комплексов в целом не имеет системного характера в связи с недостаточной финансовой поддержкой их инновационной деятельности, отсутствием (по объективным и субъективным причинам) прочных связей с хозяйствующими субъектами для апробации результатов научно-исследовательской работы и т. д.

В мировой практике для оценки развития интеллектуального

Показатели эффективности университетов США [2]

Университет	Расходы на научно-исследовательскую деятельность, млн дол.	Доходы от научно-исследовательской деятельности, млн дол.
г. Нью-Йорк	157,0	210,0
штат Огайо	3,3	24,0
штат Миннесота	56,0	594,0

потенциала общества применяется индекс, который концептуально является важнейшим компонентом более общего показателя, получившего наименование индекса развития человеческого потенциала (ИРЧП). Он исчисляется по инициативе ООН с 1990 г. практически для всех стран мира. ИРЧП является, как известно, интегральным показателем, включающим в себя: индекс ожидаемой продолжительности жизни, уровень образования взрослого населения, валовый внутренний продукт на душу населения и может находиться в пределах от 0 до 1. Для Украины этот показатель составляет величину менее 0,7, что соответствует среднему уровню развития человеческого потенциала. В конце XX в. Украина занимала 91 место среди 174 стран мира [1]. Следует отметить, что образовательная составляющая ИРЧП Украины является наиболее оптимистичной среди всех его компонентов.

Целью данного сообщения является презентация результатов количественной оценки влияния научно-образовательной деятельности в Украине на формирование человеческого потенциала.

Методика расчета ИРЧП подчеркивает исключительную роль обучения, образования, подготовки высококвалифицированного человеческого ресурса. Уровень образования взрослого населения, как одно из слагаемых ИРЧП и как одна из характеристик интеллектуального потенциала вообще, должна быть дополнена. С этой целью, на наш взгляд, следует рассматривать следующие количественные характеристики, рассчитанные по данным

официальной статистики: численность учащихся учебных заведений всех уровней, количество высших учебных заведений, уровень грамотности населения (% в возрасте от 15 лет и старше), совокупный коэффициент охвата населения средним и высшим образованием и т. п.

По результатам переписи населения Украины 2001 г. уровень грамотности в нашем государстве составляет 99,5%. Данный показатель является стабильным на протяжении более 30 лет и находится на одном уровне с аналогичным показателем развитых стран мира. Кроме показателя грамотности населения образовательная компонента в ИРЧП включает индекс совокупной доли учащихся. Он отражает степень охвата населения определенного возрастного контингента учебными заведениями и рассматривается как резерв повышения уровня качества человеческого капитала. Для сопоставимости приведем уровень данного показателя в 2002 г.: в Украине он составил 84%, в мире – 64%. Аккумулируя показатели грамотности и совокупной доли учащихся, индекс уровня образования в 2002 г. в Украине составил 0,944. Это превышает общемировой индекс, который составил 0,76 за соответствующий период.

Система измерения интеллектуального потенциала общества, несмотря на громоздкость, должна легко проверяться и наполняться доступной достоверной социологической и статистической информацией. Для измерения выделяются две главных характеристики: наука и образование, которые прямо или косвенно отражают этот уровень.

Измерение роли образовательного потенциала осуществляется на основании трех индексов.

Первый индекс отражает уровень общей образованности «взрослого» населения, то есть в основной своей массе уже завершившего обучение в учебных заведениях и составляющего основу занятого населения.

Второй индекс – это удельный вес студенчества в структуре населения, то есть той части молодежи, которая является резервом пополнения специалистов умственного труда во всех сферах жизни общества. В этих целях в качестве индекса

используется показатель численности студентов высших учебных заведений в пересчете на 10 000 чел. Это – так называемый коэффициент интеллектуализации населения. За период с 1995/96 уч. г. по 2007/08 уч. г. в Украине наблюдался рост численности студентов с 300 до 606 чел. на 10 000 населения, с 2008/09 уч. г. отмечается снижение данного показателя с 599 до 544 чел. на 10 000 населения. В настоящее время Украина по показателю интеллектуализации населения находится на одном уровне с США и вдвое превышает аналогичные данные России. При этом следует заметить, что темпы роста численности студентов не адекватны показателям роста качественного состава профессорско-преподавательских кадров, в частности, докторов и кандидатов наук. Удельный вес преподавателей, имеющих научные степени и ученые звания, находится на уровне 57% в вузах III–IV уровня аккредитации, что недостаточно для качественного обеспечения процесса обучения. Кроме того, данная ситуация свидетельствует о низкой эффективности работы аспирантуры и докторантуры. При постоянном росте численности аспирантов и докторантов за период с 1991 по 2011 г. (в 1,5 и 2 раза соответственно) остается низким показатель выпуска научных кадров с защитой диссертации. Так, например, в 2010 г. по окончании аспирантуры защита диссертаций состоялась у 24,2% выпускников [4]. Причинами такой ситуации являются: низкий уровень мотивации молодежи к научной работе, связанной с падением престижа научно-педагогической деятельности и низким уровнем оплаты труда педагога и научного работника. Результатом влияния этих факторов является низкий уровень занятости населения в возрасте до 34 лет в сфере образования. В 2010 г. он составил 11,8% от общей численности занятых указанного возрастного контингента.

Третий индекс – доля расходов на образование в ВВП. Данный показатель имеет положительную динамику: с 4,2% в 2000 г. до 7,3% в 2009 г.

Для измерения роли науки в создании и развитии интеллектуального потенциала используются два показателя: удельный вес персонала, занятого в сфере науки и научного

обслуживания, в общей численности (экономически активного) населения и удельный вес затрат на науку (в % к общему объему ВВП).

В Украине законодательно определены расходы на образование и науку. Установлено, что финансирование образования и науки будет находиться на уровне 10,0% и 1,7% валового внутреннего продукта соответственно. На сегодняшний день достаточно сложно назвать показатели финансирования образования и науки, но по данным 2009 года расходы на образование составили 6,0%, на науку – до 0,5% ВВП. Как положительный факт следует отметить замедленную динамику сокращения удельного веса выполненных научных работ в общем объеме ВВП: с 1,36% в 1996 г. до 0,79% в 2011 г.

Таким образом, количественный рост показателей, отражающих влияние образования и науки на формирование и развитие интеллектуального потенциала Украины, сопровождается снижением качественных характеристик и результативности деятельности основных сфер производства интеллектуального капитала. Поскольку в высших учебных заведениях концентрируется интеллектуальный потенциал, то именно от их деятельности будут зависеть объем и качество интеллектуального капитала. Для этого необходимо объединение образовательного процесса и научной деятельности, что будет способствовать развитию общества и экономики знаний.

Список литературы

1. Глобализация, структурные реформы и новые конкурентные стратегии : сб. статей. – К. : Междунар. центр развития предпринимательства и менеджмента, 2000. – 87 с.

2. Куценко В. І. Соціалізація економіки – шлях до сталого розвитку та високої якості життя / В. І. Куценко, О. В. Гарашук // Економіка і управління. – 2011. – № 2. – С. 25–33.

3. Левашов В. К. Интеллектуальный потенциал общества: социологическое измерение и прогнозирование / В. К. Левашов // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 41–49.

4. Наукова та інноваційна діяльність в Україні : стат. зб. – К. : Державна служба статистики України, 2012. – 360 с.

5. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua>. – Загл. з екрану.

Н. Г. Комих

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ

У контексті процесів модернізації, які охопили систему освіти України взагалі та систему вищої освіти, зокрема, актуалізуються дослідження, пов'язані з осмисленням нових підходів, вимог до змісту та організації навчання студентів, а саме: пошук інноваційних методологій, методик передачі знань, отримання навичок, впровадження нетрадиційних методів викладання. Поряд з модернізацією технологій навчання, активізацією самостійної роботи студентів важливим стає впровадження гендерного компоненту в освіту. Освіта за Болонською декларацією передбачає реалізацію гендерного підходу в освіті та оволодіння гендерними знаннями. Тому, на сьогодні є актуальним дослідження особливостей гендерної освіти, зокрема, її інноваційного потенціалу, що і є метою даної статті.

Простір дослідження освіти під гендерним кутом зору здебільшого розгортається в таких двох площинах. По-перше, це соціально-психологічні дослідження змісту, особливостей навчання, соціалізації хлопчиків і дівчат у закладах освіти. Тут точиться дискусія стосовно здібностей, психологічних особливостей навчання дітей різної статі, можливостей та необхідності їх окремого навчання, стилю взаємодії викладача і студента. По-друге, це інституалізація гендерної освіти, її функції; змістовне наповнення, впровадження гендерних навчальних курсів у школах, ВНЗ; особливості гендерної літератури, позбавленої гендерної асиметрії; впровадження питань гендерної рівності, проблем розгортання гендерного дискурсу та досліджень у вищій школі

взагалі. Серед вчених, які досліджують зазначену проблематику, найбільш змістовними є ідеї І. Кона, Ю. Гілевич, Л. Малес, В. Гайденко, О. Ярської-Смирнової, Н. Пушкарьової, І. Клециної [1–6].

Якщо загально охарактеризувати ступінь розробленості проблематики гендерної освіти у вітчизняній соціології, слід відмітити, що наукові пошуки обмежені, малочисельні та носять фрагментарний характер, про що свідчать не тільки обсяги публікацій, а також рівень впровадження гендерної інформації у закладах освіти України. На наш погляд, у ракурсі інновації є певні перспективи як дослідження гендерної освіти, так і мотивування її впровадження в навчальний процес вищої школи.

Термін «інновація», «інноваційна діяльність» вживається багатьма суспільними та гуманітарними науками, але чіткого визначення, яке поділяли б усі дослідники, так і не розроблено. Більшість науковців розуміють поняття «інновації» як аналог «нововведенню», або засіб трансформації політичних, економічних, соціальних процесів [7, с. 317].

Інновації в освіті є засобом і способом розвитку інституту освіти, який здатен сформувати суб'єкт соціальних відносин. Інноваційні процеси в освіті передбачають присутність суб'єкта – носія професійних знань і культурних цінностей. Саме суб'єкт виокремлює інновацію, впроваджує новий культурний зразок. Також, потрібне певне мікросередовище для впровадження інновації та макросередовище для її підтримки, можливо вдосконалення. Важливим компонентом інноваційного процесу є готовність середовища до розповсюдження інновації для її сприйняття. З огляду на соціально-психологічну специфіку інновації, імпонує думка В. М. Пінчука. Вчений вважає, що інновація являє собою створення і впровадження різних видів нововведень, які спричиняють зміни в соціальній практиці [8, с. 89]. Даний підхід до розуміння інновації вдало поєднується зі змістовними характеристиками гендерної освіти. Адже індивід, який має певні знання про гендерний уклад суспільства, певним чином відходить від традиційних уявлень про статеву асиметрію розподілу соціальних ролей і змінює свої соціальні практики.

На думку авторів монографії «Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи», для ефективного впровадження інновацій в освіті потрібні: інноваційний заклад освіти, інноваційний потенціал педагога, інноваційне середовище [9, с. 45].

Таким чином, можна зазначити, що інновація в освіті – це реалізоване нововведення у змісті, методах, прийомах і формах навчальної діяльності та виховання особистості (методиках, технологіях), у змісті й формах організації управління освітньою системою, а також в організаційній структурі закладів освіти, у засобах навчання і виховання, у підходах до соціальних послуг в освіті, що суттєво підвищує якість, ефективність і результативність навчально-виховного процесу [10]. Саме з такої методологічної позиції ми розглянемо інноваційні характеристики гендерної освіти.

Гендерна освіта за своїми змістовними, процесуальними, методологічними і методичними характеристиками підпадає під вищезазначені критерії інновацій та інноваційного процесу в освіті. Розглянемо їх детальніше, але спочатку відмітимо, що на особливості, характер і функції гендерної освіти в Україні вплинув процес інституалізації гендерної освіти, який продовжується нині.

Досвід дослідження та впровадження гендерної освіти багатіший у США і західноєвропейських країнах, де гендерні дослідження сформувались на тлі потужного феміністичного руху. У рамках університетів сформувались потім жіночі студії, які трансформувались у гендерні дослідження. Ці дослідження розвивалися на основі здобутків жіночих студій. Тісний зв'язок теорії з практикою був головним принципом їх розвитку, як академічної дисципліни. Гендерні наукові пошуки сформували університетські навчальні курси. Саме така послідовність розвитку сприяла формуванню гендерної освіти на всіх етапах отримання освіти людиною.

В Україні розгортання гендерних досліджень освіти та впровадження гендерних знань має стрімкий і поверхневий характер, що виявляється в їх обмеженості. У 90-х роках ХХ ст. поява гендерного питання обумовлена демократичними, певними соціально-економічними, соціально-політичними та соціокуль-

турними процесами, змінами у житті суспільства і людини в ХХ та на початку ХХІ ст. Спочатку дослідження були спрямовані на вивчення проблем жінок у суспільстві. Як результат, виникли жіночі студії, дослідницький та освітній напрямки. З середини 1990-х відбулася інституалізація жіночих і гендерних досліджень. Саме у цей період відбувається інтеграція жіночих досліджень у систему вищої освіти, розробка «гендерно-збалансованих навчальних планів» через введення знань про жінок у традиційні науки. Поступово жіночі дослідження трансформуються у гендерні.

Однак, з огляду на певні досягнення у розвитку гендерної теорії та досліджень, ступінь їх інституалізації залишається низьким. Труднощі у засвоєнні гендерної теорії, пов'язані з термінологічним імпортом, складністю методології, ототожнення гендерної теорії з фемінізмом, гендерних досліджень з дослідженнями жінок, стійкістю гендерних стереотипів у масовій свідомості – все це є бар'єрами на шляху до розповсюдження гендерного знання в університетах. Але, незважаючи на існуючі перепони, курси з гендерної проблематики викладаються практично в усіх класичних університетах України, на жаль, у більшості випадків тільки для студентів суспільно-гуманітарних спеціальностей і з обмеженою кількістю годин. Наприклад, у Дніпропетровському національному університеті ім. О. Гончара курс «Гендерна соціологія» читається тільки для студентів-соціологів. Студентам-політологам викладається курс «Гендерна політологія». Двохгодинна лекція з гендерних досліджень викладається студентам усіх спеціальностей, які в університеті слухають курс «Загальна соціологія», але він не є обов'язковим, а лише за вибором, тому і можливість отримання гендерної інформації мають не всі студенти університету.

Адже в контексті трансформації ідеології, методів навчання в українській вищій школі, саме гендерна освіта має інноваційний потенціал. Метою гендерної освіти є формування толерантної, неагресивної свідомості відносно до статусно-рольової диференціації статей у суспільстві та позитивної гендерної суб'єктності, вільної від гендерних стереотипів. Відтворення та передача

гендерно асиметричних норм відбувається у процесі соціалізації, де одну з головних ролей відіграє інститут освіти. Отримання гендерної освіти допомагає індивіду не потрапити в пастку гендерних стереотипів. Саме вони обмежують сфери самореалізації індивіда, визначають дозволені форми соціальної поведінки.

Ефект від реалізації гендерного підходу в освіті та методів викладання можливий лише в умовах безперервності гендерної освіти. Етап гендерної освіти у вищій школі має особливе значення, оскільки пов'язаний із засвоєнням не тільки практичних навичок, але й теоретичних знань. Відбувається засвоєння специфічних гендерних підходів, методологій, методів. Знання гендерної теорії, сприяє актуалізації особистісного потенціалу суб'єкта.

Інноваційність гендерної освіти реалізується на змістовному рівні. Гендерна освіта відходить від традиційного розуміння розподілу ролей чоловіка і жінки у суспільстві, ідеалів мужності (раціональність, агресивність, активність) і жіночості (витонченість, емоційність). Гендерний підхід до змісту освіти передбачає створення програм, навчальних посібників, підручників, у яких замість ствердження про особливе призначення чоловіка та жінки у суспільстві буде йти мова про індивідуальний вибір сфери діяльності та самореалізації особистості; замість акценту на різниці між статями, приділяється увага їх подібності; замість традиційної суб'єктивності буде запропонована гендерна суб'єктивність, яка визнає пластичність гендерних відмінностей.

В якості методологічної основи гендерних досліджень виступають теорія соціального конструктивізму, психоаналітичні концепції, структуралістські та постмодерністські концепції. Тому їх засвоєння є корисним для розвитку позитивної гендерної суб'єктивності студентів, розвитку їх особистісних якостей. Інновація гендерної освіти реалізується на методичному рівні. Гендерне викладання лекцій передбачає відхід від класичної суб'єктно-об'єктної схеми, від статево-рольового підходу в освіті. Статево-рольовий підхід в освіті застосовують викладачі часто навіть несвідомо, а в гендерному дискурсі визначається як «прихований навчальний план».

Стиль викладання, форми комунікації у навчальній аудиторії, організація освітнього закладу є факторами, що впливають на гендерну соціалізацію студентів. Гендерний підхід у викладанні виражається у відмові від авторитарного стиля на користь делікатності та поваги, що сприяє процесу гуманізації освіти [11, с. 200–204]. Інноваційна діяльність гендерної освіти полягає у виявленні прихованого навчального плану і тих заборон, які він накладає на розвиток особистості.

Гендерна освіта поряд з традиційними лекціями та семінарами стала своєрідним полігоном нових методів навчання (рольових ігор, фокус-груп, кейс-стаді, психологічних тренінгів) та форм самостійної роботи студентів (есе, візуальний аналіз соціальної реальності). Використання таких методик необхідне, бо гендерна освіта має на меті не просто надати студентам певний обсяг знань, але й зруйнувати стереотипи їх поведінки та мислення. Гендерні студії можна охарактеризувати як знання, що перебувають у пошуку та безперервній зміні. Такий тип знання, як вважають деякі теоретики, веде до «колективного розуміння», яке, у свою чергу, реалізується в новому знанні.

Результатом гендерної освіти є формування особистості, яка здатна сприймати цінності демократії та громадянського суспільства, бути толерантною; мати можливість обирати певні форми соціальної поведінки та соціальні ролі не за статевою ознакою, а за індивідуальними показниками, наприклад – рівень освіти, досвід.

Отже, гендерна освіта має потужний інноваційний потенціал, якого бракує сучасній українській системі вищої освіти. Гендерна інформація поступово інтегрується в університетські навчальні курси, але, на жаль, у дуже обмежених обсягах. Це зумовлено, по-перше, домінуванням патріархатної свідомості у суспільстві; по-друге, новизною цієї галузі для пострадянського наукового знання; по-третє, потребою концептуального та практичного самовизначення у конкретних умовах. Для оптимізації процесу інтеграції гендерної освіти у вищу школу необхідно вимагати: введення і збільшення обсягу спеціальних предметів і спецкурсів з гендерної проблематики, призначення гендерної експертизи наявних навчальних програм, навчальних посібників, підручників

та розроблення нових, введення гендерного дискурсу в освітнянський медійний простір.

Список літератури

1. Малес Л. Гендерна сегрегація в процесі соціалізації / Л. Малес // Філософсько-антропологічні студії. – 2001. – Спецвипуск. – С. 109–117.

2. Кон И. Совместное и раздельное обучение: научно-теоретические основы / И. Кон // Школа і гендер. – 2010. – № 2(24). – С. 4–8.

3. Гендерна педагогіка : хрестоматія / [пер. з англ. В. Гайденко, А. Предборської ; за ред. В. Гайденко]. – Суми : Університетська книга, 2006. – 312 с.

4. Ярская-Смирнова Е. Гендерная социализация в образовании / Е. Ярская-Смирнова. – М., 2002. – С. 48 [Словарь гендерных терминов].

5. Клецина И. С. Гендерная социализация / И. С. Клецина. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

6. Пушкарева Н. Л. Гендерная асимметрия современной социализации и перспективы гендерной педагогики / Н. Л. Пушкарева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. – Ч. 1. – Мурманск, 2001. – С. 25–32.

7. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / [уклад.: В. І. Волович, В. І. Тарасенко та ін. ; під заг. ред. В. І. Воловича]. – К. : Укр. Центр духовн. культури, 1998. – 736 с.

8. Пінчук В. М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій / В. М. Пінчук // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – Число 3. – С. 89.

9. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / [за ред. П. Ю. Сауха]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. – 444 с.

10. Вакуленко В. М. Види інновацій в освіті та їх класифікація / В. М. Вакуленко // Вісн. Нац. академії Держ. прикордонної служби України. – 2010. – № 4. – С. 24–28.

11. Пушкарева Е. А. Гуманизация образования как нравственный фундамент развития общества / Е. А. Пушкарева // Философия образования. – 2009. – № 1(26). – С. 200–204.

С. В. Копилова

АДАПТИВНІСТЬ ЯК ЯКІСТЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Пошук шляхів удосконалення педагогічної системи зумовлює звернення до інноваційних ідей та підходів, які дозволять розв'язати основну суперечність між зростанням об'єктивних вимог до її якості, результативності, ефективності та значною інерційністю педагогічної системи, функціонування якої визначається застарілими конструктами.

Мета статті: конкретизувати адаптивність як якість педагогічної системи. Це дасть можливість розглядати проблеми освітньої діяльності у контексті нових освітніх пріоритетів – адаптивної педагогічної системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи.

Дослідженнями адаптивних педагогічних систем займалися П. Третьяков, С. Мітін, Н. Боярцева, Е. Ямбург, Т. Шамова, Н. Абрамовських. Переважно вони орієнтовані на аналіз і обґрунтування адаптивних педагогічних систем загальноосвітньої школи. Не менш розробленими є моделі адаптивних систем навчання дорослих, представлені дослідженнями А. Марона, Т. Мухлаєвої та ін. Проте недостатньо представлені дослідження цих систем у галузі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи (Н. Абрамовських).

Головна суперечність педагогічної системи виявляється у співвідношенні між задоволенням суспільних вимог та індивідуальних потреб тих, хто навчається. Усунути цю суперечність дозволяє адаптаційний підхід до проектування педагогічних систем. Приймаючи цю ідею за основоположну, необхідно: конкретизувати сутність понять «адаптація» і «адаптивність»; виділити сутнісні ознаки адаптивності як якості педагогічної системи. Для виконання зазначених завдань використано метод теоретичного аналізу.

Диференціація наукового знання викликала різноманітність

визначень наукових категорій і понять. Їх неоднозначність зумовлена як належністю до різних наук, так і поліпарадигмальністю сучасного наукового знання, наявністю різних теорій, пояснюючих явища життя. Одночасно процес інтеграції, перехід до пізнання нового рівня зумовлює потребу перегляду змісту ustalених структур.

Вперше термін «адаптація» використав Х. Ауберт у XVIII ст. для позначення здатності живого організму пристосовуватися до мінливих зовнішніх умов, у більш вузькому розумінні – для позначення зміни чутливості органів почуттів під впливом подразників. У XX ст. відбувся перехід поняття з біологічних наук у соціальні, де адаптацію стали розглядати як всезагальну властивість живої матерії. Категорія адаптації набула міждисциплінарного характеру, про що свідчить її використання в таких галузях знань як кібернетика, менеджмент, педагогіка, психологія, соціологія, фізіологія, економіка, андрагогіка. Адаптація і адаптивні процеси по-різному розглядаються у цих науках.

Філософський енциклопедичний словник визначає адаптацію як вид взаємодії особистості або групи з навколишнім середовищем, у ході якого узгоджуються очікування його учасників [3]. Метою цього процесу не може бути встановлення відповідності, оскільки такий процес обмежує розвиток систем. Більш продуктивним здається підхід, що пропонує в ході адаптації орієнтуватися саме на узгодження взаємних вимог, потреб, інтересів, очікувань суб'єкта адаптації (системи) і оточуючого середовища, завдяки чому актуалізуються об'єктивні фактори розвитку.

У найновішому філософському словнику П. Карако поняття адаптації розглядає в більш широкому, загальнонауковому розумінні, яке можна прийняти як інваріант і для педагогічної науки. Адаптація – це особлива форма відбиття системами впливів зовнішнього і внутрішнього середовища, що полягає у тенденції до встановлення з ними динамічної рівноваги, забезпечуючи гармонійне співвідношення системи з її внутрішнім і зовнішнім середовищем та розвиток даної системи [1]. Саме цього визначення будемо дотримуватись у науковому дослід-

женні. Звідси, забезпечення розвитку педагогічної системи стає можливим завдяки встановленню динамічної рівноваги між її внутрішнім і зовнішнім середовищем.

Розглядання соціально-філософських основ адаптації дозволяє виділити її суттєві характеристики: за метою – встановлення динамічної рівноваги й гармонійного стану між внутрішнім і зовнішнім середовищем (узгодження вимог), що забезпечує актуалізацію об'єктивних факторів розвитку; як процес – характеризує зміни, які будуть позитивними за умови відповідності внутрішнім і зовнішнім закономірностям розвитку (для складних систем реалізація цієї умови стає можливою тільки завдяки використанню наукових знань); за результатом передбачає розвиток суб'єкта (системи) і зовнішнього середовища. За часовими характеристиками процес адаптації має тимчасовий характер (дискретний), припиняється після переходу системи до оптимального режиму функціонування і знову починається у відповідь на зміни середовища.

На основі поняття «адаптації» з'являється поняття «адаптивність», під яким розуміється властивість не тільки живої матерії та технічних систем, але й соціальних систем. Варто звернути увагу, що в науковій літературі адаптивність розглядається як властивість систем, проте, на нашу думку, відносно до педагогічних систем вона має розглядатися як якість. Адже властивість визначається як ознака, що складає відмінну особливість чогось, а якість – як сукупність суттєвих ознак, властивостей, особливостей, що відрізняють предмет або явище від інших і надають йому визначеності. Оскільки можливим є перехід у нову якість, можна говорити про те, що задану якість цілеспрямовано можна сформувати. Суперечливим є питання про можливість формування властивості системи.

Отже, з урахуванням аналізу понять, виділяємо такі характеристики адаптивності як якості педагогічної системи: 1) адекватність як відповідність реальним умовам зовнішнього середовища завдяки здатності до розвитку (здатність розвиватися); 2) гнучкість як здатність своєчасно реагувати на зміну внутрішнього і зовнішнього середовища без структурної

перебудови (здатність враховувати і перебудовуватись); 3) гармонійність як прагнення до збалансованості вимог зовнішнього середовища і внутрішніх потреб, та закономірностей розвитку (здатність узгоджувати).

На основі поняття адаптації розробляють поняття «адаптивні моделі», «адаптивні системи». Адаптивна модель визначається як модель, що має можливість для коректування, налаштування параметрів, пристосування до умов, що змінюються в часі [2]. В технічних науках і кібернетиці під адаптивними системами розуміють різні технічні системи зі зворотним зв'язком, що самоналаштовуються.

У сучасній енциклопедії адаптивна система (система, що сама пристосовується) тлумачиться як система автоматичного управління, що зберігає працездатність при непередбачених змінах властивостей керованого об'єкта, цілі управління або стану оточуючого середовища шляхом зміни алгоритму функціонування, зміни структури системи управління, або за рахунок оптимального налаштування [2]. Звідси, основний механізм, який забезпечує адаптивність – управління, що забезпечує перебудову шляхом зміни функціонування або оптимального налаштування параметрів. Тому оптимальність можна розглядати як емерджентну властивість адаптивної педагогічної системи. Управління нами розглядається як функція елемента системи (викладача) і як зовнішній вплив суб'єкта управління (через педагогічне проектування). Завдяки гнучкості адаптивної моделі у системі відбувається перехід управління в співуправління та саморегуляцію (тобто мова йде про перехід функцій між суб'єктами педагогічного процесу), що відповідає закономірностям різних етапів функціонування адаптивної педагогічної системи. Як зазначає Т. Шамова, важливою ознакою управління в адаптивній системі є рефлексивний і ситуативний характер [4].

У сучасній педагогічній науці вже сформувалися певні уявлення про адаптивну педагогічну систему. Є. Ямбург, засновник моделі адаптивної школи, визначає адаптивну педагогічну систему як соціально зумовлену цілісність учасників педагогічного процесу, які взаємодіють на основі співпраці між собою, оточуючим

середовищем та її духовними і матеріальними цінностями, направлени на збереження та розвиток особистості. Її мета вбачається у створенні освітнього середовища, що забезпечує особистісний розвиток і здоров'язбереження суб'єктів педагогічного процесу (фізичного, психічного й морального), а досягнення стає можливим через задоволення потреб і створення умов для самореалізації, активізацію механізмів самовизначення [5].

Отже, освітнє середовище має розглядатися як сукупність умов, у яких стає можливим набуття досвіду перетворювальної, пізнавальної, комунікативної, естетичної та ціннісно-орієнтувальної діяльності.

Висновки. Під адаптивною педагогічною системою будемо розуміти цілісність взаємопов'язаних елементів, що забезпечує в динамічних умовах відповідність результатів цілям педагогічної діяльності за рахунок гнучкості змісту й форм і адаптивного управління.

З урахуванням результатів аналізу сутності понять «адаптація» і «адаптивність», основних положень адаптивних шкіл і сутнісних ознак адаптивних систем, через основні ідеї можна сформулювати концептуальне бачення адаптивної системи професійної підготовки фахівців у галузі соціальної роботи:

1) адаптивність є якістю педагогічної системи, яка характеризує її адекватність як відповідність реальним умовам зовнішнього середовища завдяки здатності до розвитку; гнучкість як здатність своєчасно реагувати на зміну внутрішнього і зовнішнього середовища; гармонійність як прагнення до збалансованості вимог зовнішнього середовища та внутрішніх потреб і закономірностей розвитку;

2) завдяки здатності до встановлення динамічної рівноваги та збалансованого стану системи з внутрішнім та зовнішнім середовищем актуалізуються об'єктивні закономірності їх розвитку;

3) адаптивна система здатна гнучко реагувати на зміну якостей керованого об'єкта (студента), цілі управління (ресурси), стану навколишнього середовища;

4) перебудова системи відбувається без зміни компонентів структури за рахунок механізму управління, який забезпечує

перетворення алгоритму функціонування або здійснення оптимального налаштування;

5) умовою ефективності функціонування є відповідність системи внутрішнім і зовнішнім закономірностям розвитку, що досягається завдяки використанню проектування як форми адаптивного управління і способу забезпечення науково обґрунтованого варіанта практичної діяльності.

Втілення основних ідей адаптивної педагогічної системи передбачає внесення змін у всі елементи об'єкта: цілі, зміст, методи, форми, позиції суб'єктів педагогічного процесу. Конкретизація цих змін має стати напрямом подальшого наукового дослідження.

Список літератури

1. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправл. – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

2. Современная энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dic.academic.ru.

3. Философский энциклопедический словарь. Более 3 500 статей, раскрывающих содержание понятий всех областей философии: гносеологии, метафизики, психологии, этики, эстетики, философии права, истории и культуры и др. / ред.-сост.: Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 576 с.

4. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : Владос, 2001. – 319 с.

5. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация) / Е. А. Ямбург. – М. : Новая шк., 1997. – 352 с.

В. Н. Корниенко

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В современном обществе образование стало одной из важнейших сфер человеческой деятельности. От его направленности и эффективности сегодня во многом зависят перспективы развития человечества. В последнее десятилетие изменилось и отношение к высшей школе, которая рассматривается как главный, ведущий фактор социального и экономического прогресса. А важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и способов деятельности, принятию нестандартных решений.

Социально-экономические преобразования, осуществляемые в нашей стране, объективно расширяют сферу самостоятельности каждого члена общества, представителей всех возрастов, профессий, национальностей и конфессий. Современный человек не просто самостоятельно решает собственные проблемы – он включен в политическую, хозяйственную, общественную жизнь, берет на себя растущее бремя профессиональной и социальной ответственности.

Между тем самостоятельность дана природой человеку как задаток. И вместе с другими созидательными способностями и качествами личности ее необходимо формировать в процессе социализации, прежде всего в таком ее звене, как образование, особенно высшее. Как известно, эти задачи нашли свое отражение в государственных документах, определяющих пути и направления модернизации и реформирования высшей школы.

Анализ хода реформирования высшего образования в европейских странах в рамках Болонского процесса также приводит к выводу о возрастающей роли самообразования как важнейшего условия развития личности, ее профессионального и жизненного

успеха, а также ведущей задачи профессиональной подготовки студентов.

Анализ ряда источников [1; 2; 3; 6] показывает, что на сегодняшний день практически отсутствует целостное теоретическое обоснование потенциальных возможностей самообразовательной деятельности студентов высшей школы, отвечающих новым потребностям модернизации системы профессионального образования в стране.

При всех реально существующих возможностях самообразовательной деятельности ее потенциал как особого социально-педагогического феномена изучен слабо и вследствие этого в полной мере еще не реализован. Таким образом, очевидна необходимость теоретического обоснования педагогического содействия самообразовательной деятельности студентов в системе высшего образования.

Возникновение проблемы и актуальность ее исследования детерминированы обострением в теории и педагогической практике противоречий между:

1) возрастающей потребностью научного, прежде всего педагогического, обоснования целесообразности осуществления образовательных процессов с учетом непрерывного образования и отсутствия целостной концепции педагогического содействия самообразовательной деятельности студентов;

2) стремлением студенческой молодежи к развитию своей индивидуальности, самореализации, удовлетворению потребностей, интересов, инициатив и недостаточным осознанием значимости будущими специалистами самообразовательной деятельности для саморазвития и профессионального становления.

Самообразование представляет собой вид деятельности, социальной функцией которого является самореализация личности. Это по-настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку он связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоидентификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность.

- Проблема самообразования изучается в различных аспектах:
- как направление самовоспитания (В. В. Бондаревский, А. Г. Ковалев, Б. Ф. Райский);
 - как целенаправленная познавательная деятельность (А. К. Громцева, Н. Д. Иванова, Л. Г. Ковтун, И. И. Колбаско);
 - как средство усвоения социального опыта (Т. А. Ильина, Ю. А. Подповетная, Г. Н. Сериков).

В энциклопедии самообразование рассматривается как целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью: приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п. В основе самообразования лежит непосредственный личный интерес занимающихся в органическом сочетании с самостоятельностью изучения материала. Самообразование – одно из средств самовоспитания. Как отмечается в энциклопедии, «самообразование – составная часть непрерывного образования – выступает как связующее звено между базовым образованием (общим и профессиональным) и периодическим повышением квалификации, переподготовки специалистов» [7].

С. И. Гессен полагает, что последним аккордом в образовании человека есть ступень самообразования, которая начинается после окончания школы, проходит вне школы и может продолжаться всю жизнь. «Переход от урока к творчеству, от подчинения авторитету к подчинению разуму, от ограниченной организации школы к беспредельной текучести жизни...», если урок по существу ограничен той целью, которой он определяется и значит, допускает свое окончательное и завершённое выполнение, то творческая работа – в этом и состоит существенный ее признак – не знает пределов достижения, цель работы в творчестве ставится самим работающим» [2, с. 200]. Целевая функция самообразования, по мнению С. И. Гессена, заключается в том, что оно является средством профессионального роста: «В этом постепенном углублении профессии человека, вырастающей до признания, и связанным с ним расширением окружающей среды как места приложения труда, и состоит задача нравственного образования по ступени автономии» [2, с. 202].

Ученый считает самообразование творчеством, степенью автономии.

В. И. Добренков указывает на то, что самообразование – это специфический вид занятий человека вне стационарных форм обучения, без постоянного, систематического руководства преподавателя, по собственному или кем-то разработанному плану учебы [3, с. 153].

Обобщив и проанализировав существующие исследования по изучаемой проблеме, мы рассматриваем самообразование студентов как активную, саморегулируемую, лично и профессионально значимую познавательную деятельность, направленную на поиск и усвоение социального опыта с целью самосовершенствования.

Для активного формирования у студентов готовности к самообразованию необходимо целенаправленное педагогическое содействие, которое включает в себя комплекс условий.

Л. А. Шипилина под педагогическими условиями понимает «определенную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организационного, целенаправленного и преднамеренного педагогического влияния на формирование личности» [8, с. 146].

В словаре С. И. Ожегова мы находим следующее определение условия: «это обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; обстановка, в которой происходит что-нибудь; данные, требования, из которых следует исходить» [5].

Авторы в Современном словаре-справочнике молодого исследователя понимают под педагогическими условиями «совокупность объективных возможностей, содержания, форм, методов, педагогических приемов и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных в исследовании задач» [4].

Рассмотрим более подробно педагогические условия, которые являются основой содействия самообразовательной деятельности студентов вуза. Ученые В. А. Беликов, В. И. Кондрук, А. Я. Найн, Е. Ю. Никитина, Н. Ю. Посталюк, М. А. Ушакова считают, что рассмотрение категории «условие» в качестве

видовой пары понятиям «среда», «обстановка» неоправданно расширяет совокупность объектов, необходимых для возникновения и развития какого-либо педагогического явления. Это значит, что в число рассматриваемых объектов самообразования студентов могут попасть и случайные объекты. Поэтому, рассматривая комплекс педагогических условий, определим их совокупность как необходимых и достаточных условий.

Под необходимыми условиями содействия самообразованию студентов мы понимаем те условия, без которых самообразовательная деятельность не может быть эффективной в полной мере. Необходимость выделенных условий вытекает из анализа литературы опыта работы со студентами.

Под достаточными условиями самообразования мы понимаем те условия, которых достаточно для эффективности развития процесса самообразовательной деятельности студентов.

На основании исследования проблемы был выделен следующий комплекс педагогических условий содействия самообразовательной деятельности студентов.

1. Развитие позитивной мотивации студентов к профессионально ориентированной самообразовательной деятельности, стимулирующей избирательность и активность.

2. Обеспечение преемственности аудиторной и внеаудиторной деятельности, создающей условия их взаимодополнения и взаимопроникновения.

3. Использование потенциала содержания самообразовательной деятельности для расширения профессионального диапазона социального и личного развития обучающихся.

При реализации первого условия необходимо стимулировать побуждение, избирательность и активность обучающихся как субъектов деятельности. Для этого нужно моделировать профессиональные ситуации, включая обучающихся в исполнение ролей.

Как показал опыт, действительными факторами развития мотивации являются: стимулирование самовоспитания (четкое осознание целей внеаудиторной деятельности, наличие установки на самосовершенствование); самообразование (целенаправленная, лично регулируемая внеаудиторная деятельность

студентов по их познавательным и профессиональным интересам); самоактуализация (стремление выявить и реализовать личностный потенциал). Кроме того, необходимо создание ситуаций успеха, развивающего пространства, где и будут складываться межличностные (совместная деятельность), технологические (исследовательская деятельность обучающихся, метод проектов) и оценочные (рефлексия, самооценка) отношения.

Второе условие обеспечивается за счет расширения границ образовательного пространства: использование возможностей социальной среды, времени и пространства для познания и самопознания будущей профессии и обогащения опыта самореализации в процессе самообразовательной деятельности.

Реализация данного условия позволяет эффективно осваивать социальный опыт; интегрировать общие, социальные и межпредметные знания, совершенствовать личностные и профессиональные качества обучающихся; развивать опыт самостоятельного проектирования собственной жизнедеятельности.

Третье условие реализуется в целях стимулирования активности студентов и их исследовательской инициативы. Важным средством реализации данного условия является проектная деятельность обучающихся, создание практических ситуаций в виде моделей будущей профессиональной деятельности.

Научно-исследовательский характер самообразовательной деятельности студентов формируется в условиях свободного выбора исследовательских проектов с постепенным переходом к междисциплинарным исследованиям. При этом важно мотивировать деятельность обучающихся с помощью создания ситуаций успеха, опоры на жизненный опыт, практического применения получаемой информации.

Таким образом, педагогическое содействие самообразовательной деятельности студентов целесообразно осуществлять в учебно-педагогическом взаимодействии, основанном на субъект-субъектности с учетом следующего:

– отраженного в содержании базового (изучаемого) материала, предъявляемого при осуществлении разных видов образовательной деятельности;

- создания условий для работы с материалом (заданиями) творческого характера;
- опоры на проектируемый уровень творческого мышления обучающихся;
- существенных свойств и природосообразности участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Айзенбург А. Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А. Я. Айзенбург. – М. : Советская Россия, 1986. – 321 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. – М. : ЮНИТИ, 1995. – 464 с.
3. Добренков В. И. Общество и образование / В. И. Добренков, В. Я. Нечаев. – М. : Проспект, 2003. – 230 с.
4. Найн А. Я. Современный словарь-справочник молодого исследователя / А. Я. Найн, З. М. Уметбаев. – Челябинск ; Магнитогорск, 2007. – 561 с.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1984. – 797 с.
6. Попова В. И. Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В. И. Попова. – Челябинск, 2003. – 19 с.
7. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1998. – 623 с. – Т. 2. [Давыдов В. В.].
8. Шипилина Л. А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете / Л. А. Шипилина. – Омск, 1998. – 328 с.

П. Ф. Кравчук

ЧЕЛОВЕК В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Почти два десятилетия исследователи обосновывают необходимость создания новой парадигмы образования, исходя из межгосударственных и общечеловеческих интересов и отношений, современных технологических достижений, экологического состояния планеты. Наряду с такими определениями современного общества, как «постиндустриальное», «информационное», «инновационно ориентированное», «инновационное» входит в употребление понятие «общество знания».

Не углубляясь в раскрытие его сущности и структуры, отметим, что знание человек получает в процессе образования в различных его формах (школа, вуз, дополнительное образование, самообразование и др.). А все перечисленные характеристики современного общества основываются на знании. Можно сказать, что знание всегда было основой развития в любую эпоху, однако роль знания в современную эпоху изменилась, способы и формы овладения им становятся иными. Да и цели меняются от эпохи к эпохе. Хотя главное в том или ином аспекте связано с человеком. Кто он в обществе? Что он значит для общества и что значит общество для него?

В поиск ответов на эти вопросы в условиях постнеклассического знания, становления и развития постнеклассической науки и философии включаются как отдельные исследователи, так и группы ученых. Обращает на себя внимание серия публикаций «Постнеклассическое знание», которая «проблематизирует существующие научные онтологии и вводит новые измерения научного знания» [2, с. 4]. Авторы углубляют вопрос соотношений научного знания и человеческого бытия, предлагают модель образования для XXI века.

Опираясь на данное В. С. Степиным определение постнеклассической науки, включающее цели и ценности ее субъектов, исследователи рассматривают человека с позиций гуманизма,

а его возможности соотносят с качеством жизни. «Главной гуманитарной целью и ценностью для нашей серии книг является перенос на российскую почву основного, определяющего креативную функцию человека, гуманистического достижения Эпохи Возрождения: «человек может все» и далее «...в постнеклассике любая декларация невозможностей должна быть проблематизирована как ограничение качества жизни, она всегда должна быть отнесена к контексту используемой теми или иными авторами актуальной деятельностной онтологии. Можно говорить о невозможном для конкретного человека в контексте его культуры и образа действия, но нельзя говорить о невозможном для человечества» [2, с. 6].

Уже сегодня для решения конкретно-практических задач, неразрешимых в рамках действующей парадигмы и в рамках принятых научных онтологий, мы сдвигаем действующие научные онтологии. «И одним из таких сдвигов является введение в рассмотрение понятия рефлектируемого и управляемого автопоэзиса – постоянного самовоссоздания человека» [2, с. 6].

В целом это стратегическая цель. Однако отдельные открытия в науке всегда сдвигают онтологические основы (в физике явления радиоактивности, расщепление ядра атома), а сегодня возможность перестановки атомов в молекуле на наноуровне, способность трансцендирования у человека, введение авторами упомянутой серии синергетического канала, соединяющего нашу реальную активность в разных осознаваемых и неосознаваемых онтологиях и др.

Крайне важно фундаментальные открытия в условиях постнеклассического этапа проблематизировать в бытийное содержание научного знания. «Сегодня мы обнаруживаем, что наше социальное развитие вместо ожидавшихся перемен происходит в рамках старых культурных матриц нашего коллективного бессознательного. Невозможность выйти за эти рамки приводит к повторению сценария прошлого. Для выхода на действительно новые пути развития обществу нужны новые образцы образа жизни и образа мысли, лежащие в других культурных матрицах. Наука может увидеть эти проблемы, но

для реальных социальных изменений необходима «точка опоры» – развитая коммуникация науки со всеми субъектами общества. Именно в такой сфере самой широкой социальной коммуникацией является образование» [2, с. 8].

Одно из новых направлений осуществления интеллектуального и технологического прорыва в образовании, основа которого – новое понимание научной рациональности, предлагает группа ученых (В. А. Буров, Н. П. Пищулин, П. П. Прохоров и др.), излагающих свои взгляды в серии публикаций. Отмечая, что на этапе постнеклассического развития философского и научного мышления, в условиях глобализации подходы к решению онтологических основ в европейских странах не совпадают с основами понимания бытия и способами понимания культурно-цивилизационной бытийности человека в Китае, Индии, Африке, они обращают внимание на значимость осуществления конвергенции знаний и способов овладения ими, исследования систем освоения знаний на различных этапах исторического общественного развития.

И одна из первостепенных задач поиска новой парадигмы образования – ориентир на всеобщие мировые ценности, выработанные человечеством, и непосредственная направленность на учет современных требований общественного развития.

Выход на конвергентное развитие разных цивилизаций через поиск новых ценностей, определение точек их роста через новую постнеклассическую методологию научного познания был показан в докладе российского академика В. С. Степина «Диалог культур и поиск новых ценностей» на Всемирном дне философии «Философия в диалоге культур». А концепция происходящего становления постнеклассической модели науки была выражена им более 10 лет назад в простой формуле расстановки скобок для периодизации процесса становления современного типа научной рациональности. В этой формуле по мере развития научного знания в его скобки попадают объект исследования (O), средства исследования (Ср.), субъект знания (S):

классическая модель: S – Ср. – (O). В скобках научного

знания находится только объект исследования, а субъект и средства исследования вынесены за эти скобки;

неклассическая модель: S – (Ср. – О). В скобки научного знания кроме объекта исследования включаются средства исследования, а субъект знания все еще остается за скобками;

постнеклассическая модель: (S – Ср. – О). В этой модели субъект знания вносится в скобки научного знания [4].

Опираясь на эту формулу, отражающую действующие в научном универсуме «скобки научной рациональности», можно использовать их в образовательном пространстве как «онтологические скобки» образования, в которые вносятся и за которые выносятся «онтологические единицы» образования – формирование реальностей объема человеческого бытия. Метафора «онтологических скобок» позволяет структурировать и операционализировать онтологическое проектирование образования, осуществить научную категоризацию и репрезентацию процессов потери и нахождения образованием его онтологических содержаний [2, с. 8].

Используя эту формулу, Буров и Пищулин предлагают парадигму «образовывающего образования», определяя субъект знания на основе двух точек отсчета. Эта деятельностная теория российского психолога А. Н. Леонтьева с вектором развития – от простого к сложному и концептуальный подход научной школы С. Л. Рубинштейна – человек на вершине его активности, осознанности и целостности. «Недостатком здесь оказывается невозможность конструктивного спуска к более простым и элементарным формам субъективности, схватываемым подходом А. Н. Леонтьева. Достоинством – возможность конструктивного рассмотрения субъекта около его вершины, определяя движение к спуску как происходящей потере субъективности. Коммуникация знаний через такого вершинного субъекта является уже непростой его склейкой, а СО-ЗНАНИЕМ. С этой точки отсчета иначе понимается и связывающее продуцирующее научное знание, мышление субъекта... Для нас использование в качестве начала отсчета вершины субъективности связано с тем, что именно там находится главный для современного развития

общества, его производства и его экономики человеческий ресурс, скрытый от рассмотрения, конструктивно идущего от простого к сложному. Методологические конструкты постнеклассической науки позволяют нам преодолеть ограниченность технологий формального образования сегодняшнего российского «образовательного капитализма», учесть контексты ... вхождения системы образования в рынок и глобализацию, выйти на разработку новых стратегий развития и создание нового поколения инструментальных средств и технологий для системы российского образования» [3, с. 10].

Представляется необходимым добавить здесь и подчеркнуть важнейшую составляющую как исследования, так и коммуникации – творчество. Именно оно является механизмом взаимосвязи науки и бытия и, в частности, изменения методологических основ.

В XXI веке развитие образования и науки, коэволюционное развитие общества, должно создать качественно новую онтологическую модель образования. Такое образование будет иметь развитую коммуникативную сетевую конструкцию и базироваться на новом постцивилизационном развитии гуманизма, фундаменте онтологической аналитики и постнеклассической научной рациональности. Формируя гипотетически модель образования XXI века как триединство Истины – Добра – Красоты, авторы подчеркивают содержащуюся в этой формуле онтологическую закономерность устремления всего живого к предельному выражению собственной меры участия в едином процессе бытийного существования и развития. «Благодаря образованию по-вселенски совершенному образу и подобию – человек-разумный, человек-гуманный, человек-красивый входит в гармонию и красоту мироздания и не разрушает ее своей асинхронной частичностью: силой не одухотворенного мировым духом зла, нравственного невежества профессионального кретинизма, душевного уродства» [3, с. 343].

Соглашаясь с авторами, с их оценкой значимости этого триединства как стратегической вселенской ценности, не могу согласиться с ограничением человека как разумного, гуманного, нравственного, ибо присутствие здесь человека творческого –

объективная потребность. Да и сами авторы этой концепции связывают формирование такого человека с творчеством, креативностью, подчеркивая это как в процессе формирования человека, так и в его реальных действиях [2, с. 8; 3, с. 344–345].

Если возвратиться к постнеклассической модели науки Степина, включающей не только средства и объект исследования, но и субъект, то следует обратить внимание, применяя эту формулу к системе образования, на субъект как главную составную процесса формирования личности студента, учитывая, что и объект этот является субъектом, в свою очередь. И если в процессе формирования личности субъект – преподаватель использует средства (программы, учебную литературу, технологии, обстановку, условия, подготовку знаний) в зависимости от своей профессиональной подготовки, компетентности, педагогических способностей, то есть проявляет свои творческие способности, то объект воздействия – студент, будучи в свою очередь субъектом, творчески (в зависимости от своей подготовки, объема знаний, ценностных ориентаций) воспринимает это воздействие адекватно. Если векторы направленности преподавателя и студента совпадают – осуществляется со-творчество и процессу обеспечен должный результат. Таким образом реализуется взаимосвязь субъекта, средств и объекта, отраженная в формуле постнеклассического знания В. С. Степина. Это – теория, основанная на опыте.

А теперь – о практических реалиях. Наши социологические исследования показывают, что творчески относятся к своему труду около 80% преподавателей, используя инновационные технологии в учебном процессе. Но как часто и насколько грамотно они используются и какой приносят результат – предстоит еще исследовать. И результат зависит от многих составных, характеризующих субъекта. Прежде всего, следует признать, что далеко не все преподаватели высшей школы в достаточной мере владеют педагогической и психологической грамотностью, большинство – хорошие специалисты в своей области, все остальное – результат наблюдения и опыта.

Но чтобы не просто давать знания, а формировать человека,

умеющего применять эти знания, как того требует современное общество, чтобы овладевая передовыми технологиями в своей специальности он умел оценить социальную значимость того или иного открытия, достижения, стремился бы к добру и ответственности, этого недостаточно. Нужна подготовка преподавателя, нужны семинары по психологии, педагогике высшей школы для молодых преподавателей. Ведь подготовить творческого специалиста может только творчески развитый, творчески активный преподаватель. Мы проводили такие постоянно действующие семинары. Как оказалось, они представляют интерес не только для молодых, но и для преподавателей со стажем.

Однако не меньшее значение имеет и заинтересованность, мотивация преподавателя в творческом отношении к труду, которая зависит не только от способностей и желания преподавателя. На серьезную творческую подготовку к проведению занятий нужно время, которого часто нет, ибо преподаватель вынужден брать дополнительную работу, чтобы хоть как-то обеспечить себя материально.

Только систематические действия, направленные на преодоление противоречий между потребностями в развитии общества и соответствующим качеством подготовки специалистов, между научными достижениями и практическим их внедрением, между новыми технологиями творческого развития, требующими значительного времени, и крайне низкими заработными платами преподавателей – возможен качественный прорыв в образовании и внедрение новых его парадигм, обеспечивающих формирование человека разумного, нравственного, ответственного, творческого.

Список литературы

1. Буров В. А. Что такое постнеклассическое знание? / В. А. Буров, В. П. Прохоров. – М.-Александров : АФ РосНОУ, 2007. – 550 с.

2. Буров В. А. Образование через ценности качества жизни человека и общества / В. А. Буров, А. В. Куликовская, В. П. Прохоров. – М.-Александров : АФ РосНОУ, 2008. – 220 с.

3. Пищулин Н. П. Постнеклассическая парадигма и новые контексты образования / Н. П. Пищулин, В. А. Буров. – М. : ООО НИЦ «Инженер», 2009. – 358 с.

4. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.

*А. К. Кусаинов, А. А. Булатбаева,
П. Ш. Маханова, С. С. Оразахынова*

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ И СХЕМАТИЗАЦИИ ОБЪЕКТОВ ПОЗНАНИЯ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Согласно национальному проекту «Интеллектуальная нация – 2020» в качестве приоритетного развития казахстанского общества определено инновационное развитие системы образования. Основным механизмом перехода к инновационности образования является пересмотр подходов к преподаванию и получению знаний. При этом акцент ставится на выработку умения мыслить креативно, быстро и эффективно обрабатывать большие объемы постоянно меняющейся информации и создавать новые знания.

Новое качество и содержание школьного образования – это обнаружение базисных принципов, которые позволяют развивать личность школьника и формировать, прежде всего, теоретическое мышление учащихся. Именно на это и направлена мыследеятельностная педагогика, набирающая темпы и в Казахстане. В целом моделирование и схематизация решают преимущественно одну задачу – организацию языковых, знаниевых и знаковых средств. Данная задача возникает в условиях усложнения интеллектуальной деятельности, при работе с информацией различного характера.

Поскольку в философской и психологической литературе термин «моделирование» используется расширительно, им могут обозначать практически любой уровень деятельности со знаково-

символическими средствами. Так, в дошкольном образовании моделированием называют довольно простой вариант такой деятельности, как кодирование, заключающееся в замене одной системы знаков другой. В исследованиях Л. И. Айдаровой (1977) моделированием называют уровень схематизации, когда модели-схемы используются в качестве наглядных опор для усвоения содержания текста.

Обобщенная природа моделирования исследована в работе И. Б. Новика, где моделирование характеризуется как опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не интересующий нас объект, а вспомогательная искусственная или естественная система («квазиобъект»), находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом, способная его заменить и дающая при его исследовании информацию о самом моделируемом объекте [1, с. 23].

Д. Брунер описывал познание и учение как отражение эмпирических характеристик объектов «конструирование моделей, соответствующих внешней информации» и отражение сущности объектов «конструирование моделей, выходящих за пределы непосредственной информации путем постулирования аксиом и гипотез о причинах и сущности явлений» [2, с. 88]. Н. Г. Салмина считает, что моделирование связано не столько с отражением внешних видимых свойств предметов и явлений, сколько с построением идеализированных объектов, с открытием нового. Н. Г. Салмина отмечает: «Речь должна идти не только об использовании моделирования, а о включении всех видов знаково-символической деятельности в учебный процесс» [3, с. 105].

Анализ работ по философско-гносеологическим проблемам моделирования показал, что ученые выделяют различное число этапов процесса моделирования. Это обусловлено тем, что обычно рассматривается конкретная деятельность с тем или иным классом моделей. Так, К. В. Морозов [4, с. 35] выделяет четыре основных этапа процесса моделирования: 1 этап – построение модели; 2 этап – получение с помощью модели

необходимой информации; 3 этап – экстраполяция информации, полученной при изучении второй модельной действительности, на а) первую действительность, на б) сам познаваемый объект; 4 этап – практическая проверка экстраполяции такого рода. К. Б. Батороев рассматривает шесть этапов процесса моделирования: 1 этап – конструирование или выбор модели; 2 этап – замещение объекта моделью; 3 этап – исследование модели; 4 этап – получение информации и перенос ее на оригинал; 5 этап – интерпретация знаний о модели; 6 этап – практическая проверка результата моделирования и способа построения модели [5, с. 10]. Описание обобщенной структуры процесса моделирования предлагает коллектив авторов: Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Г. Л. Никитин. Они выделяют и описывают пять этапов процесса моделирования: 1 этап – выбор предмета моделирования и постановка задачи; 2 этап – создание (выбор) модели; 3 этап – исследование модели; 4 этап – перенос знаний с модели на оригинал; 5 этап – проверка истинности полученных посредством модели данных о моделируемом объекте и включении их в систему знаний об оригинале [6, с. 60]. Исходя из философского определения этапов моделирования, Н. Г. Салмина предложила рассматривать эти этапы, как компоненты сложной деятельности моделирования и соответствующие им отдельные действия: 1) предварительный анализ; 2) перевод реальности или текста, описывающего реальность, на знаково-символический язык, который может осуществляться вещественными или графическими средствами; 3) работа с моделью; 4) соотнесение результатов, полученных на модели, с реальностью (с текстом) [3, с. 97].

В нашем представлении процесс моделирования состоит из четырех этапов (рис. 1).

Первый этап построения модели предполагает наличие некоторых знаний об объекте-оригинале. Любая модель замещает оригинал лишь в строго ограниченном смысле. Из этого следует, что для одного объекта может быть построено несколько «специализированных» моделей, концентрирующих внимание на определенных сторонах исследуемого объекта или же характеризующих объект с разной степенью детализации.

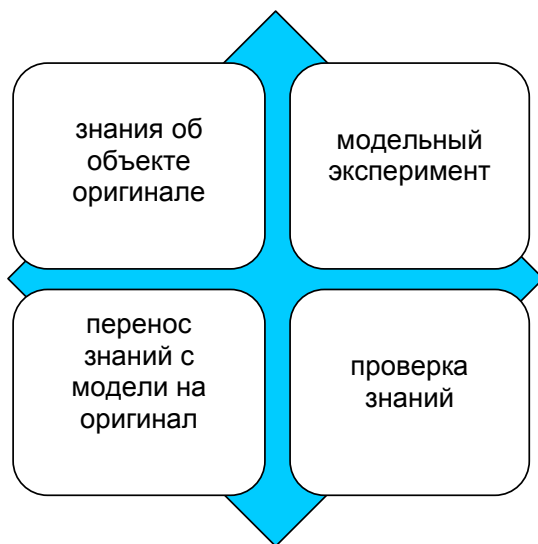


Рис. 1. Процесс моделирования

На втором этапе модель выступает как самостоятельный объект исследования. Одной из форм такого исследования является проведение «модельных» экспериментов, при которых сознательно изменяются условия функционирования модели и систематизируются данные о ее «поведении». Конечным результатом этого этапа является множество (совокупность) знаний о модели.

На третьем этапе осуществляется перенос знаний с модели на оригинал – формирование множества знаний. Одновременно происходит переход с «языка» модели на «язык» оригинала. Процесс переноса знаний проводится по определенным правилам. Знания о модели должны быть скорректированы с учетом тех свойств объекта-оригинала, которые не нашли отражения или были изменены при построении модели.

Четвертый этап – практическая проверка получаемых с помощью моделей знаний и их использование для построения обобщающей теории объекта, его преобразования или управления им.

Итак, моделирование – циклический процесс. Это означает, что за первым четырехэтапным циклом может последовать второй, третий и т. д. При этом знания об исследуемом объекте расширяются и уточняются, а исходная модель постепенно совершенствуется. Недостатки, обнаруженные после первого цикла моделирования, обусловленные малым знанием объекта или ошибками в построении модели, можно исправить в последующих циклах.

Все вышеизложенное позволяет предположить, что модельный метод дает возможность выстраивать ориентировочную схему действий, а поэтапное использование сочетания модельного метода (модельно-иллюстративный, модельно-программированный, модельно-эвристический и модельно-проблемный) позволит обучить школьников этой деятельности.

Схемы неизбежны в достаточно долговременной и сложной мыслительной практике, особенно включающей организацию понимания, критику, арбитраживание высказываний в полемике.

Как отмечает О. С. Анисимов, схемы как конструкты облегчают фиксацию содержания и обсуждение объектной неполноты, полноты, изменяемости, развиваемости, переходимости к иным объектам, соотнесенности со средой, выявления границ обнаруженного при обнаружении «мира» и т. п. При введении формы «вопрос-ответ» могут быть поставлены любые задачи и проблемы в пределах фиксированной схемы, а сама схема испытана на ее контролируруемую изменяемость. Конструктивность и управляемая манипулятивность схем является предпосылкой перехода к формам движения мысли, а ясная перспектива контролируемого абстрагирования, переконструирования абстракций, контролируемого создания абстракций высокого и высшего типа, порождающих все более высокие требования к субъективности для адекватного оперирования или во всех типах использования – к абстрактным, неслучайным, содержательно всеобщим и конкретизируемым формам движения мысли, что составляет общую основу культуры мышления [7].

Ю. В. Громыко считает, что **схемы** «позволяют создать

впервые реальность понятного и понятого, и отграничить то, что понятно, от того, что непонятно». Среди основных типов схем он предлагает различать **объектно-онтологические** схемы, **организационно-деятельностные** (или другое название – организационно-технические) и **схемы-принципы**, совмещающие осуществление обеих функций, допускающих смену функции использования, то есть перефункционализацию. Понятие **объектно-онтологической** **схемы** означает, что данная схема используется для изображения и представления сущностных характеристик объекта, которые показывают каким является объект на самом деле. Онтологические характеристики (от греч. «онтология» – наука о бытии) показывают то, что действительно существует. Совершенно иное – **организационно-деятельностная функция** **схемы**. Она заключается в организации при помощи данной схемы собственной мыследеятельности, собственного движения в том или ином реально-символическом пространстве. И, наконец, **схема-принцип**, которая допускает ее совершенно разное употребление и в одной, и в другой функции [8].

Сущность схематизации обычно раскрывается в контексте рассмотрения процесса воображения. Так, наиболее существенными способами переработки представлений в образы воображения, идущими по пути обобщения существенных признаков, являются *схематизация* и *акцентировка*. Схематизация может иметь место при различных условиях. Во-первых, схематизация может возникать в результате неполного, поверхностного восприятия объекта. В этом случае представления схематизируются случайным образом, причем в них иногда выделяются второстепенные детали, случайно обнаруженные при восприятии предмета. В результате возникают искажения, которые приводят к созданию образов воображения, извращенно отражающих действительность. Подобное явление часто встречается у детей. Во-вторых, причиной схематизации в случае достаточно полного восприятия объекта может быть забывание каких-либо несущественных деталей или частей. В этом случае в представлении на передний план выступают существенные детали

и черты. При этом представление утрачивает некую индивидуальность и становится более обобщенным. И наконец, в-третьих, причиной схематизации может быть сознательное отвлечение от несущественных, или второстепенных, сторон объекта. Человек сознательно направляет свое внимание на существенные, по его мнению, черты и свойства объекта и в результате сводит представления до определенной схемы.

В настоящее время термин «схема» прочно вошел в лексикон представителей когнитивной науки, и стал там одним из основных. Терминологический аппарат для описания схем достаточно дифференцирован: говорят о схемах событий, о рамках («фреймах»), схемах историй, сценариях («скриптах»). Схема понимается как структура, которая перерабатывает и упорядочивает поступающую информацию. Появление новых когнитивных структур означает появление новых схем. Схемы упорядочивают среду, а среда меняет схемы – возникает своеобразный перцептивный цикл. Это и есть когнитивное развитие.

Большой вклад в развитие понимания схем сделал Г. П. Щедровицкий. Схемы у Г. П. Щедровицкого – суть средства совместного проектирования и развития мыследеятельности, они конституируют определенный тип практики и выступают в качестве *рефлексивного нормативно-проектного видения будущего шага развития деятельности*. Итак, *схема* – это организованность; по-простому говоря, вещь, которая содержит в себе рефлексивное понимание того, как и что мыследействовать дальше [9].

В структуре схематизации, как деятельности, можно выделить следующие составляющие ее операции: 1) предварительный анализ; 2) построение схемы (или восприятие готовой схемы); 3) работа с реальностью при помощи схемы.

В целом, схематизация включает в себя следующие типы операций: членение на части, отбор значимых (для какой-то мыслительной необходимости) частей, соединение значимых частей в структурный конструктор («схему»), отождествление конструктора с первичным материалом («замещение»), придание частям «удобную» для употребления конструктора формы,

придание всему конструкту удобную для применения формы. При неудачах в ходе построения или в применениях осуществляется возврат к более предшествующим операциям, к их повторению и появлению «более совершенного» варианта конструкта.

Построение схем, как отмечает Н. Г. Салмина, в традиционном обучении встречается редко. В учебной практике как самостоятельное действие обычно применяется только последняя операция – работа с реальностью с привлечением схемы или модели [3].

В заключение хотим обобщить следующие тезисы: современная ситуация обучения обусловлена необходимостью овладения обучающимися способами, учебными приемами познавательной деятельности различного уровня, обеспечивающих развитие мышления и осознанное применение полученных знаний; модель и схема как средство познания реализуют себя во множестве различных по свойствам объектов и основное различие моделей и схем наблюдается по линии природы объектов; в познании модели и схемы выполняют эвристические и критериальные функции, а также функционирование моделей и схем связано с информационными процессами; осуществление моделями в познании эвристической функции представляет собой процесс получения новой информации об объекте познания; модель и схема как средства познания всегда связаны определенным отношением с познаваемым объектом, наличие которого обеспечивает их функционирование.

На основании сказанного можно сделать вывод о необходимости целенаправленной работы по развитию у школьников навыков схематизации, моделирования, кодирования на интегративной основе. При этом моделирование и схематизация рассматриваются как самостоятельные виды оперирования информацией, которые дают возможность ученику избежать механического заучивания и построить процесс овладения понятиями на осмысленном творческом (иногда многократном) преобразовании информации.

Список литературы

1. Новик И. Б. Вопросы стиля мышления в естествознании / И. Б. Новик. – М. : Политиздат, 1975. – 144 с.
2. Брунер Д. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 418 с.
3. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении / Н. Г. Салмина. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1988. – 234 с.
4. Морозов К. Б. Математическое моделирование в научном познании / К. Б. Морозов. – М. : Мысль, 1969. – 135 с.
5. Батороев К. Б. Аналогии и модели в познании / К. Б. Батороев. – Новосибирск : Наука, 1981. – 320 с.
6. Глинский Б. Л. Моделирование как метод научного исследования (гносеологический анализ) / Б. Л. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Г. П. Никитин. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1965. – 248 с.
7. Анисимов О. С. Схемы и схематизация: путь в культуру мышления / О. С. Анисимов. – М., 2007. – 286 с.
8. Громько Ю. В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов : учеб. пособие для учащихся старших классов / Ю. В. Громько. – М. : Пушкинский институт, 2001. – 273 с.
9. Анисимов О. С. ММК в лицах / О. С. Анисимов. – М., 2006. – 436 с.

Н. А. Лобанов

НОВАЯ РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООБРАЗОВАНИЯ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

В докладе предпринята попытка раскрыть новую служебную роль непрерывного профессионального самообразования в образовательном процессе XXI в., обосновать потребность и необходимость в системном его становлении и развитии как государственно-корпоративной системы.

Обоснование выбора темы доклада. Название доклада может вызвать определенное недоумение: своевременно ли обсуждать вопросы становления непрерывного профессионального самообразования, в то время как государственно-корпоративная система непрерывного профессионального образования в России находится на одной из нижних ступеней своего развития. Тем не менее, мы полагаем, что публичное обсуждение этих вопросов уже запоздало, что сдерживает разработку активной образовательной политики в области профессионального самообразования. Поясним нашу позицию.

Во-первых, институциональная государственно-корпоративная система непрерывного профессионального образования и институциональная система непрерывного профессионального самообразования пока существуют в пространстве и во времени относительно независимо друг от друга, а следовательно между ними нет никакой последовательной зависимости.

Во-вторых, источники становления и развития этих двух систем различны: формирование государственно-корпоративной институциональной системы непрерывного профессионального образования относится к сфере государственных и частно-корпоративных интересов и прерогатив, тогда как развитие институциональной системы непрерывного профессионального самообразования до последнего времени было обусловлено потребностью и необходимостью для некоторой части работающего населения в дополнительных профессиональных знаниях, что позволяло этой части населения, по меньшей мере, сохранить свой социальный и/или профессиональный статусы. Однако наступает, а, возможно, уже наступило время, когда государственно-корпоративные интересы и интересы наемных работников относительно назначения профессионального самообразования будут во многом если не совпадать, то сближаться.

В-третьих, не смотря на всеобщее понимание важности института профессионального самообразования как практически безграничного экономического и социального ресурса, отношение государства и общества к профессиональному самообразованию остается прежним – это форма удовлетворения индивидом

собственных интересов. Разумеется, и в настоящее время профессиональное самообразование продолжает нести в себе социальную функцию удовлетворения индивидуальных интересов, но результаты этих интересов, часто, преодолевая интеллектуальную оболочку личных профессиональных интересов, приобретают общественное значение, дают начало новым социальным или техническим инициативам. Возможно, что именно проявлению личного профессионального интереса – непрерывному профессиональному самообразованию – мы обязаны большинством прошлых и нынешних открытий. Нам еще предстоит осознать место и роль этой формы образования в XXI в.

О двойственной природе самообразования. Самообразование – один из древнейших социальных институтов общества, сопровождающий человека на протяжении всей его сознательной жизни. *В широком значении этого термина под самообразованием понимается процесс приобретения знаний, умений и навыков путем (способом) самостоятельных занятий и наблюдений.* Характерно, что до середины XX ст. слово «самообразование» в лексикографических источниках соотносилось только с допрофессиональным образованием, то есть рассматривалось в объеме знаний образовательной школы. Так, в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова (1953 г.) [1, с. 640]¹ и в «Словаре русского языка», подготовленного в Институте русского языка АН СССР (1961 г.) [2, с. 25], слово «самообразование» объясняется как «приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне школы, без помощи преподавателя». Но даже в тех случаях, когда самообразование рассматривалось в более широком контексте, понимание его содержания не выходило за рамки процесса приобретения общеобразовательных знаний, оставляя на периферии научного анализа вопросы овладения профессиональными знаниями. Такое понимание самообразования, по нашему мнению, не только ограничивало семантическую сущность самого понятия, но и реальную

¹ В более поздних изданиях словаря С. И. Ожегова процесс самообразования не ограничивался рамками школьного образования.

сущность этого социального явления и процесса, которое всегда имело двойственную природу своего проявления и развития – общеобразовательную и профессиональную. Но только с середины XX в., когда профессиональное самообразование стало приобретать черты массового характера, оно стало рассматриваться, если не как социальный и экономический ресурс общества, то, по крайней мере, как социальное явление. Подтверждение этому мы находим в Педагогическом энциклопедическом словаре (2003 г.), в котором под термином «самообразование» понимается «целенаправленная познавательная деятельность, управляемая самой личностью; приобретение систематических знаний в какой-либо области науки, техники, культуры, политической жизни и т. п.» [3, с. 252]. Авторы этого словаря относят профессиональное (специальное) самообразование к основным видам самообразования, отмечая, что большие возможности для самообразования открылись с появлением Интернета [3, с. 252]. Близкое по своему смыслу определение понятия «самообразование» приведено в энциклопедии по педагогике (2005 г.) [4, с. 511].

Несомненно, что именно в эпоху эскалации институциональных форм профессионального обучения и развития различных форм дополнительного образования потребность в профессиональном самообразовании для значительной части работающего населения стала социальным и экономическим императивом, условием сохранения своего социального статуса и профессионального имиджа, а также условием их конкурентоспособности на рынке труда. Подобно тому, как публично выступающему пианисту необходимо ежедневно играть «для себя», чтобы поддерживать уровень исполнительского мастерства, так и современному работнику необходимо постоянно поддерживать, восполнять уровень своего профессионального знания, чтобы оставаться конкурентоспособным на внутреннем (уровень предприятия, организации) и внешнем рынках труда. Эту компенсаторную функцию в профессиональном образовании в значительной мере способно выполнять профессиональное самообразование. Не будет преувеличением следующее утверждение: все

выдающиеся деятели науки и искусства достигали высочайших творческих результатов только за счет самообразования или в значительной степени благодаря самообразованию. Мировая культура – детище самообразования талантов и гениев.

Не ставя под сомнение значение начального, среднего и высшего профессионального образования, получаемого в образовательных учреждениях, не могу не обратить внимания на тот факт, что и в XXI в. имеется достаточно большое число видов деятельности (работ), которыми человек может в совершенстве овладеть самостоятельно. К их числу относится, например, вождение и ремонт автомобиля (мы не касаемся вопроса сдачи экзамена на вождение автомобиля), выращивание овощей, строительство дач и приусадебных домов, изучение иностранных языков и работа на компьютере и т. д. Хорошо известны международные акции хакеров (в большинстве своем самоучек), которые в ряде случаев демонстрируют профессионализм на порядок выше программистов-аналитиков, имеющих специальное профессиональное образование. Иными словами: человек и в XXI в. может самостоятельно овладеть некоторыми профессиями и видами деятельности, что позволяет ему быть конкурентоспособным на рынке труда и оставаться таким на протяжении всей жизни, но при одном условии: если он постоянно самостоятельно будет повышать свой профессиональный уровень.

Таким образом, самообразование выполняет двойственную функцию: получения общеобразовательных и профессиональных знаний. Однако оно по-прежнему остается в границах индивидуальных интересов человека, и для того, чтобы оно вышло за эти социальные пределы, стало частью государственно-корпоративной и общественной системы образования, необходимы радикальные меры правового и экономического характера.

Самообразование и самовоспитание в контексте светской и религиозной культур. Нельзя не отметить еще одну важную социальную функцию, которая имманентна профессиональному самообразованию, – самовоспитание. Вполне очевидно, что многие результаты и, в первую очередь, выдающиеся результаты, которых достигли отдельные личности

в процессе самообразования, были, в значительной мере, следствием и самовоспитания. В подтверждение своего тезиса, ограничусь только двумя именами: жизнедеятельность русского писателя Льва Николаевича Толстого (1828–1910) и русского физиолога Ивана Петровича Павлова (1849–1936) являются (достаточно ознакомиться с их биографиями и их трудами) образцовый пример не только единства профессионального образования, профессионального самообразования и самовоспитания, но и единства светского и духовного. Вот почему вызывает удивление, что в отечественной педагогике и в постсоветский период продолжают обходить молчанием вопросы влияния религиозной культуры на процесс самообразования и самовоспитания. Создано несколько десятков новых методик воспитания, опирающихся в своей основе на общечеловеческие ценности, ценности демократии (несомненно, эти ценности являются величайшим достижением человеческой культуры), но совершенно игнорируется тысячелетняя религиозная культура, на фундаменте которой стоит современная светская культура всего человечества, в том числе и российская. И если вопросы образования и воспитания время от времени обсуждаются в контексте влияния светской и религиозной культур [6], то вопросы самообразования и самовоспитания в этом контексте никогда не обсуждались. Последнее обстоятельство не означает, что институты самообразования и самовоспитания не испытывали в прошлом (в советский период) и не испытывают в настоящее время всепроникающего воздействия религиозной культуры и, прежде всего, – православной культуры, проявление которой мы видим в том, что:

во-первых, светское образование никогда (даже в период монополизма коммунистической идеологии) не прерывало связи с духовными началами христианской культуры. Достаточно напомнить, что классические образцы русской и зарубежной литературы, живописи, архитектуры и т. д. наполнены христианским миропониманием, и если не через сознание, то через подсознание это миропонимание входило в сердца тех, кто, хотя бы ненадолго, прикасался к великим творениям русской

и мировой культуры. И хотя несколько поколений россиян были насильственно изолированы от религиозной культуры и церковного пастырства, тем не менее миллионы людей этой многострадальной страны оставались в лоне русской православной церкви (как и других вероисповеданий), а, следовательно, – информационное поле религиозного сознания сохранялось;

во-вторых, нравственные ценности современного гражданского общества, преподносимые как национальные и общечеловеческие, включенные в школьные и иные образовательные программы, как величайшие достижения открытого общества, также как и целеполагающие идеалы коммунистической морали, были заимствованы в христианской этике и за два тысячелетия еще никому не удалось дополнить этот свод моральных норм (заповедей) новыми откровениями. И если мы хотим лучше понять сущность самообразования и его место в этом социальном процессе, поставить его на службу социальным и экономическим задачам общества, то необходимо устранить многие барьеры, все еще стоящие между светским и религиозным образованием, между светским и религиозным воспитанием. Именно на этом пути открываются новые возможности самообразования и самовоспитания.

Процесс самостоятельного овладения той или иной профессией, видом трудовой деятельности вне процесса самовоспитания и духовного развития ведет к формированию нравственно ущербной, а в ряде случаев, и асоциальной личности. Однако приходится вновь и вновь доказывать, что формирование гармонично развитой личности возможно при условии, если процесс самоовладения той или иной профессией и поддержание необходимого и достаточного уровня профессиональной компетентности будут сопряжены с процессом самовоспитания, духовного и интеллектуального самосовершенствования. Мы понимаем определенную условность термина «самовоспитание», так как личность формируется не «в отдельно взятой квартире» и существует не сама по себе, а на процесс ее социализации влияют многие государственные и общественные институты, тем не менее, нравственные установки, которые выдвигает перед

собой человек и которым он следует на протяжении своей жизни, и благодаря которым он изменяется нравственно и духовно, — есть результат его воли, результат самовоспитания.

Непрерывное профессиональное самообразование: ожидаемые перемены. В дискуссиях о том, является ли наше общество постиндустриальным, информационным, обществом «третьей волны», «обществом потребителей» или «экологических самоубийц», мы не заметили, как одна эпоха в образовании человечества сменилась другой, как одна образовательная цивилизация — непрерывное профессиональное образование — начала по всему фронту вытеснять традиционную систему образования. Если заглянуть в не столь далекое будущее мирового образования и российского образования, в частности, то достаточно отчетливо виден процесс перехода ко всеобщему обязательному непрерывному профессиональному образованию [5]. Реальная необходимость перехода ко всеобщему обязательному непрерывному профессиональному образованию скорее всего возникнет не ранее, чем через 15–20 лет. И на этот стратегический курс развития образования необходимо настраиваться уже сейчас. На начальных этапах этого процесса обязательное непрерывное образование коснется группы профессий, обеспечивающих важнейшие экономические и стратегические позиции национальной безопасности. Постепенно список этих профессий будет расширяться. И это должно быть закреплено законодательно.

Однако обязательное непрерывное профессиональное образование в большинстве случаев предполагает временное отвлечение работника от основной работы, что имеет свои нежелательные последствия. Частично преодолеть этот нежелательный фактор можно такой формой обучения как самообразование. Для этого необходимо: а) придать самообразованию статус государственной формы обучения; б) разработать учебные программы профессионального самообразования, придав им статус образовательных программ дополнительного образования; в) создать систему контроля и оценки знаний обучающегося самостоятельно; г) материально (в первую

очередь) заинтересовать работника в самообразовании. Экономия такой формы непрерывного образования очевидна.

Можно ли в настоящее время использовать самообразование как альтернативную форму дополнительного образования, повышения квалификации? Несомненно, но для этого следует определить список профессий, для которых уже имеются учебные программы. Кроме того, огромными информационными возможностями для самостоятельного обучения обладает Интернет, и эти возможности многократно возрастают для англоязычного пользователя. Уже сегодня многие вузы и крупные корпорации могут в экспериментальном порядке организовать повышение квалификации своих работников, используя такую форму обучения как самообразование. Мы полагаем, что работник, давший согласие участвовать в такой форме обучения должен получать доплату к своему заработку (возможно, не менее 25% к своей тарифной ставке или договорной сумме оклада; разумеется, размер доплаты – прерогатива работодателя). Самообразование – это значительные затраты времени и сил работника за пределами его рабочего дня, и эти затраты должны адекватно материально возмещаться. Непрерывное самообразование – это неисчерпаемый образовательный ресурс государства и общества.

Список литературы

1. Словарь русского языка. – 3-е изд. / сост. С. И. Ожегов ; под общ. ред. С. П. Обнорского. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1953. – 848 с.

2. Словарь русского языка : в 4 т. – Т. 4 (С-Я) / редкол.: С. Г. Бархударов, Г. П. Блок, А. П. Евгеньев и др. – М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1961. – 1088 с.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская Энциклопедия, 2003. – 528 с.

4. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.

5. Лобанов Н. А. Строительство общества непрерывного образования: утопия или реальность / Н. А. Лобанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 2(5). – С. 72–79.

6. Лобанов Н. А. Национальная система образования в контексте национальной идеи / Н. А. Лобанов // Духовные и социальные проблемы современной России в свете православия : материалы науч.-практ. конф. Собора православной интеллигенции во имя Святого Преподобного Серафима Вырицкого, Санкт-Петербург, 17–18 декабря 2001 г. / редсовет: А. Л. Казин (гл. ред.), В. Е. Семенов, А. И. Кутай и др. – СПб., 2001.

І. І. Мачуліна

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМКИ Й МЕХАНІЗМИ РЕАЛІЗАЦІЇ

Глобальні тенденції розвитку інформаційної цивілізації, також як і загальнонаціональні потреби українського суспільства, пов'язані з його модернізацією та поступовою інтеграцією в єдину світову спільноту, пред'являють нові, незрівняно більш високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів, які все в більшій мірі виступають активними і свідомими суб'єктами суспільної перетворюючої практики. Відповідно, зростають і вимоги до якості освіти, адже сучасний спеціаліст повинен не тільки володіти професійними знаннями та формалізованими навичками, технологічними прийомами в тій або іншій сфері докладання своєї праці, але й бути здатним нестандартно, творчо, інноваційно мислити, якісно вдосконалювати виробничі, організаційні, управлінські та інші процеси й види трудової діяльності, реконструювати їх за новими принципами, що відповідають вимогам часу.

Фактично ядром розбудови сучасної цивілізації є становлення нового типу особистості, де центральною стає можливість самовиявлення її потенціалу та здібностей. Сучасний випускник

ВНЗ повинен отримати такі знання, вміння та навички, що дозволяють йому робити вибір між різними формами самовиявлення та матеріальним успіхом, вибудовувати парадигми власного культурного зростання, управляти процесом перетворення соціальних об'єктів на нових сучасних засадах. Така особистість вступає в соціальні відносини не під зовнішнім тиском, а за власним розсудом, праця ж для неї залишається сферою реалізації її здібностей, а освіта все в більшій мірі виступає раціональною технологією розвитку професійної та загальної культури. Саме тому самореалізація людини в такому просторі залежить виключно від її бажань і намірів удосконалити дійсність, уміння пропонувати продуктивні моделі її реконструкції. Таке сприйняття особистості характерне для сучасного соціокультурного розвитку світової системи, і саме ці моменти повинні закладатися у фундамент концептуального осмислення особливостей освітянської політики та освітніх технологій сучасності.

Вища освіта в інформаційному суспільстві набуває таких рис, властивостей, характеристик, ознак, які змінюють її, реалізують її соціально-культурний характер:

1. *Гуманізація освіти* – спрямованість усього освітнього процесу на людину, її благо, розвиток її задатків, формування її свободи й відповідальності, задоволення її потреб у знаннях, заміна предметноцентристської системи навчання системою антропоцентристською; зміна стратегічних цілей освіти і повне підкорення її інтересам людини. Реалізовано це може бути лише в тісному зв'язку з гуманізацією всього процесу навчання у вищій школі, з інноваційною переорієнтацією цього процесу, спрямованістю його на вироблення постійного пізнавального інтересу, потреб у творчості, постійній самоосвіті.

2. *Гуманітаризація вищої освіти* виступає одним з важливих інструментів, механізмів її гуманізації. Це головний напрям оновлення освіти на етапі переходу людства від індустріальної до технотронної цивілізації, припускаючи поворот освіти до цілісного сприйняття світу й культури, перш за все до формування гуманітарного, системного мислення. В умовах могутності сучасної цивілізації взаємостосунків між людиною і природою,

що ускладнюються, всі зусилля людства – і саме в цьому вищій сенс гуманітаризації освіти – повинні бути зосереджені на підготовці людини до людських відносин з природою, на озброєнні її розумінням свого місця і ролі в подальшому розвитку цивілізації. Гуманізація та гуманітаризація вищої школи (у тому числі й технічної) важлива для розвитку і вдосконалення мислення фахівця будь-якого профілю не тільки у зв'язку зі збагаченням асоціацій при вирішенні творчих задач, вона важлива ще і для усвідомлення того, що будь-яка розробка запроваджується перш за все для людини, вона повинна сприяти збільшенню «людського» в житті користувача.

Отже, маючи характер однієї з магістральних загальносвітових тенденцій, гуманізація та гуманітаризація освітянської галузі в нинішніх умовах передбачає рішуче подолання технократичних підходів, теоретико-методологічного консерватизму, застарілих стереотипів і штампів минулого в організації навчально-виховного процесу, наповнення його новим змістом, а отже, й вихід на якісно нові параметри й стандарти функціональної підготовки молодих спеціалістів, здатних адекватно реагувати на стрімкі й далеко непрості виклики сьогодення, самостійно вирішувати назрілі проблеми і, зрештою, забезпечити прогресивний поступ людської цивілізації в XXI столітті. Це – об'єктивна реальність, нагальна вимога часу, не рахуватися з якою аж ніяк не можна, визначаючи поточні завдання і стратегічні пріоритети освітньої діяльності держави на тривалу перспективу. У сучасному розумінні йдеться про нагальну необхідність формування гуманістичної моделі фахівця нового типу, всебічно озброєного основами знань не тільки з обраної професії, а й з чіткими світоглядними орієнтирами, широким соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу.

3. Вирішити це завдання допоможе *фундаменталізація вищої освіти*, яка у світлі нової освітньої парадигми набуває дещо іншого сенсу і включає до числа фундаментальних знань науки про людину, суспільство. З одного боку, фундаменталізація вищої освіти традиційно передбачає поворот її до вивчення головних принципів і відносно сталих закономірностей розвитку і функціо-

нування довкілля, суспільства й самої людини, принципів і закономірностей, знання яких дозволяє суб'єкту діяльності стати відносно незалежним від швидко змінюваних умов соціального середовища, які не застарівають негайно з кожним новим відкриттям у науці, техніці й технології, а навпаки, лежать у основі цих нових відкриттів. Фундаменталізація освіти виступає необхідною умовою, базою для безперервного творчого розвитку людини, основою її самоосвіти. З іншого боку, оскільки світ – єдиний, фундаменталізація освіти передбачає необхідність дати суб'єкту освіти – студенту – єдину картину світу як цілісність, що розвивається та функціонує на основі єдиних спільних законів. Фундаменталізація вищої освіти не тільки не суперечить принципу багатоваріантності методологічних підходів, але й передбачає її. Те ж саме стосується й індивідуалізації навчання, яке передбачає необхідність урахування психічних особливостей кожного студента в процесі навчання в організації його творчості.

4. Механізмом, що сприяє реалізації принципу фундаменталізації, є *індивідуалізація навчання*, яка тісно пов'язана з творчим, інноваційним характером освіти. Індивідуалізація вищої освіти передбачає низку нововведень – організаційних, структурних, управлінських, дидактичних тощо – на всіх рівнях системи. У першу чергу йдеться про необхідність відмовитися від ідеї єдиної стандартної вищої освіти та про визнання її багатоваріантності, про розвиток різних її видів і форм. Важливою складовою процесу індивідуалізації є культивування у вищій школі багатоваріантної методології наукового пізнання і творчості, толерантність до «наукового інакомислення», яке й може виступати основою будь-якої творчої діяльності [2]. В організації навчання, таким чином необхідно відмовитися від єдиних програм, єдиних підручників, суттєво збільшити кількість курсів, що читаються за вибором студента. Перспективним уявляється перехід на ту модель організації навчального процесу, що прийнята в більшості країн світу, коли обов'язковим для студента є лише кількість базових курсів, а решту він вибирає сам, набираючи необхідну кількість аудиторних годин. У структурі зайнятості студентів необхідно суттєво збільшити частку самостійної

роботи, а в академічному навантаженні викладачів – частку індивідуальних консультацій.

5. *Технологізація культуротворчого процесу* передачі сучасного наукового знання, пізнавальної інформації в межах вищої освіти, в тому числі, перебігає в таких формах, як: 1) комп'ютеризація – реалізація автоматизованих, алгоритмізованих репродуктивних форм науково-освітньої діяльності в комп'ютерних системах обробки інформації, знання, духовно-культурного досвіду; шлях універсального виходу до необхідної інформації усіх видів – від особистісної до суспільної, що дає необмежені можливості глибинного пізнання оточуючого світу, оперування великими базами даних, відомостей про суспільство, природу, Всесвіт; 2) віртуалізація – дистанційна, уявна, образна передача і сприймання наукового знання, духовно-ціннісних, організаційних і діяльнісних засад вищої освіти. Таке розгортання набуває глобального характеру через неперервність, неповторність, незнищуваність, глибину, незавершеність, розширення меж сприйняття, розуміння, усвідомлення, особистісно спрямоване виявлення. Останнє означає перехід традиційних форм освіти в новітні, в яких реалізується інформаційне суспільство. Створення освітнього інформаційного простору через дистанційність, провайдеризм, часову, просторову віртуальність стає узагальненим щаблем розвитку сучасної освіти. З одного боку, це глобалізація людського, наукового знання, а з іншого – процес інтенсифікації пізнання оточуючого світу засобами символізації знання, духовно-ціннісного досвіду в їх оптимізованих, відносно соціально-культурних можливостей людини, формі; 3) домінування медіа-технологічних засобів, систем, прийомів передачі, накопичення й трансформації знань, досвіду, організації тощо; 4) підтримка особистісно-розвивальних технологій – контекстуальних, діалогічних, ігрових, комунікативно-рольових, імітаційно-моделюючих систем освіти тощо; 5) інформатизація вищої освіти створює новітнє соціальне середовище, в якому знаннєвий, духовно-ціннісний простір стає оптимізованим відносно інформаційних індивідуальних можливостей і засад, полем розгортання інтелектуальних, емоційних, психофізіологічних даних

людини. Створення новітньої інформаційної оболонки знань про оточуючий світ та його компактизація з подальшою сутнісною структуризацією наближає людство до переведення наявного і бажаного знання в певну форму, що ясно виявляє намагання людської цивілізації до впорядкованості, подолання знанневої, духовно-ціннісної ентропії [2; 3].

Однак, не можна не враховувати, що процес інформатизації призводить до певних негативних наслідків у області міжособистісної комунікації, серед яких можна відзначити витіснення живого неформального спілкування і посилення соціального відчуження. В ході дистанційного навчання і студент, і викладач спілкуються не один з одним безпосередньо, а з терміналом і абстрактним партнером. Щоб зберегти відносини між суб'єктами освітнього процесу на особистісному рівні, необхідно закласти у фундамент освітньої парадигми, що формується, принцип міжособистісної комунікації, і саме в цьому вбачається один з головних аспектів її гуманістичної спрямованості.

6. Ще одним вихідним принципом реформи освіти є *єдність навчання і виховання*, що полягає в їхньому органічному поєднанні, в підпорядкуванні організації і змісту освіти завданням формування цілісної і всебічно розвинутої особистості, перетворенні системи моральних і духовних цінностей у важливий фактор виховання молодого покоління, відродження духовності українського народу, розвитку його менталітету адекватно до вимог глобальної трансформації.

Навчання лише частково реалізує функцію виховання, тому що під час його здійснення відбувається формування механізмів засвоєння тільки окремих культурних цінностей. Тим часом виховання вирішує завдання цілісного формування особистості, його можна образно представити як «навчання життя». Воно вчить жити, вирішує завдання засвоєння не окремих форм діяльності, їхніх культурних цінностей, а життєдіяльності в цілому. Власне, саме такий аспект виховання виявляє всю сутність поняття «освіта». Однак освіта теж не викреслює функції виховання, а приймає їх, по-перше, навчальні, а по-друге, інституційні форми. Таким чином, положення про єдність навчання і виховання, про

їхню органічну взаємодію є важливим принципом подальшого розвитку освіти, його цілеспрямованого відновлення [3, с. 77–79].

7. Одним з пріоритетних принципів нової парадигми освіти є впровадження *принципу «випереджального розвитку»* освіти в порівнянні з динамікою соціального росту. Випереджальний, відносно інших суспільних і соціальних структур, розвиток вищої освіти є напрямом на посилення прогностичного спрямування на підставі термінового оволодіння соціальною пізнавальною інформацією, соціальними й суспільними зв'язками, в яких здійснюється суспільно-соціальне призначення вищої освіти. Здійснення його можливе лише в умовах взаємодії з усіма галузями сучасної науки – гуманітарними, технічними й природничонауковими в умовах органічного зв'язку інноваційного наукового пошуку з процесом навчання, професійного становлення й удосконалення фахівців. «Випереджальні» позиції обумовлюються також участю найобдарованіших студентів у наукових дослідженнях високопрестижних наукових шкіл у введенням молоді в соціальну структуру в пропорціях, які щодо певної міри випереджають структуру активного (зайнятого) населення, тобто з урахуванням тенденцій розвитку продуктивних сил, економічної кон'юнктури, змін у суспільному розподілі праці.

8. Відбувається *демократизація суспільно-соціальних стосунків*, у межах яких організація вищої освіти спрямовується на надання особистості, в тому числі, культурної інформаційної свободи й незалежності, відповідно до напрямків отримання вищої освіти, розуміння її підстав, систем змісту, соціальних відносин, управління тощо. Це означає її орієнтацію на забезпечення соціальних прав особистості, що перебуває у стані інформаційно-знаннєвого наповнення, розвитку мислення, емоцій, вироблення таких громадських рис і якостей, притаманних особистості ХХІ століття, людині, яка творить своє життя на теренах України, входження до системи загальнолюдських, націєтворчих цінностей, формування чеснот глобального суспільства – духу взаєморозуміння між народами, соціальними спільнотами, поваги, толерантності відносно поглядів, позицій інших, формування системи індивідуальної соціальної відповідальності за результати

оволодіння такою освітою, трансформації сучасної системи суспільних і соціальних зв'язків.

9. Провідна ідея реформи освіти – розвиток її за *принципом безперервності*, що передбачає постійне поповнення та оновлення знань людини. Безперервна освіта пов'язана з вирішенням складних соціальних проблем, зумовлених новим становищем людини у світі, який швидко змінюється. За таких умов освіта перетворюється на елемент повсякденного способу життя протягом усього періоду активної діяльності дедалі більшої кількості людей. Змінюється розуміння того, хто така освічена людина. Якщо в попередній парадигмі освіти людина з вищою освітою сприймалася як «людина, що багато знає», то в нинішній – це індивід, що орієнтується на цінності освіти як провідний вид діяльності в структурі власного способу життя [2].

10. Особливе значення серед вихідних принципів удосконалення освіти України має *принцип національної спрямованості*, національного самовизначення, що підкреслює органічний зв'язок освіти з національною історією і традиціями, її роль у збереженні і збагаченні культури українського народу. Школа невідривна від національного ґрунту, вона формує і зберігає національну культуру, переплавляючи два зустрічних потоки – збагачення національного загальнолюдським і, навпаки, загальнолюдського – національним [1, с. 67–68].

Отже, з вищезазначеного, можна визначити пріоритетні напрямки реформи системи вищої освіти та освіти взагалі, головні механізми її реалізації, такі, як: гуманізація і гуманітаризація; фундаменталізація; індивідуалізація; інноваційний характер освіти; принцип поєднання виховання та навчання; принцип «випереджального розвитку»; демократизація; принцип безперервної освіти; принцип національної спрямованості освіти; міжнародна інтеграція у сфері освіти (глобалізація). Реалізація цих принципів повинна призвести до нових якісних характеристик вищої освіти.

Список літератури

1. Андрущенко В. П. Образовательная политика (обзор повестки дня) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельев. – К. : МП Леся, 2010. – 404 с.

2. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Х. : Изд-во НУА, 2010. – 416 с.

3. Жорнова О. Сучасна вища школа: to be or not to be? / О. Жорнова // Вища школа. – 2011. – № 7–8. – С. 74–83.

Е. В. Милославская

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ БУДУЩЕГО ПРОФЕССИОНАЛА

Реформа высшего образования, связанная с введением уровневой системы профессиональной подготовки студентов, кредитно-модульных образовательных программ и современных технологий обучения, предъявляет новые требования к формированию и развитию творческих способностей и креативного мышления будущих профессионалов. Способность к нестандартному, конструктивному мышлению и поведению, умение быстро находить решение в сложных рабочих ситуациях, осознанное желание развивать свой опыт – все эти качества способствуют повышению конкурентоспособности на рынке труда.

Креативность необходима человеку в деятельности и общении, в повседневной жизни. Во-первых, креативность во многом определяет успешность деятельности представителей профессий сферы «человек – человек», что связано с рядом особенностей человека как «объекта» их деятельности. Каждый человек сохраняет свою уникальность и неповторимость в силу невозможности точного повторения его жизненного пути. Таким образом, невозможно создать универсальную, удовлетворяющую всем требованиям теорию личности. Принципиально недостижима успешная работа руководителя, психолога, педагога, если в ней не будут учитываться нюансы психической организации конкретного человека.

В то же время, человек и группы людей могут как сознательно, так и неосознанно исказить информацию о самих себе,

своих состояниях и результатах деятельности. Субъект, не способный к пониманию действительного положения дел, будет действовать, опираясь на иллюзорные, не имеющие отношения к реальности представления. Формальная логика, линейные причинно-следственные рассуждения являются ни единственными в реальной жизни человека или группы, где присутствует также иррациональное. Одновременно действуют сложные системы мотивирующих обстоятельств. В отличие от объектов материального мира, мысли и поведение человека одновременно детерминируются прошлым опытом, актуальной ситуацией и образами ожидаемого и желаемого будущего. При этом, креативность выступает мощным фактором развития личности, определяющим ее готовность изменяться, отказываться от стереотипов. Но самое главное, что побуждает человека быть креативным – это изменчивость современного мира.

Креативность помогает находить оригинальные решения сложных технических, организационных, научных проблем, создавать художественные произведения. Очень важно преодолеть закрепленный в обыденном сознании стереотип, согласно которому творчество – это удел ученого, композитора, художника, профессионала высшей категории. Креативность не имеет ограничений для своих проявлений, она присуща практически любому виду деятельности. К. Роджерс отмечает: «Творческий характер имеют ... действия ребенка, изобретающего со своими товарищами новую игру; Эйнштейна, формулирующего теорию относительности; домохозяйки, изобретающей новый соус для мяса; молодого автора, пишущего свой первый роман» [5].

Рассмотрим, как определяют творчество, творческий процесс, креативность и возможности ее развития разные авторы. Отметим, что в большинстве определений творчества, независимо от того, носят они обобщенный (например, Я. А. Пономарев рассматривает творчество как взаимодействие, ведущее к развитию) или частный характер, отчетливо проявляется ориентация на процессуальную или продуктивную стороны творчества. С. Л. Рубинштейн определяет творчество как деятельность, созидующую «... нечто новое, оригинальное, что

притом входит не только в историю развития самого творца, но в историю развития науки, искусства и т. д.» [7]. Подобную точку зрения формулируют А. М. Матюшкин и К. К. Urban, определяющие творчество как выход за пределы уже имеющихся знаний, преодоление, опрокидывание границ («boundary breaking») [2; 11]. По мнению М. Г. Ярошевского, «творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении субъекта, так и порождаемые им, но и отчуждаемые от него продукты» [8].

Приведенные определения, иллюстрирующие попытки определить творчество по его продукту, содержат некоторое ограничение. Бесспорно и очевидно, что сущность творчества проявляет себя в творческих продуктах: идеях, поведении, материальных объектах. В то же время описания результатов творчества, продвигая нас к познанию его сущности, не дают полного представления об этом феномене.

Рассмотрим определения творчества, акцентирующие внимание на его процессуальном аспекте. Одно из наиболее глубоких определений творчества принадлежит В. М. Бехтереву. В книге «Общие основы рефлексологии человека» он определяет творчество как созидание чего-либо нового в ситуации, когда проблема-раздражитель вызывает образование доминанты, вокруг которой концентрируется необходимый для решения запас прошлого опыта [1].

К. Роджерс пишет: «Я понимаю под творческим процессом создание с помощью действия нового продукта, вырастающего, с одной стороны, из уникальности индивида, а с другой – обусловленного материалом, событиями, людьми и обстоятельствами жизни» [5].

В обзоре *Ackoff* и *Vergara* (1981) выделяются две группы подходов к определению сущности творчества: 1) подходы, ориентированные на поиск источников, и 2) подходы, ориентированные на процесс.

В первую группу могут быть включены, по крайней мере, три подхода.

1. Психоаналитический подход утверждает, что творчество

является результатом внутриличностных конфликтов. Творческий процесс по сути своей – экстернализация продуктов воображения посредством взаимодействия примитивных и более зрелых типов мышления.

2. Гуманистическая психология считает, что творчество возникает, когда отсутствуют внутриличностные конфликты. Творческий процесс является реализацией естественного творческого потенциала в случае устранения внутренних барьеров и внешних препятствий.

3. Психометристы, такие как *Гилфорд*, считают, что природный творческий потенциал индивида определен генетически и может быть измерен стандартными тестами. Творческий процесс представляет собой взаимодействие двух противоположных типов мышления: дивергентного и конвергентного.

В группу подходов, ориентированных на процесс, можно отнести позицию ассоцианистов, которые считают, что творчество человека есть результат его способности находить отдаленные ассоциации в процессе поиска решения проблемы. Гештальтпсихология исходит из того, что творческое мышление – это и не логические, пошаговые действия, и не разрозненные ассоциации, а более определенное реструктурирование целостной ситуации.

Если творчество понимается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека. Под креативностью понимают способность человека отказаться от стереотипных способов мышления [10], или способность обнаруживать новые способы решения проблем или новые способы выражения [6]. Смит и Карлссон рассматривают креативность с психоаналитической точки зрения, определяя ее как способность принимать материал из подсознания в сознание [9].

Исходя из того, что носителем творчества является человек, а креативность – его неотъемлемым атрибутом, Мокшанов и Хрящева определяют креативность как способность человека к конструктивному, нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта [3].

Креативность проявляет себя многообразно. Это – быстрота, гибкость, точность, оригинальность мышления, богатое воображение, чувство юмора, степень детализации образа проблемы. Существенным условием актуализации этой способности является самообладание и уверенность в себе.

Значительная часть проявлений креативности относится к особенностям мышления. Один из первых экспериментально обоснованных перечней особенностей мышления, способствующих творческим достижениям, был предложен Д. Гилфордом, который считал необходимым для творчества интеграцию конвергентного (логического, последовательного, линейного) и дивергентного (целостного, интуитивного, релятивного) мышления.

В частности, он выделяет как результат интеграции обоих измерений мышления такие его особенности: 1) беглость как способность генерировать максимальное количество идей; 2) гибкость как способность к порождению широкого многообразия идей; 3) оригинальность как способность генерировать нестандартные идеи; 4) точность как способность придавать законченный вид продуктам мышления [10].

На специфику взаимодействия логики и творчества обращает внимание Я. А. Пономарев, отмечая, что «...по самой сути дела любое решение подлинно творческой проблемы всегда выходит за пределы логики. Эвристической логикой в строгом смысле может быть названа та логика, которая постоянно обогащается в итоге анализа новых открытий. На основании такой логики те задачи, которые до этого были творческими, перестают быть таковыми, они становятся задачами логическими. Это и создает одно из необходимых условий развития творческих возможностей» [4].

Когнитивистские объяснительные схемы, пожалуй, наиболее распространены в психологической литературе, относящейся к проблемам творчества. В то же время творческая продуктивность определяется не только качеством мыслительных операций, но и личностными характеристиками, особенностями навыков и умений, которые вовлекаются в креативный процесс на различных его этапах.

Вследствие всего этого становится очевидной необходимость поиска средств, позволяющих развивать креативность – способность, которой, пусть и в разной степени, обладает каждый человек.

Исходя из всего вышесказанного, очевидно, что необходимость создания программ для развития креативности чрезвычайно актуальна. Известны различные подходы к построению программ, развивающих творческие способности. Подавляющее большинство этих программ нацелено на развитие тех или иных составляющих креативности.

Наиболее традиционные подходы, в которых творческие способности пробуждаются в процессе решения сложных задач, чему, в частности, были посвящены эксперименты М. Вертгаймера по развитию продуктивного мышления у школьников. Завершенные программы развития творческого мышления были разработаны практически одновременно американскими исследователями Е. П. Торрансом и Э. Де Боно.

Ведущей идеей, положенной в основание методики Торранса, стала идея преодоления внешне навязываемых ограничений и стандартов мышления. Основным методическим средством разработанного им тренинга выступают задачи, анаграммы и психогимнастические упражнения. Признавая тренируемость такого элемента творческой способности как дивергентное мышление, Торранс сформулировал требования к приемам, позволяющим стимулировать неосознаваемые компоненты творческого процесса. В частности, он называет следующие требования к приемам стимулирования процесса инкубации – они должны: 1) содействовать переходу из обычных состояний сознания в необычные, по крайней мере на короткие промежутки времени; 2) обладать возможностями возбуждать взаимодействие интеллектуальных, волевых и эмоциональных функций; 3) обеспечивать реалистичное столкновение с проблемой, погружение в нее, эмоциональную вовлеченность; 4) обеспечивать столкновение противоположных понятий, образов, идей.

Программа Э. Де Боно также направлена на развитие

творческого мышления. Де Боно сформулировал принципы развития креативного мышления:

- выделение необходимых и достаточных условий решения задачи;
- развитие готовности отказаться от прошлого опыта, полученного при решении задач подобного рода;
- развитие способности видеть многофункциональность вещи;
- развитие способности к соединению противоположных идей из разных областей опыта и использование полученных ассоциаций для решения проблемы;
- развитие способности к осознанию поляризующей идеи в данной области знания и освобождение от ее влияния.

Развитию подвижности мышления как фактору креативного поведения посвящена программа, разработанная Й. Шмидтом в 1981 г. в Лейпцигском университете. В основе тренинга лежат теоретические представления об установке, разрабатывавшиеся Д. Н. Узнадзе. Эта оригинальная программа, так же как и упоминавшиеся выше подходы, имеет дело с когнитивными компонентами творчества.

К известной версии тренинга креативности, где значительное внимание уделяется поведенческим проявлениям креативности и используются методические средства, соединяющие результаты мышления с действиями и учитывающие их взаимное влияние, относится программа Н. Роджерс [6].

Прерывая на этом краткую характеристику имеющегося опыта воплощения теоретических представлений о природе креативности и процессе творчества в тренинговых программах, следует сказать:

- большинство исследователей творчества, как теоретиков, так и практиков, осознают нормативный, а не продуктивный характер формальной логики по отношению к реальной жизни, ее вневременной характер;
- намечены подходы к стимулированию и управлению неосознаваемыми детерминантами творческого процесса, некоторые из них операционализированы и воплощены в практике тренинга;

– в развитии креативности преобладает компонентный подход, ведущая роль в котором отводится развитию характеристик дивергентного (вертикального) мышления.

Таким образом, следует отметить, что любознательность, открытость любому опыту, стремление к его приумножению характерны для людей, проявляющих креативность в различных областях деятельности. Особенно сензитивным для развития креативности в будущей профессиональной деятельности является студенческий возраст. Следовательно, необходимо использовать в программах практических курсов задания (кейсы, ролевые игры, моделирование профессиональных ситуаций) при подготовке специалистов и, особенно, магистров как гуманитарных, так и экономических направлений.

Список литературы

1. Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека / В. М. Бехтерев. – Л. : Госиздат, 1996. – 544 с.
2. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 392 с.
3. Макшанов С. И. Психогимнастика в тренинге / С. И. Макшанов, Н. Ю. Хрящева. – СПб. : Речь, Институт Тренинга, 2006. – 256 с.
4. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М. : Педагогика, 2006. – 218 с.
5. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 420 с.
6. Роджерс К. Творчество как усиление себя / К. Роджерс // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 3. – С. 165–171.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Смысл, 2000. – 420 с.
8. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии / М. Г. Ярошевский // *Вопр. психологии.* – 1985. – № 6. – С. 72–78.
9. Cropley A. *European journal for High ability.* – 1992, vol. 3(2). – 130 p.
10. Guilford J. P. Measurement of creativity. Exploration in creativity / J. P. Guilford. – N.Y., 1967. – P. 281–287.

11. Urban K. K. Assessing creative potentia (via drawing production): the test for creative thinking / K. K. Urban, H. G. Jellen. – N.Y. : Drawing production (TCT-DP), 1989. – 320 p.

Е. Г. Михайлёва

ВЫЗОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛИЗАЦИИ КАК ВЕКТОР ИНТЕГРАЦИИ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Понимание того, что современное мировое социальное пространство – это пространство изменений и трансформаций, сегодня является аксиоматическим. Несмотря на мощные интеграционные процессы, для него характерно непостоянство, эклектичность, разнообразие.

Как и любые изменения, трансформация системы социальных отношений и кардинальное обновление качества социальных институтов приводят к изменению всего социального пространства. В результате, его акторы сталкиваются с проблемами поиска новых адекватных способов эффективного социального взаимодействия. Речь идёт о том, что в современном социальном пространстве не только появились новые проблемы, но и изменились пути их преодоления: ранее успешные решения далеко не всегда срабатывают сегодня. Всё это можно обозначить как цивилизационный вызов, брошенный современностью обществу, социальным институтам, личности, государствам. Избежать, проигнорировать этот вызов невозможно. Качественно новый этап развития социума может быть достигнут лишь благодаря поиску ответов на этот вызов.

Как отмечалось нами ранее [2, с. 21], данный вызов современности является всеохватным: ни один актор мировой политики и социальной жизни в целом не остался незатронутым его ключевыми потоками. А это означает, что в ответах на этот вызов формируются различные стратегии, в основе которых – индивидуальный и коллективный опыт, специфические характе-

ристики социальных субъектов, их восприятие изменений, происходящих в мире.

Систематические попытки осмысления процессов, связанных с кардинальным изменением социального пространства в целом и формированием новых требований, которые предъявляются к социальным акторам в современных условиях, предпринимались с середины XX века. К тем, кто затрагивал эти проблемы в своих работах, можно отнести Д. Белла, П. Друкера, Э. Гидденса, К. Сибири, П. Штомпку, А. Поланьи, И. Валлерстайна, А. Мартинелли и др. Тем не менее, вопросы общей систематизации векторов цивилизационного вызова ещё не нашли своего отражения в работах учёных. Сегодня же существует настоятельная потребность в этом. Более того, ряд составляющих этого вызова становится определяющим в развитии социальных институтов и социальных акторов. Именно поэтому обращение к исследованию данных процессов видится актуальным.

Прежде всего, определимся с терминологией. Под цивилизационным вызовом мы понимаем систему одновременного мощного кардинального изменения базовых параметров социального пространства, влекущую за собой трансформацию социальных отношений и качеств социальных акторов, общих представлений об успешных стратегиях и факторах их детерминации. Данное состояние современности несёт отпечаток «незнакомости» для большинства социальных субъектов.

Современный цивилизационный вызов имеет множество проявлений, и в нём можно выделить несколько базовых составляющих, каждая из которых несёт функциональную нагрузку и непосредственным образом детерминирует специфику социального пространства и социальных субъектов. По своей сути это отдельные вызовы, под влиянием которых формируется новая матрица социальной реальности.

Одной из составляющих этого вызова является интеллектуальный вызов (или вызов интеллектуализации). В его ракурсе следует рассматривать все уровни социального взаимодействия. На макроуровне – социетальном – можно отметить факт всё большей наполненности общественной жизни в условиях

современности требованиями глубоких знаний, навыков, умений. Тенденции последних десятилетий свидетельствуют о том, что ведущим фактором общественного развития становится производство интеллектуальных продуктов. По мнению учёных, «изменилась сама структура современного общественного производства, которое стало теперь опираться больше на умственный труд, чем на физический... В будущем роль интеллектуального труда станет ещё более значительной» [4, с. 6].

Сегодня ведущие параметры социального успеха непосредственно коррелируют как с производством, так и с широким потреблением интеллектуальных продуктов. Функционирование социальных субъектов объективно наполнено параметрами всё возрастающего интеллектуального уровня развития социума. Интеллектуализация стала атрибутом современной жизни, что даёт, с одной стороны, огромные преимущества в движении вперед по пути прогресса, а с другой – порождает противоречие-разрыв между теми социальными субъектами, которые способны включиться в активные интеллектуальные потоки, и теми, кто в силу объективных или субъективных причин остается вне этих потоков.

Проблема дифференциации общества по линии включённости в интеллектуальные потоки становится актуальной, так как непосредственно связана со стратифицированием современных обществ и формированием социальными субъектами новых стратегий достижения успеха. Эти процессы затрагивают социальные институты, которые приобретают в условиях общества интеллекта новые черты и новые возможности в силу активизации интеллектуальных ресурсов и стремления социальных субъектов интеллектуализировать свои капиталы (личностный, культурный, социальный и др.).

Безусловно, роль образования и науки в этих процессах видится неоспоримой, и, что ещё важнее, единой. Ведь сегодня невозможно подготовить высококлассного профессионала без интеллектуальных ресурсов и средств, без формирования у него соответствующей интеллектуальной культуры в профессии и социальном взаимодействии в широком смысле.

«Конечной целью интеллектуализации общественных систем выступает создание эффективных механизмов перехода личностного (персонифицированного) знания в информационный ресурс, превращение знаний индивидов в элемент массового сознания и их практического использования...» [3, с. 26].

Очевидно, что второй уровень проявления вызова интеллектуализации затрагивает институциональные основы жизнедеятельности общества, и образование, и наука играют в этих процессах ключевую роль. Но при этом важно понимать, что они сами оказываются перед лицом этого вызова.

Ключевой вопрос, который возникает перед наукой и образованием в этой связи: «Как отвечать на этот вызов, какие стратегии и тактики разрабатывать и реализовывать?». И в данном отношении вопрос интеграции образования и науки, как ответ на вызов интеллектуализации, является оптимальным вариантом.

Что же влечёт за собой такая интеграция? Во-первых, сайентификацию учебного процесса. Он становится наполнен данными последних научных исследований, информацией о новейших технологиях, практиках и т. д. Всё это призвано формировать у студентов современные базовые, надпредметные и предметные компетенции.

Во-вторых, сокращение временного разрыва между получением образования и продуцированием научных продуктов; формирование кадрового резерва науки и др.

В конечном итоге, институты образования и науки приобретают новое качество, а общество в целом выигрывает от этого.

Третий уровень влияния вызова интеллектуализации – микроуровень, на котором ответы на этот вызов ищет личность. И как бы ни разнились варианты таких ответов, большинство из них непосредственно связано с образовательными или научными механизмами (даже если стратегия личности отстраненно-адаптационная, а не продуцирующая).

Сегодня очевидно, что традиционный ритм жизни значительно ускорен благодаря этому вызову социального развития, и социальные акторы вновь оказываются перед выбором, а зачастую – перед крайней необходимостью активного включения в интел-

лектуальные потоки. Характерно, что среда в данном случае привносит элемент обязательности в существование индивидов. В результате их жизнь соответствует новым требованиям социального пространства, а распределение социальных субъектов в континууме «производство интеллектуальных продуктов – потребление различного уровня интеллектуальных продуктов – избегание интеллектуальных потоков («выключенность» из них)» становится одним из индикаторов социального успеха.

Такая ситуация приводит к изменениям во всех структурных элементах общества. Трансформации подвергаются, в первую очередь, социальные институты образования и науки, ожидания, требования от «конечного продукта» которых и технологии его «производства» резко изменяются. Изменяется и их восприятие в социуме. Например, если в начале 90-х годов XX в. лишь около 70% выпускников школ ориентировались на получение высшего образования, то сегодня – более 90%. Это связано с инструментализацией образования как ценности, следовательно, с теми возможностями, которые оно предоставляет для перемещения в указанном выше континууме интеллектуализации жизнедеятельности.

Однако сегодня высшее образование уже сталкивается с «интеллектуальным разрывом», когда образование, осуществляя активную интеграцию с наукой, предлагает новые технологии, методы, подходы к обучению, а значительная часть абитуриентов не готовы к их использованию.

В целом, интеллектуализация – один из вызовов социальной реальности, который становится атрибутом общественной и индивидуальной жизни. И, пожалуй, это одно из проявлений глобального вызова современности, которое ставит человека и общество перед фактом, а не перед выбором. Ведь в конечном итоге, мы живем в эру интеллекта, и эта проблема стала ключевой в развитии современного общества.

С вызовом интеллектуализации, на наш взгляд, связаны и процессы формирования интеллектуальной элиты Украины, которая не только обладает максимальными возможностями развития интеллектуального потенциала социума, но и имеет

достаточно мощный адаптационный потенциал для реализации этой задачи в условиях вызовов современности.

Таким образом, на наш взгляд, сегодня функционирует целая система вызовов, с которыми сталкиваются общество, личность, государство. Эта система сливается в один мощный поток-вызов, который можно назвать вызовом формы и содержания, когда под влиянием различных политических, экономических, социальных, культурных факторов трансформируются виды жизнедеятельности социальных субъектов и претерпевает изменения их содержательное наполнение.

Один из важнейших векторов этого вызова – интеллектуализация. Наблюдения за ходом трансформационных изменений дают возможность однозначно говорить о влиянии на них социальных, в широком смысле этого слова, условий. При этом большинство из них обусловлено историческими, политическими, психологическими, экономическими и другими факторами, имеющими характерное влияние в тех или иных социальных системах. Тем не менее, «стабильность развития любого общества основывается на социальной генетике – органичности и непрерывности вечных процессов передачи, освоения и увеличения знаний, социального опыта, которые интегрируют два определяющих информационных критерия развития: социальную наследственность и новообразования» [1, с. 15]. В результате реакция социальных систем и подсистем на обозначенный вызов может быть различной, однако потенциал интеграции науки и образования в этом отношении очевиден.

Список литературы

1. Вовканіч С. Національна еліта та інтелектуальний потенціал нації (епістемологічний аспект) / С. Вовканіч // Філософська і соціологічна думка. – 1996. – № 7–8. – С. 3–15.

2. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений / Е. Г. Михайлева. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

3. Социологический справочник / под общ. ред. В. И. Воловича. – К. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 382 с.

4. Тарапов И. Е. Интеллектуальный труд, наука и образование. Кризис в Украине / И. Е. Тарапов. – Харьков : Фолио, 1994. – 176 с.

А. А. Назаркин, Г. И. Фесенко

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ПЕРЕХОД НА ИННОВАЦИОННЫЙ ПУТЬ РАЗВИТИЯ

Присущая рыночным отношениям в Украине динамика развития производства требует придания профессионально-техническому образованию определенного качества, эффективности, гибкости и органичной интеграции в экономику, ориентации на постоянные изменения между спросом и предложением кадров. Украинский социолог Е. А. Подольская совершенно справедливо, на наш взгляд, интерпретирует *качество высшего образования* как результат «через оценку компетенций выпускников вуза, как соответствие их знаний и навыков динамичным требованиям социально-культурной, экономической и профессиональной сфер жизни, как готовность выпускников к творческому решению проблем и задач во всех сферах общественной и личностной жизнедеятельности» [1, с. 18]. К понятию «качество конечного результата образовательного процесса» исследователи, как правило, относят профессиональную подготовленность, образованность, общекультурную грамотность, а также физическое, психическое, нравственное здоровье выпускников [1; 3; 4].

Профессионально-квалификационная структура и объемы подготовки квалифицированных специалистов профессионально-техническими учебными заведениями определяются по итогам мониторинга Главного управления труда и социальной защиты населения, предложениями Главного управления экономики и рыночных отношений в зависимости от потребностей регионального рынка труда и заказов предприятий. Чтобы

определился относительно подготовки специалистов, необходимо выделить приоритетные направления деятельности нашей экономики, а для Украины это аграрный сектор, металлургия, химическая промышленность, сфера обслуживания.

Многоразовые попытки реформировать высшее образование не имели целостного, системного характера. Необходимо рассматривать в едином комплексе сектора, которые производят общественные блага, товары и услуги, и сектора, которые готовят для этого специалистов и проводят научные исследования. В то же время в процессе прогнозирования тенденций социально-экономического развития страны на среднесрочную перспективу должны быть учтены прогнозируемые потребности рынка труда, согласованные с объемами государственного заказа на подготовку специалистов.

Количество выпускников профессионально-технических учебных заведений Украины в 2009-ом году составило 239 355 (по сравнению с 266 757 в 2000-ом году). На профессиональную и образовательную ориентацию украинской молодежи повлияли такие факторы, как падение престижа рабочих специальностей в результате рецессии 1990-х годов, повышение социальной значимости высшего образования в обществе, расширение государственного и коммерческого сектора образования. Все это повысило спрос на высшее образование среди молодежи. Так, если в 2000/2001 учебном году на 10 тыс. населения было 3,7 учеников и слушателей ПТУ, то в 2008/2009 учебном году их численность составляла 6,3. Хотя современный перечень профессий насчитывает свыше 7 000 позиций, система профессионального образования недостаточно обеспечивает спрос на рынке труда [4, с. 54–55].

Профессионально-техническое образование на Харьковщине отреагировало на глубинные трансформации в украинском обществе изменениями в структуре и содержании образовательных программ, изменениями мотивации студентов к получению профессии и самореализации выпускников в профессионально-технической сфере. Высшая профессиональная школа Харьковщины, в целом, ориентирует выпускника на выполнение

следующих *производственных функций*: проектно-конструкторской, организационной, функции планирования, управленческой, исполнительской (технологической, операторской) и технической. Для выполнения этих функций выпускник высшего учебного заведения должен получить соответствующую квалификацию, то есть способность сотрудника выполнять конкретные задачи и обязанности в рамках определенного вида деятельности.

В профессионально-технических учебных заведениях Харьковщины идет подготовка специалистов для профессиональной деятельности на различных уровнях:

– *стереотипном* (уровень использования) – умение использовать налаженную систему во время выполнения конкретных задач деятельности, а также знания о предназначении объекта и его основных характеристиках, свойствах;

– *операторском* – умение готовить (налаживать) систему и управлять ею во время выполнения конкретных задач деятельности и знания принципа (основных особенностей) построения и принципа действия системы на структурно-функциональном уровне;

– *эксплуатационном* – умения во время выполнения конкретных задач деятельности тестировать и анализировать работу системы с целью выявления и устранения неполадок и знания методов анализа функционирования системы и методов поиска и устранения повреждений;

– *технологическом* – умения во время выполнения конкретных задач деятельности осуществлять разработку систем, отвечающих заданным характеристикам, а также знания методов синтеза и технологий разработки систем и способов их моделирования;

– *исследовательском* – умения проводить исследования систем с целью проверки их соответствия заданным свойствам, умения выбирать из множества систему, которая позволяет наиболее эффективно решать задачи деятельности, знания методики исследования систем и методов оценки эффективности их использования.

Направленность инновационных образовательных программ

технических университетов на научное и кадровое обеспечение приоритетных направлений развития техники и технологий обусловило включение в комплекс решаемых задач выполнение образовательных проектов по целенаправленному формированию у выпускников, а также у персонала вузов и бизнес-партнеров базовых знаний по инновационному менеджменту в сфере высоких технологий, управления жизненным циклом наукоемкой продукции, маркетинга и коммерциализации результатов разработок. Все инновационные программы предусматривают развитие гибкой уровневой подготовки с использованием модульного построения образовательных программ, системы зачетных единиц (кредитов), эффективных методов менеджмента качества, активных технологий обучения в условиях энергично развивающейся современной информационной среды [3, с. 9–10].

В то же время следует признать, что профессиональные образовательные программы, реализуемые в ПТУ и технических вузах, не обеспечивают получение выпускниками современных квалификаций. Инерционность системы образования в принципе не позволяет ей мобильно реагировать на быструю смену производственных технологий. В связи с этим предполагается формировать прикладные квалификации будущих эксплуатационников в учебных центрах современных фирм, разрабатывающих и использующих высокие технологии.

За последние два десятилетия в системе профессионального образования Украины, а в том числе и Харьковщины, наблюдается нарастание *негативных тенденций*, среди которых: 1) слабость адаптации рынка образовательных услуг к потребностям рынка труда, отсутствие систематического мониторинга и прогнозирования изменений на образовательном рынке с учетом конъюнктуры рынка труда; 2) медленные темпы реструктуризации занятости, которые не сопровождаются адекватными изменениями в подготовке квалифицированных работников; 3) ухудшение качества образовательных услуг в профессионально-технических учебных заведениях и отсутствие государственной системы обеспечения качества профессионально-технического образования; 4) неэффективные

механизмы финансирования развития профессионально-технического образования, неразвитость его инфраструктуры; 5) нарушение традиционных связей профессионально-технических учебных заведений с работодателями; 6) отсутствие мотивации преподавателей к внедрению инновационных образовательных технологий.

Во многих вузах связи с соответствующими отраслями экономики в значительной мере потеряны и ничего не делается для их возобновления. Объемы практической подготовки, невзирая на установленные стандартами высшего образования нормативы, часто сокращаются за счет корректировки учебных планов. Практика подменяется формальным пребыванием студентов в распоряжении кафедр, или студенты привлекаются к хозяйственным работам. Особенно это касается направлений подготовки специалистов для производственной сферы и сферы обслуживания.

Нам представляется, что основными *путями активизации практической подготовки* современных специалистов должны быть следующие:

- выработка четкой алгоритмической методики для соответствующего группового контингента (ученики, студенты гуманитарного профиля, студенты инженерного профиля);

- программирование четкой организации практической подготовки и ее реализация в соответствии с методикой;

- обеспечение познавательного процесса необходимой материально-технической базой, техническими средствами, учебно-научно методическими материалами, специальной литературой.

– *ровозглашенный переход на инновационный путь развития* обусловил постановку перед инженерными вузами новой задачи – стать центрами инновационной активности в регионах и промышленных секторах реального бизнеса. Апробируется модель создания учебно-научно-инновационных комплексов.

С целью выполнения Указа Президента Украины от 18 сентября 2004 года «О дополнительных мерах по усовершенствованию

ванию профессионально-технического образования в Украине» Главным управлением образования и науки был разработан проект Программы развития профессионально-технического образования Харьковской области на 2005–2010 годы. В 2004 году на базе ПТУ № 25 г. Харькова был создан региональный учебно-практический строительный центр (Проект «Новые строительные технологии с компанией «Хенкель Баутехник»). В течение последних десяти лет на Харьковщине последовательно создавались *специализированные учебно-практические центры внедрения современных производственных и инновационных технологий обучения* на базе профессионально-технических учебных заведений: машиностроение – на базе Харьковского профессионального лицея машиностроения; строительство – на базе Центра ПТУ № 2 г. Харькова; сфера услуг – на базе ПТУ № 40 г. Харькова; сельское хозяйство – на базе ПТУ № 60 пгт Кегичёвка [2, с. 18].

Общая занятость молодых работников, получивших образование в профессионально-технических училищах, составляет 94,2% к выпуску.

С целью повышения качества профессионально-технического образования необходимо:

- 1) содействие внедрению гибких модульных технологий для профессионального обучения кадров на производстве;
- 2) создание системы независимой квалификационной аттестации;
- 3) обеспечение информатизации профессионально-технического образования, направленной на удовлетворение информационных и коммуникативных потребностей участников учебного процесса;
- 4) разработка минимальных нормативов обеспечения учебных мастерских, участков, лабораторий, полигонов и хозяйств государственных профессионально-технических учебных заведений новым оборудованием, сельскохозяйственной и другой современной техникой;
- 5) оптимизация сети профессионально-технических учебных заведений в соответствии с перспективными потребностями

экономики с учетом демографической ситуации и удовлетворения потребностей региональных рынков труда;

б) создание сети экспериментальных педагогических площадок на базе ПТУ по соответствующим отраслевым направлениям в рамках работы по разработке и внедрению государственных стандартов рабочих профессий.

Одной из главных целей профессионального образования должна выступать цель развития творческого потенциала личности будущего специалиста, способного к самостоятельной организации и осуществлению профессиональной деятельности. Понятно, что творческий потенциал будущего специалиста реализуется в его способности к поиску оптимальных путей, эффективных методов решения возникающих в различных сферах проблем, он формируется на основе накопленного будущим специалистом социального опыта, общегуманитарных и специальных знаний, умений и навыков, постоянного стремления к самоусовершенствованию. При этом особое внимание необходимо обращать на *научно-исследовательскую работу* как способ развития творческого потенциала личности студента, создающий условия для проявления его творческой активности.

При выявлении определяющих компонентов творческого потенциала необходимо учитывать не только характеристики результата творческой деятельности, но и личную значимость выполняемой деятельности. Нам представляется целесообразным выделять в творческом потенциале личности такие его компоненты:

– компонент, характеризующий наличие способности к преобразовательной деятельности, критериями которой могут выступать знания, умения и навыки;

– компонент, характеризующий наличие потребностей в творческой деятельности, проявляющийся в интересах, мотивах, побуждениях;

– компонент, характеризующий деятельность по степени самостоятельности, интенсивности, продуктивности.

Проводятся конкурсы профессионального мастерства. С целью повышения качества профессиональной подготовки

работников в ПТУ ежегодно проводятся областные конкурсы профессионального мастерства. Однако, как показывает анализ, чаще успешно решают задания, где нужны теоретические знания, и значительно хуже – когда знания нужно было использовать для анализа нетрадиционной ситуации. К сожалению, они нередко были беспомощными при выполнении практических работ на новейшей технике, поскольку раньше не пользовались ею.

Таким образом, подготовка компетентного специалиста, соответствующего требованиям сегодняшнего дня, наделенного качествами, знаниями и умениями, необходимыми для того, чтобы быть конкурентоспособным и жизнеспособным, невозможна без построения на научной основе соответствующей системы обучения. Для достижения максимально возможного результата образования необходимо полное соответствие мотива (цели обучаемого) основной цели педагогической системы: организованного, преднамеренного и целенаправленного влияния на формирование личности с заданными качествами.

Список литературы

1. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 416 с.
2. Досягнення освіти Харківщини : Інформаційно-аналітичні матеріали до обласної конференції «Підсумки розвитку освіти і науки Харківської області в 2011/2012 навчальному році та завдання на 2012/2013 навчальний рік». – Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2012. – 72 с.
3. Жураковский В. М. Актуальные задачи модернизации профессионального образования / В. М. Жураковский, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 4–12.
4. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.

И. С. Нечитайло

**РАЗВИТИЕ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ
ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ В СОВРЕМЕННОЙ
УКРАИНЕ**

Кризисное состояние, из которого никак не может выйти отечественная система образования, в самых общих чертах, спровоцировано противоречием глобального масштаба, которое заключается в несоответствии между постоянно нарастающей динамикой социальных процессов и естественной консервативностью института образования. Конечно, есть целый ряд локальных факторов, действующих на внутригосударственном уровне, которые препятствуют выходу украинского образования из кризиса. Это и высокий уровень политической и социально-экономической нестабильности, и недостаточное финансирование сфер образования и науки, и мн. др. Как следствие – несоответствие результатов образовательного процесса ожиданиям индивида и общества. Казалось бы, органы государственной власти постоянно что-то предпринимают в отношении устранения обозначенного несоответствия: у нас чуть ли не каждый год в образовании (либо отдельных его подсистемах) что-то реформируется и модернизируется. Однако ощутимых положительных результатов пока что не видно (если не сказать наоборот). Возможно, основная причина безуспешности предпринимаемых мер в отношении образования кроется в их недостаточной научной продуманности. Отсутствует целостное научное осмысление процессов, происходящих в сфере образования, ощущается недостаток глубокой проработки актуальных проблем отечественного образования на теоретико-методологическом, концептуальном уровне.

Здравый смысл подсказывает, что разработка любого государственного законопроекта, касающегося изменений в обществе, в любой сфере социального взаимодействия, обязательно требует научной обоснованности с позиции тех научных

дисциплин, объектом которых является общество и социальные процессы. Академик РАН Г. В. Осипов в одном из своих публичных выступлений подчеркивает, что в современном постсоветском научном мышлении продолжает доминировать экономико-центристский подход, и настаивает на том, что оценка развития общества на основе «только лишь размера внутреннего валового продукта» представляется некорректной [1]. Роль социальной стабилизации общества ученый отводит именно социологии. Для того, чтобы государственные законопроекты и реформы приносили положительные результаты, необходима интеграция двух находящихся в противоречии культур – культуры власти и культуры науки. В этом отношении важнейшим интеграционным фактором является включение социологии (как и других социальных наук) в систему управления обществом и в управление образованием, в частности. Самой большой ошибкой власти является потребительское отношение к социологии и эксплуатация труда социологов преимущественно в личных, эгоистических целях. Однако роль социологии (и, в частности, такой ее отрасли, как социология образования) в разрешении проблем образования, можно сказать, имеет первостепенную значимость и заключается (помимо прочего) в создании общих ориентиров, помогающих определить границы изучаемых явлений и принципиальные связи внутри них.

И все же, многие современные ученые сходятся во мнении относительно того, что все еще имеет место проблема фрагментарности социологии образования, связанная с концентрацией внимания социологов на отдельных периферийных проблемах, в общей массе создающих перевес над центральными – методологически и концептуально важными. Существует объективная необходимость развития социологической теории образования, что является необходимым условием разработки таких концептуальных моделей, которые могли бы стать базисом ее внутриотраслевой интеграции, а на практическом уровне послужить ориентиром для создания эффективных действенных образовательных моделей, соответствующих требованиям непрерывно меняющегося мира.

Кризис образования, связанный, как мы уже писали выше, с несоответствием результатов образовательного процесса требованиям и ожиданиям каждого индивида и общества в целом, с нашей точки зрения, можно рассматривать как результат фундаментальной несовместимости тех знаний, которые содержат в себе учебные программы и тех знаний, которые действительно необходимы для выпускников учебных заведений в их практической деятельности. Мыслить об образовании (которое является процессом накопления, трансляции и получения знания), не обращаясь к вопросам знания, – значит мыслить очень поверхностно и примитивно [2]. Концептуальное развитие социологии образования не может состояться без обращения к концепту знания. Исходя из сказанного, наши дальнейшие рассуждения будут локализоваться вокруг двух основных понятий: «знание» и «учебная программа».

Для современных социологических представлений об образовании характерна приверженность конструктивистским идеям (идеям о том, что все, что есть вокруг нас, вся реальность – изначально социальна; все что существует – сконструировано людьми для придания смысла своему существованию; это касается абсолютно всего: теории, истории, структуры). Такие представления черпают жизненную силу из работ П. Бергера и Т. Лукмана и наиболее ярко проявляются в работах представителей критической социологии образования (С. Боулз, Г. Гинтис, М. Эппл и др.). Критическое направление социологии образования критикует саму систему образования, общественный строй, политиков, педагогов, методистов за то, что через образование происходит социальная дискриминация, воспроизводится и даже усугубляется социальное неравенство [3].

Конструктивистские взгляды на образование ярко продемонстрированы в работах П. Бурдье и Ж.-К. Пассерона. Ученые проводят мысль о том, что образование и педагогика являются символическим насилием [4]. В частности, по П. Бурдье, любые попытки передать, транслировать культуру и знание, любые формы такой передачи обязательно связаны с навязыванием, которое осуществляется скрыто, как нечто само собой разумеющееся,

а поэтому – является насильственным [5]. Эти представления, безусловно, не безосновательны и не лишены здравого смысла. Однако, базируясь только лишь на них, ограничиваясь лишь фактом социальности, социальной природы знания, социология образования рискует слишком упростить взаимосвязь образования с процессами познания и другими социальными процессами. Если допустить, что любая педагогика – символическое насилие, то с каждым новым поколением приходилось бы заново «придумывать» знание, что существенно ограничило бы возможность человека не только развиваться, но и вообще выживать. Безусловно, учебная программа является чем-то внешним по отношению к обучающемуся, она может быть непонятной или не соответствовать его собственной позиции, представляя тем самым «символическую опасность» для него самого и вызывая сопротивление этой опасности. Однако именно разрыв между «культурой» учебной программы и культурой тех, кто обучается, и составляет фундаментальную и социологическую проблему. Этот разрыв будет наиболее характерным для выходцев из низших слоев общества, что «как бы естественным образом» воспроизводит социальное неравенство, о чем говорится в трудах современного социолога Б. Бернстайна, которые очень популярны в научных кругах нынешней зарубежной социологии образования [6, с. 24–46].

Критические высказывания в отношении конструктивистского подхода к образованию исходят из того, что центральным вопросом для социологии образования является не просто критика существующей системы, а поиск путей, с помощью которых эту систему можно сделать более приемлемой для всех: какие виды знания должны составлять учебную программу, и как сделать так, чтобы это знание было доступным для большинства, а не только для «избранных» (чей культурный, интеллектуальный уровень максимально приближен к «культуре» учебных программ). Еще один современный зарубежный социолог М. Янг убежден, что только теория дифференциации знаний может позволить найти ответ на этот вопрос. Нынешняя социология образования, которая, безусловно, хочет быть полезной обществу, должна обратиться к двум, игнорируемым представителями

конструктивистской парадигмы, идеям. Одна из них – это идея различения между знанием и опытом (как у Э. Дюркгейма). Это различие должно быть чисто аналитическим и ни в коем случае не принимать форму противопоставления, как у Канта (априорное vs апостериорного). Теоретическое и практическое знание – две стороны одного целого. Аналитическое разделение теоретического знания и опыта необходимо для того, чтобы отделить «школьное» знание от знания «не-школьного». По мнению М. Янга, конструктивисты заводят нас в тупик тем, что получается, как будто бы не существует и не может существовать объективной истины и объективного знания [2].

Получается, что нет никаких оснований для представлений о том, как же должна выглядеть такая система образования и какой должна быть соответствующая программа обучения, чтобы дискриминации не существовало, либо она была менее выраженной. Для любой современной программы обучения всегда был проблемным вопрос организации знания в ней. Другими словами, вопрос о том, каким образом должно быть организовано знание, чтобы образование через свои программы обучения могло способствовать относительному социальному равенству и социальной справедливости?

Ошибкой, которая была допущена представителями критической социологии образования, основанной на идеях конструктивизма, заключалась в том, что все они старались продемонстрировать неравенство в образовании, закрепляемое учебной программой, полагая, что это может стать основанием для разработки более «демократичных» программ обучения. Однако эти старания не дали ожидаемого эффекта. С течением времени, ситуация не просто не улучшилась, а даже усугубилась. Например, М. Янг приводит очень хороший пример, который как нельзя точнее описывает и ту ситуацию, которая происходит сегодня в отечественной системе образования. Ученый рассказывает об одной из последних образовательных реформ в Англии, предполагающей расширение прав школьников выбирать программу своего обучения, в зависимости от собственных интересов, что, по идее, должно способствовать демократич-

ности профессионального выбора и удовлетворению социально-профессиональных потребностей каждого человека, начиная буквально с 14-ти лет. Однако такой, на первый взгляд, демократический шаг чреват негативными последствиями. Для того, чтобы был сделан осознанный выбор, нужны достаточные культурные основания, определенная культурная зрелость. При таких обстоятельствах расширение прав обучающихся может привести к новым, возможно, более мягким, формам неравенства [2].

Ученые, подчеркивающие несовершенства конструктивистского подхода, настаивают, что при изучении взаимосвязи знания, образования и процессов, происходящих в обществе (социально-дифференциационных, идентификационных и др.) необходимо начинать с рассуждений об отношении человека к миру, частью которого он является, и его отношениях с символами, которые он использует в восприятии и осмыслении этого мира. Именно такой символический характер отношения к миру делает возможным существование знания, его трансляцию и преобразование. Очень важным является то, что именно такое символическое отношение к миру ограничивает «неограниченные» возможности конструирования каждым индивидом «мира-для-себя» и «по-своему». То есть символический характер отношений индивида и общества на основе знаний об этом мире ограничивает способы конструирования им социальной реальности.

В связи с этим возникает еще один вопрос: дифференциация знаниевых структур в образовании (дисциплин, предметов, тем) приводит только к ограниченности видения мира либо же является в некоторой степени «эпистемологической» данью, которую мы платим за лучшее понимание мира? Это и есть, на наш взгляд, тот неочевидный, но чрезвычайно важный и сложный вопрос, который является центральным для развития современной социологической теории образования. Ответ на этот вопрос прояснит, что именно и как именно происходит в современной отечественной системе образования, а следовательно, поможет выйти на конкретные, научно обоснованные, рекомендации в отношении того, что именно и как именно нужно изменить, чтобы наконец-то приблизить ее выход из кризиса.

Список литературы

1. IV Всероссийский социологический конгресс (Москва, 2 февраля, 2012 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://us-russia.ru/conf/vsk/>.
2. Young M. From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum / M. Young // Review of Research in Education. – 2008. – Vol. 32. – P. 1–28.
3. Bowles S. Schooling in Capitalist America [Электронный ресурс] / S. Bowles, H. Gintis. – NY : Basic Books, 1976. – Режим доступа: www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf.
4. Bourdieu P. Reproduction in Education, Society and Culture / P. Bourdieu, J.-C. Passeron. – London and Beverly Hills : SAGE Publications, 1977. – P. 110–120.
5. Бурдьё П. Университетская доска и творчество: против схоластических делений / П. Бурдьё // Socio-Logos96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. – М. : Socio-Logos, 1996. – С. 8–31.
6. Бернстайн Б. Класс, коды и контроль: структура педагогического дискурса / Б. Бернстайн. – М. : Просвещение, 2008. – 272 с.

Е. А. Подольская

ГУМАНИТАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА ВНЕДРЕНИЯ

В условиях неуклонно расширяющегося социального пространства перед человеком открываются все новые возможности, главным источником которых является все более ускоряющийся научно-технический прогресс. В связи с этим необходимо учитывать следующие тенденции:

– развитие науки и техники все более отчетливо ориентируется непосредственно на человека: современные технологии – это по большей мере технологии, которые так или иначе

воздействуют на человека и с которыми ему приходится взаимодействовать;

– сегодня в качестве источника новых технологий выступают не только естественные, но и социально-гуманитарные науки, которые довольно интенсивно осваивают технологический путь развития;

– в условиях, когда все больше сфер жизни общества критическим образом зависят от надежного, устойчивого функционирования информационных систем и комплексов, прогресс информационных технологий уже породил такие феномены, как компьютерная преступность, компьютерный терроризм, информационные войны;

– в ситуации, когда современные биологические, прежде всего – генно-инженерные технологии широко используются для получения множества изделий промышленного, сельскохозяйственного, медицинского, бытового назначения, появляется перспектива не только моделировать и корректировать процессы, происходящие в живой природе, включая организм человека, но и возможность конструирования человеческих существ с заранее заданными физическими, психическими и интеллектуальными характеристиками, что воспринимается по-разному: либо как торжество человеческого гения, либо как самая страшная угроза.

Таким образом, научно-технологическое развитие последних десятилетий все в большей мере концентрируется вокруг человека – как в плане расширения человеческих возможностей, так и в силу того, что человек все чаще оказывается критическим звеном многих технологических процессов, а также подвергается опасностям, порождаемым самими же новыми технологиями, которые порой несут угрозу не только его физическому и психическому существованию, но и ставят под вопрос саму его идентичность.

В качестве основных путей реализации гуманитарной политики государства в контексте осуществления гуманитарной безопасности обычно рассматриваются следующие: 1) формирование национального самосознания украинского общества через поддержку национальной культуры (в частности через всестороннее

развитие украинского языка и поддержку языков национальных меньшинств); 2) развитие отечественного искусства, киноиндустрии, книгопечатания и т. д.; 3) формирование исторической памяти, сохранение и популяризацию историко-культурного наследия; 4) активизация инновационных процессов в образовательной, научно-технологической областях; 5) формирование мощного национального информационного пространства; 6) создание условий для гармонизации религиозно-конфессиональных отношений.

Необходимо научиться технологизировать результаты интеллектуального труда и внедрять их в практику. А для этого важно опираться на продуктивную методологию. Необходимо вырабатывать новые механизмы формирования портфолио научно-исследовательских структур (направлений, планов, программ и т. п.). Необходимо активнее привлекать творческую часть гражданского общества и мыслящих практиков.

В связи с этим важно формировать гуманитарную технологическую культуру каждого гражданина. Социогуманитарные знания призваны стать научным компасом, который указывает азимут социального развития. Необходимо актуализировать конструктивно-созидательный потенциал гуманитарных наук, повышать *гуманитарную образованность* населения. Это не просто какой-то освоенный объем гуманитарных знаний, но и навыки, и приемы работы с этими знаниями, их производство и воспроизводство.

Гуманитарная образованность выполняет в современном обществе целый комплекс социально значимых функций, а именно:

1) способствует большей открытости людей, помогает преодолеть разобщенность людей, которая ведет к крайне негативным последствиям;

2) формирует нравственность и толерантное отношение к разным мнениям, за исключением расистских, фашистских и др.;

3) активизирует деятельность интеллекта; облегчает освоение любой профессии, особенно для тех профессионалов, деятельность которых включает функции общения и управления людьми;

4) является основой духовности людей, которая характеризуется внутренней культурой, возвышенностью мыслей, желаний, благородной мотивацией поступков.

Гуманитарное знание способно выполнять конструктивную функцию, поскольку описывает возможности развития человека и выступает своеобразным «ключом» к технологиям. «Потребность в технологиях появляется тогда, когда возникает необходимость управлять процессами, а также выбирать и использовать наиболее рациональные с точки зрения эффективности действия. При этом, как отмечает В. И. Подшивалкина, речь может идти как о множественности субъектов социального управления, так и полимодальности способов разрешения социальных проблем, основанных не только на интеллектуальной рефлексии, но и на реальной практической деятельности людей» [2, с. 69].

В самом общем виде технология – это продуманная система, «как» и «каким образом» цель воплощается в «конкретный вид продукции или её составную часть. Например, из научной и методической литературы назовём некоторые варианты определения технологии: технический метод достижения практических целей; совокупность способов, используемых для получения предметов, необходимых для существования человека; набор процедур и методов организации человеческой деятельности; средства, используемые для моделирования поведения человека [1; 2; 3].

В современной научно-теоретической литературе и практической деятельности выдающихся отечественных педагогов выделяются три основных вида технологий: технические, экономические и гуманитарные. Эффективность технических и экономических технологий определяется, например, тем, насколько совершенны бизнесмены и менеджеры в применении гуманитарных технологий.

Наряду с технологическими и экономическими технологиями, активно используются социальные технологии, в которых основное внимание уделяется такому объекту, как социальное явление. Сам человек в них часто не фигурирует ни как объект,

ни как цель. Социальная технология представляет собой оперативное и стандартное средство деятельности социолога-практика в сфере управления. Отличительным свойством социальных технологий является их оперативность и стандартный набор процедур [2; 3]. Гуманитарные технологии, напротив, имеют стратегический характер, то есть направлены на решение проблем в долгосрочной перспективе. Они, как правило, эксклюзивны, то есть разрабатываются под конкретный проблемный блок или проект [1].

К сожалению, сегодня сфера гуманитарных технологий остается проблемным полем. Нет общепринятого и общеизвестного определения. Иногда эта область приобретает чрезмерно узкие характеристики, а нередко страдает чересчур широким и абстрактным категорийным аппаратом. В то же время нельзя не признать, что под влиянием глобальных информационных технологий выбор современного индивида обуславливается все большим количеством факторов, а в связи с этим оказывать целенаправленное воздействие на аудиторию становится все сложнее. Поэтому гуманитарные технологии выходят на более высокий и сильный уровень воздействия на человеческий фактор. Мы рассматриваем их как принципиально другой уровень мышления, базирующегося на социокультурных установках, в которых развиваются коммуникации.

На наш взгляд, *гуманитарная технология* представляет собой четко отработанную по операциям совокупность последовательно применяемых процедур, приемов, методов воздействия, способов деятельности, направленных на наиболее оптимальную и эффективную реализацию поставленных целей и задач в определенной социальной, политической или культурной ситуации. Гуманитарные технологии по сути представляют собой технологии самовыражения людей, самореализации их интеллектуальных качеств.

К гуманитарным технологиям относятся:

1) *футурологические* гуманитарные технологии, позволяющие осуществлять экономический, социальный, культурный, морально-психологический и демографический «прогноз»

возможных вариантов будущего. С помощью этих технологий прогнозируется конкретная модель состояния общества, региона, трудового коллектива, что очень важно для руководителей, заинтересованных быть готовыми к решению новых проблем в своей деятельности;

2) *ситуативные* гуманитарные технологии, которые разрабатываются и применяются по причине каких-то обстоятельств, например, управление поведением людей в экстремальных ситуациях. По этим технологиям проводятся специальные тренинги – профессиональная учёба соответствующих работников, которая осуществляется в виде разбора «ситуация – конфликт» или деловой игры;

3) универсальными являются *повседневные* гуманитарные технологии (например, технологии профессионального обучения, технологии поиска одарённых людей и т. п.).

Следует учитывать, что не всякое гуманитарное знание технологично, а попытки придать гуманитарной информации знаковые обозначения пока мало эффективны. Это обусловлено тем, что, во-первых, гуманитарные знания характеризуются познавательной направленностью; во-вторых, им свойственны абстрактность, возможность произвольного толкования; и в-третьих, им присуще богатство художественного языка, символическое разнообразие, подтекст. В силу этого полученные результаты весьма условны, а гуманитарная информация трудоёмка для технологической обработки как по содержанию, так и по форме. Однако, несмотря на эти трудности, гуманитарные технологии как система научно-гуманитарных знаний позволяют реализовать конкретный человековедческий замысел при помощи определённых условий, средств и способов. Объект и замысел определяют в технологии, какие нужны научно-гуманитарные знания, каковы должны быть условия, средства и способы процесса реализации замысла.

Воспринимая гуманитарные технологии как технологии работы с нормами и ценностями людей, мы вкладываем в них следующие смыслы: 1) управление поведением, поскольку гуманитарные технологии – это технологии создания, изменения

и обработки рамок и правил поведения людей; 2) технологии производства, упаковки и внедрения смыслов; 3) управление развитием: поскольку гуманитарные технологии ориентированы на создание условий для развития человеческой личности, то мы рассматриваем их как способы совершенствования моральных норм, развития интеллектуального потенциала и физического состояния человека.

Следовательно, гуманитарные технологии представляют собой действия (исследовательские, аналитические, информационные, организационные), в которых присутствует алгоритм их выполнения и оценки. Поскольку составляющие этого гуманитарного алгоритма не имеют однозначных определений и действуют в пространстве, подверженном влиянию многих факторов, выводы о результатах их применения во многом условны. В то же время без гуманитарных технологий обойтись невозможно, поскольку технические технологии – вещь сугубо рациональная, а человек – в значительной степени существо иррациональное и непрогнозируемое.

Среди ведущих стратегий научного выстраивания современных представлений о гуманитарных технологиях сегодня, в основном, выделяются следующие:

1. Гуманитарные технологии используются и востребованы в качестве проективной техники реализации определенного типа взаимодействия, направленной на поддержание социальных отношений, в основу которых закладываются базовые ценностно-целевые ориентации представителей групп интересов и элит того или иного из существующих современных социумов.

2. Гуманитарные технологии мыслятся как способ трансляции информации. Здесь с помощью и посредством технологий вырабатываются оптимальные формы и качественные основания, которые бы могли позволить решать весьма актуальную на данный момент проблему дефицита или переизбытка информационных ресурсов, достигать эффективного их использования в различных познавательных и социальных практиках.

3. Гуманитарные технологии формируются вокруг приоритетных форм и способов фиксации так называемых поведенческих

стереотипов и соответствующих социальных ролей: чаще всего противоположные по смыслу, выделяются «репрессивный» и «либеральный» типы закрепления социального поведения. Первый, жестко определяющий сферу социального действия санкциями и предписаниями, тотально унифицирует политическую, культурную и тому подобные социализацию и сами существующие в обществе формы деятельности. Второй тип, который в последние десятилетия ориентирован на продвижение «либеральных» приоритетов, собственно, все чаще называют «гуманитарным»; в его основе – поиск новых возможностей для социальной кооперации, который основан на принципах диалога, свободы выбора и взаимной безопасности.

4. Целенаправленная коллективная деятельность людей на основе гуманитарного знания также становится одним из важных компонентов в развитии соответствующих технологий социального моделирования.

Таким образом, в современном мире гуманитарные технологии вышли на постановку широкого круга антропологических, культуротехнических и социотехнических задач, став одной из сфер приложения так называемой реальной политики.

Список литературы

1. Курочкин А. Гуманитарные технологии: проблема выбора методологических оснований [Электронный ресурс] / А. Курочкин // Сайт Новосибирского университета. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru>labratory/expertize/2006/725>. – Загл. с экрана.

2. Подшивалкина В. И. Социальные технологии: проблемы методологии и практики / В. И. Подшивалкина. – Кишинев, 1997. – 352 с.

3. Соціологічна енциклопедія / [Соціол. асоц. України, Дніпропетр. нац. ун-т ім. Олеся Гончара]; редкол.: Астахова В. І., Бакіров В. С., Городяненко В. Г. (уклад.) [та ін.]. – К. : Академвидав, 2008. – 1080 с.

РАЗВИТИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сложившиеся тенденции современной педагогики, складывающиеся в последнее десятилетие, заставляют задуматься о кардинальном переосмыслении роли преподавателя в учебном процессе. Педагогика сотрудничества, деятельностный подход к учебному процессу, активация учащихся, индивидуализация обучения и пр. нивелируют авторитарную схему синхронного управления студенческой группой из нескольких десятков человек, при всей ее экономичности и кажущейся эффективности. Одним из вариантов решения сложившейся проблемы является использование электронного или онлайн обучения.

Электронное обучение (или e-Learning) – это достаточно новая форма обучения, основанная на использовании информационных технологий. При электронном обучении осуществляется интерактивное взаимодействие участников учебного процесса, что позволяет обучить большое количество учащихся дистанционно, сохранив индивидуальный подход к каждому.

Резко возросший за последние годы спрос на подобного рода образовательные услуги диктуется, очевидно, реалиями современной жизни: все большему количеству специалистов необходимо в жестких условиях цейтнота получить, во-первых, то или иное специализированное образование, и, во-вторых, определенный багаж дополнительных знаний, удостоверяемый соответствующими сертификатами.

В журнале «The Journal of Interactive Online Learning» еще в 2004 г. было отмечено, что дистанционное онлайн-образование становится повсеместно используемым методом обучения, который начинает не только конкурировать, но и вытеснять традиционные методы преподавания в такой критерии, как качество обучения.

Согласно исследованию Центрального Офиса Образования США, выяснилось, что:

- более 85% всех учебных заведений высшего образования предлагают как минимум несколько дистанционных или смешанных курсов;

- 50% учебных заведений предлагают полные программы дистанционного обучения;

- 80% учебных заведений США заявили, что онлайн-обучение является важной составляющей их долгосрочных планов стратегического развития.

Исследования также показали, что в будущем онлайн-обучение может стать более востребованным, чем аудиторное. Результаты показали, что:

- 75% руководителей учебных заведений ожидают, что результаты обучения на онлайн-программах будут равны или выше, чем при обучении на традиционных аудиторных программах;

- 45% считают, что онлайн значительно превзойдет аудиторные классы по уровню усвоения материала слушателями.

Опрос E-Learning Magazine показал, в каких сферах распространено использование электронного обучения в США. У 99% респондентов процесс внедрения электронного обучения в компании был уже завершен. Тройкой самых больших групп респондентов оказались: 1 место – корпорации и компании (53% респондентов), 2 место – правительственные организации и вооруженные силы (19% респондентов) и 3 место – университеты (12% респондентов). Самые распространенные причины внедрения электронного обучения: «возможность использования в любой момент» – 79%, «экономия» – 59%, «обучение, адаптированное с учетом требований обучаемого» – 59%.

Дистанционное обучение является целесообразным и для компаний, которые начинают активное использование таких программ обучения, и для вузов, которые такие программы реализуют. Так, в числе основных преимуществ компании в результате внедрения корпоративной системы дистанционного

обучения можно назвать: значительная экономия времени и средств; сокращение затрат на командировки сотрудников; рост возврата от инвестиций в обучение (ROI); предоставление возможности обучения большему количеству людей; универсальный доступ к учебной системе через браузер; непрерывность обучения; возможность обучения в любое время, в любом месте; накопление и сохранение статистики по учебному процессу; повышение продуктивности обучения. Для вузов, активно развивающих дистанционное обучение, основными преимуществами являются: привлечение большего количества слушателей, чем в условиях аудиторной работы; постоянный характер затрат, не изменяющийся от числа студентов; возможность выйти на новые образовательные рынки, привлекая тех, кто ранее не рассматривал возможность обучения по университетским программам.

Таким образом, экономические причины доминируют в обосновании e-Learning проектов. Среди других важных факторов можно назвать улучшение качества и рост эффективности обучения, однако университетам необходимо пройти длинный путь для получения реального прироста по этим показателям.

Исходя из анализа существующего опыта внедрения дистанционного обучения, может быть сделан вывод:

1. Развитие дистанционного (онлайн) обучения стратегически важно для современных учебных заведений.

2. Качество обучения на дистанционных программах должно стать равным или выше, чем в аудиторных программах близкого содержания. Это происходит благодаря тому, что у слушателя есть возможность еще раз вернуться к материалам лекций и более глубоко задуматься над тем, что происходит в программе, и благодаря более высокой вовлеченности слушателя в процесс изучения материала взамен пассивного сидения в аудитории.

Если рассматривать современные тенденции в области дистанционного обучения, характерно изменение образовательной парадигмы и расширение привлекаемой аудитории. Получившие новый стимул развития электронные учебные курсы

становятся более проработанными, появляются четкие критерии цены и качества, увеличиваются возможности выбора учебных программ, ускоряются сроки внедрения. Значимость дистанционного обучения продолжает увеличиваться и активно развиваться параллельно с традиционными формами обучения.

Таким образом, стираются грани между обучением на расстоянии и непосредственно внутри учебного заведения. В этой связи, в настоящее время, в e-Learning определяется новое направление – смешанное обучение (blended learning). Смешанный характер обучения, включает в себя комбинацию разнообразных форм и стилей обучения:

1) аудиторное обучение в присутствии преподавателя, предполагающее непосредственный контакт учащегося и обучающего (семинары, ролевые игры, инструктаж, изучение случаев из практики, лекции, конференции и т. д.);

2) интерактивное обучение – обучение по сетям (e-Learning), организуемое с помощью инструментальной среды (электронный учебный курс, самотестирование, контрольное тестирование, виртуальные классы и лаборатории, конференц-связь, индивидуальные консультации по электронной почте, дискуссионные форумы, чаты).

3) обучение с поддержкой разных средств – имеющиеся и новые учебные материалы (в печатном и электронном виде, например, Web-сайты, Web-лекции, Web-книги, видеоматериалы).

Использование смешанного обучения в современном образовании влечет за собой изменение его организационных форм, содержания и методов обучения, новых подходов организации учебного процесса. Это, в свою очередь, обуславливает обогащение дидактических принципов обучения.

Смешанное обучение базируется почти исключительно на использовании компьютерных сетей (локальных и глобальной сети Интернет), применяемых как для обеспечения обучаемых учебно-методическими материалами, так и для интерактивного взаимодействия между преподавателем и обучаемыми. При этом проводятся аудиторные практические занятия и консультации с преподавателем в учебном заведении. Такой вид

обучения способен решить проблему активизации познавательной деятельности студентов. При использовании готовых обучающих систем, комплектов электронных занятий, электронных тестов, видеолекций и пр. образуется микросреда обучения отдельным дисциплинам, в которой удобно проследить динамику роста знаний, умений, навыков, формирования компетенций.

Но применение этой методики связано с рядом проблем: необходима существенная доработка технического обеспечения образовательного учреждения; большая нагрузка ложится на преподавателей, а также на инженеров и администраторов в разработке внутреннего и внешнего сайтов; обеспечение безопасности в сети; организация доступа студентов к рабочим местам; изменения в учебном расписании; обучение преподавателей; периодическое обновление материалов и др.

Начинать внедрение дистанционного обучения в вузе необходимо с учетом осознания следующих положений:

1. Необходимо осуществить подготовку LMS (Learning management system – систему управления обучением), средств разработки электронных курсов, инструментов для организации и проведения вебинаров, видеоконференций и др., программного обеспечения, обладающих системными требованиями и определенным функционалом. А также, обеспечить процессы организации обучения в условиях дистанционного образования, подготовку людей, которые будут обеспечивать эти процессы (администраторы, преподаватели, методисты, студенты, абитуриенты). При этом, когда мы говорим о людях, мы говорим в первую очередь об их отношении к дистанционной среде обучения, их мотивации работать в ней. Именно сочетанием этих компонентов определяется эффективность дистанционного обучения в вузе.

2. Внедрение дистанционного обучения должно быть мотивировано. В целях минимизации усилий со стороны администрации вуза есть большой соблазн в процессе внедрения дистанционного обучения ограничиться регламентом выбора LMS, и несколькими директивами по вузу. Но кардинальные изменения в привычном укладе работы и преподавателя, и студента в процессе дистанционного обучения не дает возможность именно администра-

тивному методу управления эффективно внедрять систему дистанционного обучения. Более предпочтительной является модель ADKAR – это аббревиатура, объединяющая пять факторов эффективности организационных изменений:

A – Awareness – осознание необходимости изменений. Эффективные изменения могут иметь место только в случае, если персонал осознает их необходимость.

D – Desire – желание реализовывать запланированные изменения. Просто осознания необходимости недостаточно для того, чтобы начать реализацию изменений. Для этого необходимо еще и желание.

K – Knowledge – знания, необходимые для реализации изменений (технология). Любые изменения требуют наличия определенных знаний (технологии) их реализации. Как следствие, любые изменения требуют обучения.

A – Ability – способность реализовать намеченную технологию изменений. Только знаний не достаточно для реализации технологии, необходимо обладать соответствующими способностями. Например, необходимо быть способным преодолеть собственные установки.

R – Reinforcement – побуждения к действиям. Изменения должны быть востребованы в укладе вуза, а не брошены на самотек.

ADKAR работает как произведение всех перечисленных факторов. Эффективные изменения = $A * D * K * A * R$. Если хотя бы один из факторов равен нулю – все произведение равно нулю.

Таким образом, только один фактор эффективности изменений связан с технологией (работой с программным обеспечением). Следовательно – внедрение дистанционного обучения в вузе начинается с изменения людей, а не с покупки технологий.

3. Дистанционное обучение невозможно без применения IT-технологий. Программное обеспечение для дистанционного обучения – это не что иное, как автоматизация процессов и обеспечение коммуникаций. Но для того, чтобы это ПО было эффективным и приносило результат, эти самые процессы должны быть спланированы. То есть, до выбора LMS необходимо четко

понимать, как именно преподаватель, студент, контент попадают в систему дистанционного обучения и как они в ней взаимодействуют. Из этого понимания кристаллизуются функциональные требования к LMS. Именно этот перечень требований и будет являться основанием для сравнения конкретных LMS.

4. Дистанционное обучение – это всего лишь часть учебного процесса, вынесенная в онлайн. Объем процесса, выносимого на дистанцию, определяется только вузом и преподавателем по конкретным дисциплинам. Не существует стандартов, как и в каком объеме применять дистанционное обучение в ходе изучения конкретных дисциплин. Поэтому целесообразно первоначально понять, каким образом использовать технические средства в ходе дистанционного обучения, а потом только приобретать их.

В целом, все согласны, что инвестиции в e-Learning необходимы. Но окупятся они не сразу. Однако, косвенным образом, лица, принимающие решения, сравнивают затраты на проект с потенциальной прибылью. Так преподаватели сопоставляют потраченное время и вложенные усилия с возможной оплатой. И получается, что скорость возврата инвестиций влияет на процесс принятия решения, даже если такой задачи и не ставится перед вовлеченными в проект лицами.

Повсеместное внедрение в вузе e-Learning-подхода – это такая же инновационная деятельность, как изменение среды обучения. Оба аспекта должны быть приняты во внимание при переходе от традиционной системы к электронной.

Процесс разработки проекта можно разделить на три этапа: соглашения, постановка задач, внедрение. На этапе соглашений все участники согласовывают спецификации и определяют суть разработки. Главными факторами здесь являются состояние внешней среды, культура организации университета, предыдущий опыт внедрения подобных продуктов. Как только достигается соглашение, общие спецификации становятся отправной точкой для создания продуктов и процессов на этапе задач, результатом которого, в свою очередь, являются разработанные продукты и процессы (преимущественно в формате, пригодном для

адаптирования на этапе внедрения). Важнейшая особенность данного подхода заключается в определении главных участников на каждом из трех обозначенных этапов, а также лиц, принимающих ключевые решения на основании установленных критериев.

При принятии решения о внедрении электронного обучения должны быть использованы критерии, позволяющие оценить вероятность успеха. На уровне руководства университета этими критериями являются затраты и выгоды от данного проекта, выраженные, например, в показателе возврата вложенных инвестиций (ROI). Однако в большинстве вузов зачастую отсутствуют достоверные данные для расчета подобных показателей, и руководство принимает решение, базируясь в основном только на основе веры в успех подобных проектов.

Развитие дистанционного обучения в системе отечественного образования, безусловно, будет продолжаться и, предположительно, активизируется. Несмотря на существующие проблемы, реальная экономия средств для вузов и корпораций вполне очевидна.

Таким образом, педагогика, являясь неотъемлемой частью любой цивилизации, берет от культуры своих эпох все свойства и ее признаки, в том числе – существующие способы передачи информации и ее обработки. Поэтому компьютерная цивилизация вполне логично и необходимо должна придти к компьютерной педагогике.

Список литературы

1. Причины для внедрения электронного обучения в компанию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www:e-learningcenter.ru/>

2. The Journal of Interactive Online Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ncolr.org/>

3. E-Learning Magazine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://elearnmag.acm.org/>

4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні (затверджено Постановою МОН України В. Г. Кременем 20 грудня 2000 р.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.osvita.org.ua/distance/pravo/00.html>.

Г. П. Савош

ПОТЕНЦІАЛ НАУКИ У ВИХОВАННІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ДОСВІД ЗАРУБІЖНОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Глибокі трансформаційні зрушення в Україні загострили необхідність оновлення змісту й характеру соціальної освітньої молодіжної політики, вимагають формування сучасної моделі соціальної роботи. Нині, у ході ринкових перетворень в Україні, соціальна політика, як і уся соціальна сфера, надчутливо реагує на усі похибки, кризові явища, характерні для перших років становлення незалежності.

Водночас роль і значення освіти в нинішніх умовах розвитку соціальної держави вагомо зростає. Соціальна допомога і соціальний захист відповідних верств суспільства набувають неабиякої ваги у політиці та практичній діяльності держави.

Актуальність даної теми визначена новими завданнями, поставленими у державній програмі розвитку освіти в Україні на XXI століття.

Метою статті є порівняльний аналіз виховних практик України, Росії, ФРН та розробка орієнтирів на удосконалення виховної складової у системі підготовки фахівців.

На державному рівні вже нині слід визначитися зі стратегічними засадами соціальної молодіжної політики з огляду на її специфічний характер, покликаний забезпечити процес соціалізації молоді та становлення особистості громадянина нової України. На сучасному етапі вкрай важливо визначити модель соціальної роботи з різними верствами населення, створити макроекономічні передумови матеріального самозабезпечення працездатних громадян, формувати складові політики зростання доходів, стимулювати професійну і територіальну мобільність населення. Усі нововведення мають бути стратегічно зверненими на соціальний вимір окремої людини як найвищої суспільної цінності цивілізованого розвитку.

Відомо, що реалії світового розвитку і суспільного зростання

демонструють значне поширення місця й ролі освіти та соціальної роботи у житті соціуму. Саме ці чинники дедалі більше стають найважливішими показниками соціально-економічного розвитку та цивілізованості тієї чи іншої країни, морально-етичного і духовного виміру життя як широких верств населення, так і окремої людини.

Україна за час свого незалежного розвитку також виявляє таку тенденцію, веде пошук узагальнення та використання накопиченого розвиненими країнами світу саме новітніх освітянських технологій та засобів соціальної роботи як доленосних суспільних інституцій, перспективних параметрів функціонування людства на початку ХХІ ст.

Розробляючи концептуальні засади розвитку виховної парадигми українського суспільства доречним є врахування досвіду виховної та адаптаційної роботи зі студентською молоддю зарубіжних країн, у тому числі й пострадянського простору. У зв'язку з вищезазначеним слід звернути увагу на досвід вузів Росії, які останнім часом вважають, що сучасне суспільство інформаційних технологій вимагає формування нової особистості. Вона повинна мати не тільки навички до самоосвіти, професійної мобільності, але й бути, що важливо, моральною висококультурною, інтелігентною людиною. Виховання студентів стало невід'ємною складовою усієї системи освіти.

Виховання – це процес творчій і неможливо розробити єдиний підхід, єдину методіку виховання молоді взагалі, навіть до такої соціальної групи, як студентство.

Серед студентської молоді є обдаровані інтелектуально розвинуті молоді люди, самодостатні, націлені на саморозвиток. Їм достатньо створити умови для самореалізації особистості, і вони складуть кістяк лідерів у тій чи іншій області людської діяльності. Сама масова частина студентства складається із «середнячків», з яких при певних зусиллях може сформуватися клас висококваліфікованих спеціалістів. Ці студенти потребують активізації свідомості, самореалізації. Майстерність педагогічного колективу полягає в тому, щоб найти оптимальний підхід до створення умов навчання і виховання. Одну з таких моделей

пропонує Саратовський державний технічний університет. Вона складається з двох блоків: виховання у процесі навчання і виховна діяльність у позанавчальний час.

Актуальність введення цілеспрямованого процесу виховання у навчальному процесі очевидна. У гуманітарних вузах звернення до світової культури, становлення психологічного устрою студента йде під час вивчення гуманітарних дисциплін. Це природний процес всього циклу навчання. Інша справа – навчання в технічних вузах. Тут гуманістичне, гуманітарне виховання займає незначну частину часу. Студенти технічних спеціальностей повинні засвоїти складні поняття, проблеми сучасної технічної науки. Тому на педагога, який веде технічну дисципліну, покладається і задача виховання спеціаліста як достойної особистості, а не технічно грамотного робота. Яку роль відіграє той чи інший педагог в житті майбутнього спеціаліста, залежить від його особистих цільових установок.

Байдужість до проблем студентів, низький рівень культури спілкування, бездуховне пригнічення особистості загрозами відрахування, хабарі виховують бездуховну особистість, знижують рівень підготовки спеціаліста, створюють негативний імідж викладача і ВНЗ, у цілому. Безвідповідальне виховання призводить до того, що за час, який студент проводить на лекції, він встигає нанести і матеріальний ущерб, і створити психологічний дискомфорт усім оточуючим. Немає поваги до викладача, до ВНЗ – немає відчуття гідності за навчання.

Головна проблема виховання у процесі навчання складається з того, що далеко не всі викладачі усвідомлюють свою вирішальну роль у формуванні особистості студента – майбутнього спеціаліста.

Вивчаючи це питання на рівні вузу, Саратовський державний технічний університет пропонує з метою створення у навчальному процесі морального, культурного середовища, що сприяють формуванню особистості професіонала, конкурентоспроможного випускника розробити схему заходів з реалізації концепції виховної роботи у ВНЗ [2]. Посилити роль факультетів у підвищенні кваліфікації та педагогічної майстерності викладачів-вихователів,

проводити показові лекції, випускати методичні розробки з проблем виховання у навчальному процесі.

Планується також проводити семінари, конференції, присвячені вихованню конкурентоспроможного спеціаліста, всебічно розвинутої особистості, поновити практику читання показових лекцій провідних викладачів із записом на відео.

Позанавчальна робота також є невід'ємною часткою процесу якісної підготовки спеціаліста і направлена на формування навичок конструктивної поведінки у складних ситуаціях. На виконання усіх названих задач націлені наступні об'єднання: інститут кураторів; адміністративно-виховні ради у гуртожитках; студентське самоврядування; поетичний театр; спортивний клуб; клуб руської словесності; студентський ОМОН; культурний центр.

Особливу роль у виховній діяльності відіграє інститут кураторів. Починаючи з 1990 р. у Росії слово «виховання» було прозивним. Важливість і необхідність їх роботи підтверджують і студенти. Вони потребують і підтримки, і поради дорослого, а іноді й захисту від нерадивих однокурсників. Виховна робота у ВНЗ є завершальним станом виховання молоді людини.

Науковці виступають з деякою критикою кураторської роботи, що проводиться за стандартною схемою у вигляді інформаційних повідомлень про найважливіші політичні події у світі, а також обговорюються питання навчання і дисципліни. А між тим, в педагогічних дослідженнях широко відома закономірність Йеркса-Додсона, що часто відображається у вигляді інвертованої *V*-образної кривої, згідно з якою при перенасиченні виховного процесу одноманітним інструктуванням його ефект спочатку зростає, а потім різко падає, а в деяких експериментах характеризується появою негативних реакцій, або фазою байдужості.

Тому дослідники пропонують, за необхідне і потрібне, включення у програму з перших днів навчання у ВНЗ спецкурсів з раціоналізації розумової праці, з методики й організації навчальної та самостійної роботи. Крім того, надзвичайно важливим є залучення першокурсників до системи виховної роботи ВНЗ, що повинна бути погодженою з діяльністю адміністрації, викладачів, кураторів, органів студентського самоврядування. Очевидно, що

упор повинен бути на індивідуальну виховну роботу – тільки у такому випадку можливий успіх.

Дослідники і науковці ФРН роботу з молоддю взагалі виводять з навчального закладу – як соціального інституту суспільства, і усю роботу концентрують в таких соціальних інститутах як громадське управління справами молоді [4]. Воно є інститутом, який як представник громадської допомоги молоді вирішує питання молодих людей та їх сімей згідно з законом про допомогу дітям і молоді. Цей закон фіксує специфіку особливостей роботи з молоддю, відображає історичні тенденції та традиції у справі виховання підрастаючого покоління. Таке положення базується на тому факті, що соціальна робота у Німеччині проводилась протягом тисячоліть недержавними інститутами, у першу чергу церквою та організаціями, пов'язаними з нею. Закон проголошує самостійність і незалежність в управлінні процесами виховання і соціалізації. Цілі та задачі відповідних громадських організацій визначаються державними органами. Самі ж організації несуть відповідальність за планування своєї діяльності й співробітництво з іншими соціальними структурами.

Одним з найважливіших напрямків навчальної діяльності є робота з формування у студентів наукового світогляду. У теперішній час фундаментальність освіти покликана забезпечити цілісне бачення природи, людини і суспільства у контексті міждисциплінарного діалогу. Важливим вбачається можливість дійти такої постановки змісту освіти, щоб забезпечити діалог двох культур – природної і гуманітарної.

Науковці, які займаються дослідженнями особливостей проведення виховної роботи на сучасному етапі розвитку вищої школи з Ростовського державного університету шляхів сполучення, фіксують, що ті складні соціально-політичні процеси, які відбуваються у суспільстві, не можуть не чинити глибокої дії на систему освіти у цілому. Не секрет, що середня школа не забезпечує рівень підготовки й розвитку учнів, достатній для засвоєння вузівської програми. З іншого боку, демократизація вищої школи зробила вищу освіту загальнодоступною [3]. Кількість студентів вузів багатократно збільшилася, але це

поставило перед викладачами ВНЗ якісно нові проблеми, і в першу чергу проблему педагогічної корекції негативних установок, мотивів, навичок в розвитку і вихованні вчорашніх школярів. Вони розробили відповідну «шкалу» ознак, що дає змогу за зовнішніми поведінковими реакціями судити про недоліки у вихованні, навчанні та розвитку.

Однією з найбільш значимих тенденцій, що визначають розвиток сучасної вищої школи, на думку колективу Ставропольського державного університету, є міждисциплінарна інтеграція, обумовлена об'єктивно зростаючою потребою суспільства у цілісній особистості, яка володіє цілісним світоглядом [1]. Вони констатують, що протягом ряду років у системі професійної освіти на усіх рівнях не було достатньо умов для реалізації принципу цілісності. У результаті освітній процес проходив у відриві від виховного: в організаційному аспекті продовжує існувати міжкафедральний сепаратизм, протиставлення природничих і соціально-гуманітарних знань.

Одним з перспективних шляхів подолання цих недоліків запропоновано, по-перше, міждисциплінарну і внутрішньопредметну інтеграцію; по-друге, інтеграцію виховного середовища. У зв'язку з цим дуже важливо побачити і врахувати педагогічні можливості навчальної, науково-дослідницької та соціокультурної діяльності.

Зміст, перш за все гуманітарних предметів, що вивчають, формує загальну і професійну культуру, науковий світогляд, озброює студентів знаннями, які допомагають зрозуміти сенс життя, знайти своє місце у світі, подолати особисті проблеми, розумно вирішувати конфлікти, уміти встановлювати контакти з різними людьми, сприймати та примножувати накопичені людством цінності.

Університетська освіта повинна прагнути до подолання у студентів утилітарного підходу до культури, до розглядання наукового пізнання у контексті культури й формування розуміння залежності успіху діяльності від рівня культури. Це потребує утворення нового фундаменту навчання –міждисциплінарної свідомості, при якій історія науки і культури повинна висвіт-

люватися у єдиному пізнавальному контексті, змодульованому на широкій універсальній основі. Тому від викладача вимагається передавати не стільки «багаж» знань, скільки стиль і манеру мислення.

З урахуванням зазначеного постає важливе завдання розроблення актуальних концептуальних засад взаємодії й взаємовпливу цих сфер соціального буття, осмислення сенсу соціальної політики Української держави нині та на перспективу, організації системи забезпечення освітянських послуг і послуг у соціальному захисті усіх без винятку громадян України.

Список літератури

1. Беляев А. В. Обеспечение целостности воспитательного процесса в вузе / А. В. Беляев // О деятельности вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современных условиях : тезисы докладов на Всероссийском семинаре-совещании. – Ростов-на-Дону, 2001. – С. 16–17.

2. Микульская Г. Ю. Взгляд на проблему: организация воспитательной работы в технических вузах / Г. Ю. Микульская // О деятельности вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современных условиях : тезисы докладов на Всероссийском семинаре-совещании. – Ростов-на-Дону, 2001. – С. 14–15.

3. Казак Л. П. Особенности проведения воспитательной работы на современном этапе развития высшей школы / Л. П. Казак // О деятельности вузов по организации и осуществлению воспитательного процесса в современных условиях : тезисы докладов на Всероссийском семинаре-совещании. – Ростов-на-Дону, 2001. – С. 107–108.

4. Грийс Ю. Структура и построение организаций по работе с молодежью / Ю. Грийс // Особливості соціальної молодіжної політики в Україні та ФРН на сучасному етапі : наук. зб. ; редкол.: А. І. Кудряченко та ін. – К. : МАУП, 2004. – С. 254–267.

А. О. Синицин

**НЕОБХІДНІСТЬ УРАХУВАННЯ ФОНУ
СУСПІЛЬНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ПРИ ВТІЛЕННІ
НАЦІОНАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ НА 2012–2021 РОКИ**

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти й організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління [1].

Мета роботи полягає в обґрунтуванні необхідності врахування фону суспільної трансформації при реалізації «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» задля її максимальної ефективності.

Сучасний стан справ показує, що процес суспільних трансформацій, запущений наприкінці 1980-х – на початку 1990-х рр., триває й досі. А так як трансформаційні процеси набули системного характеру, охопивши усі сфери життя суспільства, то освітня сфера не лишилась осторонь. Зміна епох і парадигм мала спонукати до відповідних змін і в системі освіти. 2012-й рік ознаменувався затвердженням «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки». Як зазначає одне з її положень – стратегія розвитку національної системи освіти має формуватись адекватно сучасним інтеграційним і глобалізаційним процесам, вимогам переходу до постіндустріальної цивілізації, чим забезпечити стійкий рух і розвиток України в першій половині ХХІ ст., інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір [1].

Отже, на даному етапі вже майже знято питання вектора цих процесів – це європейська освіта. Але постає питання підготовки системою закладів вищої освіти не лише професіоналів європейського рівня, але й особистості з європейською системою цінностей та життєвих пріоритетів.

Сучасне суспільство готує лікарів, металургів, бухгалтерів, акторів, будівельників, але не приділяє достатньої уваги формуванню особистості. А процес підготовки особистості, її виховання складний. У доповіді «Теоретико-методологічні засади реформування вищої освіти в Україні» директор Інституту вищої освіти АПН України проф. В. П. Андрущенко [2] на загальних зборах АПН України наголосив: «Пріоритетами освіти є не знання самі по собі, і навіть не «потреби народного господарства», а розвиток особистості й формування громадянина, здатного самостійно і вільно мислити й діяти».

Водночас, без урахування тих обставин і умов, які об'єктивно склалися, неможливо впровадження нової національної стратегії розвитку освіти. Саме цей факт знову змушує згадати про те, що через надшвидку системну трансформацію багато індивідів втратили колишню систему цінностей і фактично втратили своє місце в структурі суспільства. У ході таких змін у науковій термінології та обігу поняття «маргінал», «маргінальність» і «маргінальне суспільство» набувають нового значення. Адже, зазвичай, вони несуть на собі відбиток негативу. Водночас, маргінальні особистості та прошарки населення можуть бути як на «дні» та «периферії» суспільства, так і в його «авангарді». Маргіналізації сприяє низка факторів, як-то:

- неадаптованість нормативних регуляторів вимогам часу, а нерідко і їх несумісність з потребами суспільства й особистості;
- культурна невизначеність;
- фрагментарність соціального буття;
- деканонізація усталених уявлень і цінностей;
- домінування поверховості в усіх сферах життя суспільства, особливо в гуманітарній.

Нова національна стратегія розвитку вищої освіти в Україні

на 2012–2021 рр. має звести нанівець дію цих факторів, шляхом реалізації таких завдань:

- реформування системи освіти на основі філософії «людино-центризму» як стратегії національної освіти;
- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти, адекватної вимогам часу;
- модернізація структури, змісту і організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку;
- створення і забезпечення можливостей для реалізації різноманітних освітніх моделей, навчальних закладів різних типів і форм власності, різноманітних форм і засобів отримання освіти;
- побудова ефективної системи національного виховання, розвитку й соціалізації дітей та молоді;
- забезпечення доступності та неперервності освіти впродовж життя;
- формування здоров'язбережного середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу;
- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі;
- інформатизація освіти, удосконалення бібліотечного й інформаційно-ресурсного забезпечення освіти й науки;
- забезпечення національного моніторингу системи освіти;
- підвищення соціального статусу педагогів;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти [1].

Нові умови та реалії вимагають і нового типу особистості. За таких умов, на думку А. Інкелеса, виникає синдром «сучасної особистості», що складається з дев'яти ознак [2]: відкритість назустріч інноваціям і змінам; усвідомлення чисельності існуючих думок і поглядів, готовність висловлювати й обґрунтовувати особистісну думку і водночас терпимість і толерантність до інших; концентрація уваги скоріше на майбутньому, ніж на минулому; відчуття суб'єктивної сили; прагнення передбачувати

майбутні події та планувати свої майбутні дії; довіра до соціального порядку; визнання неминучості існуючої нерівності у розподілі благ, цінностей, привілеїв на основі ясно виражених принципів; самовдосконалення, освіта; повага до гідності інших людей. Штомпка в цьому контексті підкреслює, що «екстенціональне положення людини у сучасному суспільстві ... дає людині свободу, автономію, багаті життєві шанси, але за умов постійної необхідності приймати рішення, робити вибір і нести за все це повну відповідальність» [2].

Таким чином, якщо суспільні зміни мають врешті-решт бути очолені певними особистостями і соціальними групами, то завданням системи закладів вищої освіти буде виховання нового типу особистості, яка зумовить соціальний поступ і необхідні суспільні зміни в умовах системної трансформації. А «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» вже у своїх магістральних напрямках ставить собі за мету формування саме такої особистості, яка буде відповідати вимогам часу.

Таким чином, головною вимогою для реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. має бути стратегічна зорієнтованість усіх нововведень на соціальний вимір окремої людини як найвищої суспільної цінності цивілізованого розвитку. Реалізація Національної стратегії забезпечить підвищення якості вітчизняної освіти, її інноваційний розвиток відповідно до світових стандартів, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу суспільства й особистості. У результаті цього відбудуться відчутні позитивні зміни у соціально-економічному й політичному житті країни, розвитку науки, культури, духовності [1].

Проте, якщо не враховувати ті соціальні процеси, що відбуваються у нашому суспільстві, а також той тип особистості, який на сьогодні сформувався, новоприйнята Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки приречена на провал. Розвиток освіти має бути системним, як і трансформаційні процеси, що відбуваються, а також вирішувати ряд завдань. Зокрема, серед них у Національній стратегії виділено:

- завершення розроблення і прийняття Верховною Радою

України Закону України «Про вищу освіту (нова редакція)» та Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій»;

- централізацію управління вищою освітою, реформування та оптимізацію мережі вищих навчальних закладів, приведення її до відповідності з потребами розвитку національної економіки та запитами ринку праці; створення дослідницьких університетів, розширення автономії ВНЗ;

- перегляд і затвердження Переліку професій педагогічних і науково-педагогічних працівників;

- розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід у освіті, узгоджених з новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій;

- розширення взаємодії ВНЗ з установами НАН та НАПН щодо розвитку наукових досліджень у галузі вищої освіти;

- створення нормативно-правової бази щодо мотивації роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, участі в розробці стандартів вищої освіти, надання баз для проходження практики студентами та першого робочого місця випускникам;

- розроблення цілісної системи пошуку і відбору на навчання талановитої молоді, її наукового та професійного зростання і подальшого супроводження в кар'єрному рості;

- подальше удосконалення процедур і технологій зовнішнього незалежного оцінювання як передумови забезпечення рівного доступу до навчання у вищій школі;

- переоснащення навчальної, науково-методичної та матеріально-технічної бази вищих навчальних закладів через цільове фінансування [1].

Список літератури

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

2. Андрущенко В. Кому у ВНЗі належить роль першої скрипки? / В. Андрущенко // Освіта. – 2000. – 6–13 груд. – С. 2.

**ОБЩЕСТВО ЗНАНИЯ В УКРАИНЕ:
TO BE OR NOT TO BE?**

Современный этап развития человеческой цивилизации актуализирует новый социальный идеал – общество знания. Идею такого общества обычно связывают с именами таких известных социальных ученых, как П. Друкер, М. Кастельс, П. Ромер, Э. Тоффлер и др. Появление многочисленных теорий общества знания стало своеобразной реакцией на ограниченность концепций информационного общества. Заметим, что соотношение понятий «общество знания»¹ и «информационное общество» (как и соответствующих им феноменов) по-разному истолковывается современными исследователями. Одни из них полагают, что общество знания является высшей стадией развития информационного общества, другие рассматривают информационное общество как органическую часть общества знания, третьи говорят об обществе знания как о стадии развития общества, которая следует за информационным обществом.

В задачи данной публикации не входит подробный анализ понятий и концепций информационного общества и общества знания. Тем не менее подчеркнем, что в вопросе о соотношении названных выше понятий мы солидаризируемся с позицией Абдул Вахид Хана (бывшего заместителя Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам коммуникации и информации). В одном из своих интервью, анализируя отличия теорий общества знания от теорий информационного общества, он подчеркнул: «На самом деле эти два понятия являются взаимодополняющими. Информационное общество является функциональным блоком общества знаний. По моему мнению, концепция информационного общества связана с идеей «технологических инноваций», тогда как понятие «общество знаний» охватывает социальные,

¹ Подчеркнем, что в научном дискурсе используется как понятие «общество знания», так и понятие «общество знаний».

культурные, экономические, политические и экономико-правовые аспекты преобразований, а также более плюралистический, связанный с развитием, взгляд на будущее. С моей точки зрения, концепция «общества знаний» предпочтительнее концепции «информационного общества», поскольку она лучше отражает сложность и динамизм происходящих изменений» [1, с. 24].

Чем же отличается общество знания, каковы его существенные признаки? Отвечая на этот вопрос, российская исследовательница И. Ю. Алексеева пишет: «Общество знаний можно охарактеризовать как динамично развивающееся общество, качественное своеобразие которого определяется действием совокупности факторов, включая следующие: 1) широкое осознание роли знания как условия успеха в любой сфере деятельности; 2) наличие (у социальных субъектов разного уровня) постоянной потребности в новых знаниях, необходимых для решения новых задач, создания новых видов продукции и услуг; 3) эффективное функционирование систем производства знаний и передачи знаний; 4) взаимное стимулирование предложения знаний и спроса на знания (предложение стремится удовлетворить имеющийся спрос на знания и формировать спрос); 5) эффективное взаимодействие в рамках организаций и общества в целом систем/подсистем, производящих знание, с системами/подсистемами, производящими материальный продукт» [2, с. 12].

Важнейшими институтами общества знания являются образование и наука, ибо именно эти социальные подструктуры отвечают за «эффективное функционирование систем производства знаний и передачи знаний» [2, с. 12]. Что же может обеспечить эффективное функционирование главных институтов общества знания? Отвечая на этот вопрос, мы, естественно, прежде всего обратились к реалиям современного украинского общества. При этом мы отдавали себе отчет в том, что наше общество находится на периферии глобальных процессов, в том числе процессов формирования общества знания. Тем не менее, если мы не осознаем, что, только развивая образование и науку, мы сможем выжить, нас ожидает катастрофа, сравнимая, разве что, со всемирным потопом. Использование категории «мы»

в данном случае означает, что в контексте проблематизации перехода Украины к обществу знания исследовательский интерес должен быть сосредоточен не только и не столько на действиях власти, сколько на позиции общества, отдельных социальных групп, в том числе на социокультурных характеристиках главных субъектов научных и образовательных практик – ученых и преподавателей средней и высшей школы.

К огромному сожалению, несмотря на бесконечные разговоры о необходимости более существенной государственной поддержки образовательной и научной сферы жизнедеятельности общества, «образование, как и наука не являются сегодня приоритетными направлениями финансовой помощи государства. По сути дела, мы можем с полным правом говорить об обскурантизме власти. Несмотря на то, что Конституция Украины гарантирует обязательное финансирование образования в размере 10% от государственного бюджета, реально оно составляет не более 2–3%» [3, с. 274]. Ситуация с наукой (как фундаментальной, так и прикладной), на наш взгляд, еще более плачевная. Так, в последние два года практически сведено на «нет» государственное финансирование вузовской науки, вне активного развития которой невозможно говорить о современном качественном высшем образовании («опережающем образовании»).

В этих условиях, как мы уже подчеркивали, существенно повышается роль субъектов научной и образовательной деятельности, на энтузиазме и творческой активности которых сегодня во многом и держится отечественная наука и отечественное образование.

Кто придет на смену сегодняшним ученым, школьным учителям, вузовским преподавателям? Обладают ли будущие специалисты в названных нами сферах знаниями, умениями, навыками, личностными качествами, необходимыми для их профессиональной деятельности в условиях перехода к обществу знания?

Целью данной статьи и является анализ объективных и субъективных характеристик будущих ученых и будущих школьных учителей. При этом эмпирической базой такого анализа

являются результаты международного исследования «Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи: роль образования как фактора консолидации общества», проведенного кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина в 2008–2011 гг. (по репрезентативной выборке опрошено 3 058 студентов вузов Украины, 628 студентов вузов России и 300 студентов вузов Белоруссии (выборка по России и Белоруссии нерепрезентативная)). В настоящей публикации мы обращаемся к данным украинского массива названного исследования. Чтобы выделить интересующие нас группы студентов – будущих молодых специалистов, мы воспользовались процедурой фильтрации данных, в частности распределением ответов на вопрос о социально-профессиональных планах студентов-старшекурсников украинских вузов. В инструментарии нашего исследования были следующие варианты ответов на данный вопрос: преподавательская работа в школе, лицее; преподавательская работа в техникуме, колледже; преподавательская работа в вузе; научно-исследовательская работа; практическая деятельность по специальности (инженер, переводчик, экономист и т. п.); административно-управленческая деятельность; политическая, общественная деятельность; создание собственного бизнеса; все равно, чем заниматься, лишь бы платили деньги; хотели бы не работать, а посвятить себя семье, воспитанию детей; четких планов нет.

А теперь нарисуем социокультурные портреты двух названных нами выше групп респондентов. Однако прежде чем это сделать, попытаемся объяснить, почему среди субъектов образовательных практик мы выбрали тех респондентов, которые хотели бы посвятить себя работе в школе, лицее и т. д. С нашей точки зрения, львиная доля проблем отечественной системы образования в целом детерминируется с каждым годом все более снижающимся уровнем школьной подготовки. Об этом свидетельствует наш личный опыт общения со студентами-первокурсниками. Качество школьного образования зависит не только и не столько от внешних по отношению к средней школе факторов (постоянно изменяющихся учебных программ, перегруженности

учителей абсолютно ненужной «бумажной работой» (точнее, ненужной для школьников, их учебной подготовки, но нужной для чиновников от образования, заваливающих школьных работников бесконечными формами, на заполнение которых уходит масса времени, и т. д.), сколько от таких субъективных факторов, как мотивация получения знаний у школьников, с одной стороны, и профессиональное мастерство, внутриличностные характеристики и мотивация преподавательской деятельности школьных учителей, с другой. Мы абсолютно убеждены в том, что главной фигурой всей образовательной системы сегодня (как, впрочем, и всегда) остается школьный учитель.

Итак, в фокусе нашего внимания две группы респондентов – будущие учителя и будущие ученые, как потенциальные субъекты украинской науки и образования в самой недалекой перспективе. Сразу же отметим, что обе группы по результатам названного выше исследования оказались одинаково наполненными: примерно 7% респондентов планируют после окончания вуза заниматься научно-исследовательской деятельностью, столько же – преподавательской работой в школе, лицее и т. д. Столь низкие показатели, в том числе, обусловлены низкой престижностью как профессии ученого, так и профессии учителя в современном украинском обществе. И если учительство уже давно не в чести у выпускников вузов, в том числе педагогических, то падение престижа научной деятельности – феномен последних десятилетий отечественной истории. Социальная практика, как и данные социологических исследований 1960-х – начала 1980-х гг., в том числе проведенных социологической лабораторией и кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, свидетельствовали о стремлении вузовской молодежи к творческим видам деятельности, в частности о ее желании заниматься научной работой. Внуки и дети студентов тех лет не хотят идти в науку, понимая, что это не принесет им ни материального благополучия, ни общественного признания. Не рвутся они и к преподавательской работе, причем не только в школе, но и в вузе, работать в котором еще четверть века назад мечтали многие выпускники высшей школы.

Социологический портрет будущих ученых и учителей начнем с анализа их объективных характеристик. Прежде всего подчеркнем, что около половины студентов, ориентированных на научно-исследовательскую деятельность, – это, в основном, выходцы из столицы, областных центров и крупных городов; абсолютное большинство будущих учителей – это выходцы из села (56%), поселков городского типа (около 11%) и небольших городов (12%). Будущие ученые – это, прежде всего, студенты вузов Востока Украины (38%), в частности вузов Харькова, Донецка, Днепропетровска и Луганска; будущие учителя учатся в большинстве своем в вузах Западной Украины (около 44%) (Луцк, Ровно, Львов, Дрогобыч). Региональное распределение студентов исследуемых нами групп представляется закономерным. Восток Украины – это ее интеллектуальный, научный, промышленный центр, что, в том числе, предполагает ориентации обучающихся здесь студентов на научно-исследовательскую деятельность. Менее индустриальный западный регион в большей степени актуализирует нацеленность молодежи на преподавательскую работу в школе.

Сравним материальное положение анализируемых нами групп. Сразу же подчеркнем, что, по самооценкам, самой бедной из всех групп респондентов, выделенных нами по критерию их социально-профессиональных планов, является группа будущих учителей: 4% студентов, принадлежащих к этой группе, оценивая материальное положения своей семьи, отметили альтернативу «денег не хватает даже на самые необходимые продукты»; более 24% – «вся зарплата расходуется на продукты и покупку необходимых недорогих вещей».

Что касается будущих ученых, то их нынешнее материальное положение несколько лучше, чем у будущих учителей. Так, 2,2% из тех, кто хочет посвятить себя научной деятельности, выбрали вариант ответа «денег не хватает даже на самые необходимые продукты», около 15% – «вся зарплата расходуется на продукты и покупку необходимых недорогих вещей». Заметим, что самой обеспеченной группой являются будущие бизнесмены. Среди них только 2% отметили альтернативу «денег не хватает даже на

самые необходимые продукты», 10% – «вся зарплата расходуется на продукты и покупку необходимых недорогих вещей». Заметим, что в этой группе больше всего обеспеченных и богатых студентов (около 56%). Все это неудивительно, поскольку создать свой бизнес хотят прежде всего студенты-экономисты (как и будущие юристы, это самые богатые украинские студенты).

Рисуя социологический портрет будущих ученых и будущих учителей, мы обратили особое внимание на культурный капитал представителей этих групп, поскольку эта характеристика является важнейшим атрибутивным качеством как ученого, так и преподавателя. Операционализируя понятие «культурный капитал», в рамках нашего исследования мы используем такие эмпирические индикаторы соответствующего феномена, как академическая успеваемость, практики изучения иностранных языков, культурный, в том числе и прежде всего образовательный, капитал семьи и читательские практики студентов. Полученные нами данные свидетельствуют о том, что показатели вузовской успеваемости будущих ученых значительно выше, чем у будущих учителей. Прежде всего это касается количества отличников в этих группах: среди будущих ученых их 22%, среди будущих учителей – только 5%. Среди последних больше троечников (более 8%), тогда как среди будущих ученых их только 1%. Таким образом, если в науку идут прежде всего те, кто обладает значительным образовательным капиталом, то на систему среднего образования ориентируется преимущественно «средний» студент. О более высоком уровне культурного капитала будущих ученых, их стремлении приумножить его свидетельствуют их более активные практики изучения иностранного языка: к различным дополнительным формам овладения иностранным языком обращаются 28% будущих ученых и только 12% будущих учителей. Родители будущих ученых имеют более высокий образовательный статус, чем родители будущих учителей: среди первых больше не только тех, кто имеет высшее образование, но и обладателей ученой степени (ее имеют более 5% родителей будущих ученых против 2% родителей будущих учителей). Как видим, получение высшего образования и научная деятельность

являются институционализированными практиками, продолжением семейной традиции прежде всего для будущих ученых. Это находит свое проявление и в планах студентов этой группы относительно учебы в аспирантуре: более 70% из них хотели бы стать аспирантами (против 17% имеющих такое же желание в группе будущих учителей), что свидетельствует об устойчивости намерений будущих ученых заниматься наукой.

Что касается такого индикатора культурного капитала, как наличие и объем домашней библиотеки, то будущие ученые чаще имеют свою библиотеку, и ее объем больше, чем объем домашней библиотеки будущих учителей. Читательские практики будущих ученых и будущих учителей почти не отличаются как по интенсивности, так и по содержанию. Так, литературу по специальности регулярно читают 55% тех, кто готовит себя к научно-исследовательской деятельности, и 57% будущих учителей; художественную литературу – 13% и 17% соответственно; поэзию – более 18% и 12% соответственно.

Учитывая, что будущих ученых, как и будущих учителей, в значительной мере представляют студенты, получающие образование по естественнонаучным специальностям, среди которых и специальности, востребованные за пределами Украины, особый интерес вызывают их эмиграционные настроения, в том числе планы относительно академической эмиграции. Как показал наш анализ, каждый третий будущий ученый хотел бы продолжить свое образование за границей (среди будущих учителей такое желание высказали только 17% опрошенных); каждый пятый ориентирован на выезд за пределы Украины на ПМЖ (среди будущих учителей – каждый десятый). Более высокий уровень эмиграционных настроений будущих ученых во многом объясняет их более активные практики изучения иностранных языков. Как видим, значительная часть будущих ученых не связывает свое профессиональное будущее с Украиной, что актуализирует риски интеллектуальной эмиграции, одним из катализаторов которой является активная деятельность зарубежных грантодателей на отечественном рынке научных разработок.

На фоне эмиграционных настроений исследуемых нами групп студентов особый интерес представляет анализ их социальных идентичностей, прежде всего гражданской. Как оказалось, у будущих ученых менее выражена гражданская и этническая идентичность, более – региональная, советская и европейская (последняя, в том числе, объясняется их геополитическими взглядами – ориентацией на присоединение Украины к Евросоюзу и т. д.). Будущих учителей отличает высокий уровень гражданской идентичности (кумулятивный показатель тех, кто в полной мере и скорее ощущает себя гражданином Украины, составляет 90%), а также идентификации по этническому признаку (82%, соответственно). А вот советская идентичность присуща им в незначительной степени, что неудивительно, учитывая, что большинство из них представляют Западную Украину.

Важным штрихом к социологическому портрету будущих ученых и будущих учителей является анализ их ценностных ориентаций. Как показал кластерный анализ², будущие ученые прежде всего представлены в таких кластерах, как «модернисты-коммуналисты» и «постмодернисты-идеалисты»; будущие учителя – в модернистских кластерах («модернисты-индивидуалисты» и «модернисты-коммуналисты»). Для первых большую значимость имеют такие ценности, как «интересная творческая работа», «образованность, знания», «возможность самореализации», «личная свобода»; для вторых – «материальное благополучие», «хорошие отношения с окружающими людьми», «взаимопонимание с родителями, старшим поколением».

Завершая портреты, точнее, эскизы к портретам будущих ученых и будущих учителей, назовем их основные штрихи.

² Кластерный анализ был осуществлен нами на основе таких классифицирующих признаков, как ориентации респондентов на терминальные ценности и их самооценки уровня развития личностных качеств (инструментальных ценностей) (всего 44 ценности). Используя цивилизационный критерий, мы получили 5 кластеров, дифференцирующих студентов по ценностному признаку: «модернисты-индивидуалисты», «модернисты-коммуналисты», «постмодернисты-прагматики», «постмодернисты-идеалисты» и «традиционалисты».

Начнем с тех, кто может представлять (и, возможно, уже в недалеком будущем) лицо отечественной науки. Итак, будущие ученые – это молодые люди с достаточно высоким уровнем интеллектуального потенциала и культурного капитала; это выходцы из высокообразованных семей восточного региона Украины, имеющих относительно высокий уровень материальной обеспеченности; их отличает высокоурбанизированный образ жизни, модернистский и постмодернистский ценностный дискурс, менее выраженная гражданская и этническая идентичность; эмиграционные настроения.

Будущие учителя – это преимущественно выходцы из сельской местности и небольших городов; они не отличаются высокими показателями интеллектуального развития (о чем свидетельствует низкий уровень их академической успеваемости) и культурного капитала; это дети менее образованных родителей; в ценностном дискурсе будущих учителей в основном представлены традиционалистские аксиофеномены; это бедные патриоты с высокоразвитым чувством своей гражданской и этнической принадлежности.

Таким образом, проведенный анализ приводит нас к неутешительным выводам относительно формирования в Украине общества знания. На наш взгляд, все возрастающий дефицит интеллектуального потенциала нации, в том числе обусловленный «утечкой мозгов», не позволит нашей стране (во всяком случае, в обозримом будущем) совершить прорыв как в науке, так и в образовании. А без такого прорыва Украина так и останется на обочине цивилизационного развития.

Список литературы

1. На пути к обществу знаний: Интервью с заместителем Генерального директора ЮНЕСКО по вопросам коммуникации и информации господином А. В. Ханом // Наука в информационном обществе : информ. издание / сост. Е. И. Кузьмин, В. Р. Фирсов. – СПб., 2004. – С. 22–26.
2. Алексеева И. Ю. Общество знаний: посткапиталистическая перспектива России / И. Ю. Алексеева // Информационное общество. – 2011. – № 2. – С. 9–17.

3. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода : монография / Л. Г. Сокурская. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

М. Ю. Спирина

ИНТЕГРАЦИЯ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ХУДОЖНИКА ТРАДИЦИОННОГО ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА

В процессе формирования современного человека и его разнообразной деятельности важнейшей составной частью выступает образование. Оно приобрело значение движущей силы науки, техники, искусства. Опыт развития многих стран свидетельствует, что образование – самое выгодное долгосрочное вложение капитала. XXI столетие, объявленное ЮНЕСКО веком образования, характеризуется формированием новых задач в сфере профессионального образования. Чтобы их решить, нужен постоянный научный поиск, эффективное соединение исследовательской и учебно-воспитательной деятельности. Особую сферу соединения науки и образования составляет этнопедагогика, изучающая педагогические способы и методы, выработанные разными народами, населяющими планету.

Народная педагогика – это исторически сложившаяся совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, героическом эпосе, своде правил традиционного поведения и воспитания, обычаях, обрядах, традициях, детских играх и игрушках. Народная педагогика содержит как идеал воспитания, так и пути и средства его достижения. В ней отражена народная мудрость о воспитании. Его целью выступает идеальная совершенная личность, нравственность которой у всех народов тесно связана с умением человека преодолевать трудности, выполнять

определенные обязанности, проявлять волевые черты характера (упорство, терпеливость, настойчивость). Народный идеал человека включает в себя такие черты личности, как трудолюбие, ответственность, человечность, взаимоуважение, самостоятельность, ум, здоровье, любовь к Родине и др. Г. Н. Волков называет его «народным идеалом совершенного человека».

Отдельным направлением научного исследования в этой сфере является применение традиционных педагогических методов в современной образовательно-воспитательной деятельности, ибо образование неотделимо от воспитания. Д. И. Менделеев замечал, что «обучение без воспитания – это меч в руках сумасшедшего». Воспитать человека, подчеркивал А. С. Макаренко, значит воспитать перспективные пути его развития, способность жить не только сегодняшним днем, но и уметь находить завтрашнюю радость.

В этой связи следует выделить художественное профессиональное обучение. В нем накоплен значительный опыт реализации идеи непрерывного профессионального образования, включения науки в систему профессиональной подготовки. В сфере художественной культуры непрерывность профессионального обучения составляет основу формирования творческой личности художника и является его неременным условием. Кого бы ни готовили: музыканта, живописца, танцора, скульптора, художника прикладного искусства – всегда и везде требуется начинать такую подготовку с самого раннего детства (сколь это допустимо психо-физиологическими особенностями ребенка).

По самой своей природе искусство предназначено для всестороннего развития личности путем художественного воздействия на человека, способствуя формированию у него универсальных (в любой области) способностей. Наука унаследовала это качество от первобытного искусства, поэтому в традиционном прикладном искусстве можно найти тенденции, формы и способы синтеза знаний и умений из различных сфер восприятия и познания окружающего мира. В произведениях традиционного прикладного искусства отражалось мировидение человека той или иной эпохи, его представление о мироздании, его отношение

к окружающему миру, его научные достижения. В процессе развития художественного творчества человека, прежде всего, в области прикладного искусства, формировались искусство, наука, экономика и педагогика, поэтому в современном образовательном пространстве профессиональная подготовка художников традиционного прикладного искусства представляет собой уникальное многоплановое явление. В ходе ее осуществляется эффективное соединение научных исследований и практической обучающей деятельности [5].

Художественные произведения в любом виде искусства являют собой наиболее результативный инструмент воздействия на человеческое сознание, способ воспитания человеческой души. Создавая художественные предметы, традиционное прикладное искусство как древнейший вид искусства создает новую, красивую, осмысленную, оптимистичную предметно-пространственную среду, посредством которой воспитываются, утверждаются и развиваются личные человеческие качества. Традиционное прикладное искусство (художественное проектирование и исполнение прикладных изделий из природных материалов) хранит многие феномены духовной жизни, базисные основы национального менталитета, народную педагогику.

Современное профессиональное образование в этой сфере во многом вторит базовым характеристикам традиционного прикладного искусства (синкретизм, традиционность, преемственность, экологичность, человечность, оптимизм и др.), придавая им инновационный и многоцелевой характер. Размеры статьи не позволяют подробно останавливаться на каждом аспекте, принципе, методе, поэтому назовем основные сферы соединения науки и профессионального обучения, дав краткую характеристику каждому положению.

Использование принципа историзма. Человек будущего не может состояться без опыта человечества и родного народа. Изучение истории культуры (науки, техники, искусства) способствует развитию творческого отношения к миру, поддержанию определенного уровня духовной активности и духовного богатства на основе опыта, приобретенного человечеством

и собственным народом в ходе его истории. Таким образом стимулируется самостоятельное развитие человека, его непрерывно совершенствующееся самообновление и самосовершенствование. Принцип историзма позволяет разрабатывать инновационные методы обучения и воспитания, применять традиции всей человеческой культуры, придавая им актуальный и многоцелевой характер. Изучение истории различных составляющих традиционного прикладного искусства позволяет совершенствовать содержание учебных предметов, объективировать методику обучения общепрофессиональным, социально-экономическим, гуманитарным, естественно-научным и специальным дисциплинам.

Непрерывное соединение науки и практики в учебно-познавательной деятельности студента (и его преподавателя). Формы такого единства могут быть разными – теоретическими и практическими (включение новейших научных сведений в лекции по гуманитарным и социально-экономическим предметам, последних достижений эстетики и искусствоведения в содержание специальных дисциплин и предметов специализации; совместная научно-исследовательская работа студентов и преподавателей при разработке композиции и воплощении в материале проекта того или иного изделия, проведение исследований в ходе различных практик и т. д.).

Осуществление теснейших меж(транс)дисциплинарных связей, что позволяет сформировать единое образовательное пространство для обучающихся и обучаемых. При этом формируется цельная творческая личность, поскольку в образовательный процесс включаются научные знания из естественных, технических, гуманитарных наук, что позволяет значительно расширить профессиональный кругозор студента [7]. Педагогическая интеграция выражается расширением функции образования (интегративная функция); инновационным обучением (интегрированное обучение); модернизацией образования (интегрированные технологии), результатом образования (целостная личность). Актуализация синкретизма традиционного прикладного искусства позволяет осуществлять воспитание

субъекта этноса как целостной биосоциальной системы. Синкретизм образует фундамент этой целостности (интеграции) и может применяться в образовательной деятельности педагогических работников всех ступеней системы непрерывного профессионального образования.

Применение методов этнопедагогики как современной педагогической науки, имеющей междисциплинарный характер и строящейся на взаимодействии различных гуманитарных наук: педагогики, психологии, этнологии (этнографии), социально-культурной антропологии, теории и истории культуры, этики, эстетики, социологии, теории коммуникации и др. Можно указать на различные современные формы профессионального образования, широко обсуждаемые научной общественностью. Ограничимся некоторыми. В первую очередь следует назвать личностно ориентированное обучение (его истоки обнаруживаются в форме индивидуального ученичества в сфере традиционных ремесел). Для современной науки чрезвычайно важно также то, что в народной педагогике «принцип детской самостоятельности ... осуществлен едва ли не в максимальной мере» [1, с. 13]. Далее, природосообразное обучение. Современное социокультурное пространство пробует сохранить в себе Природу как сущностную часть человеческой культуры. Традиционное прикладное искусство связано с природой, с ее постоянством и цикличностью, в нем проявляются бережное отношение к природе и разумное использование ее средств.

Принцип природосообразности считается определяющим принципом народного воспитания. Г. Н. Волков особо отмечает, что «природосообразный подход в воспитании обеспечивает гармоничный комплексный подход к формированию личности, поскольку природа оказывает комплексное воздействие на чувства, сознание, поведение человека» [2, с. 130]. Выдающиеся отечественные ученые всегда обращали особое внимание на роль природы в жизни человека. Природа предстает не просто средой обитания, но является одновременно и родной стороной, и мировым космическим пространством. Разрушение ее равносильно разрушению этносферы, а, стало быть, и самого

народа. В связи с этим сейчас все чаще говорят об этносообразном обучении.

Дополнительно следует подчеркнуть, что один из основных принципов традиционного прикладного искусства является здоровьесбережение. С ним связана технология биоадекватного преподавания, являющаяся здоровьесберегающим методом, который способствует активизации всех потенциальных возможностей личности. Этот метод относится к поисково-технологической модели инноваций (учитывает рациональную и эмоциональную стороны познания), ориентирован на развитие целостного мышления, на формирование умения мыслить образами, при использовании которого подключаются все каналы восприятия информации, что делает процесс преподавания результативным [4, с. 68].

Научно-образовательное сотворчество. В образовательной практике, основанной на применении принципов этнопедагогики, учитель и ученик выступают равноправными авторами процесса обучения и воспитания. Подрастающий человек воспитывается только личностью Учителя, и никакие учебники, да и дистанционное обучение не могут его заменить, поэтому он должен быть значим как личность, как представитель народа, как носитель исторического знания и этнокультуры, одновременно являясь выразителем своего времени. А. С. Макаренко считал, что «мастерство воспитателя не является каким-то особым искусством..., но это специальность, которой надо учить, как надо учить врача его мастерству, как надо учить музыканта» [3, с. 260]. В процессе научного поиска Учитель прививает студентам умение видеть перспективы развития искусства, общества, культуры в целом, сопоставлять прошлое, настоящее и будущее. Формирование творческой, широко образованной, активной и предприимчивой личности достигается расширением контактов с музеями в виде разнохарактерных учебных практик, ознакомлением с потребительским рынком (изучением менеджмента и маркетинга в искусстве и культуре), знанием истории развития того или иного вида искусства, освоением основ педагогики и психологии (в том числе

этнопедагогике), а также методики преподавания специальных дисциплин, привлечением обучающихся к научно-исследовательской деятельности.

Научный поиск студентов может осуществляться при выполнении нового учебного задания, в форме экспериментального решения поставленной учебно-познавательной задачи, участия в творческих экспедициях, прохождении таких практик, как ознакомление с центрами народных художественных промыслов России, посещение творческих мастерских народных мастеров, беседы с мастерами старшего поколения, изучение музейных образцов, реконструкция изделий, хранящихся в запасниках различных музеев. Особое место занимает участие обучающихся в работе студенческого научного общества, которое может завершиться выступлением с докладом или сообщением на студенческой научно-практической конференции. Таким образом, научно-исследовательская и повседневная практическая деятельность преподавателей и студентов осуществляются коллективно [6].

При такой интеграции науки и учебно-воспитательной деятельности проявляется главная ценность профессионального образования как духовного воспроизводства, как потока просвещения и культурной преемственности, что позволяет противостоять многим кризисам глобализации.

Список литературы

1. Виноградов Г. Народная педагогика / Г. Виноградов. – Иркутск : Вост.-Сиб. отдела Русского Географ. общества, 1926. – 30 с.
2. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / Г. Н. Волков. – М. : Академия, 2000. – 176 с.
3. Макаренко А. С. О моем опыте / А. С. Макаренко // Педагогические сочинения : в 8 т. 1984–1989. – Т. 4. – М. : Педагогика, 1984. – 552 с.
4. Марковская Е. А. Биоадекватная технология преподавания как инновационная технология развития целостного мышления

учащихся / Е. А. Марковская // Современные технологии высшего образования : материалы круглого стола 19 мая 2010 г. – СПб. : МИЭП, 2010. – 158 с.

5. Спирина М. Ю. Традиционное прикладное искусство и образование: традиции и инновации в третьем тысячелетии / М. Ю. Спирина // Методология педагогики: педагогическая наука и педагогическая практика как единая система : материалы Междунар. науч.-практ. конф. ; отв. ред. А. Н. Звягин. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – I часть. – 458 с. – С. 136–150.

6. Спирина М. Ю. Система профессиональной подготовки художника традиционного прикладного искусства / М. Ю. Спирина // Традиционное прикладное искусство и образование : материалы X науч.-практ. конф., декабрь 2004. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2005.

7. Спирина М. Ю. Гуманитарные и естественные науки в профессиональной подготовке художника традиционного прикладного искусства / М. Ю. Спирина // Гуманитарные и естественные науки: проблемы синтеза : материалы Всерос. науч. конф. (Москва, РАН, 3 апреля 2012 г.). – М. : Научный эксперт, 2012. – С. 520–532.

В. Ф. Сухина

ИНТЕГРАЦИЯ КАК ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В процессе подведения первых итогов III этапа педагогического эксперимента по непрерывному образованию в Народной украинской академии многие авторы публикаций высказывали определенные концептуальные подходы к содержанию интеграционных процессов в ходе «непрерывки» [7; 2]. Это, к примеру, рассмотрение НУА как «*интегрированного* учебно-научного комплекса», создание «*интегрированных кафедр и интегрированных программ*», обеспечение «*интеграционных процессов*

и по горизонтали, и по вертикали» и др. (выделено мною – В. С.). В статье [12] сделан акцент на некоторых аспектах методологии современных интеграционных процессов в образовании, исходя из связи образования и науки. В завершении этой статьи высказана мысль о том, что «процесс интеграции – одно из самых перспективных направлений научных исследований современного образования, особенно актуальное в условиях *непрерывного образования*» [12, с. 79].

Цель настоящей статьи – показать, что интеграция выступает в качестве определяющего принципа непрерывного образования, а также раскрыть некоторые методологические особенности интеграции современной науки и образования.

В Народной украинской академии реализуется уникальный опыт интеграции, который может представлять определенный интерес в плане создания учебного заведения нового типа, осуществляющего идею непрерывного образования. «Задача непрерывного образования, – отмечает В. И. Астахова, – состоит не только в том, чтобы постоянно обогащать человека новыми знаниями, сколько в том, чтобы помочь ему сохранить и приумножить уровень его компетентности на протяжении всей жизни» [2, с. 67]. При этом речь идет о формировании у выпускников таких качеств, которые возвышали бы в человеке все человеческое, делали бы его ум добрым, а сердце – умным.

Основными объектами интеграции в ХГУ «НУА» являются:

1. Тип учебного заведения – интегрируются типы образовательных ступеней (ДШРР, СЭПШ, довузовская подготовка, гуманитарный университет, последипломное и дополнительное образование). Результат интеграции – интегрированное учебное заведение.

2. Организационно-управленческий процесс – интегрируются структурные подразделения, формы организации и управления учебным заведением. Результат – интегрированная структура управления вузом, интегрированные факультеты и кафедры, другие структурные подразделения.

3. Содержание профессионального образования – интегрируются учебные дисциплины, курсы, элементы содержания

образования. Результат – междисциплинарные блоки содержания профессионального образования, интегрированные учебные дисциплины, учебные курсы и др.

4. Качества личности – интегрируются личностные, социальные, профессиональные качества учащихся, формируя интегрального выпускника, то есть выпускника с интегральными характеристиками мышления и деятельности.

5. Педагогический процесс – интегрируются формы, методы, технологии обучения и воспитания. Результат – интегрированные технологии обучения и воспитания.

Приведенный выше весьма обобщенный и далеко не полный анализ объектов и процессов интеграции свидетельствует о том, что интеграция – это основополагающий принцип непрерывного образования.

В научной литературе в настоящее время понятие «интеграции» рассматривается неоднозначно. В общих чертах интеграцию рассматривают как «определенную целостность, структурированность общественных отношений, объединение людей и государств в новые социально-политические общности» [13, с. 11]. В соответствии с пониманием природы интеграционных процессов, их направленности и специфики выделяются такие признаки интеграции: взаимопроникновение и переплетение национальных производственных процессов; широкое развитие международной специализации и кооперации в производстве, науке, технике на основе наиболее прогрессивных их форм; глубокие структурные сдвиги в экономических системах стран-участниц; необходимость целенаправленного регулирования интеграционного процесса и др. [13, с. 13]. Здесь интеграция рассматривается как феномен развития межгосударственных связей в хозяйственной и других сферах деятельности. Отмечаются различные виды интеграционных подходов – интегрально-государственный, экономико-географический, институционально-управленческий, функционально-макроэкономический [13, с. 10–11]. Приведенные виды интеграции и их признаки характеризуют процесс интеграции в различных аспектах, однако нас будут интересовать проблемы интеграции науки и образования.

В условиях непрерывного образования интеграция науки и образования – перспективный подход качественной подготовки учащихся. По-видимому, каждый тип интеграции имеет собственные специфические функциональные характеристики, которые непосредственно влияют на теоретико-методологические подходы ее исследования. Имеющиеся теоретические расхождения, неоднородность концепций интеграции обусловлена, прежде всего, недостаточной философской разработкой проблем интеграции. Однако каждое исследование вносит свою лепту в такую разработку и со временем мы, надеюсь, будем иметь методологическую теорию онтологии интеграции и, используя принцип дедукции, будем исследовать ее различные типы.

Анализ данной проблемы предполагает необходимость некоторых методологических уточнений. Так, процесс познания в науке (в научных исследованиях) обладает некоторой спецификой по сравнению с процессами познания учебных предметов. Следует различать знания научные, полученные в результате научных исследований, и знания учебного назначения, приобретенные на лекциях, семинарах, в ходе личного общения с преподавателем, в процессе изучения учебной и научной литературы и др. Одним из моментов интеграции науки и образования в учебной деятельности является сайентификация учебного процесса – «онаучивание» содержания проводимых занятий: использование современных научных данных, фактов, материалов.

Преподаватели НУА готовят учащихся к осознанию того, что в современном стремительно меняющемся мире невозможно запастись знаниями, полученными за годы учебы в вузе, и пользоваться ими всю жизнь. Об этом говорил в свое время известный методолог науки XX века Т. Кун, подчеркивая, что мир, в который вступает бывший студент, чрезвычайно изменчив. Этому способствует как сама природа окружающей среды, так и наука, традиций которой студент научился придерживаться в процессе учебы [5].

Одним из слабых моментов осмысления интеграции науки и образования является абсолютизация интеграции, ее отрыв от

дифференциации. Именно так обстоит дело в традиционной педагогике, а также в текстах об интеграции как о феномене социальных трансформаций в хозяйственной сфере [13]. Однако опыт развития наук достаточно убедительно свидетельствует, что процессы соединения с необходимостью сопровождаются процессами разделения, что интеграция немислима без дифференциации. Аналогичные процессы происходят и в образовании.

Сошлюсь на удачное, по моему мнению, описание взаимодействия процессов интеграции и дифференциации в системе образования [8, с. 154–155]: «Процесс развития сопровождается дифференциацией системы: растёт количество составляющих её элементов, умножаются внутренние и внешние связи, система и её среда приобретают новые функции. Усложнение внешних и внутренних отношений на определенном этапе угрожает утратой целостности и разрушением самой системы. Образование перестаёт отвечать тем требованиям, которые предъявляет ей новая среда; к тому же её собственная структура настолько усложняется, что возникают серьёзные трудности в эффективном выполнении образовательных задач. Проблемная ситуация ... активизирует поиск новых образовательных форм и значительно усиливает интегративные процессы. Последние начинают преобладать над процессами дифференциации. Поскольку же на предыдущем этапе исторического развития система заметно усложнилась и появилось достаточное количество новых составляющих, то в процесс интеграции включается уже новое множество элементов. Образование пульсирует в процессе своего исторического развития: периоды усиленной дифференциации сменяются периодами преимущественной интеграции, в результате чего образовательная система реорганизуется и меняет свою доминантную форму. Аналогичные процессы происходят и в науке».

Если в период развития классической науки и образования преобладали процессы дифференциации, то ныне это преимущественно интеграция. В заключение данного вопроса замечу, что нельзя не согласиться со специалистом в области философии образования С. Ф. Клепко о том, что «проблема дифференциации

и интеграции знания является фундаментальной для совершенствования образования. Необходимо создавать новую концепцию интегративного, ноосферного образования, которая учитывает представление современной нелинейной онтологии, критической философии, экологического реализма, философии коммуникативного действия, реализация которых в образовательном процессе дает возможность личности овладения технологиями полноценного жизнестроительства, современной научной и технологической культурой» [4, с. 188].

Испокон веков во всем мире наука и образование были едины, неразрывны. Первые украинские университеты, начиная с Киево-Могилянской академии, тоже соединяли в себе науку и образование. Афоризм Ф. Бэкона «Знание – сила» сегодня так же актуален, как и 300 лет тому назад, хоть и наполняется новым содержанием: знание как составная часть интеллектуального потенциала нации является одной из производительных сил общества и ведущим фактором духовного возрождения. Поэтому интеграция науки и образования определяет успех инновационной деятельности в этих сферах нашей жизни, способствует пополнению страны квалифицированными кадрами, формированию национальной элиты, построению общества, основанного на знании.

В отличие от западных университетов, в рамках которых в значительной степени и развивается наука (так называемая «малая», университетская наука), у нас традиционно определяющим является развитие так называемой «большой», академической науки, средоточием которой является Национальная академия наук Украины. Сложились многолетние связи отечественного образования и науки, которые приносили неплохие результаты и которые, по-видимому, необходимо поддерживать и развивать. Какие у меня есть основания говорить так о перспективе? Никаких, кроме интуиции. В действительности любые шаги, предпринимаемые в качестве реформ тех или иных сторон действительности, необходимо серьезно взвешивать, обсуждать, анализировать и просчитывать, чтобы они имели «человеческое лицо», а не удовлетворяли те или иные амбиции.

Обратимся, к примеру, к Концепции государственной программы интеграции науки и высшего образования на 2008–2012 годы, предложенной в свое время Кабинетом Министров Украины.

Принятая без широкого предварительного обсуждения научной общественностью, без достаточно обоснованных экспертных заключений специалистов, эта Концепция не случайно вызвала отторжение, множество нареканий со стороны практиков. В документе, по сути, речь шла о смещении центра отношений «университеты – Академия наук» в сторону университетов. Предполагалось выделить значительные средства на создание «университетов нового типа», «научно-образовательных центров», «научно-технических центров» и т. п. Тем самым намечалась ломка всей существующей в Украине системы отношений образования и науки, без какой-либо «гарантии успеха этого мероприятия» [3, с. 438].

В данной Концепции за основу был взят исключительно *экономический* параметр – создание конкурентоспособной научной и научно-технической продукции на мировом рынке. Однако инновации сами по себе, использованные только ради обеспечения достойной конкуренции, без учета гуманистической направленности, могут не только ничего не дать, но и нанести вред обществу. Не случайно эта Концепция в основном не получила реального воплощения.

Сегодня в Украине нередко имеет место игнорирование гуманистического критерия во многих сферах жизни общества. В качестве одного из способов изменения данной ситуации, справедливо считает Владимир Кизима, можно предложить «введение в практику принятия ответственных, общественно значимых решений, проведение *гуманитарной экспертизы*. Такая экспертиза должна быть неотъемлемой частью принятия любых важных концепций, в том числе касающихся науки и образования» [3, с. 441]. Гуманитарная экспертиза – это оценка, основывающаяся на ведущем значении *гуманистических ценностей*.

Вот почему на современном этапе развития и взаимодействия науки и образования, среди соперничества между научными

школами, в условиях жесткой конкуренции, определения приоритетности образовательных и научных учреждений, в борьбе за получение доступа к наилучшим мировым научным и учебным достижениям, чрезвычайно важным является сохранение творческой, честной, духовно развитой личности.

Список литературы

1. Вызов познанию: Стратегии развития науки в современном мире [сб. тр. отеч. и зарубеж. ученых] / отв. ред. и сост. Н. К. Удумян. – М. : Наука, 2004. – 475 с.

2. Инновационный поиск продолжается... : из мирового опыта становления непрерывного образования : монография / [авт. кол. : И. Л. Ануфриева, Л. А. Артеменко, В. И. Астахова и др.] ; под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – 240 с.

3. Кизима В. Роль гуманитарных наук в интеграции науки и образования / В. Кизима // Интеграция науки и образования – ключевой фактор построения общества, основанного на знаниях : материалы междунар. симпоз. (Киев, 25–27 октября 2007 г.). – Киев : Феникс, 2008. – С. 436–441.

4. Клепко С. Ф. Конспекти з філософії освіти / С. Ф. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2007. – 420 с.

5. Кун Т. Структура научных революций / Т. Кун ; [пер. с англ. И. З. Налетова]. – М. : АСТ ; АСТ Москва, 2009. – 317 с. – (Philosophy).

6. Наука и образование : сб. тр. Междунар. науч.-метод. семинара, 13–20 декаб. 2011 г., г. Дубай (ОАЭ). – Хмельницкий : ХНУ, 2011. – 126 с.

7. 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. – 216 с.

8. Несторенко С. Н. Интеграция науки и образования в высшей школе / С. Н. Несторенко // Інтеграція освіти, науки та виробництва : зб. наук. ст. за матеріалами Міжнар. наук.-практ.

конференції, 28–29 квітня 2009 р. – Луганськ – Стаханов : ЛНУ, 2009. – С. 151–155.

9. Овчаренко Н. Модели современных интеграционных процессов. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.xserver.ru/user/msipr/>.

10. Попович А. Интеграция: теоретические аспекты. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fmp-gugn.narod.ru/pop2/html>.

11. Проблемы и пути их решения в современной науке : материалы XVIII Междунар. науч.-практ. конф., 24 февр. 2012 г. – Горловка : Интерсервис, 2012. – Ч. 1. – 172 с.

12. Сухина В. Ф. Методология современных интеграционных процессов в науке и образовании / В. Ф. Сухина // О простом и сложном профессионально : спец. вып. Учен. зап. Харьк. гуманит. ун-та «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА / Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – С. 72–80.

13. Філософія інтеграції : монографія / за заг. ред. В. Д. Бондаренка, Ф. Г. Ващука. – Ужгород : Зак. ДУ, 2011. – 544 с. (Серія «Євроінтеграція: укр. вимір»; Вип. 18).

И. В. Тарасенко

ФИЛОСОФИЯ КАК ФАКТОР ИНТЕГРАЦИИ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Философия славянских народов (украинская, русская) отличается формированием своеобразного типа мышления, особым сочетанием философских проблем, которые рассматриваются. Начиная от осмысления потребностей культуротворческого развития личности – практическая философия сердца (глубины философско-религиозной жизни), рассмотрения человека в единстве с природой, шире – в космическом масштабе, до осознания потребностей научного развития – научное обоснование современной картины мира (с учетом достижений физики, химии, информационных технологий).

В наше время глубоких системных трансформаций от каждого из нас требуется способность к осознанной, разумной ориентации в окружающем мире. Но такая способность не является врожденной – человек должен ей научиться, и лучшая школа для этого – усвоение высших достижений философской культуры. Именно философия позволяет не просто скользить по поверхности вещей, а проникать в их сущность, иметь свое собственное мнение, не зависящее от чьих-то мнений и стереотипов, обосновывать свои собственные идеалы и ценности.

Философию нередко воспринимают как некое абстрактное знание, очень отдаленное от реальностей повседневной жизни. Это далеко не так. Наоборот, самые глубокие проблемы философии рождаются в жизненных реалиях, в нашей противоречивой действительности.

Философия выступает в двух ипостасях: во-первых, она представляет собой информацию о мире в целом и об отношении человека к этому миру; а, во-вторых, она выступает как комплекс принципов познания, как общий метод познавательной деятельности. Именно на этом основано выделение двух больших групп функций философии: мировоззренческих и методологических.

Выявление специфики философского знания предусматривает исследование различных форм постижения окружающей действительности человеком. Кроме практического отношения к действительности, в пределах которого человек добивается пользы, существуют другие нормирующие восприятие человеком окружающего мира средства познания действительности, которые зафиксированы в виде соответствующих форм общественного сознания. Каждая из этих форм имеет определенный набор категорий: в науке это прежде всего истина, в религии – вера, в политической идеологии – власть, в праве – справедливость, в искусстве – прекрасное, в морали – добро, в философии же – мудрость.

Философское знание – это знание «единого во всем»; оно отличается от знания отдельных вещей. Философия характеризуется тем, что в ее границах осознаются те средства, благодаря которым человек овладевает миром, и специфика ее в конечном итоге сводится к тому, что направленность к исследованию

сознания, то есть *рефлексия*, становится для нее основным содержанием и целью. В этом понимании философское постижение действительности на самом деле оказывается осуществляемой обществом рефлексией относительно своего бытия, что во многом охватывается понятием мудрости.

В соответствии с приоритетной значимостью проблемы человека первой среди мировоззренческих функций выступает гуманистическая, поскольку философия, хотя и не дает человеку вечности, однако помогает понять жизнь, найти её смысл и укрепить свой дух. Именно в философии и посредством философии человек заявляет о своем желании взять на себя ответственность за осознанное осуществление своей судьбы. В этом понимании философия для человека выступает как интеллектуальное прояснение своей жизненной ситуации, осмыслении стратегии и тактики своей самореализации.

Проблемы философского мировоззрения являются порождением разнообразных проблем человека и детерминируются его деятельностью. Фактически любая сфера человеческой деятельности выступает источником проблем мировоззрения, в то время как естествознание ограничено познанием живой и неживой природы и природного в человеке. Главными источниками проблем мировоззрения могут быть и индивидуально-экзистенциальные, и социальные, и внутринаучные, и художественно-эстетические и другие.

Одна из наиболее авторитетных философов современности, Е. А. Подольская отмечает [4], что доминирование определенной проблематики в конкретные исторические эпохи позволяет характеризовать античную философию как космоцентризм, философию средних веков – как теоцентризм, философскую мысль эпохи Возрождения – как антропоцентризм, а философию Нового времени – как наукоцентризм. Философские поиски мыслителей с середины XVII до середины XIX веков велись в рамках той традиции в философии, которую можно определить как *классическая модель*, для которой характерными были:

– представления о философии как *форме рационально-теоретического знания*;

- принципиальная установка на *рациональную познаваемость* мира;
- установка на *систематичность*;
- восприятие мира в целом как проникнутого идеей *гармонии, целесообразности и природного порядка*;
- интенция субъекта познания на *рефлексивное постижение* собственных приемов и методов познания, на превращение познавательного мышления в центральный объект философских исследований.

Философия и наука подобны по своим структурам и различаются по своему предмету и функциям. И философское, и научное знание складываются из элементов (суждений, умозаключений, понятий, принципов, законов, гипотез и тому подобное), организованных в систему, которая подчиняется законам логики и составляет определенный теоретически сконструированный мир; и в этом понимании философия выступает как наука. Однако, если предметом науки является объект, который рассматривается как естественно-исторический феномен, то предметом философского исследования является теоретическая модель отношения человека к миру и мира к человеку. Философия во всех случаях выступает как рефлексивная система, включающая предмет исследования дважды – как исследователя и как элемент философского анализа. В философии как типе мировоззрения мир представлен целостно, определено место человека, его интересы, убеждения, ценностные ориентации.

Философия и наука подобны своим стремлением к достоверности, к рациональному объяснению мира. Но если в науке это ассоциируется со стремлением к истине, то в философии достоверность дополняется элементами убеждения. Иначе говоря, для философии характерна слитность знания с убеждениями.

Философия дает теоретическое решение вопросов мировоззрения с точки зрения взаимоотношения человека и мира, мышления и бытия, духовного и материального, формирует общий целостный взгляд на мир, на место человека в нем, исследует практическое, познавательное, ценностное, этическое и эстетическое отношения к миру.

Философия выступает высшей теоретической формой мировоззрения, направленной на критическое исследование и решение мировоззренческих проблем с целью повышения степени их достоверности и надежности. Философия должна пытаться быть аргументированной, внутренне стройной и логически обоснованной. Известно, что правильный способ мышления основан на анализе причин и следствий, он ведет к логическому конструктивному планированию, а неверный способ рассуждения часто приводит к напряжению и нервным срывам. Философия позволяет осмыслить основные положения теории познания, выявить объективный характер истины, взаимосвязь чувственного и рационального мышления, классифицировать научные методы, раскрыть диалектику истины абсолютной и относительной, освоить формы научного познания, раскрыть эвристический потенциал интуиции.

Специалисты по философии в Украине не остаются в стороне от разновидностей позитивизма, постмодернизма, феноменологии, герменевтики, экзистенциализма. Творчески активно перерабатывают их, придавая им особые смыслы, значение. Переводческая деятельность (новые переводы исторических философских произведений, переводы современной философской литературы), переосмысление достижений историко-философских учений, восприятие и анализ философских представлений последнего столетия приносят новые импульсы для дальнейшего развития украинской философии. В качестве примера таких философско-научных исследований можно привести опыт создания современного словаря философий [1].

Культура мысли и красота слова почитались, ценились в отечественной культуре и философии, именно поэтому сохранились наилучшие образцы летописей, философских произведений. Философское учение Г. С. Сковороды, философская идея П. Д. Юркевича, призыв к личному труду Л. Н. Толстого, идея Всеединства В. С. Соловьева и деятельность многих других выдающихся философов по-разному выражают тот своеобразный способ постижения мира, который присущ отечественной философии.

Философия является культурой мышления. Освоение философского знания придает мышлению утонченность. Процесс мышления является непрерывным. При этом одни мысли рефлексированы мозгом, другие – находятся в более глубоких слоях сознания. Умение сосредоточения мысли должно происходить естественно и приводить к формированию четких, ясных мыслей. Различают технику психическую и технику физическую (технические устройства, аппараты). Являясь результатом творческой деятельности людей технические устройства, научно-технические достижения должны быть полезными людям.

Обобщенное научное и философское знание формирует определенную модель мировосприятия, определяет понимание картины мира, реальности. Философская и научная картина Вселенной, которая создается в культуре, является универсальной, является частью самосознания культуры. Картиной мира в философии чаще всего называют обобщенное знание о природе, которое содержится в научном естествознании. В таком случае картина мира совпадает с научной картиной мира. По мнению В. С. Степина, всеобщая научная картина мира содержит естественно-научные представления о природе и философские представления о жизни общества.

Картина мира индустриальной культуры объяснялась с помощью редукционизма, детерминизма и функционального понимания бытия. Но мир оказался значительно сложнее, чем эта картина мира. Это привело к формированию другой картины мира – картины мира постиндустриальной (информационной) культуры, в которой признаются относительность (все существует в определенном отношении), многомерность, дополнительность, невозможность абсолютной формализации, принципы синергетики. Синергетика позволяет объяснять возможности самоорганизации и саморазвития. Признается, что спонтанные внешние или внутренние изменения в определенный момент могут привести к появлению нового порядка, новых структур.

Исследование проблем высшего образования, анализ современных процессов и тенденций в образовательной системе

Украины рассматривается профессором Е. А. Подольской [3]. Она неоднократно подчеркивает, что целью образования является всесторонне развитие человека как личности и наивысшей ценности общества, развитие его талантов, умственных и физических способностей, воспитание высоких моральных качеств, формирование граждан, способных к осознанному общественному выбору, обогащение на этой основе интеллектуального, творческого, культурного потенциала народа, повышения его образовательного уровня, обеспечение народного хозяйства квалифицированными специалистами. Цель образования – приблизить человека к совершенству собственной природы, помочь ему самореализоваться. Образование по сути представляет собой создание образов, схем, с помощью которых человек стратифицирует пространство вокруг себя. Человек должен приложить неимоверные усилия, чтобы добыть образование. Нормативным идеалом образования выступает человек, генерирующий знания, умеющий самостоятельно ориентироваться в потоках информации.

Содержание образования определяется образовательной потребностью общества, а также, личностной потребностью в образовании. Система образования создает возможности развиваться личности обучаемого в двух основных направлениях:

1) развитие социально значимых качеств личности: формирование интеллектуального, нравственного и ресурсного потенциала общества и государства; содействие политическому, экономическому и культурно-технологическому развитию общества;

2) формирование профессиональной компетентности: развитие, обучение и воспитание личности в интересах самой личности, общества и государства; подготовка человека к успешной и безопасной преобразовательной деятельности в современном социуме.

Среди функций образования можно выделить те, в которых наиболее выражена интеграция гуманистического и научного знания. Это следующие функции:

1) *развивающая* – в ходе образовательного процесса человек развивает логическое мышление, приобретает необходимые

знания, навыки и умения, совершенствует свои личностные качества;

2) *культуросозидательная* – сохранение, передача, воспроизводство и развитие культуры средствами образования; образование выступает в роли генератора и хранителя культурного достояния общества;

3) *гуманитарная* – сохранение и восстановление экологии человека, его телесного и душевного здоровья, личной свободы, индивидуальности, духовности, нравственности.

По мере перехода к информационному обществу образование все в большей степени будет превращаться в самообразование, а главной задачей образовательных учреждений станет создание максимально благоприятных условий для самообразования и саморазвития личности.

Украинская и русская философия продолжают оставаться источником формирования особого типа мышления, сознания (более утонченного, гармонично объединяющего материальное и духовное). «Философия прокладывает стратегические трассы человеческого самосозидания, является смыслотворчеством жизни в ее надеждах, безнадежности и противоречивости, то есть выступает как литургия смысла» [2, с. 9–10]. Разнообразие философских размышлений в Украине становится духовным полем, в котором формируется личность, и делает возможной ее творческую самореализацию.

Изменения в культуре, преобразование сознания, новые подходы в научном познании, многокомпонентность деятельности требуют философской релевантности. Понимание и осознание философских идей, научных теорий позволит сохранить лучшие традиции и знания, обеспечить интеграцию науки и образования.

Список литературы

1. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. – Т. 1. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 576 с.

2. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.

3. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учеб. пособие / Е. А. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 316 с.

4. Подольская Е. А. Философия: кредитно-модульный курс : учеб. пособие / Е. А. Подольская, Т. В. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 276 с.

Ю. Л. Твердохвалова

ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК БАЗИС ЭФФЕКТИВНОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Одной из важнейших целей современного направления профессионального образования является переосмысление образовательных процессов, создание реальных предпосылок для успешной педагогической деятельности, организация интенсивной системы повышения компетентности преподавателя с учетом перспектив развития науки, техники, культуры, социальных и экономических сфер жизнедеятельности общества. Сегодня в рамках смены образовательной парадигмы, нового подхода к конструированию образовательных стандартов, формирования профессиональных требований к специалисту, выделения ключевых компетенций, необходимо поднимать и рассматривать такую важную проблему как профессионально-педагогическая компетентность [1; 2].

Сегодня в психологии идет интенсивно поиск конструктов, которые адекватно отражали бы способность личности к успешному осуществлению профессиональной деятельности. Одним из таких конструктов, по мнению многих ученых, в профессионально-педагогической деятельности является психологическая компетентность. В контексте реализации компетентностного подхода в образовании психологическая компетентность педагога провозглашена как необходимое условие его профессионализма [3; 6].

Как же определяется термин «психологическая компетентность»? Прежде всего, это одновременно разновидность и самостоятельный вид профессиональной компетентности. Психологическая компетентность в самом общем виде представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, субъекте труда и личности, включенном в индивидуальную или совместную деятельность, который осуществляет профессиональные или иные взаимодействия. Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успешную деятельность и взаимодействие в системе «человек – человек» [5].

Специфика деятельности преподавателя высшей школы определяет конкретное содержание психологической компетентности. В системе общей психологической компетентности преподавателя вуза выделяют традиционно четыре ее подсистемы: когнитивную, коммуникативную, социальную и аутопсихологическую компетентности. Структура когнитивной подсистемы психологической компетентности педагога раскрывается через его педагогические умения, направленные на решение педагогических задач. Коммуникативная компетентность преподавателя определяется как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия с коллегами и студентами. Социально компетентный педагог – это педагог с особым видом мировоззрения, способный конструировать прогностические модели поведения, умеющий принимать и усваивать требования современной социальной реальности, а также рефлексировать развитие социальной действительности. Аутопсихологическая компетентность преподавателя заключается в умении осознавать уровень собственной деятельности, своих способностей, знать способы профессионального самосовершенствования, уметь видеть причины недостатков в своей работе, в себе, желать самосовершенствования [4; 6].

Развитие базового компонента психологической компетентности – аутопсихологической компетентности позволяет

актуализировать, восполнять, расширять индивидуальные ресурсы человека через использование психологических знаний.

Таким образом, можно рассматривать психологическую компетентность как сложное системное образование, проявляющееся в успешном решении жизненных и профессиональных задач.

Успех в современной психолого-педагогической науке рассматривается как результат деятельности, как производная от активности, профессионализма и положительного эмоционального состояния. К психологической составляющей успеха отечественные и зарубежные ученые относят уровень притязаний, мотивы, диспозиции к достижениям, самооценку, уровень развития самосознания, ценностные структуры личности и локус контроля.

В качестве критериев объективных факторов профессиональной успешности преподавателя высшей школы обычно рассматривают: результативность профессиональной деятельности; достигнутый статус субъекта в социально-профессиональной среде; доход, как определенное качество жизни.

В качестве критериев субъективных факторов, как значимых признаков профессиональной успешности преподавателя высшей школы, выступают: устойчивые системы отношения к себе, к студентам, к коллегам, определяющие его поведение, удовлетворенность собой и ожидаемыми достижениями; наличие определенных личностных качеств (уверенность, эмоциональная стабильность, социальная активность, коммуникабельность, ответственность, склонность к сотрудничеству, открытость опыту); профессиональная направленность (интерес к профессии, принятие профессии, как желание выполнять ее определенным образом, позитивное отношение к профессии, профессиональные намерения, склонности, мотивы) [3].

Психологическая компетентность аккумулирует объективные и субъективные факторы успешности.

Таким образом, преподавателей, ориентированных на достижение успеха в педагогической деятельности, отличает профессиональная направленность личности, способность

к самопознанию и саморазвитию, умение реализовывать научный подход к педагогическим явлениям, проектировать модель целостного педагогического процесса и адаптировать ее к конкретным условиям.

Практика показывает, что наиболее «западающим» компонентом психологической компетентности оказываются профессионально значимые качества личности педагога, такие как гибкость личности, эмпатичность, рефлексивность, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность и т. д. [3].

Для уточнения социально-психологических характеристик, влияющих на успешность взаимодействия в профессиональной сфере, был проведен опрос преподавателей ХГУ «НУА». Анализ результатов опроса, проведенного кафедрой общей и прикладной психологии совместно с лабораторией проблем высшей школы, показал:

– успех в деятельности преподаватели академии связывают с достижением поставленных целей, удовлетворенностью собственными достижениями, признанием и уважением другими 72% опрошенных; 12% опрошенных связывают успех с достижением материального благосостояния;

– успешность в профессии чаще всего связывают с наличием необходимых для успеха личностных качеств и соответствующей мотивации 52%; с верным выбором профессии 41%;

– отсутствие успеха в профессии преподаватели чаще всего связывали с нежеланием саморазвиваться и совершенствоваться, а также отсутствием необходимой внутренней и внешней мотивации, и четких жизненных целей.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что преподаватели высшей школы связывают жизненный успех с постоянной работой над собой, с самосовершенствованием и саморазвитием личности, которое позволит добиться поставленных целей, добиться признания, уважения и материального благосостояния.

Однако, анализируя готовность к саморазвитию, мы пришли к выводу, что большая часть преподавателей 67% хотят знать себя и готовы совершенствоваться; 13% могут совершенствоваться, но не желают знать о себе больше; 10% уверены в том,

что изменить себя не смогут; все устраивает и ничего менять в своей жизни не будут тоже 10% исследуемых, то есть у этих категорий испытуемых недостаточно развита аутопсихологическая подсистема психологической компетентности.

Психологическая компетентность влияет на способность личности выбирать адекватные поведенческие стратегии в различных жизненных ситуациях, что демонстрируют две достаточно типичные ситуации, возникающие в профессиональной деятельности, – стрессы и конфликты, для разрешения которых высокий уровень психологической компетентности просто необходим.

Показательно, что стресс в своей работе испытывали 75% опрошенных, из них 41% связывают стресс с поведением студентов и отсутствием у них адекватной реакции.

А стрессоустойчивым, по мнению преподавателей вуза, можно назвать человека, адекватно реагирующего на стрессовые ситуации, уверенного в себе, так считают 40%; или же человек равнодушный, спокойный (флегматичный), так считают тоже 40%. Это как раз и демонстрирует нам дисбаланс, связанный с пониманием необходимых психологических качеств, нужных для того, чтобы не поддаться стрессу, и отсутствием навыков продуктивного поведения в стрессовой ситуации.

Конфликты в профессиональной сфере, считают преподаватели, чаще всего возникают из-за психологической несовместимости 42% опрошенных; из-за негативных личностных качеств других, так считают 33%; из-за несправедливого отношения и необязательности по отношению к другим 25%.

Таким образом, причины конфликтов преподаватели видят именно в психологических факторах. Повышение психологической компетентности позволило бы преподавателям более эффективно осуществлять профилактику, быстро и безболезненно разрешать возникающие конфликты.

Подводя итог, можно сказать, что реальный уровень психологической компетентности преподавателей аккумулируется в сложившихся у них моделях педагогического общения.

Исследуя модели педагогического общения преподавателей

НУА, мы выяснили, что независимо от стажа педагогической деятельности доминирует модель активного взаимодействия со студентами. Когда педагог постоянно находится в диалоге с обучаемыми, поощряет их инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате коллектива и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции. А возникающие учебные, организационные, этические и другие проблемы творчески решаются совместными усилиями.

Не менее распространена в академии модель дифференцированного внимания, характерная для индивидуального подхода к студентам. Однако за индивидуальностью каждого студента следует сохранить целостность восприятия студенческой группы в целом.

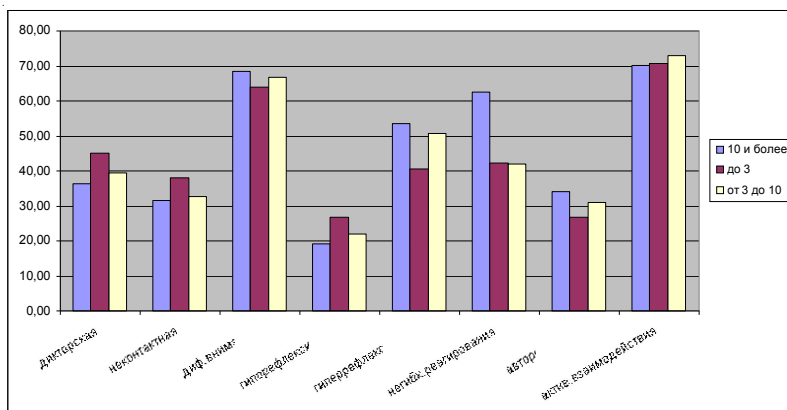


Рис. 1. Модели педагогического общения преподавателей ХГУ «НУА»

Однако хочется обратить внимание, что у молодых преподавателей со стажем до трех лет, наряду с основными моделями педагогического общения, присутствует и дикторская модель. Педагогические функции сведены к информированию. На наш взгляд, присутствие этой модели объясняется недостатком педагогического опыта, которая может быть скорректирована

со временем путем приобретения психологической компетентности и профессионально значимых качеств личности педагога.

Заслуживает внимания и тот факт, что для преподавателей с большим педагогическим стажем (более 10 лет) типичной является модель негибкого реагирования. Когда взаимоотношения педагога со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеют место безупречная логика изложения и аргументация фактов, но педагог не обладает чувством постоянно меняющейся ситуации общения. И как следствие: низкий эффект социального взаимодействия, а это – один из признаков профессионального выгорания.

Для преподавателей со стажем более трех лет характерна гиперрефлексивная модель, когда педагог озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения принимают для него доминирующее значение. Он остро реагирует на нюансы психологической атмосферы в среде обучаемых, принимая их на свой счет.

Таким образом, характер взаимоотношений молодых преподавателей со студентами носит либо поучающий, наставляющий характер, что является барьером в общении, или же преподаватель всеми силами стремится понравиться аудитории, из-за чего может страдать качество преподавания дисциплины.

Наш опрос выявил несколько возможных направлений в развитии психологической компетентности, которые могут повлиять на профессиональную успешность преподавателей Народной украинской академии. Эффективной формой развития психологической компетентности преподавателей высшей школы является работа в группах, которая может быть организована в форме студийных занятий, построенных на принципах интериоризации, обращенности к внутренней мотивации личности на самоизменение, саморазвитие, позволяющие педагогу своевременно выявить и оценить уровень своей психологической компетентности в группе и самостоятельно проработать возникающие трудности. Также может быть рекомендована

индивидуальная работа с психологами и психологическими службами для решения проблемных педагогических ситуаций и/или помощь в самопознании, саморазвитии, самореализации, и групповая работа с молодыми преподавателями: мастер-классы, тренинговые занятия по формированию и развитию навыков эффективного педагогического общения и конструктивного решения педагогических и межличностных конфликтов. Дополнительно могут быть проведены беседы, посвященные профилактике психологического выгорания педагогов.

Список литературы

1. Бажанова С. В. Акмеологические факторы развития мотивации профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 – психология развития, акмеология; на правах рукописи / Бажанова Светлана Валерьевна; Мордов. гос. ун-т. – Ульяновск, 2004. – 24 с.

2. Дергач А. А. Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Дергач. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.

3. Демьянкова М. В. Профессиональная компетентность современного учителя как психологическая проблема / М. В. Демьянкова, Л. И. Ложкина // Северная Двина. – 2007. – № 3. – С. 13–16.

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

5. Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.

6. Лазаренко Л. А. Новые подходы в исследовании психологической компетентности и профессиональной успешности преподавателя высшей школы / Л. А. Лазаренко // Успехи соврем. естествознания. – 2008. – № 2. – С. 100–101.

НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ РИСКОВ: СПЕЦИФИКА, ПРОБЛЕМАТИКА, ПРОТИВОРЕЧИЯ

При анализе современных парадигм развития современного общества исследователи склоняются к утверждению о том, что научные исследования общественного развития характеризуются рискологическим поворотом в социологическом знании. Риски все больше становятся явлением, причиной, следствием социальных изменений и процессов, характеристикой социальной реальности. В связи с этим особое значение приобретает наука, научные исследования всех аспектов возникновения и функционирования рисков.

Анализ работ ведущих специалистов в области рискологии, в первую очередь основоположника теории «общества рисков» У. Бека, позволяет говорить о специфической роли науки и научных знаний в выявлении и исследовании рисков и достаточно интересных противоречиях между их теоретическими осмыслениями и практикой применения полученных знаний.

Такая специфика обусловлена сложностью определения риска как такового. Научное осмысление рисков привело к формированию нескольких подходов к определению их сущности. При первом риск понимается как специфический процесс выбора альтернатив, вариантов действий в ситуации неопределенности; выбор действия, исход которого определяется случаем.

Во второй группе определений риск раскрывается через непосредственное действие (деятельность субъекта) в надежде на позитивный исход; действие в неясной, неопределенной обстановке; действие при наличии опасности, угрозы.

В третьей группе определений особый акцент делается на вероятности отрицательного характера последствий каких-либо событий: вероятность ошибки или неуспеха в ситуации с несколькими альтернативами; ущерб, связанный с реализацией решения; возможность наступления нежелательных последствий в резуль-

тате действия случайных факторов; событие, наступление которого содержит возможность каких-либо потерь [2, с. 88].

Известный российский социолог С. А. Кравченко определяет социальный риск «как возникновение ситуации с неопределенностью, основанной на дихотомии реальной действительности и возможности, как вероятности наступления объективно неблагоприятного последствия для социальных акторов (индивидуальных или коллективных), так и вероятности обретения выгод и благ, что субъективно воспринимается акторами в контексте определенных ценностных координат, на основании чего осуществляется выбор альтернативы действия» [3, с. 39].

Исходя из этих определений, можем утверждать, что специфика формирования и функционирования риска как такового заключается в том, что теоретические, даже научно обоснованные предположения о возможности его возникновения, не могут быть состоятельными, пока данный риск не проявится со всеми его проблемами и последствиями. Современные риски существуют, прежде всего, в форме знаний о них или в виде явного их проявления и функционирования. Таким образом, практическая оценка риска, которая возможна в большинстве случаев лишь после его проявления, принципиально отличается от научной тем, что научные предположения о его возникновении не всегда подтверждаются реальной практикой. И наоборот, риски могут возникать и проявляться независимо от того, научно это обосновано или нет.

К первым исследованиям роли науки и научных знаний в изучении рисков безусловного относится работа классика теории рисков У. Бека «Общество риска. На пути к другому модерну». Она практически вся пронизана попыткой взаимоотношения возникновения рисков, их функционирование и научные знания о них [1]. В своей работе У. Бек отрицает правомерность позиции естественнонаучного знания как абсолютного («наука знает лучше»). Он также отвергает претензию на «истину в последней инстанции». Современная наука, по его мнению, особенно в части общественных знаний, определенным образом ангажирована и изолирована от мнений и оценок, циркулирующих

в широкой социальной среде. Поэтому «большая наука» как социальный институт является, по его мнению, одним из главных производителей рисков. И в этом заключается одно из главных противоречий практики функционирования рисков и возможности их научного исследования.

Немецкий социолог отказывается и от принципа нейтральности, принятого в социологии знания, полагая, что социальные науки должны взять на себя не только исследовательские, но и политические задачи. По его мнению, в обществе риска даже умеренно-объективистская оценка последствий риска включает политику, этику и мораль. Политизация социального познания означает концентрацию исследователя на порождающем риске социально-политическом контексте (политических процессах, конфликтах, ценностных различиях и др.). При этом заметим, что в своей работе У. Бек основное внимание сосредоточил на рисках экологического порядка, а также на рисках, порожденных процессами модернизации. Научные же исследования рисков социальных базируются и на фундаментальных работах Э. Гидденса, Н. Лумана и др. [5, с. 80].

Так, анализируя экологические риски, У. Бек так определяет их специфику: «Многие из рисков нового типа (радиационное или химическое заражение, вредные вещества в пище, цивилизационные болезни) абсолютно не поддаются непосредственному чувственному восприятию человека. На передний план все больше и больше выдвигаются опасности, которых люди, им подверженные, часто не видят и не ощущают, опасности, которые скажутся уже не при жизни этих людей, а на их потомках, в любом случае такие опасности, для обнаружения и интерпретации которых нужны «воспринимающие органы» науки – теория, эксперименты, измерительные инструменты» [1, с. 30].

По его мнению, непрофессионалы должны иметь равные права с наукой в определении риска и принятии решений относительно его устранения (смягчения, компенсации). Поскольку речь идет о массовых социальных процессах – восприятии и оценке риска и формировании на этой основе политических программ, социология приобретает ключевую роль в системе взаимодействия

«наука – массовое общество». Эта роль состоит в критическом и мобилизующем действии, направленном на изменение парадигмы социального познания, на создание основы для социальной критики науки и форм ее взаимодействия с обществом. Социолог настаивает на демократизации науки, ее большем внимании к нуждам различных социальных групп и слоев, на праве непрофессионалов выступать в качестве «гражданских экспертов» и носителей локального знания, необходимого для вычисления риска в конкретных условиях места и времени.

Как считает У. Бек, прежние научные методологии, основанные на принудительной каузальности, более не являются удовлетворительными. Если при анализе рисков ставка делается на выявление жестких причинно-следственных связей, то непредвиденными последствиями тому может быть аккумуляция современных рисков. «Ученые настаивают на «добротности» своей работы, держат на высоком уровне теоретико-методологическое существование. Именно отсюда вытекает своеобразная аналогия общения с рисками. Умение настаивать на недоказанности причинных взаимосвязей вполне приличествует ученому и даже достойно похвалы. Но для подверженных риску такой подход оборачивается своей противоположностью: он ведет к накоплению рисков» [3, с. 94].

У. Бек приводит еще один пример, свидетельствующий о противоречии научного знания, о возможных рисках и практике их возникновения и функционирования. Ученый пишет: «Исследования надежности реакторов ограничиваются оценкой определенных рисков, поддающихся количественному анализу на примере вероятных аварий. Размеры риска с самого начала сводятся к проблеме технической управляемости. Но в публичных дискуссиях играют роль такие особенности риска, какие учеными вовсе не исследуются, например распространение атомного оружия, противоречие между человеческим организмом (ошибки, несостоятельность) и безопасностью, долгосрочность и необратимость принятых технологических решений, ставящих под угрозу жизнь следующих поколений. Иными

словами, в дискуссиях о рисках обнажаются трещины и разрывы между научной и социальной рациональностью в обращении с цивилизационными потенциалами риска» [1, с. 34].

Таким образом, научные знания о рисках индустриального развития должны быть соотнесены с социальными ожиданиями и оценочными горизонтами в той мере, в какой социальная полемика и восприятие рисков, в свою очередь, зависят от научных аргументов.

Несколько изменив известное высказывание, У. Бек утверждает: «Научный рационализм без социального – пуст, социальный без научного – слеп» [1, с. 35].

Кроме этого, как теоретик концепции «общества рисков», ученый справедливо делает вывод о том, что в обществе риска жизненные ситуации и выработка знаний непосредственно связаны и переплетены между собой. У. Бек вскрывает еще одно противоречие между рисками и знанием о них. Он отмечает, что различие между (рациональной) научной констатацией рисков и (иррациональным) их восприятием ставит с ног на голову роль научной и социальной рациональности в осмыслении цивилизационных рисков. Оно содержит в себе фальсификацию истории. Все то, что мы знаем сегодня о рисках и опасностях научно-технической цивилизации, утвердилось в борьбе с массивным отрицанием угрозы, с нередко ожесточенным сопротивлением «научно-технической рациональности», отмеченной самодовольно-ограниченной верой в прогресс. Научное исследование рисков повсюду тащится следом за критикой социальной среды, прогресса и культуры индустриальной системы [1, с. 70].

При этом необходимо попытаться найти ответы на вопросы о том, какие систематические ошибки и источники заблуждений заложены в научном осмыслении рисков, проявляющиеся только при их социальном восприятии? И, наоборот: в какой мере восприятие рисков зависит от научной рациональности?

И в этом смысле У. Бек справедливо замечает: «Мой тезис заключается в следующем: источник научно-технического скепсиса лежит не в «иррационализме» критиков, а в несостоятельности научно-технической рациональности перед лицом

растущих рисков и цивилизационных опасностей познать их до их наступления» [1, с. 71].

Эта несостоятельность, по его мнению, вытекает из системного институционально-методического подхода науки к рискам. Науки таковы, какими их делают. Ориентированные на узкую специализацию, отчужденно воздерживающиеся от проверки практикой, они совершенно не в состоянии адекватно реагировать на цивилизационные риски, поскольку в высшей степени причастны к их возникновению и росту. Более того: в конце концов, никто не может знать о рисках все, пока знание не будет получено опытным путем [1, с. 88].

Но этот «опытный» путь наиболее опасен, так как уже наступивший «de facto» риск таит в себе многочисленные проблемы и результаты, которые порой бывают необратимыми. Ученые, которые берут на себя смелость прогнозировать риски, фактически изолированы от использования своих результатов, здесь у них отсутствует всякая возможность влияния. Значит, этих ученых нельзя привлечь к ответу за фактические последствия результатов, полученных ими с аналитических позиций теоретическим путем [1, с. 264].

В конечном итоге У. Бек приходит к выводу о том, что не несостоятельность, а успешность наук свергла науки с их трона. Можно даже сказать: чем успешнее действовали науки в этом столетии, тем быстрее и основательнее релятивировались их изначальные притязания на значимость. В этом смысле научное развитие второй половины XX века переживает в своей непрерывности коренное изменение, в первую очередь, в своем научно-теоретическом и социальном самопонимании, в методических основах научного познания и их прикладной соотнесенности [1, с. 247].

Современные потребители научных услуг и знаний платят не за признанные или вскрытые заблуждения, не за фальсифицированные гипотезы, не за возрастание хитроумных сомнений в себе, а за реальные «знания», тем самым смягчая «общество рисков» «обществом знания» во всем его позитивном проявлении.

Несмотря на все проблемы и противоречия научного

осмысления рисков, в последнее время множатся попытки придать рискам научное обоснование. В современной социологии риска в значительной степени сформировались основные научные направления изучения этого феномена.

Первое направление – это исследование восприятия рисков и их социальное конструирование в контексте конкретной культуры. Авторы этой методологии исследования рисков – М. Дуглас и А. Вилдавский создают культурно-символическую теорию рисков. В 1983 г. они публикуют работу «Риск и культура», в которой утверждается, что риск имеет социальный, культурный и исторический контекст. Соответственно, восприятие рисков и их социальное конструирование, осуществляемые через призму культуры мировосприятия людей, различаются от страны к стране и от социальной группы к группе [3, с. 90].

Второе направление – изучение усложняющейся природы рисков с акцентом на анализ рефлексивности социума, выявление ненамеренных последствий модернизации, научные и технологические подходы. Это направление представляют Э. Гидденс, У. Бек, Н. Луман, С. Лаш и другие социологи [3, с. 93].

Третье направление – изучение рисков, их последствий в контексте рационализации общества, появление плюрализма типов рациональности.

Четвертое направление – теории, интерпретирующие рисковое поведение разных социальных и культурных групп, исследующие поведение людей в контексте производства, распределения и потребления рисков, делая особый акцент на анализе рискогенного социума – людей, считающихся группами риска. Предметом их изучения являются также риск-солидарности, как производитель рисков, так и их невольные потребители [3, с. 98].

Современные исследователи считают, что научные исследования риска целесообразно нацелить на решение, по крайней мере, трех задач: установление, описание и прогнозирование рисков; разработка эффективных методов анализа рисков; обеспечение научными данными коммуникаций о риске.

Важнейшей задачей, стоящей перед наукой, является задача дальнейшего уточнения понятия «риск», поскольку от того, что

именно будет названо риском, зависит очень многое. А именно, от этого зависит определение:

- возможных причин событий, их следствий и временных рамок, правил подсчета прибыли и возможного ущерба в ситуации риска;

- групп людей или организаций, которые могут испытывать последствия риска и в частности имеющих право претендовать на возмещение ущерба;

- представителей, организаций, профессиональных или иных групп, которые законным образом будут заниматься экспертизой конкретного риска, наблюдением за ним, информированием общественности;

- способов государственного вмешательства (запреты, стимулы, предписания) в ситуации, которые тяготеют быть «рисковыми»;

- направлений и объемов государственных и частных инвестиций для предотвращения рисков или ликвидации их последствий;

- стратегии предприятий, других организаций на принятие различных профилактических или оптимизационных мер по предотвращению рисков;

- альтернатив поведения людей (бегство, изменение образа жизни, протест и т. п.) в ситуации риска [2, с. 233].

В любом случае признание рисков как реальности нашей современности – уже большая научная победа. Ибо знание о них позволяет быть готовым принимать адекватные решения в случае их наступления и тем самым смягчать их последствия.

Список литературы

1. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-традиция, 2000. – 381 с.

2. Зубков В. И. Социологическая теория риска / В. И. Зубков. – М. : Академический проект, 2009. – 379 с.

3. Кравченко С. А. Риски в нелинейном глоболокальном социуме / С. А. Кравченко. – М. : Анкил, 2009. – 221 с.

4. Кравченко С. А. Социология риска: полипарадигмальний подход / С. А. Кравченко, С. А. Красиков. – М. : Анкил, 2004. – 385 с.

5. Кривошеін В. В. Ризик як соціальне явище / В. В. Кривошеін // Грані. – 2012. – № 6 (86). – С. 80–84.

О. А. Хомерікі

МОДЕРНІЗАЦІЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Кінець ХХ – початок ХХІ століття – час фантастично швидкої і надзвичайно глибокої трансформації всієї світової, регіональних і національних систем вищої освіти. Прагнення до розвитку, набуття безперервного характеру, входження до глобального світового простору, подолання усіх деформацій, нав'язаних попереднім історичним періодом, повинні стати домінантами українських освітніх реформ. Важливо розуміти, що правильні ідеї, закладені у базові освітні документи та програми, і навіть чималі зусилля для їх реалізації самі по собі ще не здатні забезпечити успіх: ідеї ці майже завжди зазнають деформацій, а часто і спотворень на шляху переходу в площину практичної дії. Промовистим є досвід «оновлення» вітчизняної освіти та спроби її реформування: культурний і, насамперед, інтелектуальний капітал українського суспільства не зростає, непослідовність, надмірна централізація управління вищою освітою, постійні обмеження академічної свободи й автономії університетів не дають реалізуватися тому потенціалу, яким багата українська вища школа.

Крім того, перед сучасною вітчизняною вищою освітою постає чимало викликів. Адже нині освіта не є обмеженою ані в просторі, ані в часі, її розмаїття і загальність не припускають жодної обмеженості. Університет – це принципово міжнародна громада, місце взаємодії, де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені в різноманітних галузевих знаннях. Цей принциповий

просторовий рух та універсальність освіти віддзеркалює спеціальний термін у ділянці освітньої політики – міжнародна академічна мобільність, що формує зрілих людей, здатних орієнтуватися у цьому світі, здатних відкривати нові горизонти, творити свій світ, а не відтворювати раз і назавжди заучені алгоритми. Поява дистанційної, безперервної освіти відкриває нові можливості, а стратегія впровадження інклюзивної освіти (освіти для людей з особливими потребами) – і нові зобов'язання перед суспільством.

Характеризуючи світовий досвід розвитку вищої освіти, слід підкреслити, що протягом ХХ століття системи вищої освіти переважної більшості країн світу істотно еволюціонували. Збільшилися їх розміри, зросла чисельність самих ВНЗ, а також викладачів і студентів, розширилося і якісно змінилося коло пропонованих спеціальностей, у цілому стала більш значущою місія вищої школи.

Українські ж університети, які ще й сьогодні, на жаль, не мають стійкої репутації, не можуть конкурувати на рівних із західними, часто стають ареною політичних дискусій, а не зваженого інтелектуального дискурсу. Їх культурний, а головне – інтелектуальний капітал не поповнюється, а марно витрачається через, і насамперед, надмірну централізацію управління вищою освітою, відсутність законодавчої підтримки та морального визнання свободи у дослідженні, недостатнім рівнем фінансування освіти у цілому і новітніх наукових досліджень зокрема. За таких умов університет, замість того, щоб стати чинником прискорення модернізації вищої освіти й генератором розвитку країни, може стати обтяжливим фактором для вітчизняної науки.

Однією з негативних тенденцій, які свідчать про незадовільний стан української освіти, є її невідповідність європейським і світовим ринкам праці.

У пострадянській Україні держава відмовилась від централізованого планування розвитку господарства і забезпечення випускників ВНЗ робочими місцями. Сьогодні випускники складають значну частку серед безробітних. У суспільстві склалась ситуація дезорієнтації, тому що звичний зв'язок між

рівнем освіти, можливістю отримати роботу і оплатою праці розірвано. Масова мода на отримання престижних професій юриста, менеджера, економіста призводить до зниження якості підготовки та відсутності робочих місць. До того ж, легальні європейські ринки праці у більшості своїй недосяжні для українців. Отримати роботу за кордоном важко як за формальних причин – через невизнання дипломів, так і через те, що отримані в українських ВНЗ знання та навички не відповідають вимогам відкритого суспільства і конкурентної економіки.

Тому в нинішньому глобалізованому світі особливої ваги та соціального звучання набуває питання рівного та справедливого доступу до якісної освіти, про що свідчать основні акценти в міжнародних документах з питань розвитку освіти останніх років. Вироблення системи рівного доступу до освіти й оцінювання її якості сприятиме реалізації сучасних і перспективних цілей трансформації суспільства в Україні, стане ферментом активізації реформування вищої освіти. Передумовою рівного доступу є фізична і фінансова доступність навчання студентів у ВНЗ, а його головною складовою є універсально об'єктивне визначення відповідності абітурієнта рівню та вимогам програми в обраному ним ВНЗ. Рівний доступ можливий за виконання двох умов: усвідомленого вибору абітурієнтом ВНЗ/напряму освіти на підставі осмислення своїх інтересів, мотивації, самооцінки знань і здібностей; усунення кланово-корпоративних традицій в освіті, її «дерадянізація». Хоча ті позитивні моменти, які були в радянській освіті, варто було б гідно оцінити.

Радянська система освіти мала потужну інфраструктуру і функціонувала досить ефективно, забезпечуючи високий рівень знань у галузі точних наук і відданість комуністичним ідеям серед більшої частини населення радянських республік. Але така система могла існувати тільки у тоталітарному режимі, для підтримки якого її, власне, і було створено.

Одна з характерних рис такої системи освіти – авторитарність в ухваленні урядових рішень: «згори» спускали «суспільне замовлення», ідеологічні доктрини унеможлилювали комунікацію у виробленні освітньої політики, оскільки держава забороняла

незалежну громадську думку і публічну опозицію. Такий підхід, природний для тоталітарного режиму, стає суттєвою перешкодою під час переходу до демократичного суспільства.

До сьогоднішнього моменту система вищої освіти України пройшла досить складний і суперечливий шлях розвитку, деталі якого були детерміновані поєднанням політичних впливів вищих структур і тиском знизу – ініціативою колективів і керівників ВНЗ. Досягнуті успіхи – кількість студентів збільшилася більше, ніж удвічі; виник і зміцнився чималий сектор недержавних закладів; розпочалася підготовка кадрів із багатьох нових фахів; зміцнилася і урізноманітнилася аспірантура та ін. Ці досягнення не означають перехід вищої освіти у стан стагнації і задоволення. Навпаки, саме зараз відбувається чергове модернізаційне прискорення, однією з причин якого, на наш погляд, став Болонський процес.

Однак для теми нашого дослідження під час виявлення ролі освітньої системи та її вершинної частини в сучасних суспільних процесах з метою створення бази для аналізу причин, перебігу і наслідків реформ вищої освіти, важливо наголосити, насамперед, на зміні соціалізаційних завдань мережі навчально-виховних закладів. Важливо розуміти те, що модернізована система освіти має формувати не обмежену в своїх громадянських і фахово-творчих можливостях когорту робітників і невеликі групи дипломованих фахівців, а високоцивілізованих, культурних, відповідальних і толерантних професіоналів. У цьому контексті актуалізується і виховний потенціал вищої освіти, який за визначенням ряду дослідників, системно профанується процесами секуляризації освітнього процесу і його нищівною маркетингізацією.

Аналіз минулого і наявного стану вітчизняної вищої освіти, реконструкція тих соціальних умов, явищ і тенденцій, що визначають освітянську сферу в Україні, дозволить нам не тільки побачити причини наявної, як було вже зазначено вище, кризової ситуації, але й виявити шляхи вдосконалення, що в нашому варіанті постане як спроба конструювання ефективної моделі модернізації сфери вищої освіти в Україні з урахуванням стратегічної мети – трансформації системи виховання людини майбутнього, яка

в нашому розумінні повинна, враховуючи виклики глобалізаційного майбутнього, базуватися перш за все на сенсоутворюючих константах вітчизняної культурної традиції.

Н. Г. Чибисова

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Процесс реформирования, охвативший все стороны современного украинского общества, не мог не коснуться и сферы образования. На наших глазах складывается новая образовательная парадигма, в основу которой положен принцип непрерывности образования, создание условий и возможностей для самообразования и саморазвития человека на протяжении всей жизни. Новая парадигма меняет место и роль воспитания, ставит его во главу угла образовательного процесса. Воспитание молодого поколения рассматривается как одна из главных стратегических задач развития современного общества, составляющая основу безопасности страны.

Отсюда острейшая актуальность разработки проблем воспитания. Приоритетность решения воспитательных задач в системе образовательной деятельности закреплена в Законе Украины «Про освіту», в законах о высшем, среднем, профессионально-техническом образовании, Национальной доктрине развития образования Украины XXI столетия, государственной программе «Учитель» и ряде других.

Данная статья преследует цель ответить на вопрос: обращают ли внимание негосударственные вузы на вопросы, связанные с формированием личности будущего специалиста, и какую роль играет воспитательная работа в данных учебных заведениях.

Преобразования затронули все высшие учебные заведения Украины, как государственные, так и негосударственные, образовательной целью которых стало формирование личности, способной к постоянному саморазвитию, готовой выполнять

социальные и профессиональные роли в новых условиях социума. В этой связи воспитание стало рассматриваться как одно из главных направлений образовательной деятельности и трактоваться как непрерывный, целенаправленный процесс становления личности, в основе которого лежит единая ценностная система, сохранение преемственности и традиций, формирование личности, способной к постоянному саморазвитию, готовой жить и трудиться в условиях современного социума.

В современном воспитательном процессе все большее значение приобретает субъект-субъектное взаимодействие, в котором за каждым участником учебно-воспитательного процесса признается право и способность на собственное решение. Развитие субъект-субъектных отношений содействует более целенаправленному развитию духовного потенциала участников воспитательного процесса. Высшие учебные заведения активно используют данную форму взаимодействия. Так, принцип сотрудничества и партнерства уже более 20 лет лежит в основе взаимоотношений преподавателей со студентами в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия». Эффективно преломляется данный принцип и в образовательной практике Киевского университета «Крок», Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля.

Особое значение в современном процессе образования отводится культурно-образовательной среде, тем условиям, которые позволяют личности развивать способности и удовлетворять потребности. В этой связи ряд учебных заведений Украины (Европейский университет, Запорожский классический приватный университет, Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» и др.) воспитание рассматривают как процесс управления развитием личности через создание культурно-образовательной среды, наполненной разнообразными формами, методами культурно-образовательной деятельности, которые позволяют развивать способности и таланты каждого студента.

В данных учебных заведениях в формировании культурно-образовательной среды принимают участие все субъекты

образовательного процесса. Так, в Запорожском классическом университете значительная роль в воспитании студенческой молодежи отводится кафедрам и факультетам, а также социально-воспитательному отделу и лаборатории педагогики и психологии; в Днепропетровском университете имени Альфреда Нобеля вопросами становления и развития личности студентов активно занимаются: студенческий парламент, студенческие советы общежитий, культурный центр. В Киевском университете «Крок» вопросы воспитания – это прерогатива деятельности преподавателей и студенческого парламента. В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» в процессе формирования личности студента участвуют все академические подразделения: деканаты, кафедры, музей истории Академии, Центр научно-гуманитарной информации, общественные организации и советы, службы Человека, творческие и спортивные коллективы и мн. др.

В свою очередь, культурно-образовательная среда позволяет субъектам образовательной деятельности постоянно развиваться и самосовершенствоваться.

Особенностью воспитательной работы в негосударственных вузах является индивидуальный подход, который осуществляется с учетом половозрастных и личностных черт каждого участника образовательного процесса. Для развития индивидуальных особенностей каждой личности в вузах созданы все условия: работают научные кружки, клубы «по интересам», спортивные секции, коллективы художественной самодеятельности, молодежные общественные организации и др. В то же время культурно-образовательная среда вузов способствует вовлечению молодых людей в коллективную деятельность. В негосударственных вузах Украины организация коллективного сотрудничества выступает одним из важнейших условий воспитания человека, в связи с чем в вузах активно развиваются волонтерское и вожатское движения. Так, в Запорожском классическом университете студенты шефствуют над областной детской психиатрической больницей, областным приютом для несовершеннолетних, они проводят благотворительные акции для детей

с ограниченными возможностями, для детей-сирот. В благотворительных акциях активно участвуют и студенты Днепропетровского университета имени Альфреда Нобеля. Они – частые гости в Днепропетровском детском доме-интернате для детей с ДЦП. Студенты и школьники Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» шефствуют над городским детским домом «Семья», школой-интернатом для детей-сирот в г. Люботин. В ХГУ «НУА» более 15 лет работает студенческий трудовой отряд, в структуру которого входят отряды вожатых, которые каждое лето работают в детских оздоровительных лагерях Крыма, в Международном детском центре «Артек», и волонтеров. Трудятся в летний период студенты и в гостиничном бизнесе Турции, Греции, США, принимают участие в волонтерских проектах и программах в Украине и за ее пределами. Приобретенный опыт помогает им в профессиональном становлении, способствует формированию самостоятельности, ответственности, выработке коммуникативных навыков, знакомит с ценностями культуры.

Значительная роль в формировании личности молодого человека принадлежит общественным организациям, становлению и развитию которых приватные вузы уделяют пристальное внимание. В Киевском университете «Крок» активно работает Студенческий совет, на счету которого много добрых дел: это и проекты «КРОК собирает друзей», «Осторожно – личность!», «Мистер и Мисс ШАГ» и др. Члены Студенческого совета оформляют международные студенческие билеты «ISIC», проводят развивающую бизнес-игру «WECANOMY». При Студенческом совете действует благотворительное общество. Среди достижений студенческой организации университета за последние годы следует отметить победу в номинации «Наиболее студенческий вуз Киева» (по версии Студенческого совета г. Киева) и избрание представителя университета заместителем председателя Всеукраинского студенческого совета при Кабинете Министров Украины по вопросам развития студенческого самоуправления. Студенты университета неоднократно избирались членами Коллегии Всеукраинского

студенческого совета при Министерстве образования и науки, молодежи и спорта Украины, возглавляли украинскую ассоциацию студенческого самоуправления (единственную студенческую организацию, которая является членом Европейского союза студентов (ESU)), становились студенческим мэром г. Киева.

Развито студенческое самоуправление и в Европейском университете (г. Киев), где хорошо себя зарекомендовала, ставшая уже традиционной, Всеукраинская школа лидеров, работа которой зимой проходит на базе отдыха «Эдельвейс» (Закарпатская область), а летом – на базе отдыха «Озерное» (Киевская область) и «Барвинок» (Полтавская область).

В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» более 15 лет работают молодежные общественные организации – профсоюз студентов, студенческий союз, ученическая организация «Исток». Кроме того, в университете сложилась довольно широкая сеть клубов «по интересам»: Бизнес-клуб, Политклуб, Евроклуб, Английский клуб, клуб «Комильфо» (интеллектуальный клуб), Туристический клуб, Спортивный клуб, Киноклуб, Литературный клуб («ЛиК»). В 2005 году студенческий комитет был награжден премией Кабинета Министров Украины. Неоднократно председатель студкома избирался студенческим мэром Харькова (в 2006 и 2011 гг.), а члены студенческого комитета постоянно избираются в состав областного студенческого совета. Студенческий комитет ХГУ «НУА» дважды становился победителем городского конкурса «Лучший студенческий совет Харькова» (в 2009 и в 2011 гг.).

Общественные молодежные организации негосударственных вузов ведут активную и разностороннюю работу со студенческой молодежью и вносят весомый вклад в формирование личности будущего специалиста и гражданина.

Большое внимание private вузы Украины уделяют спортивной и культурно-массовой работе: спортивные, туристические клубы, спортивные секции, культурные центры и творческие коллективы являются сегодня неотъемлемой частью их образовательной деятельности. Так, Европейский университет 15 лет

проводит международный фестиваль-конкурс студенческого творчества «Барви осені» и театральный фестиваль «Весняна хвиля», Харьковский гуманитарный университет – международный театральный фестиваль «На крыльях любви», Киевский институт Бизнеса и технологий – ежегодные чемпионаты по футболу, армрестлингу, аэробике. Студенты Киевского университета «Крок» на сегодняшний день не представляют своей жизни без таких творческих студий, как театр танца «Крок», театральная студия «КРОКодил» и вокальная студия «Крок». Важным фактором формирования личности в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» являются спортивные и творческие коллективы, среди которых: общеуниверситетские спортивные команды по баскетболу, волейболу, футболу, аэробике; художественные коллективы – ансамбль скрипачей «Вдохновение», студенческий театр «На Лермонтовской, 27» (в 2004 г. получившие звание «образцовые художественные коллективы», в 2009 г. – «народные художественные коллективы»); вокальные коллективы: мужской вокальный ансамбль «Романтик-бэнд» и женский вокальный ансамбль «Аэлита» (в 2007 г. присвоено звание «образцовые художественные коллективы», а в 2011 г. это звание было подтверждено); театр танца «Фабула», детский шумовой оркестр, музыкальная студия и др.

Создание спортивных и творческих коллективов, подготовка концертных номеров, участие в праздниках, конкурсах, фестивалях оказывает большое воспитательное воздействие на личность будущего специалиста.

Таким образом, формирование личности студента является важным, приоритетным направлением деятельности негосударственных высших учебных заведений. Свыше двадцати лет воспитательная работа играет важнейшую роль в становлении и развитии личности будущего профессионала, гражданина, духовно развитой личности. Изучение и обобщение опыта воспитательной работы в частных вузах внесет значительный вклад в дальнейшее развитие современного образовательного процесса Украины.

**НАУКОВЕ ОСМИСЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ СТИЛІЗАЦІЇ
ЖИТТЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ
АНАЛІЗ КОНЦЕПТУАЛЬНИХ ПІДХОДІВ**

У функціональному аспекті освіта є невід'ємним структурним елементом соціальної системи. До функцій системи освіти, у тому числі й вищої, належать такі: відтворення і підтримка культурних і ціннісних зразків; соціалізація молодого покоління; виявлення і розвиток інтелектуального, морального та фізичного потенціалу особи; підготовка кваліфікованих фахівців, які відповідають потребам ринку праці тощо.

Послаблення інституціональних норм сучасної системи вищої освіти зумовлює заміщення ролевих моделей, орієнтованих на формування єдиного студентського стилю життя, стильовими перевагами, що домінують у повсякденних практиках сучасного студентства.

У соціологічній площині проблематика соціології молоді розглядалась у наукових роботах С. Н. Іконнікової, В. Т. Лісовського, В. А. Чупрова, Б. Ц. Урланіса. Дослідницькі наукові центри в Києві, Львові, Дніпропетровську, Одесі та інших містах багато років здійснюють аналіз різних аспектів соціології молоді. Значний внесок у вивчення цієї проблеми зробили провідні українські соціологи: В. Л. Арбеніна, В. І. Астахова, В. С. Бакіров, Є. А. Подольська, О. Л. Скідін, Л. Г. Сокурянська, О. О. Якуба та інші. Проте за всієї різноманітності дослідницьких підходів до аналізу молодіжної проблематики на сьогоднішній час існує порівняно небагато робіт, заснованих на теоріях інтеграційного характеру, котрі враховують як характер об'єктивної дії соціальної структури, так і суб'єктивну складову соціальних процесів, у яких індивід виступає ініціатором і «конструктором» соціальної дійсності.

Протягом останніх десятиліть неухильно зростає чисельність студентської молоді, а відтак проблеми, котрі хвилюють нинішнє студентство, стосуються інтересів усього суспільства. Саме тому

діяльність вищих закладів освіти спрямована не лише на підготовку кваліфікованих кадрів, формування соціально адаптованої особи, здатної інтегруватися до соціальної структури суспільства, але й на створення соціокультурного простору, який визначає організацію і специфіку студентського стилю життя, наповнюючи його інституалізованими соціальними практиками.

Саме функція соціокультурної (включаючи інтелектуальну) інтеграції студентської молоді шляхом навчання «загальним формам вираження і принципам організації мислення» і передачі успадкованої від минулого культури сприяє формуванню єдиного соціокультурного простору ВНЗ, у якому створюється уніфікований спосіб життя студентства (моностиль). Його важливими ознаками є орієнтація на професіоналізм, пізнання, творчий підхід до справи, соціальна активність.

Проте в умовах сьогодення міцні в минулому позиції студентського моностилу істотно послабилися, що пояснюється відразу декількома причинами. По-перше, змінилася мотивація навчання у ВНЗ. Збільшення їх чисельності і розширення мережі філій викликали масовізацію вищої професійної освіти, а це помітно знизило її якість. По-друге, активне розширення інформаційного простору, диверсифікація суб'єктів виробництва символічної продукції і масовізація стилів життя за допомогою реклами, моди і телебачення помітно знижують соціалізувальну дію ВНЗ. По-третє, диференціація системи вищої освіти на масову і престижну характеризується тим, що різні типи навчальних закладів відрізняються характером соціокультурних умов, котрі впливають на формування індивідуальних диспозицій і вибір стильових переваг сучасної студентської молоді.

Усі ці причини є визначальними для розширення умов вияву індивідуального, особистого в соціалізаційних та ідентифікаційних траєкторіях студентської молоді.

Конструювання різних стилів життя студентів (полістилізм) передбачає більш широкий культурний простір, де основою для диференціації стає домінування дозвільних або освітніх, споживчих або творчих установок, котрі визначають повсякденну реальність сучасного студентства.

Проблема стилю постала в соціології на початку ХХ ст., але в українській соціології вона обговорюється в останні два десятиліття. Виділення стилю життя в якості предмета дослідження спостерігається одночасно в економічній теорії (Т. Веблен), в соціології (М. Вебер, Г. Зіммель) і в соціальній філософії (Х. Ортега-і-Гасет).

Відомий американський економіст Т. Веблен, досліджуючи механізми боротьби за соціальні позиції, котрі відкривають доступ до різного роду ресурсів, звертав увагу на роль у цьому процесі практик демонстративного споживання [2].

На роль стилю життя в диференціації суспільства наголошував також і М. Вебер, який розглядав його як форму вираження і індикатор соціальної стратифікації суспільства, заснованої на трьох показниках: власності, владі й престижі. Беручи їх за основу, М. Вебер увів поняття «статус», у якому вони перетинаються, визначаючи при цьому спосіб життя.

У роботах Г. Зіммеля актуалізація проблематики життєвих стилів розглядається в умовах стильової диференціації культури, що посилюється в контексті вивчення ідентифікаційних процесів – стиль життя виступає основним інструментом ідентифікації індивіда [7].

Таким чином, теоретичні розробки початку ХХ ст. фокусувалися на двох основних моментах. По-перше, на виділенні стилю як характеристики організації життя тієї або іншої соціальної групи; по-друге, на стилі життя як інструменті ідентифікації особи, котрий реалізується, як правило, за допомогою споживання.

Перша позиція простежувалась у дослідженнях специфіки організації життя соціальних груп як умови життя, котрі формуються соціальним прошарком (групою). Друга позиція набула гострої актуальності в осмисленні механізму соціального становлення особи, її виділення із соціального стандарту та уніфікації, затверджуваних виробництвом масового продукту, стандартизацією споживання.

Ці напрями по-різному формувалися в теоретичному осмисленні суспільства сучасного типу в країнах Західного світу і в СРСР. Проблематика стилю життя в період 1960–70-х рр.

стала центром зіткнення радянської і західної («буржуазної») ідеологій, що пояснювалось не лише розширенням інформаційних потоків і виникненням можливостей для соціального порівняння умов і форм життя «у нас» і «у них», але і різною стратегічною орієнтацією цих світів. Для СРСР (України) набув характерності цілеспрямований вияв соціоцентризму в організації всіх сфер функціонування суспільства, для країн Західного світу – персоноцентризму. Тому доцільно розглядати становлення вивчення стилю життя, аналізуючи не лише два методологічні підходи (соціально-груповий та індивідуально-поведінковий), але й дві традиції дослідження – західну і радянську.

Дослідження стилю життя в євро-американській традиції ґрунтуються на ідеї індивідуальної активності щодо формування об'єктивних умов життя і мобільності індивіда, обумовлених його прагненням посісти певний соціальний статус. Цей напрям досліджень презентований роботами П. Бурдьє та Е. Гідденса [10].

На нашу думку, виправданим є і феноменологічний підхід до аналізу стилю життя, у межах якого І. Гоффман під стилем розуміє «стійку впізнаність виразних засобів у поведінці людини», що є у свою чергу виявом спадкоємної безперервності ресурсів. Згідно з логікою І. Гоффмана все, що відбувається всередині «...проінтерпретованого і організованого потоку діяльності, користується матеріалом, який надходить із зовнішнього світу і в певній спадкоємності свого змісту повинен повертатися у світ» [5].

У процесі теоретичного осмислення феномену стилю життя в контексті соціального розшарування масового суспільства у західній соціології сформувалася традиція – акцентувати зростаючу автономізацію індивіда (актора) в конструюванні стилю життя, котрий виступає важливою основою і індикатором вияву його свободи по відношенню до дії соціального поля.

Проведений порівняльний аналіз теоретичних підходів до вивчення різноманітності соціального життя в масовому суспільстві дозволяє виділити деякі стійкі компоненти: нині вважається загально визнаною соціально-дифференціувальна роль стилю життя; він виступає яскравим маркером, котрий

демонструє певні особливості соціальних груп; спосіб життя індивіда формується об'єктивними умовами його життя і сприймається швидше як культурна традиція, що усвідомлюється індивідом як природна форма його життя; стиль життя обирається індивідом із презентацій образів життя тих або інших соціальних груп, котрі мають різний рівень престижності; суб'єктом вибору стилю життя виступає, як правило, індивід, який прагне до зміни власного способу життя, до переходу в іншу статусну групу, яка виступає для нього референтною; формування стилю життя проходить декілька етапів, головним змістом яких виступає демонстрація залучення до тієї або іншої соціально-статусної групи, репрезентація стилю і затвердження самоідентичності.

Список літератури

1. Бурдые П. Начала: Лекции и беседы: «Социальное пространство и символическая власть» / П. Бурдые. – М. : Socio-Logos, 1993.
2. Веблен Т. Теория праздного класса / Т. Веблен ; пер. с англ. С. Т. Сорокиной ; общ. ред. В. В. Мотылева. – М. : Прогресс, 1984. – С. 119–120.
3. Вищі навчальні заклади [Електронний ресурс] // Держ. ком. стат. України. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
4. Гидденс Э. Устройство общества: очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический проект, 2005.
5. Гоффман И. Укоренение деятельности в окружающем мире / И. Гоффман // Социол. обозрение. – 2002. – Т. 2. – № 2. – С. 43.
6. Глухих А. Ю. Социология потребления в контексте акционистской парадигмы / А. Ю. Глухих // Эконом. социология. – 2007. – Т. 8. – № 2. – С. 29.
7. Зиммель Г. Социальная дифференциация / Г. Зиммель, С. А. Кравченко // Социология. Парадигмы через призму социологического воображения. – М. : Экзамен, 2007. – С. 217.
8. Исторична еволюція і сучасний стан соціології освіти // Соціологія освіти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / ред. О. Л. Скідін, І. М. Гавриленко. – 2-ге вид., доп. та перероб. – Запоріжжя, 2005. – Кн. 1. – С. 34–53.

9. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загально-цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5–17.

10. Лисовский В. Т. Советское студенчество. Социологические очерки / В. Т. Лисовский. – М. : Высш. шк., 1990. – С. 271–272.

11. Сафарян А. В. Понятие «стиль жизни» в социологии / А. В. Сафарян // Знание. Понимание. Умение : электрон. журн. – 2008. – № 3. – Режим доступа: www.zpu-journal.ru/gumtech/projection/articles/2008/.

Н. В. Шевченко

ПАРТНЕРСТВО ВУЗОВ И НАУЧНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ – ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ТИП ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

Переход человечества от индустриального производства к научно-информационным технологиям, а в дальнейшем – и к формированию «общества знаний» важнейшими приоритетами жизнедеятельности любого общества объективно определяют науку как сферу, которая продуцирует новые знания, и образование, которое приобщает к знаниям общество в целом и каждого человека в частности. Поскольку стратегическая цель модернизации образования и науки заключается в том, чтобы утвердить в обществе понимание абсолютной приоритетности названных сфер и обеспечить их фактически, выделим основные типы отношений в сфере образования:

1. *Отношения «вуз – средние учебные заведения (абитуриент)»*. Пытаясь повлиять на качество абитуриентов, вузы не только повышают требования при поступлении, но и проводят целенаправленную работу по установлению, поддержанию и укреплению взаимоотношений со школами и колледжами. Одним из важных направлений этой работы являются образовательные программы довузовской подготовки, которые ставят

своей целью не только подготовку выпускников школ и колледжей к вступительным экзаменам, но и выравнивание, углубление знаний, полученных в средних учебных заведениях различного уровня. Эффективным способом воздействия на профессиональную ориентацию выпускников школ и колледжей является также организация и проведение научно-практических конференций, семинаров, олимпиад, конкурсов, викторин, что способствует поиску наиболее эрудированных, работоспособных, целеустремленных и талантливых молодых людей.

Свою эффективность подтвердило установление структурных связей «колледж – вуз», которые имеют несколько форм реализации: 1) создание учреждений среднего специального образования на базе высшего; 2) реализация образовательных программ высшего образования на базе среднего профессионального; 3) выстраивание более сложных структурных связей типа «школа – колледж – вуз», которые объединяют в себе модели «школа – колледж» и «колледж – вуз». Это позволяет в наиболее короткие сроки реализовать большой объем образовательных задач.

Уже на уровне средней общеобразовательной школы, в ходе ученических олимпиад, конкурсов и турниров, юные харьковчане нарабатывают свои научно-исследовательские и коммуникативные компетенции, развивают свои творческие способности. Так, в 2012 г. 105 учеников Харьковщины принимали участие во Всеукраинском этапе олимпиад по 20 учебным предметам, из них 81 – стали победителями [2, с. 15–16]. В наибольшей степени мотивации учеников к научно-исследовательской деятельности способствует участие в научной работе в рамках Малой академии наук. Например, научные отделения МАН действуют на базе Харьковского Дворца детского и юношеского творчества (8 научных отделений, 48 секций) и Харьковской областной станции юных натуралистов (3 научных отделения, 12 секций). Харьковским территориальным отделением МАН с 12 высшими учебными заведениями III–IV уровней аккредитации подписаны соглашения о сотрудничестве, которые предусматривают консультации ученых по темам научно-исследовательских работ,

использование библиотек, лабораторного оборудования, помещений для проведения занятий по углубленному изучению базовых предметов.

2. *Отношения «вуз – студент».* После того, как абитуриенты становятся студентами, важность маркетинга не только не уменьшается, а в значительной степени повышается. Удовлетворенность потребителей качеством услуг вуза является первоосновой для включения в систему маркетинга взаимоотношений других участников. Провозглашенный переход на инновационный путь развития обусловил постановку перед вузами новой задачи – стать центрами инновационной активности в регионах и промышленных секторах реального бизнеса. Апробируется модель создания учебно-научно-инновационных комплексов. Все инновационные программы предусматривают развитие гибкой уровневой подготовки с использованием модульного построения образовательных программ, системы зачетных единиц (кредитов), эффективных методов менеджмента качества, активных технологий обучения в условиях энергично развивающейся современной информационной среды [1].

Недостаточная эффективность управления процессом выбора профессии, на наш взгляд, обусловлена, в первую очередь, отсутствием анализа стратегического планирования развития рынка труда, использованием традиционной системы образования, не адаптированной к изменениям требований молодежи и потребностей рынка труда, неразвитостью системы поэтапной профессиональной подготовки и непрерывного образования. Преодоление этих преград даст возможность повысить адаптационный потенциал молодежи, способствовать формированию социально-активного стиля поведения, профессиональной социализации.

3. *Отношения «вуз – выпускники».* После того, как выпускники выходят из стен вуза, начиная свою трудовую деятельность, отношения «вуз – студент» не прекращаются, а трансформируются в отношения «вуз – выпуск». Информированные о проблемах своих выпускников, сотрудники вуза могут предложить им разнообразные программы непрерывного образования, повышения квалификации, организовать конференции по

актуальным проблемам и тренинги. Взаимную выгоду может принести совместная работа по разработке программ внутрифирменного обучения. Вуз может предоставлять своим выпускникам различного рода профессиональные и информационные услуги: информацию о карьерных возможностях, консультирование. Некоторые вузы сознательно способствуют укреплению социальных связей между выпускниками, создавая ассоциации выпускников. Чем конкурентоспособнее и престижнее вуз, тем прочнее сети выпускников. Создавая сильное чувство сообщества у своих студентов и выпускников, вузы тем самым работают на имидж и брэнд.

Быстрая смена технологий требует постоянного повышения квалификации и переобучения работающих, овладения новыми профессиями. Возрастающие темпы экономических изменений и гибкость рынка труда также приводят к необходимости смены работы и даже профессии, что в дальнейшем требует перехода от традиционной к гибкой форме занятости и использования в процессе профессионального обучения инновационных обучающих технологий. Наиболее значимым результатом повышения квалификации является рост профессионализма, уменьшение сопротивления инновациям, актуализация профессионально-психологического потенциала, формирование профессиональной рефлексии, профессиональное воспитание специалистов. Важная функция повышения квалификации – профессиональное самосохранение специалиста, т. к. профессионализм обеспечивает социальную защищенность и повышает конкурентоспособность.

4. *Отношения «вуз – рынок труда (работодатели)».* Важным направлением маркетинга учебного заведения должно стать выстраивание взаимовыгодных отношений с рынком труда, работодателями. Это сотрудничество может принимать различные формы: 1) содействие трудоустройству (поиск стажировки вузом, трудоустройство выпускников с помощью служб трудоустройства, формирование баз данных, содержащих информацию о предпочтениях выпускников и предоставление этой информации заинтересованным организациям); 2) постоянный контакт вуза с рынком труда с целью отслеживания его требований

и происходящих перемен, учет требований рынка труда при разработке учебных планов; 3) проведение периодических исследований профессиональной карьеры выпускников; 4) взаимодействие вузов и представителей бизнеса в процессе разработки и реализации программ корпоративного обучения, организации семинаров, конференций и других мероприятий, оказание консультативных услуг; 5) проведение научных исследований по заказам предприятий и организаций; 6) привлечение к учебному процессу специалистов-практиков; 7) организация стажировок преподавателей на предприятиях. По мере укрепления социальных связей между работодателями и представителями вуза, все легче решаются проблемы организации практики студентов, стажировки преподавателей, трудоустройства выпускников.

Между вузом и рынком труда могут устанавливаться и более прочные структурные связи: создание филиалов кафедр на крупных промышленных предприятиях, формирование новых образовательных структур – «учебно-научно-производственных комплексов» (УНПК), в рамках которых учебная и исследовательская деятельность организуется в соответствии не только с государственными образовательными стандартами, но и прямыми потребностями самих предприятий и учреждений, на основе двухсторонних договоров «университет – предприятие-партнер».

5. Отношения «вузы – научные учреждения». Участие преподавателей и студентов в научных исследованиях и использование полученных результатов в учебном процессе способствует повышению качества преподавания и обучения. В связи с этим важным направлением маркетинговой деятельности вузов является установление тесных отношений вузов и науки. Это сотрудничество может принимать различные формы: во-первых, привлечение ученых к работе по совместительству на кафедрах вузов, участие в совместных проектах через гранты и программы, участие в деятельности специализированных советов; во-вторых, формирование между вузом и академическими институтами структурных связей (создание филиалов кафедр на базе академических научных учреждений, совместных

лабораторий, научно-образовательных центров). Сотрудники вуза, аспиранты и студенты получают возможность проведения исследований на базе научных учреждений, участия в совместных научных и методических семинарах.

Обеспечение реализации эффективности инновационной политики невозможно без перехода экономики на инновационный путь развития. Наиболее динамично развиваются те регионы, где формируется региональная инновационная инфраструктура, которая включает образовательные и научные учреждения, предприятия, исследовательские центры, органы государственного управления, финансовые учреждения на основе территориальной концентрации сетей поставщиков, производителей и потребителей, связанных инновационной цепочкой «образование – научные исследования и разработки – промышленное производство – рынок». Так, на протяжении последних трех лет показатель «удельный вес освоенных и внедренных научных и научно-технических разработок» (71%) на Харьковщине является высшим по Украине. В области создано трансграничный Украинороссийский технопарк «Слобожанщина». Продолжается работа по созданию инновационного кластера «Новые материалы ядерной энергетики», технополиса «Пятихатки», технопарка «Академический научно-образовательный комплекс «Ресурс» [2, с. 32].

Особой гордостью Харьковского региона является Северо-Восточный научный центр, который осуществляет научное, научно-организационное и координационное обеспечение решения актуальных комплексных региональных проблем, в первую очередь, в таких направлениях как экология, охрана ресурсов, метрология, осуществление экономических реформ на региональном уровне, сохранение и развитие научно-технологического потенциала региона, просветительская деятельность, содействие внедрению в экономику региона достижений науки и техники, новейших технологических процессов, а также повышению интеллектуального уровня населения. Уже много лет доброй традицией Совета Центра стало ее плодотворное сотрудничество с Советом ректоров высших учебных заведений III–IV уровней аккредитации. Истинной действенности и авторитета добавляет

решениям Совета регулярное участие в ее заседаниях областных руководителей, ведущих ученых и специалистов региона.

6. *Отношения «вуз – вузы-партнеры».* Рыночные отношения в образовании обусловили развитие конкуренции. Проблемы с набором хорошо подготовленных студентов, нехватка высококвалифицированных профессорско-преподавательских кадров, дефицит материальных и финансовых ресурсов приводит к снижению качества образования в отдельно взятом вузе, а в регионе появляется все больше малообразованных людей с дипломом о высшем образовании. Еще одним следствием безудержной конкуренции является перепроизводство определенных групп специалистов. Конкурирующие вузы, в стремлении привлечь все больше абитуриентов, открывают все новые и новые специальности, популярные среди населения не учитывается то, что специалисты такого профиля уже готовятся в других вузах региона. Результатом подобной практики становится рост безработицы среди выпускников высшей школы.

Общественной необходимостью в сфере образования в Украине становится не конкуренция, а стратегия сотрудничества и тесных контактов между учебными заведениями на базе кооперации и взаимных обменов. Объединение усилий нескольких вузов позволит решать задачи: 1) устранения дублирования в подготовке специалистов различного профиля и приведения в соответствие спроса и предложения специалистов на рынке труда регионов; 2) разработки научно-методического сопровождения междисциплинарных курсов; 3) развития дистанционного обучения, интерактивных учебных пособий; 4) разработки и реализации высококачественных образовательных программ дополнительного образования; 5) создания преемственных курсов, обеспечения реальной мобильности студентов.

Развитие общества на основе новых знаний базируется на единстве образования и науки, которая является основой развития системы образования, основным фактором построения общества на основе новых знаний. Основными средствами решения проблем в этой сфере является: во-первых, существенное

увеличение финансирования научных исследований в высших учебных заведениях и поддержкой отечественных научных изданий; во-вторых, создание отечественной образовательно-научной инфраструктуры, интенсификация фундаментальных и прикладных научных исследований в высших учебных заведениях и научных учреждениях, внедрение научных результатов в учебный процесс, формирование содержания образования на основе новейших научных и технологических достижений; в-третьих, инновационная образовательная деятельность в учебных заведениях всех типов, уровней аккредитации, форм собственности и правовая защита образовательных инноваций и результатов как интеллектуальной собственности; в-четвертых, повышение уровня научной и научно-технической экспертизы, внедрение ее при подготовке государственных стандартов, учебников, инновационных систем учебы и воспитания; в-пятых, внедрение целевых программ, что способствуют интеграции образования и науки; углубление сотрудничества и кооперации учебных заведений и научных учреждений, широкое привлечение к учебно-воспитательному процессу и исследовательской работе в учебных заведениях ученых НАН Украины, АПН и других отраслевых академий; привлечение к научной деятельности ученической и студенческой одаренной молодежи, педагогических и научно педагогических работников; в-шестых, создание научно-информационного пространства для детей, молодежи и всего активного населения, использования для этого возможностей новых коммуникационно-информационных средств.

Список литературы

1. Выпускник вуза в современном социокультурном пространстве : монография / под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 416 с.

2. Досягнення освіти Харківщини : інформ.-аналіт. матеріали до обл. конф. «Підсумки розвитку освіти і науки Харківської області в 2011/2012 навчальному році та завдання на 2012/2013 навчальний рік». – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2012. – 72 с.

А. А. Яковлев

ИННОВАЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СУЩНОСТЬ И ВОЗМОЖНОСТИ

Процессы глобализации активизируют мощнейшие интегративные процессы, которые, с одной стороны, несут в себе огромные преимущества, а с другой, таят в себе невиданные ранее опасности подавления национальных культур и традиций. В такой ситуации образование выступает фактором, позволяющим как вписаться в указанные интегративные тенденции, так и не растерять национальных особенностей своей культуры. Как важнейший фактор устойчивого развития именно образование позволяет странам выйти на новые инновационные технологические рубежи [1; 3].

Инновации в образовании связаны с изменениями в содержании образования, в структуре образовательных институтов, в технологии учебно-воспитательных процессов, методах и средствах обучения и воспитания. Инновации необходимым образом касаются и механизма управления образованием. В современных условиях именно инновационная деятельность является важнейшим инструментом повышения качества и конкурентоспособности образования. *Инновационное образование* предполагает обучение в процессе создания новых знаний, в результате активного взаимодействия образования с наукой. Переход образования в Украине на инновационный путь развития может быть достигнут за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства. В образовательную практику все в большей степени вовлекаются интеллектуальные ресурсы. Научные исследования и разработки являются основанием и условием инновационного образования. Развитие науки и образования, таким образом, представляет собой единство, имеющее целью освоить и распространить инновации [1].

Инновационность выступает важнейшей парадигмой современного образования, которая в условиях процесса

глобальной трансформации культуры требует переориентации системы образования, прежде всего профессионального, на инновационный путь развития. Это должно выражаться в переосмотре и обновлении программ обучения в сторону стимулирования творческой деятельности студентов, реального их участия в выполнении научно-исследовательских работ, переходе к новым формам связи науки, профессионального образования и экономики. Переход на многоуровневую систему подготовки кадров сопровождается пересмотром соотношения в образовательном процессе учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся. Так, государственный образовательный стандарт подготовки магистров предполагает в качестве обязательного элемента профессиональной подготовки научно-исследовательскую работу студента-магистранта и подготовку магистерской диссертации, которая является обязательным видом итоговой государственной аттестации. *Магистр* – это образовательно-квалификационный уровень высшего образования лица, которое на основе образовательно-квалификационного уровня бакалавра получило полное высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для выполнения профессиональных задач и обязанностей инновационного характера определенного уровня профессиональной деятельности, предусмотренные для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности. Академическая степень «магистр» присваивается лицу, освоившему конкретную профессионально-образовательную программу по соответствующему направлению высшего профессионального образования. Выпускник-магистр владеет методологией научного творчества, современными информационными технологиями, он подготовлен к эффективной исследовательской, консультационной, аналитической деятельности. Инновационное образование в идеальном варианте требует подготовки всех выпускников на основании стандартов, обеспечивающих *единство науки и образования*.

Новая формирующаяся парадигма образования основана уже не на воспроизводстве готового знания, а на готовности индивида к действию в разнообразных ситуациях. Образование ориенти-

руется на подготовку людей к неопределенному и, в значительной степени, непредсказуемому будущему. От прежней системы образования сохраняется стремление научить алгоритму, но теперь уже не «алгоритму знания» (применению готовых знаний), а «алгоритму действия» (поступку в различных ситуациях).

В современной культурной ситуации знание объявляется ценным только при наличии возможности его практического использования. Данная ориентация отчетливо проявилась в проектах Государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования третьего поколения, где утвердился компетентностный подход. В проект стандартов заложена идея того, что прогностическую функцию, определяя желаемые результаты и средства их достижения в профессиональном образовании, выполняет заказчик обучения – работодатель. Причем, работодателем выступают не просто представители различных областей современной экономики и производства, но и государство. Поэтому нужна не прямая подготовка по запросам работодателей, ориентированная на приспособление к настоящему, а выработка самой стратегии достижения желаемого состояния, основанной на готовности индивида к получению новых знаний и обучению в течение всей жизни. В современном мире образование, основанное на постоянном обновлении знаний, рассматривается как ценность, необходимая для достижения жизненного успеха. Инновационное образование ориентировано не столько на передачу знаний, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Поэтому помимо освоения знаний важным становится приобретение навыков, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию.

Образовательная инновация представляет собой результат инновационной педагогической деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социологические, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты [20, с. 53]. Все инновации в сфере образования можно классифицировать следующим

образом: *внутрипредметные инновации* (инновации, реализуемые внутри предмета, что обусловлено спецификой его преподавания); *общеметодические инновации* (внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе, так как их использование возможно в любой предметной области); *административные инновации* (решения, принимаемые руководителями различных уровней, которые способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности); *идеологические инновации*, вызванные обновлением сознания, веяниями времени.

Анализ процессов обновления образовательного пространства свидетельствует о трех основных подходах к их осуществлению.

1. На *макроуровне* происходит парадигмальное обновление всей системы образования вообще, основными компонентами которой являются дошкольное, общее среднее, внешкольное, профессиональное, высшее и последипломное образование. В зависимости от характера образовательной политики государства, от уровня развития культуры, системы общечеловеческих ценностей и т. п., сформировались различные модели образования, которые четко отражают сущность парадигм в соответствии с предложенной реализацией: *традиционная* модель образования предлагает реализацию «знаниевой» парадигмы; *рационалистическая* модель образования – «технократической» парадигмы; *феноменологическая* модель образования – «гуманистической» и «человекоориентированной» парадигмы; *государственно-ведомственная* модель – «социетарной» парадигмы.

2. На *мезоуровне* – обновление образовательного процесса каждого составного компонента системы, который отражает его характерные особенности. Компонентное обновление системы образования осуществляется за счет обновления таких направлений: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

3. На *микроуровне* – обновление отдельных элементов (целевого, содержательного, процессуального, оценочного и т. д.) педагогического процесса, то есть целей, содержания, методов и технологий, форм организации и управления, стилей педагогической деятельности [3, с. 111–112].

Традиционная задача высшего образования – подготовка квалифицированных специалистов – получает поддержку на базе создания многоуровневых образовательных систем, интегрированных в социально-экономическую среду региона и страны в целом. Одним из новых механизмов государственной инновационной политики является выдвижение важнейших инновационных проектов государственного значения, в реализацию которых активно включаются университеты. Преобразование ведущих университетов Украины в учебно-научно-инновационные комплексы является важнейшей составляющей стратегии инновационного развития Украины. В Харькове, например, три вуза имеют статус научно-исследовательского высшего учебного заведения (Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Национальный университет «Юридическая академия имени Ярослава Мудрого», Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт») [2, с. 29].

Важной характеристикой системы образования на Харьковщине является ее открытость инновациям, что позволяет надеяться на развитие перспективных линий в модернизации образования. В Харьковской области, в целом, вполне успешно осуществляются шаги по обеспечению ускоренного, опережающего инновационного развития образования, а также создаются условия реализации инициативных, творческих проектов в сфере образования и науки.

Связь «наука – образование – инновации» реализуется в создании и развитии на базе крупных университетов технологических и научных парков, инкубаторов технологий, инновационно-технологических комплексов вузов. Благодаря этому обеспечивается активное участие ученых и студентов вузов в программах технологического развития наукоемких отраслей. Система образования в инновационном вузе должна быть открыта

современным научным исследованиям и современной экономике. В учебном плане такого вуза должны присутствовать такие формы обучения, как проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, в научно-исследовательских организациях. Технологическое оснащение учебного процесса должно соответствовать уровню передовой науки. В настоящее время наиболее успешными в плане обеспечения инновационного характера развития образовательной деятельности считаются такие высшие учебные заведения, в которых студентами разрабатываются реальные проекты в различных секторах экономики; проводятся исследования фундаментального и прикладного характера; используются образовательные технологии, обеспечивающие студентам возможность выбора учебных курсов. Например, высшими учебными заведениями и научными учреждениями Харьковской области в 2012 году на Международный конкурс инновационных и инвестиционных проектов «Харьковские инициативы» было подано около 100 работ по 20 номинациям. Среди победителей Конкурса – Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьковский национальный университет радиоэлектроники, ННЦ «Харьковский физико-технический институт», Харьковский государственный университет питания и торговли, Институт проблем машиностроения имени А. Н. Подгорного НАН Украины, Национальный фармацевтический университет, Харьковская национальная академия городского хозяйства, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина [2, с. 13–14].

Становление образования инновационного типа сделало актуальным ряд теоретико-методологических *проблем*: соотношение традиций и инноваций, критерии оценки нового в образовании, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, эффективное управление инновациями, подготовка педагогических кадров, готовых к инновационной деятельности и ряд других.

Путь внедрения педагогической инновации достаточно сложный и продолжительный. Сначала формулируется философия инновации, которая потом конкретизируется в основных

категориях (элементах) учебного процесса: 1) *целевая* составляющая влияет на структуру и содержание учебного плана и программы как отдельной дисциплины, так и всего комплекса учебных дисциплин; 2) *содержательная* составляющая влияет на содержание и структуру как отдельных учебных дисциплин, так и на образование в целом; 3) *процессуальная* составляющая влияет как на структуру учебно-познавательной деятельности студентов, так и на структуру профессиональной деятельности педагога; 4) *технологическая* составляющая влияет как на структуру и содержание методических пособий, так и на всю методическую работу; 5) *оценочная* составляющая влияет на систему дидактических средств [3, с. 114].

Педагогические инновации осуществляются по определенному алгоритму. Можно выделить такие *этапы разработки и реализации педагогических нововведений*: 1) выявление потребности в нововведениях – разработка критериев и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию; 2) определение необходимости реформирования – всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы, подготовка специального инструментария; 3) поиск образцов педагогических решений опережающего характера, которые можно использовать для моделирования нововведений; 4) анализ научных разработок, содержащих творческое решение актуальных педагогических проблем; 5) проектирование инновационной модели педагогической системы в целом или ее отдельных частей; 6) постановка задач, закрепление ответственных, поиск средств решения, установление форм контроля; 7) расчет практической значимости и эффективности; 8) построение алгоритма внедрения новшеств в практику – поиск участков для обновления или замены, моделирование нововведения, разработка программы эксперимента, мониторинг его результатов, внедрение необходимых корректив, итоговый контроль.

Барьерами для инновационных процессов в сфере образовательных услуг могут выступать: во-первых, консерватизм определенной части педагогов (особую опасность имеет консерватизм администрации и органов управления); во-вторых,

завышенные самооценки, следование принципу «У нас и так все хорошо»; в-третьих, отсутствие креативных сотрудников, творческих педагогов, экспериментаторов; в-третьих, дефицит финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций; в-четвертых, неблагоприятная социально-психологическая атмосфера (зависть сотрудников, осуждение инициативы, злословие и т. п.) [3, с. 114–115]. В связи с необходимостью преодоления барьеров внедрения инноваций в учебный процесс мы считаем необходимым: 1) обобщение и распространение опыта педагогов, которые активно внедряют в практику инновации; 2) доступность и возможность выхода в информационную сеть каждому педагогу учебного учреждения; 3) формирование государственной поддержки и позитивного отношения населения к инновационным процессам в образовании.

Список литературы

1. Бакиров В. С. Идеологические дилеммы современной Украины: в поисках новых смыслов / В. С. Бакиров // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Х. : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2005. – С. 3–8.

2. Досягнення освіти Харківщини : інформ.-аналіт. матеріали до обл. конф. «Підсумки розвитку освіти і науки Харківської області в 2011/2012 навчальному році та завдання на 2012/2013 навчальний рік». – Х. : Харківська академія неперервної освіти, 2012. – 72 с.

3. Подольская Е. А. Психология и педагогика высшей школы : учебное пособие / Е. А. Подольская. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 316 с.

Сведения об авторах

Астахов Виктор Викторович

кандидат юридических наук,
профессор кафедры экономической теории и права,
декан факультета «Бизнес-управление»
Народной украинской академии
e-mail: vva@nua.kharkov.ua

Астахова Валентина Илларионовна

доктор исторических наук, профессор,
Советник ректора Народной украинской академии
e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Астахова Екатерина Викторовна

доктор исторических наук, профессор,
ректор Народной украинской академии
e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Астахова Екатерина Викторовна (мл.)

кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории и права
Народной украинской академии
e-mail: evaastahova@ukr.net

Бабанина Виктория Юрьевна

студентка 3 курса факультета «Бизнес-управление»
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»
e-mail: v.navarskaya@bk.ru

Бакиров Виль Савбанович

доктор социологических наук, профессор,
академик НАН Украины,
ректор Харьковского национального университета
имени В. Н. Каразина
e-mail: rektor@univer.kharkov.ua

Бирченко Елена Владимировна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии Народной украинской академии
e-mail: lpk@nua.kharkov.ua

Булатбаева Айгуль Абдимажитовна

доктор педагогических наук,
директор Института стратегий развития образования
Академии педагогических наук Казахстана
e-mail: a.bulatbaeva@yandex.ru

Быстрянец Сергей Борисович

доктор социологических наук,
профессор Санкт-Петербургского государственного
университета экономики и финансов
e-mail: bystriantsev@yandex.ru

Вишневский Михаил Иванович

доктор философских наук, профессор,
первый проректор Могилевского государственного
университета им. А. А. Кулешова
e-mail: mgynis@mail.ru

Волкова Ольга Александровна

доктор социологических наук,
профессор кафедры социальной работы
ФГАОУ ВПО «Белгородского государственного национального
исследовательского университета»
e-mail: volkovaoa@rambler.ru

Гайков Анатолий Афанасьевич

кандидат исторических наук,
проректор по учебно-методической работе
Народной украинской академии
e-mail: academ@nua.kharkov.ua

Гога Наталья Павловна

преподаватель кафедры общей и прикладной психологии,
зам. декана факультета «Референт-переводчик» Народной
украинской академии
e-mail: nata181181@rambler.ru

Головнева Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, доцент,
зав. кафедрой общей и прикладной психологии
Народной украинской академии
e-mail: golovneva@gmail.com

Зверко Тамара Васильевна

кандидат социологических наук, доцент,
декан факультета «Социальный менеджмент»
Народной украинской академии
e-mail: sm@nua.kharkov.ua

Ильченко Валерия Витальевна

зав. кафедрой теории и практики перевода
Народной украинской академии
e-mail: il-valery@yandex.ru

Карпова Нина Павловна

кандидат философских наук, доцент кафедры философии
Московского областного социально-гуманитарного
университета
e-mail: ninakarпова49@mail.ru

Кипень Владимир Порфирьевич

кандидат философских наук, доцент,
Директор Донецкого института социальных исследований
и политического анализа
Донецкий национальный университет
e-mail: disrpa@gmail.com

Кирвас Виктор Андреевич

кандидат технических наук,
профессор кафедры информационных технологий
и математики Народной украинской академии
e-mail: vic_kirvas@mail.ru

Комир Людмила Ивановна

кандидат экономических наук, доцент,
зав. кафедрой экономической теории и права
Народной украинской академии
e-mail: Komir-Ludmila@ya.ru

Комих Наталия Григорьевна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии Днепропетровского
национального университета им. О. Гончара
e-mail: komnata76@mail.ru

Копылова Светлана Викторовна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики
Херсонского государственного университета
e-mail: kopilova.sv@gmail.com

Корниенко Вера Николаевна

кандидат исторических наук, доцент,
декан факультета заочно-дистанционного обучения
Народной украинской академии
e-mail: ido@nua.kharkov.ua

Кравчук Павлина Феодосьевна

доктор философских наук, профессор,
директор Научно-образовательного Межвузовского центра
социальной теории и инновационных технологий ЮЗГУ
(Россия)
e-mail: kravchuk_kstu@rambler.ru

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович

доктор педагогических наук, профессор,
Президент Академии Педагогических Наук Казахстана
e-mail: apnkaz@mail.kz

Лобанов Николай Андреевич

профессор, директор Научно-исследовательского института
социально-экономических и педагогических проблем
непрерывного образования ЛГУ имени А. С. Пушкина
(Россия)
e-mail: akmevita-lna@yandex.ru

Маханова Перизат Шукирханова

кандидат педагогических наук,
ведущий научный сотрудник Института Стратегий развития
образования АПН Казахстана
e-mail: apnkaz@mail.kz

Мачулина Ирина Ивановна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии Днепродзержинского
государственного технического университета
e-mail: irama3009@rambler.ru

Милославская Елена Владимировна

кандидат психологических наук,
старший преподаватель
кафедры общей и прикладной психологии
Народной украинской академии
e-mail: daim@inbox.ru

Михайлева Екатерина Геннадиевна

доктор социологических наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе
Народной украинской академии
e-mail: nir@nua.kharkov.ua

Назаркин Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры электрического и городского транспорта
Украинской инженерно-педагогической академии
e-mail: vic_nazarkina@mail.ru

Нечитайло Ирина Сергеевна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры социологии
Народной украинской академии
e-mail: nechit@ukr.net

Оразахынова Салтанат Сламжановна

научный сотрудник Института Стратегий развития
образования АПН Казахстана
e-mail: apnkaz@mail.kz

Подольская Елизавета Ананьевна

доктор социологических наук, профессор,
зав. кафедрой философии и гуманитарных дисциплин
Народной украинской академии
e-mail: e.podolskaya@qmail.com

Решетняк Елена Ивановна

кандидат экономических наук, доцент,
проректор по научно-методической работе
Народной украинской академии
e-mail: reshetele@yandex.ru

Савош Галина Петровна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры философии и политологии Приднепровской
государственной академии строительства и архитектуры
e-mail: savmv@s.ua

Силласте Галина Георгиевна

доктор философских наук, профессор,
зав. кафедрой социологии Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации
e-mail: galinasillaste@yandex.ru

Синицин Антон Александрович

ассистент кафедры философии и политологии Приднепровской государственной академии строительства и архитектуры
e-mail: sinicynant@rambler.ru

Сокурянская Людмила Георгиевна

доктор социологических наук, профессор,
зав. кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В.Н. Каразина
e-mail: sokur@univer.kharkov.ua

Спирина Марина Юрьевна

кандидат исторических наук, проректор по научной работе Межрегионального института экономики и права (Санкт-Петербург)
e-mail: mus931@inbox.ru.

Степко Михаил Филимонович

кандидат физико-математических наук,
директор Института высшего образования НАПН Украины,
член-корреспондент НАПН Украины
e-mail: M_F_Stepko@ukr.net

Сухина Валентина Феофановна

доктор философских наук, профессор кафедры философии и гуманитарных дисциплин Народной украинской академии
e-mail: fgd.nua@ukr.net

Тарасенко Ирина Валерьевна

кандидат философских наук,
доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин Народной украинской академии
e-mail: irina.edelweiss@yandex.ua

Твердохвалова Юлия Леонидовна

кандидат психологических наук,
преподаватель кафедры общей и прикладной психологии Народной украинской академии
e-mail: yuliya_tverdohva@mail.ru

Удовицкая Татьяна Анатольевна

кандидат исторических наук,
доцент кафедры социологии Народной украинской академии
e-mail: tudovitska@yandex.ua

Фесенко Геннадий Иванович

старший преподаватель кафедры электрического и городского транспорта Украинской инженерно-педагогической академии
e-mail: e.podolskaya@gmail.com

Хомерики Елена Андреевна

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социологии и социальных технологий
Национального авиационного университета
e-mail: khomeriki_helen@mail.ru

Чибисова Наталья Григорьевна

кандидат философских наук, доцент,
проректор по научно-педагогической работе и воспитанию
Народной украинской академии
e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Шапошникова Ирина Василівна

кандидат філологічних наук, доцент,
декан факультету психології, історії та соціології
Херсонського державного університету
e-mail: inpis5959@mail.ru

Шевченко Наталья Владимировна

кандидат социологических наук,
доцент кафедры философии и социологии
Харьковского национального фармацевтического университета
e-mail: natalsheva@mail.ru

Яковлев Анатолий Афанасьевич

кандидат социологических наук,
доцент кафедры философии Харьковского национального университета радиозлектроники
e-mail: e.podolskaya@gmail.com

СОДЕРЖАНИЕ

ПОСТАНОВОЧНЫЕ ДОКЛАДЫ	5
<i>Силласте Г. Г.</i> Интеграция образования и науки в изменяющемся обществе: реальность, вызовы и социальные риски	5
<i>Степко М. Ф.</i> Місія вищої освіти в сучасному суспільстві: інноваційний розвиток через диверсифікацію типів навчальних закладів і програм навчання	18
<i>Бакиров В. С.</i> Проблемы трансформации классических университетов	28
<i>Астахова Е. В.</i> Разрушение академической культуры как фактор торможения вузовской науки	34
СООБЩЕНИЯ	40
<i>Астахова В. И.</i> Интеграция науки и образования: украинский вариант начала XXI ст.	40
<i>Астахова Е. В. (мл.)</i> Социально-экономические последствия интеграции образования, науки и рынка труда в новых современных условиях	47
<i>Астахов В. В., Бабанина В. Ю.</i> О правовой культуре украинского общества сквозь призму правового нигилизма	51
<i>Бирченко Е. В.</i> Наука как фундамент интеграции высшей школы и бизнеса	60
<i>Булатбаева А. А.</i> Методология исследовательской деятельности магистранта	67
<i>Быстрянецев С. Б.</i> Трудоустройство и рынок труда выпускников системы высшего профессионального образования в России	75
<i>Вишневецкий М. И.</i> Философское образование: современные проблемы	84
<i>Волкова О. А.</i> Теория, образование и практика социальной терапии: контекст интернатных учреждений для престарелых и инвалидов	92
<i>Гайков А. А.</i> Проблемы формирования культуры качества обучения в вузе	98

<i>Гога Н. П.</i> Практичні та наукові напрямки формування особистості професіонала в сучасному ВНЗ	103
<i>Головнева И. В.</i> Специфика обучения взрослых: психолого-педагогические аспекты	109
<i>Зверко Т. В.</i> Научно-исследовательская деятельность студентов как компонент их профессиональной подготовки	116
<i>Ильченко В. В.</i> Роль и место образования взрослых в современной системе образования	122
<i>Карнова Н. П.</i> Педагогическая технология: единство теории и практики	127
<i>Кіпень В. П.</i> Трансдисциплінарність у науці як виклик сучасній освіті	134
<i>Кирвас В. А.</i> Применение наукометрических баз данных для анализа качества исследований ученых	142
<i>Комир Л. И.</i> Оценка роли образования и науки в формировании интеллектуального потенциала общества знаний	150
<i>Комих Н. Г.</i> Інноваційний потенціал гендерної освіти	156
<i>Копилова С. В.</i> Адаптивність як якість системи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи	163
<i>Корниенко В. Н.</i> Инновационные подходы к организации самообразовательной деятельности студентов	169
<i>Кравчук П. Ф.</i> Человек в постнеклассической парадигме образования	176
<i>Кусаинов А. К., Булатбаева А. А., Маханова П. Ш., Оразахынова С. С.</i> Теоретические основы моделирования и схематизации объектов познания обучающимися	183
<i>Лобанов Н. А.</i> Новая роль непрерывного профессионального самообразования: постановка проблемы	191
<i>Мачуліна І. І.</i> Модернізація вищої освіти: пріоритетні напрямки й механізми реалізації	200
<i>Милославская Е. В.</i> Креативность как фактор успешности будущего профессионала	208

<i>Михайлѳва Е. Г.</i> Вызов интеллектуализации как вектор интеграции современной науки и образования	216
<i>Назаркин А. А., Фесенко Г. И.</i> Профессиональные образовательные программы: переход на инновационный путь развития	222
<i>Нечитайло И. С.</i> Развитие социологической теории образования как условие эффективности образовательных реформ в современной Украине	230
<i>Подольская Е. А.</i> Гуманитарная технология: сущность и специфика внедрения	236
<i>Решетняк Е. И.</i> Развитие дистанционного обучения в современных условиях	244
<i>Савош Г. П.</i> Потенціал науки у вихованні студентської молоді: досвід зарубіжної вищої школи	252
<i>Синицин А. О.</i> Необхідність урахування фону суспільної трансформації при втіленні національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки	259
<i>Сокурянская Л. Г.</i> Общество знания в Украине: to be or not to be?	264
<i>Спирина М. Ю.</i> Интеграция науки и образования в профессиональном обучении художника традиционного прикладного искусства	274
<i>Сухина В. Ф.</i> Интеграция как принцип непрерывного образования	281
<i>Тарасенко И. В.</i> Философия как фактор интеграции науки и образования	289
<i>Твердохвалова Ю. Л.</i> Повышение психологической компетентности как базис эффективной работы преподавателя высшей школы	297
<i>Удовицкая Т. А.</i> Научные исследования рисков: специфика, проблематика, противоречия	305
<i>Хомерікі О. А.</i> Модернізація вітчизняної системи вищої освіти в умовах викликів сучасності	313
<i>Чибицова Н. Г.</i> Современные научные подходы к формированию личности студента	317

<i>Шапошникова І. В.</i> Наукове осмислення проблеми стилізації життя студентської молоді: порівняльний аналіз концептуальних підходів	323
<i>Шевченко Н. В.</i> Партнерство вузов и научных учреждений – определяющий тип взаимоотношений образования и науки	328
<i>Яковлев А. А.</i> Инновационное образование: сущность и возможности	336
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	344

Наукове видання

ІНТЕГРАЦІЯ НАУКИ ТА ОСВІТИ – ПАРАДИГМА ХХІ СТОЛІТТЯ

Матеріали
міжнародної науково-теоретичної конференції

18 лютого 2013 року

Відповідальна за випуск *К. Г. Михайльова*
Редактори: *Н. В. Ковшарь, З. М. Москаленко*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 16.02.2013. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».

Ум. друк. арк. 20,46. Обл.-вид. арк. 17,04.

Тираж 300 пр. Зам. № 11/13.

Видавництво

Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії.

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.