

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ  
РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ  
АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

Монография

Под общей редакцией  
доктора социологических наук,  
профессора Е. Г. Михайлевой

Харьков  
Издательство НУА  
2018

УДК 378.4  
ББК 74.584(0)738.11  
С59

*Рекомендовано к изданию Ученым советом  
Харьковского гуманитарного университета  
«Народная украинская академия».  
Протокол № 3 от 23.10.2017*

Под общей редакцией д-ра социол. наук, проф. *Е. Г. Михайлевой*

Рецензенты:

д-р ист. наук, проф. *Богомаз К. Е.* (Днепропетровский государственный технический университет)  
д-р ист. наук, проф. *Городяненко В. Г.* (Днепропетровский национальный университет имени Олеса Гончара);  
д-р социол. наук, проф. *Хижняк Л. М.* (Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина)

У монографії здійснено міждисциплінарний аналіз теоретичних та практичних аспектів формування та розвитку творчої активності студентів. Приділено увагу змістовному наповненню цього процесу, його методичним аспектам та практичній реалізації. Показано роль макро-, мезо- та мікрофакторів у підвищенні творчої активності студентів. Звернено увагу на суб'єкти соціокультурного освітнього простору, а також мотиваційні аспекти творчості студентів.

Для фахівців сфери освіти, викладачів ВНЗ, студентів.

**С 59** **Современные технологии развития творческой активности студентов** : монография / [Е. Г. Михайлева, В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2018. – 308 с.

ISBN 978-966-2298-03-4

В монографии осуществлен междисциплинарный анализ теоретических и практических аспектов формирования и развития творческой активности студентов. Уделено внимание содержательному наполнению этого процесса, его методическим аспектам и практической реализации. Показана роль макро-, мезо- и микрофакторов в повышении творческой активности студентов. Обращено внимание на субъекты социокультурного образовательного пространства, а также мотивационные аспекты творчества студентов.

Для специалистов сферы образования, преподавателей вузов, студентов.

**УДК 378.4**

**ББК 74.584(0)738.11**

**ISBN 978-966-2298-03-4**

© Народная украинская академия, 2018

## ВВЕДЕНИЕ

Современное общество – это конгломерат инновационных процессов, которые вырастают на почве разрушения традиций, создания новых социальных форм и формирования их миксов. Именно такое общество – разнообразное, нестабильное, непохожее на то, к чему мы привыкли ранее, – формирует современную личность.

В таких условиях быть успешным – значит быть разным, гибким адаптивным и создающим. Именно последняя черта принципиально важна в условиях современности, которая раскалывается по линии «создать – потреть – дистанцироваться». В таком ракурсе, как нами отмечалось ранее, распределение социальных субъектов в континууме «продуцирование интеллектуальных продуктов – потребление различного уровня интеллектуальных продуктов – избегание интеллектуальных потоков» становится одним из индикаторов социального успеха [1, с. 32].

В итоге принципиально важным становится вопрос о том, как, с помощью чего сформировать личность продуцирующую (ведь именно преобладание такого типа личности сделает успешной страну, регион)? Какие механизмы и где будут определяющими в поиске ответа на данный вопрос?

Институциональный анализ как междисциплинарная методология позволяет сконцентрировать свое внимание на крупных социальных структурах, которые, при всем разнообразии и индивидуализации социальных практик, будут задавать тон общему процессу развития общества, в том числе и в поисках ответов на заданные вопросы. И расчлняя таким образом общество, мы с очевидностью замечаем, что образованию принадлежит здесь особая роль, которая не оспорима и не сравнима с ролью других институтов. Именно здесь осуществляется один из важнейших этапов становления личности, обретения ею субъектности нового

уровня. Поэтому в образовании, а особенно на его высших ступенях, важной задачей выступает формирование таких черт личности, которые позволяли бы максимально раскрыться данной субъектности, чувствовать себя уверенно в череде перемен и нестабильности.

Критика, звучащая в адрес образования последние десятилетия, только подталкивает исследовательский интерес к вопросам того, что же все-таки современное высшее образование может и должно давать своим «потребителям». Ответов на этот вопрос может быть достаточно много, и все они могут рассматриваться как дискуссионные. Однако позиция социального активизма, гибкость, адаптивность и продуктивизм – основные векторы такого направления работы. А творческая активность может рассматриваться как интегральная характеристика, в которой объединены ключевые факторы успеха личности в условиях современности.

Проблемы рассмотрения вопросов формирования и развития творческой активности студентов в вузе имеют достаточно широкий спектр дискуссионных моментов, которые еще не получили должного внимания. Так, интерес представляют вопросы влияния общих научных и культурно-образовательных потоков на развитие творческой активности студентов; роль информационных технологий в решении задач по развитию творческой активности студентов; субъектное влияние на данный спектр вопросов и т.д.

Монография подготовлена коллективом авторов, являющихся специалистами в различных аспектах образования и представляющих научные школы по социологии и истории образования, экономике и информационным технологиям, а также философии и филологии, сложившиеся в Народной украинской академии: Астаховой В. И., доктором исторических наук, профессором (2.5), Астаховой Е. В., доктором исторических наук, профессором (2.1, 3.2), Михайлевой Е. Г., доктором социологических наук, профессором (введение, 1.2, 1.4, заключение), Батаевой Е. В., доктором философских наук, доцентом (1.1), Бирченко Е. В., кандидатом социологических наук, доцентом (2.6), Гога Н. П., кандидатом

психологических наук, доцентом (3.3, 3.4), Зверко Т. В., кандидатом социологических наук, доцентом (1.3), Кирвасом В. А., кандидатом технических наук, профессором (2.4), Козыренко В. П., кандидатом технических наук, доцентом (2.4), Новиковой О. В. (2.6), Овакимян О. С., кандидатом социологических наук, доцентом (1.5), Подольской Е. А., доктором социологических наук, профессором (3.1), Сумцом А. М., доктором экономических наук, доцентом (2.3), Тимошенко Т. М., кандидатом филологических наук, профессором (2.5), Топчий Т. В., кандидатом социологических наук, доцентом (1.4), Чибисовой Н.Г., кандидатом философских наук, доцентом (2.2), Чучилиной Е. С., кандидатом социологических наук (1.2).

Авторский коллектив надеется на то, что представленный материал станет толчком к новым технологиям и инновационным результатам в работе с современными студентами.

## РАЗДЕЛ I

# ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

### 1.1. Творческая активность личности: философское и социологическое осмысление

Понятия «творчество» и «творческая активность» находятся в тесной смысловой связи и в каком-то смысле даже тождественны, поскольку творчество (художественное, научное, жизненное, религиозное и т.д.) всегда предполагает напряжение духа и интеллекта, всегда требует усиленной деятельности (прежде всего, внутренней, духовно-мыслительной, а затем и внешней, объективированной в определенных продуктах творчества), всегда соплагается с внутренне-внешней активностью. Имея в виду смысловую смежность этих двух понятий, проанализируем философское и социологическое содержание понятия «творчество», а затем сделаем дополнительные поправки относительно концепта «творческая активность».

Представим ретроспективный анализ концептуальной эволюции интересующего нас понятия – понятия «творчество». В античном платонизме можно обнаружить онтологизированное понимание творчества как процесса во-ображения или вхождения-в-образ, как процесса уподобления эйдосу (высшей идее сущего, обитающей в идеальном измерении). Человек-творец должен в ситуации высшего напряжения духа увидеть интеллектуальным зрением идею/эйдос конкретной деятельности или вещи и попытаться ее воспроизвести, воссоздать, хотя уже не в чистом, а в преломленном или измененном, субъективизированном модусе. Интеллигибельное творчество (творчество-воспроизводство эйдосов) в античной философии воспринималось как высшая духовная деятельность,

превосходящая по своей ценности художественное творчество, которое имело своим результатом создание реальных артефактов.

В средневековой философии тема творчества развивается в связи с идеей креации (сотворения мира Богом-Творцом). Известны рассуждения Августина Блаженного о трех формах создания реальности: «путем генерации, порождения, подобно тому как сын порожден отцом, образуя нечто идентичное, схожее с источником; путем «фабрикации», когда нечто производится из внешнего материала; наконец, путем сотворения из ничего, то есть ни из собственного существа, ни из внешнего. Человек способен «генерировать» (рожать детей), умеет создавать некие артефакты, но он не знает творения, ибо он – существо конечное» [10, с. 66]. В средневековой философии речь идет о творчестве человека, осуществляемом в со-действии с Богом, с Божией помощью, когда Бог просвещает, озаряет человека Божественным Светом, благодаря чему раскрываются его духовные очи и он становится способным видеть вещи в их истинной сущности и воспроизводить (воссоздавать) эту сущность в творческих артефактах.

В ренессансной философии возникает тема самостоятельного творчества человека, способного творить «как бог» вследствие богоподобия: человек создан по образу и подобию Божию, поскольку же Бог – Творец, то и человек призван стать творцом и свободно творить интеллектуальные и художественные произведения. Пико делла Мирандола в «Речи о достоинстве человека» превозносит человека как творца самого себя, способного самоконституироваться согласно заранее выбранному эталону: «ты можешь переродиться в низшие, неразумные существа, но можешь переродиться по велению своей души и в высшие, божественные» [6, с. 508].

В эпоху Нового времени тема творчества представлена в контексте философии Метода и Познания с акцентом на необходимости методически-логического обоснования интеллектуальной деятельности. Творчество человека рассматривается в контексте темы мыслительной (философской и научной) активности, обладающей высшим качеством по сравнению с другими разновидностями деятельности человека. В неклассической философии

Ф. Ницше появляется тема жизненно-духовного творчества новых ценностей, новой морали, появляется тема сверхчеловека, который поднялся выше божества и создал новые скрижали моральных устоев. В близких философии жизни экзистенциальных философских теориях Ж.-П. Сартра, А. Камю, Л. Шестова концепт творчества рассматривается в контексте понятий «самоактуализации», «пограничного жизненного опыта», «существования», прорыва к ускользящим смыслам бытия, инициирующим творчество экзистенциальных значений повседневной жизни человека. В персоналистической философии Н. Бердяева раскрывается глубинный смысл творчества человека, призванного Богом к созиданию новых ценностей в области морали, искусства, философии, науки, в области межличностных, социальных и половых взаимоотношений. В постмодернистской философии акцентируются случайностные аспекты творческих актов, ничем и никем не обусловленных, обладающих характеристиками эмерджентности, хаотичности и бесцельности.

В современной философии творчества значительное внимание уделяют таким темам, как процесс творческого мышления, креативность как личностная и социальная способность, «идеальный тип» творческой личности. Последовательно проанализируем эти темы, начнем же с рассмотрения основных концептов, соотносимых с понятием творчества.

Большинство современных теоретиков использует понятие «творчество» в значении «создания нового продукта», обладающего параметрами новизны, оригинальности и полезности. В качестве «нового продукта» могут выступать не только объективированные артефакты, но и неосязаемые ценности, смысловые конструкторы, духовные состояния, создаваемые человеком в ситуации глубокой внутренней сосредоточенности и активной созерцательности. Как полагает Т. Макарова, творчество сопоставляется с понятием непредсказуемости и незапланированного появления определенных результатов деятельности человека [8]. Если деятельностью человека управлять, если задавать человеку вектор развития в некоем образовательном пространстве, то в результате можно получить идеальное исполнение/реализацию правил



и методов научной, художественной, социальной или технической деятельности, созданных другими людьми и лишенных аспектов уникальности и оригинальности. Понятия регламентации и управления деятельностью человека в самой малой степени могут быть соотнесены с ситуацией создания творческого «продукта», поскольку не оставляют «зазора», «ниши» для само-деятельности, само-организации и само-продуцирования человеком еще-не-бывших смыслов, еще-не-существовавших научных, художественных, технических или повседневных значений и артефактов.

В современной философии можно также встретить критический анализ заявленного выше понимания творчества как создания нового продукта, в котором не учтены многие интеллектуальные и жизненные ситуации, не предполагающие создание какого-либо артефакта, но обладающие характеристиками уникальности и креативности. К примеру, Т. Макарова полагает, что экзистенциальные ситуации «проблематизации собственного мира» (Г. Батищев), «трансцендирования повседневности и выхода в бесконечность» (Н. Бердяев), «бунта против банальности и ущербности повседневного существования» (Ж.-П. Сартр) можно расценить как ситуации глубинного творчества, которые, тем не менее, не предполагают появления видимых и осязаемых артефактов. В данном контексте вполне уместной следует признать трактовку творчества, предложенную Д. Богоявленской, согласно которой творчество предполагает «выход за рамки требуемого» [3], способность трансцендировать пределы дозволенного, желание и способность преодолевать границы правильного и допустимого. Быть «на грани», быть «не такой», быть «особенной», нестандартной и несоответствующей ожиданиям окружающих – сложный выбор творческой личности, не желающей оставаться «в пределах» рутины, стереотипов и воспроизводства чужого опыта.

По мнению американского теоретика Д. Гилфорда, в основе творческой деятельности находится «дивергентное мышление» [18], понимаемое как способность мыслить «вширь», во всех направлениях одновременно, захватывая в поле своего внимания все разнообразие свойств и особенностей определенного процесса/ситуации, субъекта/объекта. Дивергентное мышление

позволяет его обладателю пересекать познавательные границы в самых разных направлениях, преодолевая статичные барьеры общепринятых трактовок событий. Д. Гилфорд предложил основные параметры дивергентного мышления – беглость (способность генерировать различающиеся идеи для объяснения определенных феноменов), оригинальность (способность предлагать необычные и неординарные решения) и гибкость мышления. Д. Гилфорд продемонстрировал, что творчество и одаренность нельзя рассматривать как синонимы. Очень одаренные и способные люди не обязательно могут быть творческими личностями и, наоборот, личности с не очень яркими способностями могут демонстрировать высокие уровни творческой активности. Г. Айзенк, А. Медник и Д. Богоявленская обращают внимание на наличие связи между дивергентным и ассоциативным мышлением, которые, в свою очередь, стимулируют креативность мышления человека. «Креативное мышление образуется, в частности, в результате новых комбинаций ассоциаций между идеями. Чем более отдаленными являются идеи, между которыми возникают ассоциации, тем более креативным считается мышление – при условии, что эти ассоциации отвечают требованиям задачи и характеризуются полезностью» [3, с.79].

Интересной является еще одна смысловая связь, которую установила Д. Богоявленская – связь между творчеством человека и характером его познавательной мотивации: творческий человек нацелен не на достижение успеха, а на постижение истины и глубинного смысла определенных явлений, будучи руководимым познавательной мотивацией, а не прагматическим интересом. Очень показательными в данном случае являются слова Б. Пастернака: «Цель творчества – самоотдача, а не шумиха, не успех». Карьеристские мотивы могут блокировать творческую активность личности, что объясняет те жизненные факты, когда человек с высоко развитыми умственными способностями не проявляет креативности и творческой самостоятельности в своей деятельности, поскольку его мотивирует желание иерархического возвышения над другими людьми, а не творческий поиск истины.

Английский теоретик Г. Уоллес описал четыре этапа в творческой деятельности личности: подготовка к творческому проекту

(предполагающая усвоение и анализ большого количества информации по интересующей теме), созревание идей, озарение (или интуитивное постижение сути проблемы) и проверка идеи (посредством дедуктивных умозаключений или индуктивных обобщений). При этом многие теоретики считают, что толчок для начала творческой деятельности человека может дать ситуация противоречия между реальными фактами и интеллигибельными установками личности. Если в окружающем мире все понятно и прозрачно, если все события вполне вписываются в существующие интеллектуальные системы интерпретации, то не возникает желания инициировать процесс интеллектуального прояснения сути происходящего. И, наоборот, если в реальности возникают необъяснимые факты или складываются «странные» ситуации, необъяснимые с помощью наличных теорий, творческие личности начинают испытывать непреодолимое желание «докопаться до сути» возникшей коллизии и создать разветвленную цепочку интерпретаций происходящего.

Способность замечать мыслительные и ситуативные противоречия, а также интенциональная установка на их разрешение свидетельствуют о внутренней свободности человека, которая является необходимым условием творчества. В данном контексте полезно различать два аспекта свободы – негативный и позитивный. По мнению выдающегося немецкого теоретика Э. Фромма, негативную свободу можно обозначить как свободу «от» – «от» влияния других людей, от ценностей, норм и правил поведения, принятых в конкретном обществе [13]. Негативная свобода делает человека несчастным, тревожным и одиноким, поскольку потребность во взаимодействии с другими людьми (эмоциональном, социальном, духовном и т.д. взаимодействии) является одной из фундаментальных потребностей любого человека, но в данном случае она не удовлетворена. Позитивную свободу Э. Фромм называет свободой «для» – «для» творчества, любви, спонтанного проявления своих мыслей, эмоций, внутренних состояний. Человек, достигший позитивной свободы, существует не в утилитарной системе жизненных координат, занимается определенной деятельностью не для того, чтобы «прославиться», «стать знаменитым и почитаемым», «подняться выше других и утвердиться за

их счет», но, наоборот, стремится к самоусовершенствованию для того, чтобы быть способным посредством личного и авторского творчества помогать другим людям раскрывать *их* таланты и осознавать ценность существования-в-творчестве, существования-в-свободе, существования-в-любви. Глубинное творчество становится возможным именно в контексте утверждения позитивной свободы – не-эгоистической, не-прагматической, не предполагающей нацеленность на приобретение личных жизненных «бонусов».

Попробуем проблематизировать словосочетание «творческая активность», ссылаясь на известные размышления Э. Фромма, представленные в работе «Ради любви к жизни». Что мы понимаем под «активностью» человека? Видимые всем действия, бурную деятельность, активное движение (в том числе и пространственное – поездки на конференции, перемещения из одного вузовского пространства в другое, публикационную активность, издание большого количества монографий, статей и тезисов)? Традиционно активность трактуется как «любое целенаправленное действие, требующее затрат энергии; если нет никаких видимых результатов, никаких осязаемых достижений, тогда мы пассивны» [14]. Но Э. Фромм подвергает резкой критике подобное понимание термина «активность», приводя пример медитирующего человека. На первый взгляд создается впечатление, что он абсолютно пассивен: он ничего не делает, может сидеть неподвижно часами, созерцая свой внутренний мир, пытаясь осознать свои мысли и чувства, а затем изгнать их из своего сознания, погрузившись в нирвану. Однако в действительности он активен, хотя его активность – внутренняя, духовная, требующая огромного напряжения всех психических и духовных ресурсов человека, внешне никак не проявляемая. И наоборот, мы можем наблюдать за хаотическими действиями, к примеру, публичного человека, депутата, который много выступает, ездит по стране, участвует в разнообразных ток-шоу и, как представляется, чрезвычайно активен. Однако Э. Фромм предлагает несколько иную диагностику такого поведения: если человек действует под давлением определенных поведенческих стереотипов (к примеру, «депутат должен *так* себя

вести, он должен быть публичным человеком, иначе о нем забудет электорат»), создавая видимость бурной деятельности, которая в действительности не имеет своим итогом создание уникальных и социально-полезных проектов, его сложно назвать активным (хотя внешне он будет «казаться» активным, не будучи таковым в действительности).

Э. Фромм предлагает *глубинное* понимание активности: «*активность* понимается как нечто, что дает проявиться врожденным силам, что помогает появлению новой жизни, что вызывает к жизни наши психические и эмоциональные, наши интеллектуальные и артистические способности. ... Активность означает выявление, проявление тех сил, которые есть в человеке, но которые обычно остаются спрятанными и подавленными» [14]. Человек, сидящий без движения и созерцающий красивый пейзаж, открывающий его первозданную, божественную красоту, обретающей высшую радость от осознания истинности всего существующего, является активным в глубинном смысле, действующим в свободе и духе. Тот же, кого приводят в движение внешние стимулы, например, желание прославиться или разбогатеть, в действительности лишен свободы и независимости, будучи управляемым внешними страстями, в чем проявляется его внутренняя пассивность. «Когда мы говорим, что кто-то *пассивен*, мы не имеем в виду, что он просто сидит, размышляет, медитирует или наблюдает за окружающим миром, мы подразумеваем, что он направляется силами, которые сам не контролирует, что он не может действовать самостоятельно, а лишь *реагирует*» [14].

Таким образом, в философском ракурсе понятие «творческой активности» мы могли бы проинтерпретировать не столько как производство осязаемого продукта, обладающего характеристиками уникальности и новизны, сколько как самопроизвольную деятельность человека (и созерцательную, и осуществляемую на поведенческом уровне), дающую возможность проявиться глубинным способностям личности, в основе которой лежит свобода и независимость. Творческая активность личности не может быть расценена как «реакция» на внешние раздражители или побудители, она не может стать результатом сомнительной

мотивации (утилитаристской или гедонистической по содержанию). Творческая активность личности может быть мотивирована лишь высшим и абсолютным стремлением к истине, к подлинному смыслу существования, к постижению высшей красоты и гармонии (в противном случае мы будем иметь дело лишь с симуляцией активности, вернее с пассивностью, направляемой и контролируемой «извне»).

Рассмотрим особенности социологического подхода к феномену «творческой активности». В социологии феномен творчества изучают не столько как личностный акт, сколько как социально обусловленный процесс творческой деятельности. При этом творческая активность рассматривается как высшая форма социальной активности, понимаемой как «сложное интегрированное качество личности, проявляющееся в инициативной, направленной, социально значимой деятельности и готовности действовать в интересах социальной общности» [4, с.218]. Понятие «творческой активности» содержит в себе базовые характеристики «социальной активности», выделенные Е. Харлановой, такие как «самодетерминированность» (понимаемая как спонтанное проявление определенных жизненных потенций), «включенность в социальное взаимодействие» (социальная активность является коррелятом деятельностного взаимодействия некоего субъекта с обществом, различными социальными группами, общностями, в процессе которого осуществляется формирование и развитие активных жизненных установок личности, способствующих реализации ее внутреннего потенциала) и «просоциальность» (понимаемая как направленность субъекта на творческое изменение личной и социальной ситуации в соответствии с общечеловеческими идеалами нравственности, справедливости, толерантных отношений между людьми) [16, с.184], хотя в концепции «творческой активности» эти качества обретают дополнительные коннотации. Речь уже идет не просто о «включенности в социальное взаимодействие», а о такой включенности, которая позволяет создать уникальный контекст творческого сотрудничества нескольких субъектов, нацеленных на создание новаторского социального проекта; речь идет о такой «просоциальности»,

которая предполагает творческое преобразование социальных контекстов с целью развития спонтанной созидательности социальных акторов и усовершенствования социума.

В социологии творческую активность личности рассматривают в контексте ресурсного/капитального подхода, в котором акцентируется необходимость для человека обладания определенными жизненными ресурсами/капиталами для того, чтобы иметь возможность реализовать внутренний творческий потенциал. П. Бурдье выделил четыре вида капитала – экономический, культурный, символический и социальный, обладание которыми может помочь человеку проявить и интенсифицировать социальную (а также творческую) активность. Особую роль при этом выполняет «культурный капитал», предполагающий «работу над собой (самосовершенствование) и собственные усилия; это инвестирование – прежде всего времени, но также и социально выстроенной формы влечения, *libido sciendi*, со всеми сопряженными с нею ограничениями, самоотречением и самопожертвованием» [5, с.61]. Культурный капитал накапливается индивидуально, хотя на его качество и объем значительное влияние оказывает культурный капитал семьи, аккумулированный на протяжении нескольких поколений: «связь, устанавливаемая между экономическим и культурным капиталом, опосредуется временем, необходимым на их приобретение. Различия культурного капитала, которым обладают разные семьи, прежде всего предполагают различия в возрасте, с которого начинается труд по его передаче и накоплению. И предельным случаем здесь является использование всего биологически доступного времени, когда максимум свободного времени отдается приобретению максимального объема культурного капитала» [5, с. 63]. Как полагает П. Бурдье, у детей из семей с большим культурным капиталом появляется больше шансов накопить и реализовать свой собственный культурный капитал и далее инвестировать его в производство творческих проектов. Таким образом, культурный капитал обладает и социальными параметрами, которые становятся очевидными в творческой деятельности личности.

В социологии понятие творческой активности противопостав-

ляется понятию «реактивность», которая всегда является нетворческой и инертной по своей сути. Как полагают В. Ситаров и В. Маралов, «чем выше уровень организации человека как личности, тем в большей мере его поведение приобретает не приспособительный характер, основанный на реактивности, а творческий, преобразующий в соответствии с целями, задачами, намерениями, требованиями общества, т. е. ведущую роль начинает играть не реактивность, а активность как системообразующее качество личности и ее деятельности» [11, с.167]. В. Ситаров и В. Маралов выделили несколько формотворческих признаков реактивности: во-первых, реактивность выполняет в основном приспособительную, адаптивную функцию, будучи (буквально) формой *реакции* на определенные стимулы, предлагаемые внешней средой; во-вторых, реактивность «обуславливается системой установок, опытом выполнения прошлых деятельностей, она ориентирована на прошлое» [11, с. 165]; в-третьих, реактивность по своей сути стереотипна, поскольку воспроизводит уже существующие, общепринятые шаблоны поведения и мышления. Напротив, активность предполагает не приспособление к уже существующим познавательным и социальным контекстам, сколько их преобразование и усовершенствование; она сориентирована не на прошлое, а на настоящее и будущее, стимулируя воссоздание «избыточности» смыслов; активность по своей природе не-стереотипна, предполагая создание уникальных проектов, преодолевающих банальность «общепринятого».

По мнению Я. Гилинского и Н. Исаева, в социологии творчество следует рассматривать как форму позитивной девиации, отклонения от общепринятых способов существования, поведения и мышления [12, с. 12]. Как полагают авторы коллективной монографии «Творчество как позитивная девиантность», негативные и позитивные формы девиантности обладают общими характеристиками, что позволяет подводить их под общую категорию «девиации», – речь идет о «нестандартности, нешаблонности поступков, *выходе за рамки привычного*». «Творчество осуществимо и объяснимо только как выход за пределы всякой заранее



данной ограниченности, как результат способности со временем преодолеть любой заранее данный предел, *создать принципиально новую* возможность. Творчество потому и является таковым, что в нем непременно нарушаются какие-то существенные нормы деятельности, то есть обнаруживается, по существу, систематическое «уклонение от нормы»» [12, с. 15–17]. Однако если подключить другие характеристики девиантного поведения, которые в современной социологии используются в качестве обязательных показателей этой социологической категории (речь идет о деструктивных или аутодеструктивных последствиях девиантного поведения, о негативной реакции со стороны окружающих на поведение девиантов, об их стабильной социальной дезадаптации, о «нарушении» (а не только «отклонении») от общепринятых позитивных норм и форм поведения), то можно будет несколько усомниться в правомерности отнесения творческой активности личности к категории «девиации» (пусть и с поправкой «позитивной» девиации). Творчество в силу своего определения как «со-творения чего-то нового и ранее небывшего» всегда предполагает «приращение», а не разрушение, конструирование, а не деструкцию, которое в исторической перспективе сопровождается признанием со стороны окружающих (иногда – ситуативным непониманием со стороны профанов, не способных оценить творчество одаренных людей, опережающих свое время). Таким образом, в монографии «Творчество как позитивная девиантность» можно заметить несколько произвольную трактовку социологической категории девиации, в которой замалчиваются очень важные теоретические позиции, характеризующие социальный феномен девиации. При таком одностороннем понимании девиации (с выделением только лишь характеристик «нестандартности, нешаблонности поступков, *выходе за* рамки привычного») слишком много социальных явлений можно будет подвести под рубрику «девиации», и в этом случае будет стерта сама специфика социологической аналитики данного феномена. Кроме того, достаточно трудно согласиться с тем, что такие классические девиации, как «пьянство, наркотизм, проституция» характеризуются (как и творчество) «нестандартностью, нешаблонностью поступков,

*выходом за рамки привычного»,* напротив, такого рода поведение является абсолютно банальным, стандартным, шаблонным и лишённым хоть какой-либо оригинальности или новизны. Подведение всех этих форм социального поведения под одну рубрику с одинаковыми показателями вызывает определенное концептуальное сомнение в эвристической ценности подобных выводов.

Более перспективным следует признать рассмотрение феномена творчества в контексте теории «социологического воображения» (Ч. Миллс, П. Штомпка). Под социологическим воображением П. Штомпка понимает «умение или способность рассматривать общество под определенным углом зрения. Это умение включает пять компонентов: (а) рассматривать все социальные явления как результат деятельности социальных агентов, индивидов либо групп и идентифицировать этих агентов; (б) понимать скрытые за поверхностью явлений структурные и культурные ресурсы и ограничения, влияющие на социальную жизнь, в том числе те возможности, которые имеются в распоряжении агентов; (в) изучение предшествующей традиции, живого наследия прошлого и его постоянного влияния на настоящее; (г) воспринимать общественную жизнь в ее динамике, изменчивом процессе становления; (д) признание огромного разнообразия и вариантов форм проявления общественной жизни. Иными словами, социологическое воображение – это вытекающая из признания разнообразия и множественности социальных установлений способность связать любое событие в обществе со структурным, культурным и историческим контекстами, а также с индивидуальными и коллективными действиями членов общества» [17, с. 148]. Социологическое воображение – необходимая составляющая профессиональной компетентности современного социолога-аналитика и исследователя – представляет собой способность концептуально конструировать социальную реальность, достраивая связи между наблюдаемыми явлениями до определенной полноты на основе имеющейся теоретической и эмпирической информации. Если для полноценного объяснения определенных социальных явлений и создания интерпретативных моделей не хватает теоретических и практических знаний, социолог, подклю-

чая способность социологического воображения, воссоздает отсутствующие фрагменты информации, используя дополнительные концептуальные конструкции и объяснительные модели, которые ранее в данном контексте никем не были использованы. Способность сочетать парадигмальные контексты, которые ранее никем еще не сопрягались, умение устанавливать связи между явлениями, которые на первый взгляд никак не соотносятся друг с другом, способность видеть в своем воображении скрытые процессы, угадываемые лишь по некоторым внешним признакам, следует расценить как высшее социологическое творчество, позволяющее устанавливать не поверхностные, а глубинные, сущностные социальные взаимосвязи. Способность социологического воображения не может возыметь место без определенных предпосылок: новичок в социологии, не имеющий определенного теоретического багажа и исследовательского опыта, вряд ли будет в состоянии «запустить» воображение и представить определенную «картину» реальности. Предварительным условием возникновения социологического воображения является профессиональная подготовка личности, глубокое и всестороннее знакомство с социологической теорией, понимание сути поисковых познавательных методик.

Мы рассмотрели наиболее известные трактовки феномена творчества, которые представлены в современной философии и социологии, а теперь перейдем к анализу темы, которая привлекает внимание многих современных теоретиков – темы природы творческой личности. Какими характеристиками обладает творческая личность, чем она отличается от других социальных акторов? Наиболее известной в современной науке является концепция творческой личности Э. Фромма. В ее рамках, прежде всего, необходимо упомянуть способность видения, узрения сущности определенных явлений, событий, ситуаций, личностей, с которыми сталкивается в своей жизни творческий человек – способность смотреть «вглубь», «в корень» события или ситуации и понимать истинное положение вещей в мире. Способность «видеть» в смысле «узрения» (то есть воспринимать некий предмет «в целостности, полноте и многогранности его природы»)

присуща далеко не всем и, лучше сказать, очень немногим, которых и можно назвать творческими личностями. Эту способность можно обозначить с помощью концептов «озарения», «интуитивного проникновения в суть явления», условием которых является способность человека удивляться. «Как правило, большинство людей теряют способность удивляться под влиянием воспитания и образования. Окружающий мир для них более не чудесен и удивителен, а воспринимается как что-то обыденное. Между тем необходимым условием любой творческой деятельности и каких бы то ни было открытий в области науки и искусства как раз является сохранение человеком способности удивляться. Как точно заметил Р. Пуанкаре, способность допустить невероятное есть отличительная черта гениальности в науке» [15]. Способность удивляться помогает творческому человеку замечать новизну и уникальность там, где не-творческий человек равнодушно пройдет мимо, не обратив никакого внимания на уникальную констелляцию фактов, событий, свойств, предоставляющую возможность сделать уникальное открытие.

Другой важной чертой творческой личности является способность сосредоточиться, которая, по мнению Э. Фромма, является довольно редким явлением в современном мире. Современному человеку достаточно сложно сконцентрироваться на какой-либо одной теме или проблеме и много времени посвятить ее всестороннему осмыслению. Чаще всего человек, занявшись решением определенной проблемы, мысленно перескакивает к другой теме, которой он должен заняться, как только покончит с первой темой (последняя, таким образом, часто воспринимается как некая «обуза», мешающая переключиться на другие виды работ). При этом становится практически невозможным «погружение» в тему, абсолютно необходимое для творческого разрешения мыслительной ситуации. «Для человека, способного сосредоточиться, дело, которым он занят в данный момент, представляется самым важным. Ему кажется невероятно значительным именно то, чем он занят здесь и сейчас: читает ли он, разговаривает или просто прогуливается по улице. Человек живет *здесь и сейчас*, поэтому подлинное восприятие им реальности и его подлинная

реакция на нее возможны лишь в случае, когда он полностью отдается тому, что он в это мгновение чувствует и делает» [15].

Третьей характерной особенностью творческой личности, согласно Э. Фромму, является способность к самопознанию. Человек, анализирующий свои внутренние состояния, способен правильно идентифицировать свое отношение к окружающему миру и людям, обретая уверенность в себе и преодолевая склонность к конформизму. Обретая самопонимание и уверенность в себе, творческий человек становится способным взаимодействовать с другими людьми «на равных», обретая чувство духовного единения с ними.

Четвертой особенностью творческого человека является «правильное отношение к конфликтам» – как к критическим ситуациям, позволяющим лучше разобраться в собственных поведенческих мотивациях, интересах и потребностях, а также в жизненных установках, предпочтениях и поведенческих реакциях других людей. Как полагает Э. Фромм, именно в конфликтах происходит становление характера человека, проверка его этического кодекса и силы веры в самого себя [15].

Я. Пономарев полагает, что творческая личность должна обладать такими свойствами, как «необыкновенная напряженность внимания, огромная впечатлительность, восприимчивость, интуиция, могучая фантазия, выдумка, дар предвидения, обширность знаний, уклонение от шаблона, оригинальность, инициативность, упорство, высокая самоорганизация, колоссальная работоспособность» [9]. Творческий человек получает удовольствие не столько от предвкушения результатов деятельности, сколько от самого процесса творчества, от самой познавательной активности. Более того, после завершения творческого процесса и достижения определенных результатов творческий человек может испытывать не радость, а чувство разочарования и внутренней опустошенности, обусловленной именно тем фактом, что конкретная деятельность оказалось завершенной, вследствие чего человек оказался «выброшенным» из состояния творческого возбуждения в банальную повседневность. Для того, чтобы минимизировать временной интервал пребывания *вне* творчества, креативная

личность находится в постоянном поиске новых идей, новых тем и научных проблем, увлекшись которыми она смогла бы вновь погрузиться в измерение творческой «горячки» или «горения», доставляющего удовольствие и удовлетворение жизнью.

И. Бескова в числе важных особенностей творческих личностей упоминает «любопытность, даже любопытство (как выражение стремления к получению новой информации, по смыслу приближающееся к понятию «пытливость» [2]), готовность к позитивному восприятию разнообразной информации, которая в дальнейшем может быть оригинально использована в определенном познавательном контексте (тогда как отрицательная настроенность на любую информацию как «ненужную», «лишнюю», «неполезную») может повлечь за собой блокирование творческой энергии и реальный отказ от тех знаний, которые могут обладать эвристическим потенциалом). Такую способность И. Бескова обозначает с помощью понятия «толерантность мышления», что свидетельствует о готовности субъекта воспринимать различные интерпретации жизненных феноменов во всех возможных вариациях и модификациях, что позволяет обрести более богатое и разностороннее видение реальности. Толерантность мышления может быть рассмотрена как «предпосылка формирования особенностей восприятия и оценки информации, обеспечивающих возможность ее последующего креативного использования» [2]. Кроме того, в современной философии и социологии творчества пытаются установить смысловую связь между феноменом творчества и «непослушания», бунтарства, нонконформизма. В данном контексте ссылаются на рассуждения великого советского физика П. Капицы, который полагал, что «гений обычно проявляется в непослушании... Непослушание есть одна из неизбежных черт, появляющихся в человеке, ищущем и создающем всегда новое в науке, искусстве, литературе, философии» [7, с. 82].

Творческую активность рассматривают в современной философии и социологии как феномен, обладающий плюралистическим контентом: можно говорить не только о научном и художественном видах творчества, но и о техническом, моральном, дидактическом, управленческом и других разновидностях твор-

чества [1]. Как полагает В. Безрукова, «творческая активность – это способность личности инициативно и самостоятельно находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую» [1]. В какой бы области жизнедеятельности человека ни шла речь о возникновении заявленных выше характеристик – «умении находить «зоны поиска», ставить задачи, выделять принципы, лежащие в основе тех или иных конструкций, явлений, действий, переносить знания, навыки и умения из одной области в другую», – мы можем говорить о творчестве или творческой активности личности.

Подытоживая, сформулируем основные тезисы современной философской и социологической теории творчества и творческой активности личности.

1. Понятие «творчество» в современной философской теории используют в значении «создания нового продукта», обладающего параметрами новизны, оригинальности и полезности, при этом в качестве «нового продукта» могут выступать не только объективированные артефакты, но и неосязаемые ценности, смысловые конструкты, духовные состояния, создаваемые человеком в ситуации глубокой внутренней сосредоточенности и активной созерцательности.

2. Творчество предполагает «выход за рамки требуемого» (Д. Богоявленская), способность трансцендировать пределы допустимого. По мнению американского теоретика Д. Гилфорда, в основе творческой деятельности находится «дивергентное мышление», понимаемое как способность мыслить «вширь», во всех направлениях одновременно, захватывая в поле своего внимания все разнообразие свойств и особенностей определенного процесса/ситуации.

3. Творчество человека имеет связь с познавательной мотивацией: творческий человек нацелен не на достижение успеха, а на постижение истины и глубинного смысла определенных явлений, в то время как карьеристские мотивы могут блокировать творческую активность личности.

4. В социологии феномен творчества изучают не столько как личный акт, сколько как социально обусловленный процесс творческой деятельности, при этом творческая активность рассматривается как высшая форма социальной активности, включающей в себя характеристики «самодетерминированности», «включенности в социальное взаимодействие» и «просоциальности» (Е. Харланова).

5. В современной социологии творческую активность личности рассматривают в контексте ресурсного/капитального подхода, в котором акцентируется необходимость для человека обладания определенными жизненными ресурсами/капиталами для того, чтобы иметь возможность реализовать внутренний творческий потенциал. Особую роль при этом выполняет «культурный капитал», предполагающий «работу над собой (самосовершенствование) и собственные усилия» (П. Бурдьё).

6. Понятие «творческая активность» противопоставляется понятию «реактивность», обладающему характеристиками инертности, приспособительности, сориентированности на прошлое, стереотипности. Напротив, творческая активность предполагает не приспособление к уже существующим познавательным и социальным контекстам, сколько их преобразование и усовершенствование; она сориентирована не на прошлое, а на настоящее и будущее, стимулируя создание «избыточности» смыслов; активность по своей природе не-стереотипна, будучи нацеленной на создание уникальных проектов.

7. Перспективным следует признать рассмотрение феномена творчества в контексте теории «социологического воображения» (Ч. Миллс, П. Штомпка). Социологическое воображение представляет собой способность концептуально конструировать социальную реальность, достраивая связи между наблюдаемыми явлениями до определенной полноты на основе имеющейся теоретической и эмпирической информации. Способность сочетать парадигмальные контексты, которые ранее никем еще не сопрягались, умение устанавливать связи между явлениями, которые на первый взгляд никак не соотносятся друг с другом, способность видеть в своем воображении скрытые процессы,



угадываемые лишь по некоторым внешним признакам следует расценить как высшее социологическое творчество, позволяющее устанавливать не поверхностные, а глубинные социальные взаимосвязи.

8. Творческая личность должна обладать способностью видения/узрения сущности определенных явлений/событий/ситуаций, способностью сосредоточения на какой-либо одной теме или проблеме, способностью к самопознанию (Э. Фромм), умением уклоняться от шаблонов, оригинальностью, инициативностью, упорством, высокой самоорганизацией, работоспособностью (Я. Пономарев), пытливостью, толерантностью мышления (И. Бескова), неконформизмом и творческим «непослушанием» (П. Капица).

9. Творческую активность в современной философии и социологии рассматривают как феномен, обладающий плюралистическим контентом: можно говорить не только о научном и художественном видах творчества, но и о техническом, моральном, дидактическом, управленческом и других разновидностях творчества.

## **1.2. Современные интерпретации успеха и роль творческой активности личности в его достижении**

Современное общество – общество перемен и нестабильности. В таком социуме динамика изменений настолько высока, что для достижения успеха человек должен владеть универсальными механизмами ориентации в мире, профессии, жизни, сочетая их с новыми инструментами, которые актуализируются в тех или иных социокультурных пространствах. В данных процессах, безусловно, актуализируется роль творческой активности личности.

Для студента эти вопросы особенно актуальны, поскольку в зависимости от ответов на них он конструирует свою образовательную технологию, свой путь движения к успеху. И вуз при этом выступает своеобразным проводником на этом пути.

Все это предполагает необходимость рассмотрения феномена успеха и его индикаторов.

Как показывает анализ литературы, достаточно часто успех ассоциируется с достижением поставленной цели, маркерами которой являются престиж, уровень материального благосостояния, статусные позиции, тот или иной имидж, уровень образования и т.д. [22]. В толковом словаре В. Даля успех определяется через процессуальную результативность: «Успех – успевать, иметь успех, удачу, достигать желаемого... Успеть в деле, работе» [13].

Следует отметить, что сами маркеры успеха изменялись с течением времени. Особое внимание данному феномену уделили американские философы-прагматисты У. Джеймс, Дж. Дьюи, С. Хук, Ф. Шиллер, Дж. Болдуин. Триада человек – деятельность – успех – сквозная тема в работах классиков прагматизма. Например, Дж. Дьюи связывал успех с понятием счастья, как центральной идеей морали. «Счастье, – писал он, – основывается только на успехе, но успех означает достигать цели, идти вперед, двигаться вперед» [15].

Одно из первых социологических осмыслений успеха принадлежит М. Веберу («Протестанская этика и дух капитализма» [9]). Успешность человека, по его мнению, была санкционирована самим Богом и возведена в ранг социальной добродетели. Совпадение профессиональных обязанностей и призвания, что в немецком языке обозначается одним и тем же словом «Beruf», явилось фундаментом пуританской этики и толчком к развитию капитализма и духа предпринимательства в тех географических регионах, где распространился протестантизм. Именно протестантская этика определила американскую жизненную модель: стремление к успеху как главной ценности. Смыслообразующей компонентой идеи успешности стало слияние духовного и экономического благоденствия.

Постепенно с возросшим ростом мобильности, расширением рыночных отношений во всех сферах – не только экономической, но и социальной – религиозная составляющая «вымывается» из ориентиров американского гражданина. Материальное благосостояние и независимость становятся не столько богоугодным делом, сколько стандартом общества.

Прагматическое мировосприятие выразилось в известной

американской философской традиции, представленной У. Джемсом и Ч. Пирсом, а также в системе образования. Для преподавания в американских учебных заведениях выбирались только те знания и навыки, которые могли помочь в достижении материального успеха, или же способствовать формированию черт характера, ассоциируемых с «self-made man» – «человеком, сделавшим самого себя». Человек умен постольку, поскольку может конвертировать свои знания в материальный эквивалент.

Отражением этой концепции стала концепция успеха как демонстративного потребления (Веблен Т.) [10]. Т. Веблен выделяет в истории цивилизации особый общественный класс, для которого, по его мнению, занятие трудовой деятельностью является социально и этически табуированной сферой. Этот класс сформировал свою идеологию «достижения» и «правила игры» – норму денежного соперничества и социальные установки на денежный успех, денежный стандарт уровня жизни, денежные каноны вкуса и моды, т. е. демонстративное потребление.

В концепции успеха как рационального выбора, разработанной Д. Фридманом и М. Хетчером, основополагающим тезисом является утверждение, что формирование целей достижения успеха личностью предопределено её предпочтениями. Социальное действие исследователи рассматривают как достижение целей, ограниченное, с одной стороны, иерархией предпочтений личности, с другой стороны, социальными институтами, поскольку они навязывают правила, законы, предписания и «правила игры».

В теории обмена Дж. Хоманса процесс достижения успеха личностью рассматривается как деятельность, состоящая из трех фаз: действие, вознаграждение за результат действия, повторение первоначального действия или действия, аналогичного ему. Он утверждает: чем чаще какое-либо действие человека приводит к получению вознаграждения, тем более вероятно, что человек вновь поступит так же.

Понятие «успех» рассматривается и в теории рисков (Э. Гидденс, У. Бек). Основу этой теории составляет представление о новой социальной среде, о новой социальной структуре, а также о новых «правилах продвижения» в этой структуре, механизмах

достижения успеха. Поэтому успешный человек в обществе риска – это человек, усвоивший новые модели поведения, а, значит, умеющий управлять рисками.

Основой символической концепции успеха является положение о том, что взаимодействие между людьми осуществляется посредством обмена символами, выработанными в ходе общественной жизни. Целедостижение – это продукт взаимодействия субъективных факторов (индивидуальных значений успеха) и объективных факторов (символов успеха). Понятие «жизненный успех» определяется именно в сознании личности в виде смысловых конструкций, связей. Относительно целостная картина феномена целедостижения, успеха в той или иной общности, в том или ином социуме может быть представлена совокупностью индивидуальных смыслов успеха отдельных личностей.

Социологический аспект исследования успеха представлен также в работах В. Зомбарта, К. Мангейма и др.

Исследователи отмечают, что в традиционном обществе, где основными принципами и ценностями являлись стабильность и наличие гарантий, проблема «успеха» и «успешности» не была актуальной. Параметры общественной системы были четко заданы, и соответствовать определенным стандартам (или быть «чуть-чуть лучше») означало быть «вписанным» в данную систему, т.е. быть автоматически успешным. «Быть подобным системе» – рецепт успеха в классическом обществе.

Эпоха скоростей и рыночного капитализма привела к феномену глобализации. Как красочно описывают ее К. Нордстрем и Й. Риддерстрале, это «необыкновенное состояние нестабильности и неопределенности, связанное с увеличением (расширением) возможностей для каждого, с одной стороны, и одновременно увеличением конкуренции – с другой, причем в масштабе всего мира, такой чудный «караоке-капитализм»» [27; 28]. Именно поэтому «в современном обществе, в условиях ценностного плюрализма, не может быть единого рецепта успешности. Само понятие «успех» не может быть жестко (четко) определено, т.к. отсутствует основание, точка отсчета, непонятно, чему нужно соответствовать» [22].

Чаще всего успех отождествляется с моделью удачи, как техника успешной деятельности. При этом «успех можно назвать символом современной цивилизации, которая по всем показателям считается достижительной» [16, с. 215].

Соответственно, в современном обществе формируется точка зрения об относительности успеха, отсутствии его общезначимых стандартов.

По-видимому, данная позиция связана с двойственным восприятием успеха: социальным и индивидуальным. Первое измеряется оценкой извне через механизм социального сравнения, а второе внутренней оценкой, вписанной в жизненный путь личности, ее самооценку. Безусловно, при рассмотрении студентов важны оба эти измерения, а особое значение приобретают зоны их совпадения. Именно эти зоны, с нашей точки зрения, могут быть охарактеризованы как социальный успех – «успешная адаптация в обществе, достигаемая посредством активности, проявляемой личностью» [12]. Социальный успех личности определяется осознанным или неосознанным принятием ею социальной группы или сообщества, в котором она намерена себя утвердить. Как показывают теоретические разработки ученых, выбор группы, как правило, не случаен. «Он осуществляется по сходству личностных и групповых ценностей и представлений о способах достижения успеха. Ценности и стандарты поведения – это своеобразный «культурный код» моделей жизненного успеха, на основе которого и происходит признание или осуждение достижений личности группой и сообществом. Процесс самоутверждения личности в социальной группе носит преимущественно односторонний характер, т.е. достигается в какой-либо одной сфере ее жизнедеятельности» [33]. Причем для студента важной, с нашей точки зрения, выступает также своеобразная дихотомия-интеграция, связывающая его успех сегодня с проекцией на завтра. Ведь студенческие годы – это своеобразный плацдарм для старта в профессиональную жизнь. И если статус студенчества является временным, то профессия (или профессии) будут сопровождать студента после окончания учебного заведения всю жизнь. Именно поэтому критерии успеха для студента – это

единство его сегодняшних достижений и будущих (от молодого специалиста к профессионалу).

Обращение к сущности успеха позволяет обратить внимание на его различные современные трактовки. В словаре С. И. Ожегова понятие успеха рассматривается в трёх аспектах. Во-первых, он отождествляется с удачей в достижении чего-нибудь, во-вторых, успех – это хорошие результаты в работе или учёбе, в-третьих, успех – это общественное признание [24]. Современные исследователи в этой области трактуют успех как определенный уровень достижений цели [6]. О. С. Гудзенко определяет успех как «комплекс представлений, сформированных в социальном пространстве на основе общественных ценностей и стандартов, ожиданий и признания актуальных и потенциальных достижений, которые оцениваются как высокие, престижные в обществе» [12]. Успех рассматривается и как «техника успешной деятельности» [16, с. 215].

На наш взгляд, можно говорить о том, что у разных социальных субъектов технология достижения успеха своя в силу тех ресурсов, которыми они обладают. Однако успех, собственно как и представления о нем, формируются еще на студенческой скамье. Как показывают исследования, для украинских, российских, польских и казахских студентов ключевыми маркерами успеха выступают самореализация (70,2%, 66,2%, 47,1%, 48,5% соответственно), карьера, профессионализм (51,5%, 60,0%, 72,1%, 47,4%), деньги, материальное благополучие (41,4%, 54,4%, 53,2%, 35,7%), любовь, дружба (48,9%, 46,6%, 43,2%, 54,0%). Очевидно, что указанные маркеры лежат преимущественно в плоскости будущей профессиональной деятельности. При этом согласимся с Л. Дементием, что необходимо «различать понятия «успех» и «успешность». В понятии «успех» фиксируются, скорее, объективные достижения в конкретной деятельности и жизни в целом. А понятие «успешность» отражает субъективное переживание достижения успеха [14]. Успешность личности связывается с результативностью собственной деятельности, с продуктивностью ее усилий [6].

В этом контексте успешность – способность и умение достигать успеха [17]. «Успешный человек – человек, успешно дости-

гающий своих целей, ощущающий это сам и имеющий в этом признание окружающих» [30, с. 296].

Очевидно, что преимущественный акцент восприятия успеха и успешности сегодня – социально-профессиональный. Наверное, в силу того, что он наиболее универсален для измерения и оценки. Именно он имеет особое значение и для студентов как определенный ориентир, на который они работают сегодня. Поэтому остановимся на нем более подробно.

Говоря о профессиональном успехе, следует отметить разнообразие сложившихся теоретических концептуальных подходов к ее анализу. Так, с позиции системного подхода успех человека зависит от влияния на неё особенностей субъекта, содержания, средств, условий и организации деятельности, соответственно, изучение психики с позиций предъявляемых к ней требований деятельности должно проводиться в совокупности взаимосвязанных характеристик [20].

Деятельностный подход в изучении успеха человека представлен в трудах А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева. В данном подходе утверждается, что реализуется успех через деятельность, а предмет деятельности оказывает существенное влияние на психические особенности человека.

Субъектно-деятельностный подход в изучении профессионального успеха опирается на научные идеи Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева и развит в трудах А. В. Брушлинского, Е. А. Климова и других. Согласно этому подходу, человек формируется в деятельности, всегда социальной, творческой, самостоятельной, преобразующей. Исходя из этого, человек как субъект труда – это заинтересованный, обладающий необходимыми качествами инициатор целенаправленных, спланированных преобразующих воздействий в направлении объекта труда, с целью получения социально ценного результата, в ходе которых он сам активно развивается.

Очевидно, что при всем разнообразии подходов к феномену успеха в каждом обращено внимание на субъекта, его активность и преобразующий характер деятельности, что непосредственно

выводит нас на значимую роль творческой активности личности в достижении успеха. И студент в этом плане не исключение.

В целом, при анализе успешности студента важно отталкиваться от следующих методологических и методических позиций [5; 21; 24; 31; 29; 36; 37; 38; 39; 41]:

- социальные достижения не тождественны профессиональным достижениям;

- успешность деятельности не сводится к успешности решения отдельных профессиональных задач;

- профессиональная успешность слабо коррелирует с другими видами социальной успешности;

- число оставляющих успешности, выделяемых учеными, возрастает (способности, интеллект, знания, умения, навыки, профессионально важные качества, компетентность, компетенции, ресурсы, потенциал, потенциалы личности и т. п.);

- введение новых понятий, отражающих успешность деятельности субъекта, не является радикальным и окончательным решением. Их содержание в разных дисциплинах и даже в границах одной дисциплины сильно различается, их структура крайне неопределенна, состав их компонентов тяготеет к бесконечности;

- с середины XX в. в структуре личности стали выделять составляющие, непосредственно связанные с успешностью (самоактуализация, самоэффективность, локус контроля и т. п.).

Учитывая данные особенности в социологическом анализе успешности студентов как субъектов «сегодняшних» и «завтрашних», важным видится выделение маркеров, показателей, по которым можно осуществлять измерение успешности.

Следует отметить, что ключевые маркеры успешности формируются еще на студенческой скамье и частично сохраняют свою значимость на протяжении большей части профессиональной деятельности. Например, опросы студентов показывают, что «в образах будущей ожидаемой профессиональной успешности преобладают следующие ее важнейшие признаки, отраженные в представлениях респондентов (представим в порядке уменьшения значимости): самореализация в профессии (56% и 61%); профессионализм в своем деле (44% и 49%); хорошая профессиональ-



ная или должностная карьера (47% и 44%); высокий профессиональный и социальный статус (41% и 36%). Фактом, достойным внимания, является то, что образ большого материального вознаграждения за свою профессиональную деятельность не является доминирующим по степени значимости (18% и 33%), главное для студентов – самореализация и профессионализм» [19].

Очевидно, что успех и успешность представлены совокупностью объективных и субъективных параметров (см. [54; 61; 62]). Объективным успехом называется положительный результат, который может быть оценен окружающими людьми. Как правило, он измеряется такими характеристиками, как размер заработной платы, количество продвижений по службе и уровень занимаемой должности в иерархии организации. Для студента это может быть уровень учебных достижений, результаты в НИРС и творчестве, подтвержденные документально.

Субъективные характеристики успеха – совокупность суждений человека о его достижениях и результатах; они измеряются параметрами удовлетворенности работой и удовлетворенности карьерой и «и часто соотносятся с эффективностью деятельности, уменьшением затраченного времени и снижением стоимости социальных услуг» [30, с. 296]. Для студента это удовлетворенность собственным ростом, достижениями, саморазвитием.

Соответственно, измерение успешности должно быть комплексным. Такая комплексность обеспечивается различной когнитивной, ценностно-мотивационной, деятельностной и результирующей составляющими успешности студентов как социальных субъектов.

Как показывают исследования [30, с. 298–300], сегодня можно выделить порядка 100 критериев оценки успешности для различных социальных субъектов. Для руководителей успешность связана как с ключевыми компетенциями современного менеджера (целеполагание, направленность на результат, коммуникабельность, ответственность и пр.), так и с факторами социальной успешности (статус в обществе, любовь близких, проявить себя в обществе), личностными показателями (оправданный риск, саморазвитие, здоровый образ жизни и пр.). Для рядовых

сотрудников критериями успешности выступают: личные качества, высокая заработная плата, достижение результата, поддержка и признание коллектива, условия труда, знания, интересная работа.

При этом следует иметь в виду, что значимость данных критериев может варьироваться в зависимости от возраста. Известно, что по мере развития личности возрастает её активность, направленная на управление собственным развитием, осознанием собственной жизни как целостного, целенаправленного процесса (О. Г. Молл). Соответственно объем желаемых личностных изменений зависит от возраста. Максимальная тяга к саморазвитию характерна, например, для менеджера в возрасте до 30 лет (см. табл. 1.1.).

*Таблица 1.1*

**Распределение вероятности возникновения потребности в личностных изменениях в себе в зависимости от возраста по О. Моллу**

№	Категория	Возраст(года)					
		До 30	31–35	36–40	41–45	46–50	50–55
1	Отношение к себе	0,15	0,10	0,11	0,09	0,12	0,08
2	Отношение к работе	0,02	0,00	0,04	0,05	0,03	0,02
3	Отношение к людям	0,21	0,23	0,21	0,21	0,21	0,19
4	Эмоциональная сфера	0,12	0,21	0,19	0,21	0,25	0,23
5	Волевая сфера	0,24	0,18	0,19	0,07	0,06	0,14
6	Познавательные процессы	0,18	0,10	0,04	0,05	0,06	0,14
7	Проф. знания и навыки	0,07	0,15	0,15	0,25	0,06	0,06
8	Поведение	0,01	0,03	0,07	0,07	0,9	0,14

С одной стороны, видно, что возраст позитивно влияет на качество управления и примером тому служат вице-президенты многих компаний, чей средний возраст составляет 56 лет. С другой стороны, было бы ошибочным считать, что только зрелый возраст и опыт дают основание рассчитывать на высокую должность и управленческий успех. Есть много примеров в пользу молодых

специалистов. Так, А. Морита основала всемирно известную компанию «Сони корпорейшн» в возрасте 25 лет. А. Хаммер, глава фирмы «Оксидентал петролиум» свой первый миллион заработал в 21 год, будучи студентом [3, с. 54].

Анализ теоретических конструкций относительно успеха различных социальных субъектов позволяет нам сформировать двойную совокупность индикаторов успешности студентов как субъектов образования и как будущих молодых специалистов, которая будет учитывать их возрастные, статусные и другие особенности, а также позволит осуществить измерение этих индикаторов в современном украинском обществе.

Одним из ведущих критериев успешности выступает *профессиональный и служебный рост (карьера)*. В ракурсе этого индикатора профессиональная успешность представляется достижением карьерных высот и зачастую отождествляется с карьерой. Для студентов этот индикатор формально не является актуальным, однако, во-первых, он может быть представлен совокупностью различных позиций в самоуправлении, общественных организациях, которые входят в портфолио студента. Во-вторых, современные студенты уже на студенческой скамье начинают профессиональное движение, совмещая работу с учебой, что позволяет использовать данный индикатор в полной мере.

Отметим, что карьера как социальный феномен представляет собой многоплановое явление в сфере поведения и поступков, навыков и техник. Обращаясь к определению термина «карьера», исследователи не всегда понимают его одинаково. Например, в ранних работах Дж. Холла карьера – это продвижение по организационной иерархии, которое происходит последовательно выполнению работ на протяжении жизни человека. Для С. Барлея карьера – последовательный ролевой опыт (что особенно актуально для студентов).

Карьера охватывает достижения успеха в широком диапазоне сфер деятельности, во всех определениях есть признаки успеха: успешное продвижение, путь к успеху, а также результат достижения успеха. Важным является понимание карьеры и как процесса, и как результата этого успеха. Чаще всего, говоря об успешности,

исследователи обращают внимание именно на показатель успешности в какой-либо сфере деятельности (для студента это может проявляться в учебе, общественной работе, спорте и т.д.).

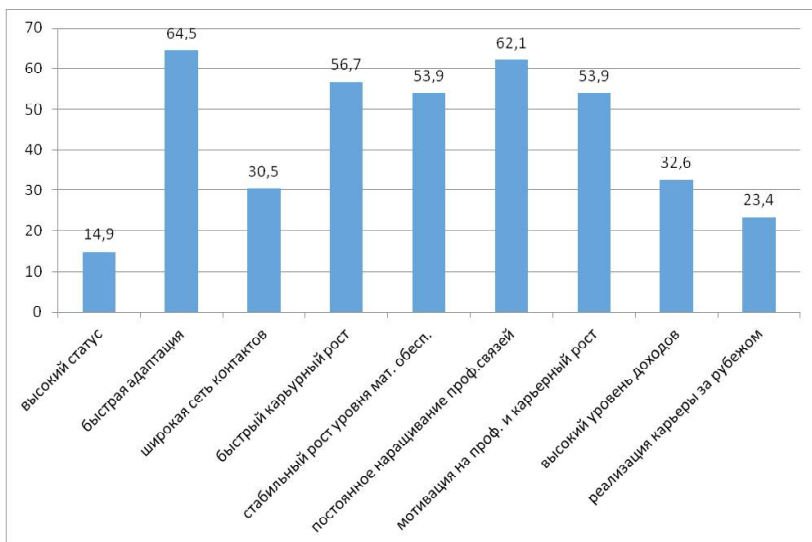
Несмотря на разнообразие точек зрения, большинство исследователей различают два наиболее значимых подхода к пониманию карьеры, непосредственно связанных с феноменом успешности: субъективный и объективный. Объективный подход (например, О. В. Фаллер, З. А. Авдошина, В. Ю. Иванова, Е. Комаров) подразумевает достижение, получающее социальную оценку в виде признания в сообществе, а субъективный подход (например, Маркова А. К., Ладанов И. Д., Шерет Т. Д., Терновская О.П. и др.) направлен на оценку эмоционального и мотивационного компонента.

По мнению некоторых исследователей (например, Е. Бавыкиной), правомерно субъективный и объективный подходы объединить в один интегрированный подход и как следствие рассматривать профессиональную карьеру с позиции субъективно-объективного (интегрированного) подхода. Это в полной мере относится и к студентам, к оценкам их успеха.

В рамках такого интегрированного подхода важно посмотреть на «внешние» оценки успеха. Для студента данный аспект приобретает значимость с точки зрения его потенциала как молодого специалиста, ведь его ориентация на будущее значительно сильнее, чем ориентация на настоящее и прошлое.

Высокая скорость карьерного перемещения, по данным нашего опроса руководителей организаций, занимает одно из ведущих мест в системе характеристик успешности молодых специалистов (см. рис. 1.1).

Таким образом, карьерный рост является универсальной объективной характеристикой успеха. При этом, необходимо признать, что данный индикатор успешности является реально работающим уже с первых лет профессиональной деятельности. Как показал наш опрос молодых специалистов, за время работы в последней по порядку организации (по выборке общий стаж трудовой деятельности не превышал трех лет) 21,9% молодых специалистов переместились на более высокую должность,



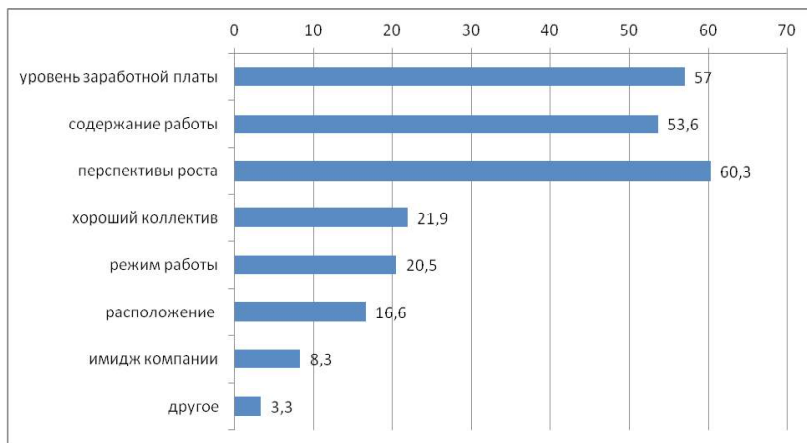
*Рис. 1.1.* Мнение руководителей организаций г. Харькова об основных характеристиках успешности молодых специалистов<sup>1</sup>

а перспективы такого роста явились одним из наиболее значимых мотивов при выборе работы (его отметили 60,3% респондентов) (см. рис. 1.2).

В системе приоритетных компонентов профессиональной деятельности возможности повышения по служебной лестнице имеют различную степень важности для 92,7% молодых специалистов (52,3% – очень важно, 40,4% – скорее важно), что еще раз подчеркивает действенность данной характеристики успешности молодых специалистов.

Еще одним индикатором успешности является *конструирование и расширение сети социально-профессиональных контактов и получение признания в ней*. В условиях технологической и информационной глобализации данный индикатор повышает

<sup>1</sup> Исследование «Молодые специалисты в современном социальном пространстве: факторы успешности» (2014–2015 гг., опрошено 130 руководителей организаций и 843 молодых специалиста г. Харькова).



*Рис. 1.2.* Распределение ответов молодых специалистов г. Харькова на вопрос: «Что для Вас является определяющим в выборе места работы?»

свою значимость. Ведь обширная сеть социальных и профессиональных контактов дает возможность как студентам, так и молодым специалистам развиваться, совершенствоваться, получать консультации и т.д.

Данный индикатор имеет значение на различных уровнях. Прежде всего, на уровне коллектива. «Взаимодействия с коллегами – это неотъемлемая часть работы любого сотрудника компании. Если в коллективе поддерживается благоприятная атмосфера: коллеги уважают, поддерживают и признают заслуги друг друга, то это отражается и на их работе и, скорее всего, может отразиться на успешности сотрудников» [30, с. 299].

Для студентов данный индикатор приобретает значение благодаря возможности накапливать социальный опыт, развивать коммуникативные компетенции, формировать первые профессионально-ориентированные сети.

Такая значимость признания сохраняется и у молодых специалистов, в том числе и на макроуровне: 84,7% из них считают важным, чтобы профессиональная деятельность предоставляла воз-

возможность достижения высокого положения в обществе (60,9%) и общественного признания (55,6%), которые являются элементами срединного уровня в ценностном ядре молодых специалистов.

Однако расширение сети профессиональных контактов создает и более широкие возможности для профессиональной мобильности, что не всегда приветствуется работодателем. В силу этого для последних наличие широкой сети социальных контактов как индикатор успешности молодых специалистов занимает лишь 7 место (30,3%), а сам высокий статус, положение в обществе как результат использования этих сетей – 9 место (14,8%) в иерархии индикаторов успешности молодых специалистов.

Таким образом, данный индикатор носит двойственный характер, который может рассматриваться с точки зрения значимости для студентов и молодых специалистов, с одной стороны, и для работодателей, с другой. И в данном случае их оценки правомерно рассматривать с точки зрения теории социального обмена: индикатор может повышать свою интегральную значимость с ростом выгод для работодателей.

Еще одним важным элементом профессиональной успешности в этом ракурсе может рассматриваться уровень *профессионализации*. В современной науке профессиональная социализация рассматривается как явление, включающее в себя социальные взаимодействия, связанные с профессиональными отношениями и профессиональной деятельностью. Этот вид социализации осуществляется на трех уровнях: институциональном, групповом и личностном. Институциональный уровень формирует профессиональные качества специалиста, обуславливает его жизнеспособность. Групповой уровень определяется социокультурной средой, окружающей человека. Профессиональная группа, к которой принадлежит специалист, воздействует на него, оказывая влияние на его дальнейшее профессиональное поведение. Личностный уровень связан с формированием собственного профессионального опыта индивида, включенного в сферу профессиональной деятельности [7].

Процесс профессиональной социализации является многофакторным и многоуровневым процессом усвоения индивидом

профессиональной культуры, его интеграции в профессиональную систему путем передачи профессиональных ценностей, традиций и норм профессионального поведения. И, безусловно, особое место в этом процессе принадлежит высшему образованию. Ведь во время обучения в вузе осуществляется подготовка профессионала, закладываются основы технологий профессиональной деятельности, профессиональной культуры и профессионализма в целом. Кроме того, «ориентированность на успешное выполнение профессиональной деятельности напрямую зависит не только от профессиональных, но и от личностных качеств специалиста: мобильности, активности, творческого подхода к решению вопросов, стремления к приобретению новых знаний и способности взять на себя ответственность за построение своего карьерного пути» [8]. А формирование и развитие этих качеств наиболее активно осуществляется во время обучения в вузе.

Очевидно, что профессиональная социализация как индикатор успешности является комплексным, интегрирующим в себя и показатели широты профессиональных контактов, и овладения нормами и ценностями профессии, и сформированность тех или иных компетенций и личностных качеств. Такая комплексность позволяет нам более предметно остановиться на некоторых обозначенных составляющих.

Итак, знания и компетенции. Бесспорно, что именно знания и компетенции лежат в основе профессиональной успешности. Во-первых, они выступают базисом, наращивание на который новых элементов в совокупности с опытом дает возможность динамичного изменения статуса от студента к молодому специалисту и до профессионала.

Во-вторых, они определяют круг выполняемых профессиональных задач (а степень их сложности может выступать одним из показателей успешности). Как отмечают исследователи, «знания повышают компетентность, дают возможность решать более сложные профессиональные задачи, а также их применение способствует появлению чувства уверенности в своем профессионализме, что непосредственно может влиять на чувство успешности в профессиональном плане» [30, с. 300].



Как показал опрос молодых специалистов, на круг решаемых профессиональных задач при выборе работы ориентируется более половины респондентов (53,6%) и этот фактор занимает третью ранговую позицию. Как ценность профессиональной деятельности совершенствование профессионализма значимо для 36,4% молодых специалистов (четвертое место). При этом только 24,5% наших респондентов согласны с утверждением, что «работа, которую я выполняю сейчас, соответствует моему опыту и способностям». 9,3% уверены, что круг их нынешних профессиональных задач требует дополнительного опыта и знаний, а 8,6% согласны, что они могли бы выполнять более сложную работу.

Исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что современный вуз дает хорошую базу для развития успешности студентов в их профессиональной деятельности.

Еще одним индикатором успешности молодых специалистов может рассматриваться *мотивация на развитие, на достижение успеха*. Предполагается, что «возможность совершенствоваться в профессиональном плане, развивать свои умения и навыки также является важным критерием успешности. Человек, который стремится к росту и развитию, уверен в своих способностях. Он может повышать свою компетентность, продвигаться по карьерной лестнице, конкурировать с другими работниками и, таким образом, чувствовать себя успешным» [30, с. 300].

Следует отметить, что данный индикатор занимает высокое место в иерархии индикаторов успешности молодых специалистов по оценкам руководителей: 53,5% из них считают, что это важный показатель успешности молодых специалистов (4–5 ранговое место).

С точки зрения молодых специалистов данный индикатор также представляет особое значение: для 94% видится важным, чтобы профессиональная деятельность предоставляла возможности развивать свои способности; совершенствование профессионализма – один из атрибутов профессиональной деятельности для 36,4% молодых специалистов, наряду с возможностью самосовершенствоваться (37,1%).

Можно смело утверждать, что мотивация на развитие в зна-

чительной мере развивается (а иногда и формируется) на «студенческой скамье», что становится механизмом формирования мотивации на успех и его достижения.

В целом, индикатор сформированности мотивации на развитие является значимым и в социальном, и в индивидуальном плане. Безусловно, данный индикатор, как и рассмотренные выше, непосредственно связан с личностными качествами студентов, молодых специалистов, профессионалов.

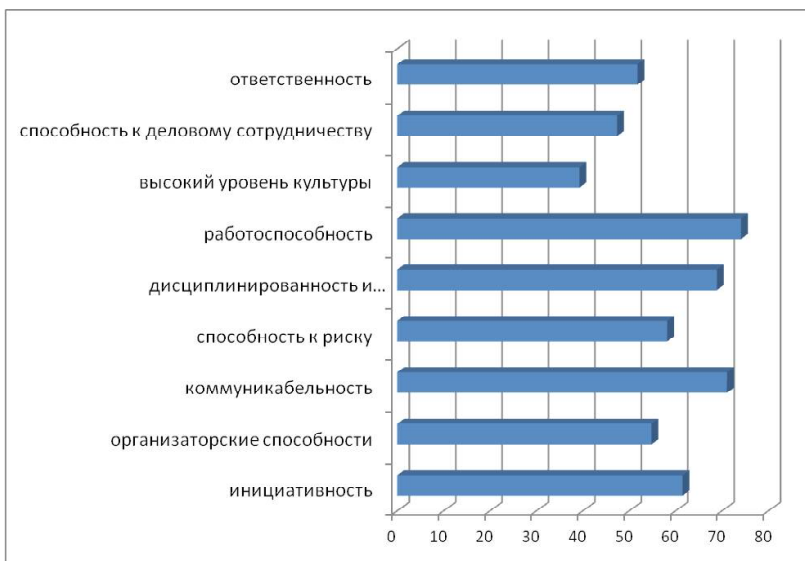
Предполагается, что *обладание теми или иными личностными качествами* позволяет осуществлять постановку профессиональных целей, выбирать способы их достижения, эффективно реализовывать стратегии по их осуществлению. Соответственно все это, в конечном итоге, приводит к профессиональному успеху.

По мнению исследователей [напр. 30, с. 299], наиболее значимыми для достижения успеха являются коммуникативные качества, позволяющие устанавливать и налаживать деловые контакты, как с коллегами, так и с руководителями, поддерживать благоприятную атмосферу на работе, и таким образом, добиваться результатов в профессиональном плане. Следующее по значимости качество – ответственность. «Так как человеку всегда приходится отвечать за сделанную им работу, то от наличия этого качества будет зависеть правильность, четкость, аккуратность выполненной работы» [30, с. 299]. Важность придает экспертами также организаторским способностям и ряду других качеств.

Как показал наш опрос руководителей, с их точки зрения, современный конкурентоспособный специалист (а, следовательно, имеющий значительный потенциал успешности) должен обладать такими качествами, как: работоспособность (74,1%), коммуникабельность (71,1%), дисциплинированность и исполнительность (68,9%) и др. (см. рис. 1.3).

При этом в реальности современные молодые специалисты, по мнению руководителей, не всегда обладают необходимыми для успеха качествами, что еще раз подтверждает возможность рассмотрения обладания набором ключевых личностных качеств в качестве индикатора успешности в современном мире.

Проведенный анализ показывает, что наиболее «слабыми»



*Рис. 1.3.* Мнение руководителей организаций г. Харькова о необходимых качествах конкурентоспособного специалиста

позициями в системе личностных качеств является обладание молодыми специалистами такими качествами, как дисциплинированность и исполнительность (третья ранговая позиция в списке необходимых качеств и шестая – в списке реально присутствующих), организаторские способности (6 и 9 места соответственно), способность к деловому сотрудничеству (8 и 3 места) (см. табл. 1.2).

Очевидно, что с точки зрения объективной оценки профессионального успеха наиболее значимыми выступают работоспособность, коммуникабельность, дисциплинированность и исполнительность, инициативность и способность к риску. При этом самым слабым звеном в реальной картине обладания перечисленными качествами является дисциплинированность и исполнительность.

По оценкам молодых специалистов, наиболее важными для конкурентоспособного специалиста выступают такие качества, как

Таблица 1.2

**Личностные качества современных конкурентоспособных специалистов в оценках руководителей и молодых специалистов (ранговые позиции)**

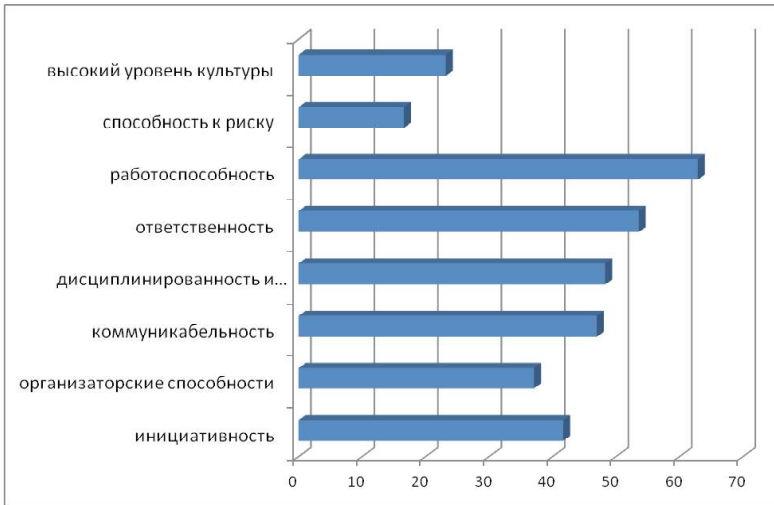
№ п/п	Качество	Оценки руководителей		Оценки молодых специалистов	
		идеал	реальность	идеал	реальность
1	Инициативность	4	4	5	6
2	Организаторские способности	6	8	6	5
3	Коммуникабельность	2	1	4	4
4	Способность к риску	5	5	9	9
5	Дисциплинированность и исполнительность	3	6	3	3
6	Работоспособность	1	2	1	2
7	Высокий уровень культуры	9	9	7-8	7
8	Способность к деловому сотрудничеству	8	3	7-8	8
9	Ответственность	7	7	2	1

работоспособность (62,9%), ответственность (53,6%), дисциплинированность и исполнительность (48,3%) (см. рисунок 1.4).

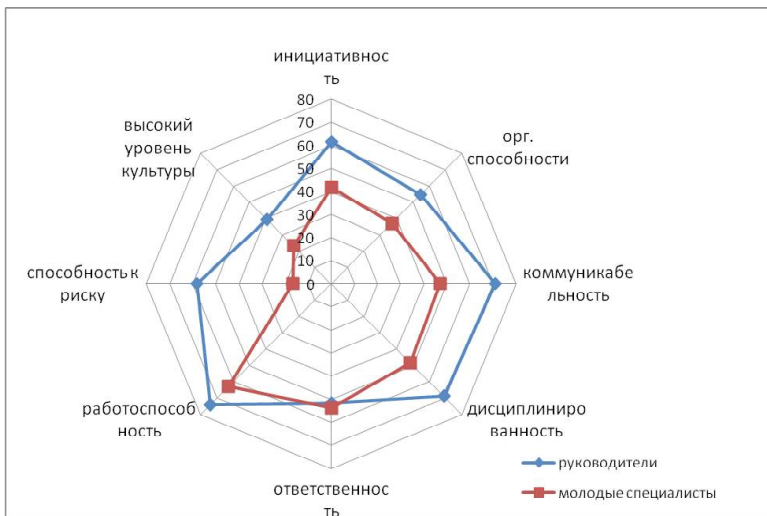
Очевидно, что взгляд молодых специалистов несколько расходится с позициями руководителей (см. табл. 1.1. и рис. 1.5), что может препятствовать достижению успеха молодыми специалистами.

Наиболее значимыми с точки зрения молодых специалистов являются работоспособность, ответственность, дисциплинированность и исполнительность, коммуникабельность и инициативность. В этом перечне отсутствует способность к риску, получившая 5 место у руководителей, но высокое место занимает ответственность (у руководителей – 7 место). Тем не менее, важным выступает возможность еще на «студенческой скамье» сформировать ядро наиболее значимых личностных качеств, определяющих возможности достижения успеха (работоспособность, дисциплинированность и исполнительность, коммуникабельность и инициативность).

Как уже отмечалось выше, проблемной зоной, по оценкам руководителей, выступает дисциплинированность и исполнительность.



*Рис. 1.4.* Мнение молодых специалистов г. Харькова о необходимых качествах конкурентоспособного специалиста



*Рис. 1.5.* Личностные качества современных конкурентоспособных специалистов в оценках руководителей и молодых специалистов (в %%)

Если посмотреть на данную проблему с точки зрения молодых специалистов, то в их оценках расхождения между идеальными и реальными образами конкурентоспособного специалиста минимальны.

Как показал проведенный нами опрос молодых специалистов, личностные качества важны не только как непосредственный индикатор успешности, но и как тот, который определяет действие других индикаторов. Например, по самооценке молодых специалистов, их личностные качества определяют эффективность адаптации (44,4%, 4 ранговая позиция). Именно поэтому необходимо уделять особое внимание их формированию и развитию.

Более того, сохраняется тенденция значимости некоторого ядра личностных качеств с точки зрения их роли в успешной адаптации. Исследования последних 10 лет подтверждают, что кроме профессиональных качеств, для профессионального успеха важны и личностные качества.

Еще одним индикатором успешности может выступать *уровень и динамика доходов, материальной обеспеченности*. Базовая составляющая этого индикатора – уровень заработной платы. Как отмечают ученые, «заработная плата играет немаловажную роль в оценке успешности у работников, так как ее высокий уровень не только повышает степень финансовой обеспеченности работника, но и может говорить о востребованности работника, его высокой компетенции, а также его статусе в компании, тем самым определяя успешность сотрудника» [30, с. 299].

Мы считаем, что уровень доходов, несмотря на его относительность в нестабильном (в том числе и украинском) обществе, может выступать как прямым, так и косвенным индикатором его успешности.

Как показали наши исследования, высокий уровень заработной платы и рост уровня материального благосостояния, по оценкам современных руководителей, выступают атрибутами успешности даже молодых специалистов (32,4% и 53,5% соответственно) (см. рис. 1.1).

Материальный фактор как индикатор успешности достаточно сильно представлен также в карьерных и профессиональных моти-

ваниях молодых специалистов. Исследования показывают, что на высокий уровень заработной платы при выборе работы ориентируются около 57% молодых специалистов. Более того, уровень материального обеспечения в целом является важным в жизни для 96,7% молодых специалистов, что, можно предположить, станет одним из наиболее мощных факторов достижения успеха.

При этом, рассматривая заработную плату и динамику улучшения уровня материального обеспечения, важно понимать, что в современных условиях данный показатель может содержать в себе и скрытые составляющие, в частности, так называемый социальный пакет (оплата проезда, телефонной связи, медицинского обслуживания, повышения квалификации и т.д.).

Как отмечалось выше, одним из субъективных индикаторов успешности молодых специалистов может выступать уровень удовлетворенности ими своими достижениями, в том числе и работой. По мнению Родионовой, «выполнение любимой работы доставляет удовольствие, вызывает положительные эмоции, а также сопровождается чувством удовлетворенности не только от результата работы, но и от её процесса» [30, с. 300], что способствует формированию мотивации на развитие, на достижения в карьере и профессиональном росте, а в целом – достижению успеха. Именно в связках «статус – удовлетворенность им», «уровень благосостояния – удовлетворенность им» и т.д. успех становится максимально идентифицированным.

В целом, можно отметить, что сегодня успех связывается с целым рядом индикаторов, которые имеют свое объективное и субъективное измерение. Среди них – статусные позиции и их динамика, уровень благосостояния и его динамика, умение и желание ставить перед собой цели и реализовывать их, сформированная мотивация на развитие, социальная компетентность, адаптивность, целый набор личностных качеств и др.

Особого внимания заслуживает вопрос о том, что же влияет на достижение успеха в современном обществе? Что может выступать опорой студентов в формировании их стратегий успеха и их достижении? Ответы на эти вопросы предполагают анализ факторов формирования успеха.

Следует отметить, что «жизненный успех любого человека детерминирован социальной средой и его природной предрасположенностью, т. е. имеющимися от природы задатками и склонностями личности к различным видам деятельности» [33].

Достаточно часто успешность связывают с личностными характеристиками – мотивационным потенциалом, уровнем перфекционизма, локусом контроля, направленностью мотивации личности, а также с возможностями реализации культурных ожиданий (ценностная составляющая), формирования и развития организационной и профессиональной идентичности [30].

На основе проведенных исследований определяют главные психологические детерминанты профессиональной успешности: умение использовать свой личностный потенциал; целенаправленное личностно-профессиональное развитие; гибкость, умение «попасть в струю»; удача [19].

Можно согласиться и с тем, что успешность человека с точки зрения социального контекста определяется такими факторами, как ситуация на рынке труда, национальный менталитет, нормативно-правовое обеспечение, кадровый менеджмент в стране; а также особенностями кадровой политики предприятия, его престижностью, стадией жизненного цикла, финансово-экономическим состоянием, социально-психологическим климатом в коллективе и т.д.

Традиция исследования факторов, определяющих профессиональный успех, достаточно ярко представлена и в западных исследованиях, где, по мнению Я. Хаммера, имеют место два подхода [40, с. 148–152].

Первый из них был разработан Р. Г. Тернером [72]. Автор провел сравнительное исследование двух стран – Великобритании и США – на предмет существующих в них различий в системе образования и в стратегиях продвижения по службе. Он заключил, что построение карьеры в этих странах базируется на кардинально разных принципах. В США таким принципом является личное усилие человека, тогда как карьера в Великобритании больше зависит от отношений человека с другими людьми.

Р. Г. Тернер нашел, что именно последовательность «усилие –



результат» позволяет в США выстроить карьеру. Личная вовлеченность и приобретение новых умений и навыков – это та база, которая обеспечивает человеку желаемое продвижение. В Великобритании такой основой является способность зарекомендовать себя как компетентного молодого специалиста, что способствует в дальнейшем появлению наставника, имеющего определенное признание и вес в профессиональном сообществе. Наставник «из элиты», как определяет его Р. Г. Тернер, выбирает себе преемника из числа лучших учеников и помогает ему в построении карьеры.

Работа Р. Г. Тернера содействовала появлению множества эмпирических исследований, изучающих роль образования, наставничества и личностных качеств в достижении профессионального успеха [61; 73].

В таком подходе акцент делается на личностной компоненте профессиональной успешности, которая становится определяющей в профессиональной деятельности молодого специалиста. Однако данный акцент, с нашей точки зрения, не может быть рассмотрен как единственный, в том числе и для современного украинского общества.

Второй подход к описанию факторов, влияющих на профессиональный успех, явился обобщением многочисленных эмпирических исследований. Дж. Г. Гринхаус выделяет семь групп характеристик, которые тем или иным образом связаны с профессиональным успехом: стратегии карьеры, межличностные отношения, семейные отношения, инвестиции в человеческий капитал, мотивационные факторы, организационные характеристики и характеристики личности [53].

Очевидно, что классификация Дж. Г. Гринхауса является более широкой по сравнению с подходом Р. Г. Тернера; она включает в себя характеристики, введенные Р. Г. Тернером, однако не акцентирует внимание на факторах макросреды. Рассмотрим каждую из семи групп, предложенных Дж. Г. Гринхаусом, более подробно, дополнив предложенный им перечень значимыми с нашей точки зрения факторами.

Одной из предпосылок нашего анализа будет позиция относительно многофакторности во влиянии на успешность

личности, а также целесообразности разделения всех факторов успешности на три группы: микро-, мезо- и макрофакторы. К микрофакторам можно отнести личностные и профессиональные характеристики, к мезофакторам – роль вуза и работодателя (организации в более широком контексте), к макро факторам – общие социально-экономические и политические факторы, и как следствие – положение человека в системе социальных групп и его роль в общественных процессах.

Первая группа микрофакторов – личностные качества – самая многочисленная. Ее специфика состоит в том, что эти характеристики могут рассматриваться и как индикаторы успешности, и как факторы достижения успеха. В первом аспекте личностные качества были рассмотрены нами выше. Что же касается второго аспекта, следует отметить, что по результатам различных исследований личностные качества лидируют как факторы достижения успеха. Например, опрос студентов Украины, России, Казахстана, Польши, проведенный в 2011 году Институтом Горшенина, показал, что личностные качества, уверенность в своих силах, талант уверенно занимают лидирующую позицию как средство достижения своих жизненных целей (76,9% – Украина, 79,0% – Россия, 81,4% – Казахстан, 73,9% – Польша) [35, с. 7].

По результатам наших исследований, компоненты этой группы факторов также занимают лидирующие позиции (см. таблицу 1.3).

Обращаясь к представленным в таблице данным, можно сказать, что именно факторы микроуровня лидируют в общем перечне факторов достижения успеха. Ведущую позицию здесь занимает собственный интеллект, способности; далее следуют с разной степенью значимости для разных групп респондентов такие характеристики, как профессионализм, деловые качества; везение, удача и др. Отметим, что наблюдается некоторая динамика значимости этих факторов с учетом статуса респондента. Так, значимость такой характеристики, как трудолюбие, снижается от студентов к руководителям (третья ранговая позиция у студентов, третья-четвертая – у молодых специалистов и шестая у руководителей); а возрастает значимость профессионализма, деловых качеств (четвертая ранговая позиция у студентов, вторая

Таблица 1.3

**Представления студентов, молодых специалистов  
и руководителей организаций о факторах достижения успеха**

№ п/п	Факторы достижения успеха	Руководители		Молодые специалисты		Студенты	
		%	ранг	%	ранг	%	ранг
1	Влиятельные родственники, друзья, знакомые	32,4	5	14,6	8	25,6	7
2	Собственный интеллект, способности	54,2	1	52,3	1	59,0	1
3	Везение, удача	35,2	4	33,1	3-4	37,6	2
4	Профессионализм, деловые качества	52,8	2	48,3	2	33,4	4
5	Умение использовать любые средства для достижения цели	25,3	7	27,2	5	20,9	8
6	Деловая хватка, прагматизм	43,0	3	23,2	6	29,0	6
7	Наличие стартового капитала	24,6	8	9,3	9	16,3	9
8	Внешность	14,1	10	1,3	11	7,5	11
9	Хорошее образование	23,9	9	16,6	7	31,2	5
10	Любовь к людям	12,7	11	5,3	10	11,1	10
11	Трудолюбие	28,9	6	33,1	3-4	36,8	3

у молодых специалистов и у руководителей) и деловой хватки, прагматизма (шестая ранговая позиция у студентов и молодых специалистов, третья – у руководителей). При этом стабильную значимость сохраняют собственный интеллект, способности; внешность; любовь к людям.

Интерес представляет также тот факт, что среди разных групп респондентов есть факторы личностного плана, выделяющие их из массива остальных ответов. Например, руководители придают значительно большую значимость деловой хватке и прагматизму и значительно меньшую – трудолюбию. Молодые специалисты же выделяются повышенной оценкой значимости умения использовать любые средства для достижения цели (пятая ранговая позиция при седьмой и восьмой у руководителей и студентов соответственно).

Таким образом, в целом значимость личностного фактора в обеспечении успешности молодого специалиста не вызывает сомнения, а, учитывая объективную и субъективную стороны успеха, отмеченные нами выше следует учитывать в оценках личностного фактора как самооценку, так и внешнюю оценку, для чего и был использован нами опрос руководителей.

Для более детального описания первой группы факторов профессионального успеха считаем необходимым обратить внимание на ряд его составляющих, кроме рассмотренных выше. Прежде всего, отметим определенную значимость способностей, которые, безусловно, играют свою роль в достижении успеха. В таком ракурсе эти вопросы рассматриваются в психологии труда и опираются на теорию способностей, разработанную советскими психологами Б. М. Тепловым, С. Л. Рубинштейном, В. Н. Мясищевым, Б. Г. Ананьевым, А. Г. Ковалевым и др. Однако такой подход относится к сфере психологии. Более важным видится нам акцентирование внимания на деловых качествах личности, которые, как было показано выше, значительным образом влияют на успешность личности.

Анализируя развитие деловых качеств личности, т.е. морально-психологическую готовность и умение реализовать свою профессиональную подготовку на различных этапах карьеры, условно можно выделить четыре составляющие [4, с. 19]:

1. Навыки развития и самообразования, т.е. навыки получения и усвоения новых профессиональных знаний, деловых, социальных знаний и умений (обучаемости), умение передавать их другим (коллегам, подчиненным, новым сотрудникам) как часть любой трудовой деятельности.

2. Личностные навыки: упорство и настойчивость в достижении цели, инициативность, умение контактировать с людьми, четко формулировать, выражать и отстаивать свою точку зрения и т.д.

3. Навыки работы в группе (коммуникативные качества): умение учитывать мнение других, находить компромиссы, убеждать, критиковать и воспринимать критику и т.д.

4. Навыки лидера: умение планировать и организовывать

работу группы, мотивировать выбор её членов, распределять обязанности, контролировать, поощрять и наказывать и т.д.

Безусловно, каждый человек – личность, самобытность которой определяется особенностями характера, темперамента, воспитания, социальной и национальной среды, в которой мы живем. Отсюда следует, что не существует единственного для всех рецепта поведения даже для стандартных ситуаций. Вместе с этим необходимо помнить, что существуют некоторые общепринятые нормы поведения, объективные психофизические и социальные закономерности. В этих рамках необходимо найти свой стиль поведения, свои приемы эффективной реализации деловых навыков, развивать и совершенствовать их. Это работа на всю жизнь. Она требует самодисциплины, затрат времени и энергии, но наградой за это являются успехи в деловой карьере и гармоничные отношения с окружающими людьми [4, с. 22].

Совокупность вышеперечисленных групп деловых навыков можно включить в феномен компетентности. Компетентность – уровень достижений индивида в области определенной компетенции. Компетенция – область деятельности, значимая для эффективной работы организации в целом, в которой индивид должен проявить определенные знания, умения, поведенческие навыки, гибкие способности и профессионально-важные качества личности [2, с. 98].

Следует отметить, что компетентностный подход в оценке специалистов вырос из «недр» среды работодателей, когда обладатель формально подтвержденного диплома о высшем образовании мог проигрывать в реальной профессиональной деятельности не имеющему такого диплома. В результате, компетентностный подход «шагнул» сегодня не только на рынок труда, но и в систему образования, которая стала отталкиваться не только от ЗУНов (знаний, умений, навыков), но и от компетенций.

Опираясь на разработки современных ученых в этой области, можно выделить ряд компетенций, которые являются принципиально важными для успешности. К ним можно отнести профессиональные, общие, переносимые и персональные компетенции.

Профессиональные компетенции включают в себя овладение

знаниями, умениями и способностями, необходимыми для работы по специальности при одновременной автономности и гибкости в части решения профессиональных проблем, эффективное использование способностей, позволяющее плодотворно осуществлять профессиональную деятельность. Таким образом, профессиональные компетенции – это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности.

Общие компетенции, как они видятся, например, С. Е. Шишову, рассматриваются как способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретаются во всех типах образовательной практики [42, с. 39]. Общие компетенции иногда называют инструментальными, безличными, систематическими.

Переносимые компетенции выражаются в способности рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ и синтез, решать задачи (принимать решения), адаптироваться, быть лидером и работать в команде.

Персональные компетенции охватывают личностные качества, такие как самостоятельность, самоуважение, надежность, осознанная ответственность, чувство долга, развитие самоосознанной ориентации на ценности [18, с. 20].

Поскольку реализация компетенций осуществляется в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций, помимо деятельностных, входят также мотивационные и эмоционально-волевые составляющие. «Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач» [23].

В целом, использование тех или иных компетенций базируется на обладании человеком рядом личностных и профессиональных качеств и выступает фактором профессиональной успешности современного специалиста.

Наряду с компетенциями, исследование факторов первого

(микро-) уровня профессиональной успешности Международным HR – центром Ньюман Интернейшнл дало возможность выделить особую значимость готовности взять на себя ответственность там, где специалист видит интересные для себя задачи и умение замотивировать себя на достижение цели.

По последним исследованиям, мотивация формируется главным образом за счет положительных отношений с другими людьми. Успешность человека во взаимоотношениях в многом определяет его мотивацию на поступки. Это дает нам основание акцентировать особое внимание на мотивационном факторе достижения успеха.

Как показывают многочисленные исследования, с профессиональным успехом доказана связь таких факторов: важность работы в жизни человека [66], стремление к построению карьеры [65; 71], главенствующая роль работы [50; 56], карьерная мотивация [49], мотивация к продвижению по службе [68; 71] и амбициозность [56]. То есть к факторам профессиональной успешности можно отнести и то, насколько человек сам определил свой путь профессионального успеха, насколько сам решил стать профессионально успешным.

Указанные мотивационные факторы непосредственно связаны со стратегиями построения карьеры. Данная группа факторов является одной из наименее изученных; кроме того, в нее входит наименьшее количество составляющих [40]. Это связано прежде всего с тем, что процесс идентификации стратегий карьеры далеко не очевиден [54].

В. С. Савельева и О. Л. Еськов в работе «Управление деловой карьерой» выделяют следующие современные основные причины первого уровня, которые влияют на развитие карьеры личности [3, с. 43]:

– природные качества индивида, его индивидуально-психологические особенности. Природные качества индивида – это то, что заложено в нем от рождения и характеризуется той или иной степенью выраженности таких динамических характеристик, как активность и эмоциональность:

– система потребностей, мотивов, интересов. Система,

которая стимулирует молодого специалиста к деятельности и развитию;

– система управления личностью, Я-образ. Система представлений о себе в социуме, самоидентификация и цели личности.

Эти компоненты в значительной степени влияют на конструирование карьеры. Л. К. Харрис и Э. Огбонна провели и проанализировали 112 интервью с целью выявить основные стратегии построения карьеры респондентов. Авторы утверждают, что большинство выявленных стратегий являются скрытыми, вследствие чего их анализ представляется затруднительным [54].

Несмотря на это, исследования в данном направлении продолжаются. Т.А. Джадж и Р.Д. Бретц [57] проанализировали две стратегии карьеры: делающую упор на работе и сконцентрированную на личности руководителя. Первая из них направлена на улучшение умений и навыков, на повышение компетентности сотрудника. Вторая характеризует поведение, при котором сотрудник демонстрирует свой конформизм по отношению к начальнику. Это исследование показало, что именно вторая стратегия связана с профессиональным успехом.

Еще одной работой, вносящей вклад в изучение стратегий построения карьеры, является исследование П. Таренау [71], в котором автор проанализировал две стратегии карьеры: частая смена места работы и работа в разных филиалах в рамках одной и той же организации. Исследования показали, что вторая стратегия позитивным образом связана с объективным профессиональным успехом.

Факторы профессионального успеха во многом зависят от целей, которые себе поставил молодой специалист, и насколько он определился в своем профессиональном пути.

Феномен самоопределения, по мнению Л. Г. Сокурянской, прежде всего, отражает меру субъектности индивида (или социальной группы) как его готовности и способности к самостоятельной и ответственной деятельности в экономической, политической, образовательной, семейной и других сферах общественной жизни. Проведенные исследования показали, что в условиях современного украинского общества субъектность молодежи,



в первую очередь, находит свое выражение в ее установках на активную самостоятельную деятельность в той или иной сфере. Таким образом, мы можем говорить не столько об актуализированной, сколько о диспозиционной субъектности современной украинской молодежи. Однако даже субъектная диспозиция значительной части молодого поколения, его готовность к самостоятельному поиску оптимального решения собственных, в том числе материальных, экономических проблем превращает современную молодежь в творческий и трудовой потенциал Украины XXI столетия. При этом необходимо осознавать, что молодежь, как пишет российский исследователь С. П. Иваненков, – «это актуализированное будущее, то есть она не только будущее, но и настоящее». В этой связи очень важно как для украинского общества в целом, так и для самой молодежи уже сегодня конвертировать субъектную диспозицию в актуализированную социальную субъектность [32, с.36].

Определенную роль в этом играют установки и ожидания молодых специалистов, которые формируются еще в студенчестве, и, безусловно, выступают компонентами в конструировании карьерной стратегии.

По результатам исследования «Студент XXI века»<sup>2</sup>, более половины респондентов считают, что устроятся на работу по специальности. Незначительное число студентов ожидали проблемы со своим трудоустройством. Интересно, что около четверти респондентов после окончания вуза были нацелены на создание семьи больше, чем на поиск работы; столько же респондентов видели себя владельцем предприятия, чуть меньше студентов видели себя работником государственного предприятия или заместителями руководителя.

Такие позиции-установки студентов определяют их стратегии достижения успеха, которые могут укрепляться или ослабляться уже в статусе молодого специалиста. При этом, важным видится

---

<sup>2</sup> Опрос студентов Украины (n=1328, 2009 г.), проведенный Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» под руководством проф. Астаховой В. И.

то, что насколько четко студенты, а потом молодые специалисты видят свои профессионально-служебные планы.

Как показывают исследования, профессиональные ориентации харьковской молодежи середины 1990-х г.г. были достаточно аморфны: 31% респондентов затруднялись что-либо сказать относительно своих профессиональных планов. Вместе с тем, приобретенная (приобретаемая) специальность устраивала значительную часть учащейся молодежи: по «своей» специальности намеревались работать 43% респондентов этой категории, тогда как менять ее собирались лишь 10%. По результатам исследования «Студент XXI века» современный студент более определен в своем выборе. Он более конкретный в своих ожиданиях, надеется больше на себя и планирует свою карьеру в условиях агрессивной рыночной среды.

Как показал наш опрос молодых специалистов, сегодня они уверены, что для успешной карьеры студент должен искать работу на неполный рабочий день уже после третьего курса (69,5%). Лишь 12,6% убеждены, что сначала нужно получить диплом о высшем образовании, а потом заняться поиском работы.

Очевидно, что определенные позиции студентов в 2009 году привели к соответствующим стратегиям молодых специалистов в 2014, что свидетельствует о том, что система факторов профессиональной успешности является сложноформируемой и испытывающей многовекторное влияние.

Таким образом, достижение профессионального успеха зависит от ряда микрофакторов, в частности от качеств самой личности. Для того, чтобы молодой специалист мог рассчитывать на успех в той или иной деятельности, он должен быть склонен к этой работе, быть профессионально компетентным, коммуникабельным и т.д.

Анализируя результаты приведенных исследований с точки зрения анализа микрофакторов профессиональной успешности, можно констатировать необходимость активной позиции молодого специалиста, его мотивации к достижению карьерных целей, системность и планомерность в построении карьеры. Именно это, а также постоянное развитие личности является основными факторами профессиональной успешности.

Однако большое внимание следует уделять и интегративным факторам: социальный статус, уровень материальной обеспеченности, социальные связи индивида, воспитание, образование, культурные традиции семьи и т.д. Это дает нам основание перейти к анализу группы мезофакторов, влияющих на успешность в современном мире.

Как отмечалось нами выше, профессиональная успешность зависит не только от способностей, личностных качеств, мотиваций и ценностей, но и от их соответствия выбранной специальности, от сформированной уже в вузе способности выстраивать стратегии и тактики гибкой ориентации в профессиональной среде.

Вообще выделение мезоуровня факторной детерминации профессиональной успешности молодых специалистов связано с тем, что в социальное пространство специалиста включено множество субъектов, которые влияют на его профессиональную успешность. Наиболее значимые из них – вуз и работодатель, составляющие основу факторов мезоуровня в формировании профессиональной успешности. Вуз как структурный элемент социального института образования, готовящий специалиста, призван формировать и развивать его необходимые компетенции. Работодатель же конструирует некоторую среду, соответствие которой и выступает залогом успешного трудоустройства и профессионального роста молодого специалиста. Этот процесс мы предлагаем рассматривать в двух плоскостях: открытость компаний для молодых специалистов предъявляемым на рынке труда требованиям и роль вуза в формировании конкурентоспособного молодого специалиста. Только такая плоскость анализа, на наш взгляд, позволит говорить о перспективных стратегиях достижения успеха молодыми специалистами.

В современном мире нет ни одного общества, которое бы не обеспечивало развитие образования, обучения и воспитания подрастающих поколений в соответствии с теми ценностями, идеалами, стандартами поведения, которые являются типичными для данного общества, господствующими в нем. Образование представляет собой процесс и результат усвоения людьми,

в первую очередь детьми, подростками и юношеством, систематизированных знаний, умений и навыков и одновременно необходимое условие подготовки человека к самостоятельной жизни, к трудовой деятельности. Оно функционирует как сложное, многогранное и многоуровневое общественное явление, как сфера накопления, усвоения, переработки и передачи новым поколениям знаний и социального опыта.

Молодой специалист является продуктом образования как социального института, который взаимодействует с другими подсистемами общества. Это определяет и то, каким выходит молодой специалист из стен вуза. Здесь современный вуз тоже помещен в некоторую «матрицу» социальных изменений и тоже в некотором роде меняет свое лицо. Современный вуз – это и элемент рыночных отношений, и исследовательская структура, и обучающий, воспитывающий институт. Он сам испытывает на себе влияние базовых тенденций развития общества и образования, которые достаточно подробно анализируются сегодня отечественными учеными (например, В. И. Астахова, В. С. Бакиров, В. Г. Кремьень, Е. Г. Михайлева, Е. А. Подольская и др.).

Современные исследователи отмечают, что «к настоящему времени установлены основные критические противоречия системы образования между: 1) узкой специализацией знания и широким профилем необходимой общеметодологической подготовки; 2) установившимися требованиями действующих образовательных концепций и реальными потребностями общества; 3) быстрыми темпами обновления знаний, технологической интенсификацией образования и ограниченными возможностями усвоения знания индивидом; 4) индивидуализацией образования, увеличением сроков подготовки и ограниченными возможностями расходов на образование» [26, с. 167]. В таких условиях актуализируется вопрос о критериях эффективности вуза при подготовке специалиста.

Социологическое изучение результатов подготовки специалиста свидетельствует, что одним из таких критериев является социальная зрелость выпускника в сопоставлении с целями, задачами, их организационным и методическим обеспечением.

В современных условиях процесс ее формирования осуществляется в постоянно усиливающейся конкуренции на рынке труда. Это обусловлено развитием рыночной экономики, жесткими требованиями к её эффективности, повышающейся конкурентной борьбой, формирующимся избытком трудовых ресурсов в большинстве сфер деятельности. В этих условиях успешность любого человека, в том числе и молодого специалиста, определяется двумя группами индикаторов:

- уровнем профессиональной подготовки и степенью её соответствия требованиям работодателя;
- морально-психологической готовностью и навыками работы в условиях конкуренции и инноваций, умением продемонстрировать и реализовать свою профессиональную подготовку.

Как показало наше исследование, современные руководители оценивают уровень профессиональной подготовки молодых специалистов в среднем на 3,0 балла (по 5-ти балльной шкале), а степень их психологической готовности к осуществлению профессиональной деятельности – на 3,1 балла (см. рис.1.6).

Интересно, что в данном случае ответы наших респондентов распределены по всей шкале оценок, что свидетельствует о различиях в уровне подготовки молодых специалистов.

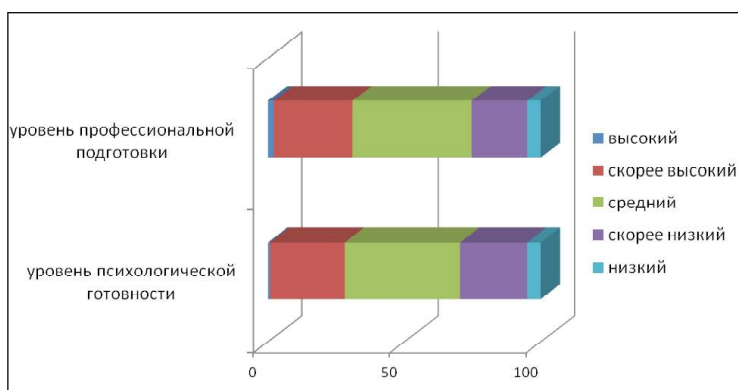


Рис. 1.6. Оценки руководителями уровня профессиональной и психологической подготовки молодых специалистов.

Ещё одним критерием выступает уровень качества подготовки. Исследователи в этой связи отмечают, что критерии эффективности профессионального обучения должны быть объективными, сравнимыми, содержать существенно важные показатели и обладать устойчивостью на определенном отрезке времени. К критериям эффективности относятся показатели профессионального мастерства:

- самостоятельность в профессиональной деятельности, предполагающая безошибочность выбора оптимальной технологии, обеспечивающей высокое качество и производительность труда; способность диагностировать производственную ситуацию, принять целесообразное решение, умение осуществлять регулярный самоконтроль;

- выполнение технических требований, соблюдение безопасности труда, получение устойчивых положительных результатов; выполнение устойчивых норм времени и выработки; умение рационально использовать рабочее время, стремление к освоению высокопроизводительных методов работы, наиболее экономных способов организации труда;

- профессионально-ориентированное мышление, проявляющееся в способности активного наблюдения, анализа, выработки тактики и стратегии действий; способность критического самоанализа и самоконтроля;

- способность рационального планирования трудового процесса, выбора оптимальных приемов и способов работы, соблюдение технологической дисциплины;

- творческое отношение к труду – способность внедрять в трудовой процесс инновационную технологию; проявлять инициативу в рационализации и изобретательстве;

- ответственность за выполнение профессиональных заданий и др. [18].

Индикаторы профессиональной подготовки определяются шириной и глубиной теоретических знаний, умением их практически использовать, соответствием знаний и умений требованиям конкретного рабочего места.

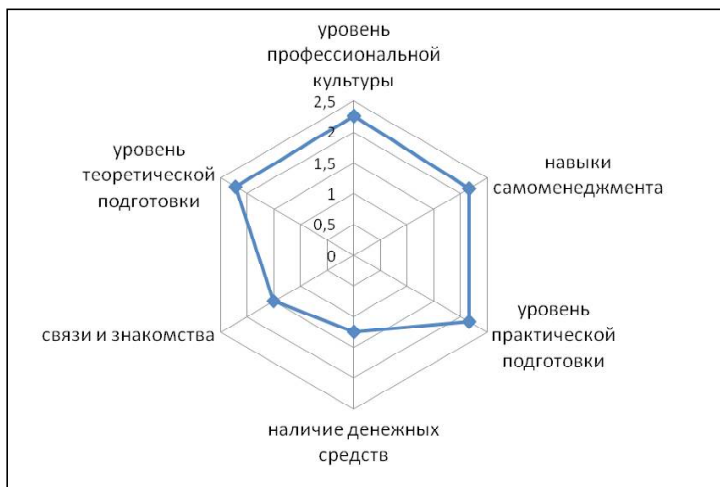
Исследования [32] показывают, что наиболее слабым местом

остается подготовка студента к реальной практической деятельности. По мнению экспертов, свыше 50% выпускников ещё недостаточно подготовлены к выполнению социальных ролей в сфере управления и воспитания. Вследствие слабой связи вуза с производством студенты недостаточно проинформированы о будущей трудовой деятельности. По данным, которые получили социологи в конце 80-х годов XX века, в вузах Украины 40% студентов не имели четких представлений о содержании и специфике будущей деятельности, свыше 30% – о качествах, которые необходимы специалисту. Треть студентов IV курсов не имела четких профессиональных устремлений. При общей ориентации на творчество 20% студентов никогда не проявляла инициативы и т.п. В результате почти треть специалистов была не удовлетворена тем, как сложилась их профессиональная судьба, 1/4 часть собиралась сменить место работы, а 8 % – профессию [1, с. 35].

Данная тенденция сохраняется и сегодня. Как отмечает Л. Г. Сокурская, отсутствие у молодежи, в том числе вузовской, необходимой информации о нынешнем и будущем состоянии рынка труда приводит к её, так сказать, профессиональной дезориентации. При этом современные учебные заведения не могут обеспечить ее такой информацией, поскольку сами ею не владеют [32, с.43].

Как показал наш опрос молодых специалистов, именно вузовские компоненты в значительной степени определяют успешность карьерного старта молодых специалистов. И максимально способствующим этому является сформированный высокий уровень профессиональной культуры (средний балл 2,26 по 3-х балльной шкале) (см. рис. 1.7). Далее следуют: уровень теоретической подготовки (2,21), уровень практической подготовки и навыки самоменеджмента (по 2,17). Внешние по отношению к вузу компоненты заняли низшие позиции.

Таким образом, современный вуз обладает многовекторным влиянием на формирование успешности молодых специалистов. Однако, как показывают исследования, такое воздействие значительно дифференцируется. Например, в ходе одного из наших экспертных опросов респонденты имели возможность поставить



*Рис. 1.7.* Роль различных факторов в успешном карьерном старте (мнение молодых специалистов)

оценки по теоретической и практической подготовке специалистов по данным специальностям по пятибалльной шкале. В теоретической подготовке больше всего баллов получили бухгалтеры и аудиторы (4 балла), переводчики и референты (4 балла) и юристы (3,9). Менее всего теоретически подготовленными считаются менеджеры по логистике (3,5) и одинаковый балл – 3,6 – получили программисты, менеджеры по кадрам и инженеры и технологи. 3,7 балла получили экономисты, финансисты, менеджеры по рекламе и PR, а строители и архитекторы получили 3,8 балла.

По практической подготовке картина несколько другая, самый высокий бал получили строители и архитекторы – 4,3. Меньше всего баллов по практической подготовке получили экономисты и финансисты (3,2), бухгалтеры и аудиторы (3,3) и менеджеры по логистике (3,3). Далее по возрастанию оценок следуют менеджеры по кадрам (3,4), программисты (3,4), юристы (3,5), инженеры и технологи (3,6), менеджеры по рекламе и PR (3,6) и референты и переводчики (3,7).

Подавляющее большинство респондентов считают, что при



подготовке молодого специалиста для современного рынка труда вузам следует обратить внимание на практическую подготовку, а также на культуру, усидчивость, организованность и конкурентоспособность при дальнейшем трудоустройстве.

При этом среди работодателей, участвующих в опросе, большинство – 43,3% чувствовали себя неуверенно из-за недостатка знаний, умений и навыков, когда сами были молодыми специалистами, 23,3% представляли себе все по-другому и оказались совершенно не подготовлены. 16,6% были полностью подготовлены к новой работе, когда были молодыми специалистами, и такое же количество респондентов затруднилось ответить.

Таким образом, речь идет об эффективности реализации социально-экономической функции образования – подготовка к трудовой деятельности нового поколения работников, специалистов, представителей различных профессий. Вуз при этом рассматривается сегодня как структура, которая позволяет студенту сформироваться и как личности, и как специалисту. Исследования отечественных социологов [34] показывают, что наиболее единодушно высказывается мнение о том, что обучение в вузе в полной мере или частично позволит получить высокий уровень теоретической подготовки (80%), общекультурную эрудицию (84%), умение самостоятельно пополнять знания (85%), навыки общения, установления контакта с людьми (85%). Согласно средним значениям, роль вуза в развитии коммуникативных навыков наиболее высоко оценивается студентами (первое ранговое место, средний балл – 3,22). Второе ранговое место отдано респондентами роли вузов в формировании умений самостоятельно пополнять знания (средний балл 3,18), третье место – в развитии общекультурной эрудиции (средний балл 3,16).

Итак, современные студенты хорошо осознают роль вуза не только в своей собственной профессиональной подготовке, но и в формировании столь необходимых современной личности знаний, умений, навыков и компетенций.

Однако вуз выполняет задачи не только формирования специалиста, соответствующего тем или иным качествам. Он сегодня рассматривается и как структура, позволяющая молодому

специалисту эффективно взаимодействовать с работодателем. Речь здесь во многом идет о трудовой адаптации. Это особый вид взаимодействия работника с окружающей трудовой средой, процессами стимулирования и социального контроля в сфере труда. Большинство социально-трудовых отношений выступают для молодого специалиста в форме социально-трудовых процессов, в которых он принимает участие на протяжении трудовой жизни, начиная со своего первого рабочего места и участия в процессе производственной адаптации.

В связи с этим в вузе нужно уделять особое внимание тем качествам, которые необходимы для успешного включения в различные социальные процессы в сфере труда. Именно фактор адаптации служит необходимым звеном между работодателем и вузом и помогает молодому специалисту адаптироваться к новым условиям своей жизни в наиболее короткий срок.

Обращение к позициям молодых специалистов в рамках исследования, проведенного Лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» в 2000 году [70] показало, что опрошенные молодые специалисты указали на то, что ведущими факторами вузовской подготовки, способствующими их адаптации, являются: навыки практической работы по специальности (72%), навыки работы с персональным компьютером (67%). Чуть менее значимыми оказались: владение иностранным языком (58%), знание психологии общения (42%), владение несколькими специальностями (37%).

Наш опрос молодых специалистов показал, что сегодня свои лидирующие позиции сохранили практически все из перечисленных выше факторов, и к ним добавился высокий уровень теоретической подготовки. Поскольку в 2.2. адаптационный потенциал отмечен нами как один из индикаторов профессиональной успешности молодых специалистов, формирование в вузе обозначенных выше элементов, способствующих его становлению и развитию, видится важным фактором обеспечения профессиональной успешности.

Таким образом, вузовская среда может рассматриваться как комплексный фактор мезоуровня, оказывающий влияние на

различные компоненты профессиональной успешности молодых специалистов.

Очевидно, что во всей совокупности своего влияния вуз тесным образом взаимодействует с другими факторами, способствующими формированию и укреплению человеческого капитала, который «подразумевает, что любые инвестиции человека в свое образование, формирование новых умений и навыков являются его капиталом» [40, с. 150].

Анализ большого количества исследований говорит о том, что две из составляющих образования играют важную роль в достижении успеха: уровень полученного диплома (специалист, магистр, кандидат наук и т.д.) и специальность (экономика, право, технические науки). Данная связь существует, хотя в украинском обществе, по данным наших исследований, хорошее образование как фактор достижения успеха теряет свою значимость – от студентов (пятая ранговая позиция) через молодых специалистов (седьмая ранговая позиция) к руководителям (девятая ранговая позиция). Этот факт косвенно подтверждает отсутствие связи между хорошим образованием и успешностью личности в украинском обществе. Это дает основания рассматривать его в совокупности с другими факторами мезоуровня.

Как показывают исследования, образование связано как с объективным, так и с субъективным профессиональным успехом [46; 56; 67; 69; 71], а также такой связью обладают три характеристики профессионального опыта: профессиональный стаж [59; 66; 68; 70], время пребывания в должности [56] и стаж работы в организации [47; 49]. Приостановка профессиональной деятельности негативно сказывается на карьере [66; 67].

Это дает нам основание рассматривать организацию/работодателя как еще один фактор профессиональной успешности молодых специалистов. По результатам исследований Дж. Г. Гринхауса, пять факторов из этой группы показали связь с обоими видами профессионального успеха: число сотрудников в организации [56; 67; 69], сфера деятельности организации [49; 56; 67], соответствие работы личности человека [43], внутренняя политика компании [45], касающаяся продвижения по службе, и организационный успех [56].

Между тем, даже самый лучший выпускник с красным дипломом – это только «полуфабрикат», который надо довести до готовности под руководством более опытного специалиста. В целом требуемые от молодого специалиста качества варьируются в зависимости от стиля компании и от позиции, на которую претендуют. Где-то желательно умение работать в команде, а где-то нужен сильный индивидуалист. Есть позиции, где востребован творческий подход, умение отстаивать свою точку зрения перед руководителем. На другой должности больше ценятся исполнительность и аккуратность. Но ответственность и готовность учиться требуются везде [2, с. 16].

Нужно отметить, что чаще всего молодой специалист может рассчитывать лишь на начальные ступени карьерной лестницы – так называемый entry level. Ведь только человек, прошедший все этапы роста и знающий фирму изнутри, способен занять руководящую должность. С целью создания в будущем сплоченной, эффективно работающей команды большинство крупных компаний дает выпускникам шанс проявить свои таланты в рамках программ, известных под обобщенным названием «стажировка». В таких проектах наниматели предлагают познакомиться с деятельностью лидирующих предприятий, приобрести необходимые профессиональные навыки по выбранной специальности, применить теоретические знания на практике, получить бесценный опыт, построить карьеру в крупной организации.

Во многих компаниях стажировка – это полноценная оплачиваемая трудовая деятельность, по результатам которой у молодого специалиста появляется шанс остаться в фирме. Цель таких программ – всестороннее изучение различных направлений деятельности организации, овладение современными технологиями. Поэтому стажировки подчас охватывают работу всех подразделений компании: финансовой службы, маркетингового отдела, департамента продаж, HR-службы и IT-отдела. В последнее время в практику входят и так называемые параллельные перемещения кадров из отдела в отдел на равнозначные позиции. В итоге молодого специалиста оставляют в том подразделении, где он наиболее талантливо себя проявил [11].

Таким образом, сегодня в кадровой политике подбор молодых специалистов становится приоритетом. А стажеры, начав работать на скромной позиции ассистента, имеют все шансы занять достойное место в руководстве компании.

Безусловно, многое в этих процессах зависит и от позиции самих молодых специалистов. Их опросы показывают, что существует большое количество мнений относительно факторов, влияющих на их профессиональную успешность. По словам опрошенных, на профессиональный успех влияет то, что 86% из них любят место своей работы, 85% получают удовольствие от своей профессиональной деятельности, а 83% говорят, что это способность принимать решения [34].

Особое внимание следует уделить такому латентному организационному фактору, как межличностные отношения. В современных исследованиях, посвященных профессиональному успеху, межличностные отношения изучаются с точки зрения двух подходов: социального капитала и наставничества.

Понятие социального капитала было разработано Дж. Коулманом [51]. Под ним понимается вовлеченность человека в систему таких социальных отношений, которые облегчают ему функционирование в рамках организации. Данное понятие стало использоваться исследователями профессионального успеха для изучения его влияния на карьеру человека. Ученые [68] доказали, что социальный капитал является той отправной точкой в карьере, которая обеспечивает доступ к информации, ресурсам, а также способствует появлению более опытного наставника. Эти три фактора позволяют достичь профессионального успеха.

Наставничеству как межличностному фактору, благоприятствующему профессиональному успеху, в исследованиях уделяется большое внимание: неоднократно отмечалась его важная роль в карьере [44; 73], причем было выявлено благотворное влияние на карьеру как самого наставника, так и сотрудника, имеющего наставника [48].

Как отмечает Я. Хаммер, «в настоящее время большое развитие получили работы, рассматривающие наставничество как отношения, имеющие несколько источников. Эта интерпретация

наставничества отличается от традиционной тем, что выходит за рамки отношений «начальник – подчиненный» и предполагает, что наставников может быть несколько и они не обязательно работают в одной организации» [40, с. 150]. Согласно последним научным работам, тот факт, что у человека есть несколько наставников (наставник – сотрудник той же организации, наставник из семейного окружения, наставник, пользующийся признанием в профессиональном кругу, и т.д.), оказывает большее положительное влияние на карьеру человека, чем наличие одного наставника [55; 64]. Именно поэтому наставничество может рассматриваться сегодня как один из организационных факторов успешности.

Следует отметить, что молодые специалисты, по результатам нашего исследования, в основном высоко оценивают свою профессиональную подготовку: 46,4% убеждены, что она в основном соответствует требованиям рынка труда по их профилю, 23,8% уверены, что полностью совпадает, 19,2% считают, что в чем-то соответствует, а в чем-то нет. Только 10,6% критично оценили свой уровень профессиональной подготовки.

В целом, перспективные стратегии самореализации молодых специалистов, с одной стороны, напрямую зависят от тех качеств, знаний, компетенций, которые они приобрели в процессе получения высшего образования и жизненного опыта. Однако немаловажное значение имеет совпадение накопленного молодым специалистом профессионального и личного ресурса с потребностями работодателя и с его открытостью молодому специалисту как трудовому ресурсу своей организации.

В целом, вуз создает основу для формирования сектора теоретических знаний, а работодатель является субъектом, наращивающим практические знания молодого специалиста. Очевидно, что молодому специалисту необходимо максимально использовать возможности вуза и работодателя для формирования необходимых компетенций в достижении успеха. Однако совокупные, усредненные требования работодателей создают некий образ на макроуровне – на рынке труда. И именно на него, прежде всего, ориентируются молодые специалисты.

Чтобы глубже разобраться в требованиях, предъявляемых современными компаниями к молодым специалистам, мы использовали рейтинг компаний, наиболее высоко оцененных молодыми специалистами и студентами по уровню профессионализма и условиям труда (см. табл. 1.4).

Таблица 1.4

**Рейтинг современных компаний по предпочтениям молодых специалистов (в%) [128]**

№	Компания	Рейтинг
1	<u>Nestle</u>	15,5
2	<u>British American Tobacco Україна</u>	10,6
3	<u>SUN Interbrew</u>	9,6
4	<u>Procter&amp;Gamble</u>	7,5
5	<u>Кока-Кола Беверіджиз Україна</u>	7,4
6	<u>UMC</u>	7,2
7	<u>Kraft Foods Ukraine</u>	7,0
8	<u>Philip Morris Ukraine</u>	6,9
9	<u>KPMG</u>	6,8
10	<u>Gillette</u>	5,7
11	<u>Ernst&amp;Young</u>	5,5
12	<u>Deloitte</u>	5,2
13	<u>Google</u>	5,0
14	<u>AES</u>	4,9
15	<u>Metro Cash&amp;Carry Ukraine</u>	4,6
16	<u>PricewaterhouseCoopers</u>	4,5

Методом контент-анализа нами были изучены требования к работникам, предъявляемые каждой компанией в отдельности. По полученным данным был сформирован общий список качеств по уровню значимости для данных компаний-работодателей:

1. Коммуникабельность.
2. Готовность работать в команде.
3. Высокий уровень обучаемости.
4. Высокий уровень внутренней мотивации.
5. Аналитический склад ума.
6. Высокий уровень внутреннего развития и желание развиваться.
7. Инициативность.

8. Лидерские способности.

9. Внимание к деталям.

Также были отмечены такие качества, как оперативность, энергичность, ответственность и творческий подход. Данный список наглядно показывает, какие качества в наибольшей мере ценятся теми руководителями, к которым стремятся сами молодые специалисты. Очевидно, что значительная часть ожидаемых качеств входят в критерии и факторы успешности молодых специалистов. А это означает, что компании подбирают потенциально успешных молодых специалистов.

Сравнение представлений работодателей с критериями эффективности вузовской подготовки, представленными нами выше, показывает, что в целом они имеют значительные зоны пересечения, что является положительным моментом в системе конструирования социального поля «вуз-работодатель».

Опросы представителей кадровых агентств показывают, что наиболее перспективны для молодых специалистов такие сферы деятельности, как аудит, финансовый консалтинг, нефтегазовый комплекс, банковское дело, сектор FMCG (Fast Moving Consumer Goods или ТНП – товары народного потребления).

Лидерами по приему сотрудников – выпускников образовательных учреждений являются аудиторские и консалтинговые компании. Профессиональное развитие собственных служащих – главный принцип кадровой политики в этой сфере. Но и требования к молодым специалистам достаточно высоки.

В авангарде работы с молодыми специалистами находятся и крупнейшие FMCG-компании. Провоцируемое покупательским спросом стремительное увеличение количества предприятий данного сектора способствует обеспечению населения не только товарами, но и рабочими местами. Плюсом для молодых специалистов является и то, что фирмы борются друг с другом за сотрудников, предлагая им наиболее выгодные условия: социальный пакет, возможность обучения и многое другое.

Известные банки также в числе тех, кто делает ставку на молодых специалистов, организуя для них тренинги, направленные как на личностный рост, так и на повышение профессионального



уровня. Взамен от служащих ожидают стремления к достижению целей, трудолюбия и желания учиться.

Определяя наиболее востребованные компетенции для молодого специалиста в современных условиях, больше всего респондентов отметили готовность и способность действовать целесообразно в соответствии с требованиями дела (80%), самостоятельность (80%), умение методически организовывать и решать поставленные задачи и проблемы (70%) и умение интерпретировать знания и умения (67%). Наряду с этим также ценным являются умение самооценивать результаты своей деятельности (60%), умение ориентироваться в частных ситуациях (50%), самоуважение (47%), и отдельно было отмечено чувство долга (40%).

Также респонденты имели возможность поставить свою оценку сформированности у молодых специалистов их личностных качеств (их перечень определялся приведенными выше результатами контент-анализа сайтов компаний, предпочитаемых молодыми специалистами). Следует сказать, что все они получили отметку от 3,5 до 4 баллов (см. рис. 1.8). Самый высокий балл (3,9) получили коммуникабельность, стремление к саморазвитию и высокий уровень внутренней мотивации. На одну десятую меньше (3,8) получили инициативность и высокий уровень обучаемости.

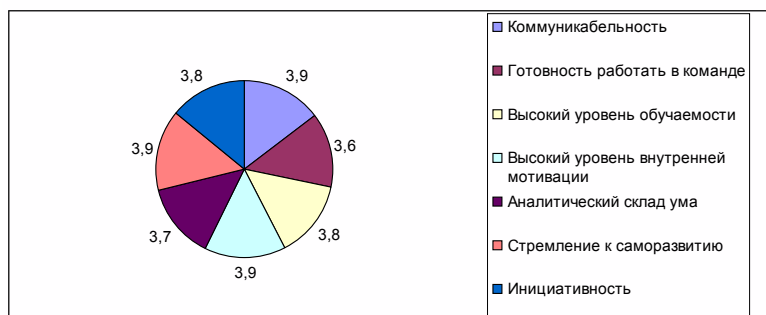


Рис. 1.8. Распределение ответов на вопрос «Как бы Вы в среднем оценили сформированность у молодых специалистов следующих личностных качеств?»

Самый низкий балл – 3,7 и 3,6 – получили аналитический склад ума и готовность работать в команде соответственно.

Анализ причин найма на работу молодых специалистов выявил, что 47% опрошенных считают, что есть вакансии, под которые подходят только молодые специалисты, 27% считают, что нужна «свежая струя» в устоявшийся коллектив, 17% затруднились ответить и лишь 10% делают это от безысходности или из-за нехватки кадров.

Таким образом, и на макроуровне факторной детерминации профессиональной успешности молодых специалистов осуществляется активное воздействие на данный процесс. Безусловно, нельзя проигнорировать и тот факт, что представления успехе и успешности находятся под влиянием доминирующих ценностей в обществе, что тоже выступает макрофактором в достижении профессиональной успешности молодых специалистов. Как отмечают ученые, «оценки, самооценки и представления об успехе во многом определяются общим социокультурным контекстом, который не может не подталкивать личность, целые группы и организации к достижению положительных и социально значимых результатов деятельности. При этом социокультурная среда может влиять на достигательную деятельность вяло, временами даже негативно, или энергично, провокационно, сопровождать ее знаками престижа и перемещениями рангового характера. Эта среда может побуждать на рискованный поиск все новых и новых достижений, выводя на новые рубежи человеческую деятельность. Но среда же может творить культуру «антиуспешности», подзревая все выдающееся, все ведущее к взлетам и успехам в желании унижить тех, у кого нет взлетов, прорывов к успехам, одобряя их раздражение против всего выдающегося. Социокультурная среда дифференцирована, и поэтому ее влияние не может быть однозначным. В область социально значимых успехов человек попадает, лишь покинув первичные группы, где он проходил социализацию, но он всегда остается под групповым контролем. Среда способна множить образы успеха, оснащать его модели особенно призывными формулами и символами, привлекая повы-

шенный интерес к, условно говоря, ультрауспешности. При этом побуждается интерес как к мелочам «искусства успешности», так и к образам головокружительного успеха» [16, с. 217–218].

Таким образом, можно говорить о том, что все три группы факторов: микро-, мезо- и макро- оказывают сложное, многовекторное воздействие на успешность в современном мире.

Безусловно, кроме названных выше, можно рассматривать ряд других факторов, например, семейные факторы. В этой группе рассматриваются такие переменные, как родительский и семейный статус, а также конфликт между профессиональной и личной жизнью. Влияние двух первых на профессиональный успех требует дальнейших исследований по причине противоречивости результатов [59; 70]. Что касается третьей характеристики, то во многих исследованиях было доказано ее негативное влияние на субъективный успех [58; 60; 63].

Как показали наши исследования, одним из факторов достижения профессионального успеха также может рассматриваться наличие стартового капитала. Достаточно часто говорят о везении, удаче в достижении успеха. Но для анализа объективных и субъективных элементов успешности молодых специалистов они в совокупности не имеют весомого значения.

Трудно не согласиться с учеными, что «с одной стороны, высшие профессиональные достижения нередко сопряжены с активностью и участием других людей (единомышленников, группы поддержки, оппонентов), удачным стечением обстоятельств, с умением профессионала использовать эти обстоятельства. С другой – успеху часто предшествуют и сопутствуют затяжные серии неудач, продолжительные периоды работы в экстремальных условиях, в условиях неопределенности и пр. Подобные испытания отражают наличие латентных свойств (качеств), состояний людей и внешних факторов, которые в обычных, «нормальных» и тем более в лабораторных, искусственных условиях не акцентированы. Но, возможно, именно подобные латентные факторы могут выступать как базовые, структурирующие и актуализирующие другие – те, которые и проявляются как функциональные

системы, и лучше фиксируются аппаратом современной науки, тогда как сами латентные факторы могут оставаться за пределом научного анализа, в области абстрагирования» [38, с. 24].

Это ее раз подтверждает, что успех в современном мире – сложный феномен, формирующийся и развивающийся в системе многофакторности. А творческая активность личности играет особую роль в его достижении.

### **1.3. Студент в современном социальном поле: особенности жизнедеятельности**

Современное общество представляет собой совокупность широкого круга факторов неопределенности, которые продуцируются большинством социальных субъектов. Это создает своеобразную матрицу социальной жизни, в которой происходит поиск стратегий-ответов на вызовы, формирующиеся в ней.

Безусловно, студенчество занимает в этой системе особую позицию: оно достаточно активно, инновационно, за ним – будущее общества. Вместе с тем, оно не имеет большого опыта социального взаимодействия, не всегда демонстрирует свою социальную зрелость и ответственность за выбор. Однако такие характеристики студенчества и привлекают к нему внимание с точки зрения его потенциала как социального актора, творческой личности.

Это обусловливается и специфическим социальным контекстом, и многовекторным социальным полем, требующим сформированности мотивов освоения новых знаний, проактивной позиции, общетворческого развития. В свою очередь, студенты, приспособившись к своему (в том числе образовательному) полю, не могут «плыть против течения» и меняют характер движения, при этом привнося в это свой, особый смысл и ценности, тем самым конструируя социальную реальность и свое личностное поле. В этих полях, в зависимости от потенциала (интеллектуального, духовного, социального, творческого), одни уверенно плывут, другие стремятся «держаться на плаву», третьи беспомощно тонут. Очевидно, что разный набор полей создает специфические

личностные конструкции, причем индивидуальное неизбежно переплетается с социальным, порождающим особые требования к человеку своего времени, к развитию его личностного потенциала, к умению продуктивно учиться и работать в новых условиях. По нашему мнению, такой набор социально значимых ориентиров присущ именно творческой личности.

Данный аспект в характеристиках современного студенчества заставляет нас обратиться к ряду теоретических и исследовательских наработок в этом направлении. Их анализ дает возможность измерения тех реперных точек социального и личностного полей, в которых развивается студент как личность, конструирует свое настоящее и будущее. И здесь очевидна особая важность роли высшей школы как своеобразной творческой и научной лаборатории.

Прежде всего, важной характеристикой студенчества выступает *уровень реализации его деятельностного потенциала в процессе становления гражданского общества*, что предполагает развитость таких качеств, как социальная активность, динамизм, конструктивность, инновационность мышления, развитое чувство ответственности, самостоятельность в принятии решений и др.

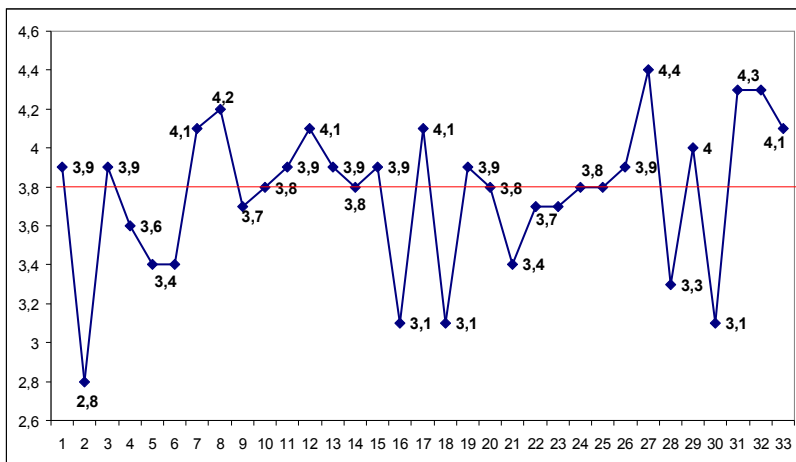
Обладает ли студенческая молодежь этими качествами и в какой степени?

Результаты опроса студенческой и работающей молодежи Харьковского региона<sup>3</sup> свидетельствуют о том, что у молодых людей развитость качеств, стремлений, чувств человека – гражданина демократического государства находится на уровне 3,8 (по 5-балльной шкале) при максимальном проявлении отдельно взятой характеристики на уровне 4,4 балла и минимальном – 2,8 (см. рис. 1.9) [1].

Эмпирические данные показывают, что к характеристикам с высоким уровнем развитости (от 4,4 до 4,1 балла) молодые люди

---

<sup>3</sup> Результаты социологического исследования Лаборатории проблем высшей школы ХГУ «НУА» по изучению вопросов развития гражданского общества (2014 г.). Методом анкетирования опрошено 1119 респондентов из числа студенческой и работающей молодежи Харьковского региона в возрасте от 16 до 35 лет.



Где: 1 – дисциплинированность; 2 – конформизм; 3 – самостоятельность в суждениях; 4 – решительность, готовность к риску; 5 – стремление к изменениям; 6 – стремление быть лидером; 7 – стремление к получению новых знаний; 8 – стремление к самореализации; 9 – творческие способности; 10 – образованность; 11 – культура поведения; 12 – честность, порядочность; 13 – трудолюбие; 14 – терпимое отношение к людям другой национальности; 15 – терпимое отношение к людям другого вероисповедания; 16 – терпимое отношение к людям нетрадиционной сексуальной ориентации; 17 – уважение прав других людей; 18 – готовность поступиться своим благополучием ради общественного блага; 19 – почитание и соблюдение законов морали и нравственности; 20 – почитание и соблюдение государственных законов; 21 – знание государственных законов; 22 – знание своих прав и обязанностей как гражданина Украины; 23 – любовь к деньгам, стремление к материальному обогащению; 24 – любовь к Родине; 25 – любовь к украинскому народу; 26 – любовь к самому себе; 27 – любовь к своей семье; 28 – чувство долга перед обществом; 29 – обеспокоенность событиями, происходящими в стране; 30 – ответственность за события, происходящие в стране; 31 – ответственность за события, происходящие в личной жизни; 32 – ответственность за события, происходящие в семье; 33 – ответственность за друзей и других близких людей.

*Рис. 1.9.* Уровень проявления качеств, стремлений, чувств, присущих молодежи Харьковского региона (в баллах)

отнесли такие, как любовь к своей семье (4,4), ответственность за события, происходящие в личной жизни и семье (по 4,3), стремление к самореализации (4,2), к получению новых знаний (4,1), честность, порядочность, уважение прав других людей и готовность разделить ответственность с друзьями и близкими (по 4,1). Это говорит о том, что у опрошенных преобладают личностные приоритеты, связанные с благополучием их самих и близких.

На среднем уровне (от 4,0 до 3,5 баллов), по оценкам молодых людей, у них проявляются такие качества, как дисциплинированность, независимость, самостоятельность в суждениях, высокая культура поведения, трудолюбие, любовь к самому себе, толерантность (по 3,9), начитанность, образованность (3,8), творческие способности, стремление к материальному достатку (по 3,7), решительность, готовность к риску (3,6). Однако эта срединная группа несколько по-иному проявляется у студенческой молодежи: начитанность, образованность, творческие способности, готовность к риску у них занимают более высокие позиции.

Итак, сегодняшний студент ориентирован, прежде всего, на себя и свое ближайшее окружение, а также на самореализацию (для которой творческая активность имеет важное значение); для него значимое место занимают морально-этические нормы взаимодействия с окружающими. Это позволяет говорить о том, что именно такие параметры будут закладываться им в собственные практики в различных социальных полях.

Одним из них является процесс получения высшего образования. В этом поле максимально пересекаются разнообразные жизненные ценности и приоритеты студентов, формируя основу для создания целостного портрета современного студенчества.

В этом отношении в качестве значимого фактора развития творческой активности студентов, на наш взгляд, выступает *востребованность качественного образования*, оптимальный выбор направления и форм обучения, благодаря которому сам образовательный процесс становится творческим, имеющим инновационный характер.

Как показывают результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение

студентов»<sup>4</sup>, абсолютное большинство студентов (87%) обращают внимание на качественную подготовку в вузе, из них 36% считают это первоочередным заданием. Этим обусловлена и оценка, данная ими качеству высшего образования в Украине: ниже среднего уровня – 2,8 балла по 5-балльной шкале (хотя качество образования в своем вузе студенты оценили несколько выше – в 3,2 балла).

Для повышения качества подготовки, по мнению студентов, необходимо, прежде всего, устранить различные проявления коррупции и нечестности в вузе (44%), наладить сотрудничество с лучшими университетами мира (43%), стимулировать научную деятельность (41%), связь преподавания с потребностями будущей профессии (36%) (см. табл.1.5)<sup>5</sup>.

Таким образом, современное студенчество четко осознает необходимость получения качественного образования, его практической направленности, что непосредственно работает на самореализацию студентов.

Однако в рамках общего качества образования важными выступают его различные аспекты, которые усиливают возможности самореализации студенческой молодежи, в том числе и через творческую активность. К ним, прежде всего, относится *научно-исследовательская деятельность студентов*, в которой наиболее полно проявляются их творческие способности, инновационность мышления.

К сожалению, как показывают результаты научно-исследовательской работы студентов (НИРС), у них наблюдается недостаточно высокий уровень исследовательских умений, обуслов-

---

<sup>4</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001).

<sup>5</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001); общенационального опроса населения Украины, проведенного тем же Фондом в 2014 г.



**Ответы респондентов на вопрос:  
«Какие сегодняшние проблемы высшего образования в Украине  
Вам кажутся наиболее серьезными и требующими решения  
в ближайшие 5–10 лет?» (в %)**

<b>Проблемы высшего образования в Украине</b>	<b>Кол-во</b>
Непризнание дипломов большинства отечественных вузов в мире	51.0
Несоответствие преподавания требованиям рынка труда	41.2
Коррупцированность преподавательского состава	39.3
Устаревшие учебники	24.7
Слабая материально-техническая база вуза	27.6
Низкий уровень качества образования в украинских вузах (в сравнении с мировым уровнем)	32.2
Низкий уровень студентов, их слабая заинтересованность в качественном образовании	27.1
Отсутствие реального студенческого самоуправления	8.3
Недостаточный уровень самостоятельности вуза	11.1
Низкий профессиональный уровень преподавателей	9.4
Несоответствие структуры образования потребностям рынка труда	21.9
Другое	0.1
Трудно сказать	3.8

ленный эпизодичностью исследовательской деятельности. Они часто испытывают затруднения в понимании и интерпретации научного текста, нередко 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 региона<sup>6</sup> также обозначили эту проблемную зону. Несмотря на то, что, по мнению

<sup>6</sup> Результаты социологического исследования «Проблемы профессионального выбора молодежи», проведенного лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» (2013 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.

Вместе с тем, другое исследование<sup>7</sup> дает более оптимистичное видение ориентированности студентов на науку, но уже в другом ракурсе. Треть опрошенных (31%) утвердительно ответили на вопрос: «Хотите ли Вы заниматься научной деятельностью после получения высшего образования?». По мнению исследователей, это достаточно значимый процент, учитывая, что в аспирантуру поступает значительно меньше трети студентов<sup>8</sup>. При этом 45% из них высшее образование получают для личностного и интеллектуального развития, 57% – для профессионального развития, а 22% – для получения диплома (у тех, кто не имеет научных амбиций, показатели другие – 35%, 47% и 36% соответственно).

Очевидно, что среди украинских студентов меньшинство видят свое будущее в науке, несколько отличаясь своими взглядами и мотивацией и осознавая, что научно-исследовательская деятельность, являясь творческой, предполагает высшую степень активности личности как в социальном, так и в личностном поле, в том числе и в реализации творческого потенциала в период обучения, а также профессионального становления.

Еще один блок вопросов занимает в зоне нашего интереса особое место. Он связан с лидерством, которое является востребованной и профессионально значимой характеристикой личности

---

<sup>7</sup> Результаты опроса студентов, проведенного компанией GfK Ukraine с 15 февраля по 6 марта 2016г. по заказу Аналитического центра CEDOS в рамках проекта “Инициативы по развитию украинских аналитических центров” Международного фонда “Відродження” (IRF) (n=831).

<sup>8</sup> По данным Госстата, в 2015 г. только 9813 чел. из числа более чем 217 тысяч выпускников специалитета и магистратуры поступили на обучение в аспирантуру.

в современном социальном контексте, поскольку отражает уровень активности субъекта, преобразующего не только социальное, но и личностное поле.

Поскольку вузовская среда позволяет проявлять *лидерство в различных видах деятельности* (учебно-познавательной, научной, социально-политической, в художественном творчестве, спорте, общении), именно в ходе ее взаимодействия со студентом происходит активизация его внутренних ресурсов (через социальное творчество, организацию и самоорганизацию и т.д.), приобретение опыта активного социально значимого лидерского поведения.

В итоге, как свидетельствуют образовательные практики, у студентов развиваются такие характерные черты, как инициатива; самостоятельность; стремление к достижению успеха; активное участие в социально значимых проектах; готовность взять на себя ответственность за результаты и последствия деятельности; осознание своей причастности к преобразованию социальной среды; реализация различных уровней социально-нравственной позиции в ходе деятельности.

Эти выводы подтверждают результаты проведенного студенческим сектором лаборатории проблем высшей школы ХГУ «НУА» экспертного опроса «Представления студентов об идеальном лидере» (май 2016 г.)<sup>9</sup>. Респондентами были указаны следующие качества, характерные, с их точки зрения, для современного лидера: инициативность, социальная активность; интеллект, образованность; коммуникабельность; критичность мышления; порядочность, честность; пунктуальность, дисциплинированность; рациональность, последовательность; энергичность; хладнокровность, сосредоточенность; целеустремленность, настойчивость.

В рейтинге наиболее значимых лидерских качеств (см. табл. 1.6) первые позиции занимают целеустремленность и на-

---

<sup>9</sup> В качестве экспертов выступили участники городской молодежной программы «МОСТ», лидеры молодежных общественных организаций харьковских вузов в возрасте от 18 до 22 лет (n=43).

стойчивость; инициативность и социальная активность; коммуникабельность. Интересен тот факт, что для мужчин-лидеров, по мнению экспертов, наиболее характерна рациональность, целеустремленность и социальная активность, то есть взвешенность принимаемых решений и их осмысленность, опора не на мнение окружающих, а на факты и аргументацию, приоритет дела, а не слова. Тогда как ведущее качество женщины-лидера, по мнению почти половины опрошенных, это общительность, инициативность, что тесно ассоциируется с социальной активностью и образом открытого, коммуникабельного и неконфликтного человека.

*Таблица 1.6*

**Рейтинг наиболее значимых лидерских качеств**

Качество характера лидера	Рейтинговое значение
Инициативность, социальная активность	2
Интеллект, образованность	6
Коммуникабельность	3
Критичность мышления	8
Порядочность, честность	5
Пунктуальность, дисциплинированность	9
Рациональность, последовательность	4
Хладнокровность, сосредоточенность	10
Целеустремленность, настойчивость	1
Энергичность, харизматичность	7

Выход «интеллекта» на шестую позицию в рейтинге качеств лидера свидетельствует о явной недооценке студентами данной детерминанты социального успеха, что можно объяснить недостаточным социальным опытом респондентов. Размещение «пунктуальности» («дисциплинированности») на девятом месте отражает стереотип о том, что лидер руководствуется собственными мотивами и никогда не подстраивается под окружающих, их интересы и ожидания. Нужно отметить, что позиция «правила созданы, чтобы их нарушать» часто распространена в молодежной среде.

Таким образом, представления студентов об идеальном лидере связаны с такими характеристиками, как целеустремленность, инициативность, коммуникабельность, порядочность, готовность

к эффективному взаимодействию с окружающими. Можно предположить, что к такому идеалу стремятся и сами студенты-лидеры и считают возможным развиваться путем активного включения в различные сферы общественной деятельности (органы студенческого самоуправления, молодежные парламентские структуры), инициирования и реализации социально ориентированных и социально значимых программ и проектов студенческих общественных организаций и органов студенческого самоуправления; привлечения большего количества студентов к активным формам досуга и студенческого творчества. Значительную роль, по нашему мнению, оказывает здесь студенческое самоуправление, в рамках которого развитие лидерских качеств может рассматриваться как приобретение опыта активного социально значимого лидерского поведения.

В данном направлении представляют интерес результаты опроса студенческой и работающей молодежи Харьковского региона, проведенного лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» в 2014 г.<sup>10</sup>. Так, студенты подчеркивают целесообразность существования общественной организации в вузе и видят ее главную роль в сплочении коллектива и объединении студентов единой идеей (31,3%), в предоставлении возможности проявить творческие способности, самореализоваться (29,2%), в развитии лидерских качеств, необходимых для жизненного успеха, умения работать в команде (18,8%).

По мнению респондентов, это дает, прежде всего, широкие возможности общения (разнообразные встречи, приемы гостей из других городов, поездки в зарубежье и т.д.). Студентам хочется иметь в своей общественной деятельности видимые перспективы профессионального роста и управленческого опыта. Также для них значимы возможности получения социального престижа (освещение в СМИ, участие в конкурсах, публичные поощрения).

---

<sup>10</sup> В исследовании по изучению вопросов развития гражданского общества методом анкетирования опрошено 1119 респондентов из числа студенческой и работающей молодежи Харьковского региона в возрасте от 16 до 35 лет. Средний возраст респондентов составил 21,4 года.

Однако, как показывает практика реального участия студентов в различных формах социально-творческой деятельности и данные указанных исследований, во многих вузах почти треть студентов по тем или иным причинам не принимает участия ни в одной из предложенных им форм работы, 28,3% участвуют в организации факультетских и вузовских мероприятий, 18,8% – в работе клубов по интересам, 18,5% – в работе органов студенческого самоуправления, у старшекурсников активизируется интерес к научно-исследовательской работе (23%) [1].

Очевидно, что студенческое самоуправление признается студентами как важный элемент развития их лидерского поведения, раскрытия творческого потенциала, конкурентоспособности. Это та цепочка, которая обеспечивает взаимопереплетение общественного и личного, включает студента в социальный контекст, делая его открытым для реализации альтернативных стратегий развития – конформной или инновационной. По идее, зарождаясь внутри студенчества, по его инициативе, оно им же и реализуется. Тогда как на практике самоуправление на уровне вуза часто бюрократизируется, а студенты выполняют роль пассивного наблюдателя.

Все больше в сознании сегодняшних студентов актуализируется *вопрос академической честности*. Главным фактором, препятствующим реализации этого незыблемого правила, с их точки зрения, является «нежелание учиться» (47%), «обесценивание высшего образования» («студенту нужен только диплом») (44%). А наличие элементов нечестности ими преимущественно характеризуется как достаточно распространенное явление в вузах (40,1%), еще 29% опрошенных уверены, что это общая практика. То есть декларируемые постулаты академической честности не соответствуют реальной практике (см. табл. 1.7)<sup>11</sup>.

Определяя, что заставляет студентов прибегать к «покупке оценок», большинство респондентов (58%) называют собственное

---

<sup>11</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001).

**Ответы респондентов на вопрос:  
«Насколько, по Вашему мнению, распространены покупка или  
копирование из Интернета контрольных работ, рефератов,  
курсовых работ, дипломов и др.» (в %)**

<b>Характер распространения</b>	<b>Кол-во</b>
Это общая практика	28.7
Это достаточно распространенное явление	40.1
Такое бывает, но не часто	12.2
Этого почти не бывает	6.3
Трудно сказать	12.6

желание, мотивируя это тем, что «лучше заплатить, чем что-то выучить». Другими значимыми причинами указаны: загруженность учебного плана ненужными предметами (32%), отсутствие необходимого времени на обучение, необходимость зарабатывать деньги (28%), внешнее давление со стороны преподавателя (20%).

Среди причин списывания или покупки работ, которые должны выполняться самостоятельно, студенты считают, во-первых, то, что купить или списать нужную работу очень просто и доступно (45%), а во-вторых, то, что студенты не видят связи между этими заданиями и их будущей профессией (31%) (см. табл. 1.8)<sup>12</sup>.

Вместе с тем, студенты выражают готовность противостоять академической нечестности. По их мнению, этому могут способствовать формирование понимания, что самостоятельные задания необходимы для получения новых знаний, в том числе и профессиональных (53%), повышение качества преподавания, заинтересованности в процессе обучения (40%) и лучшая материальная обеспеченность студента (33%), отсутствие необхо-

<sup>12</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001).

Таблица 1.8

**Ответы респондентов на вопрос: «А как Вы думаете, почему студенты прибегают к списыванию или покупке разных работ, которые должны делать самостоятельно?» (в %)**

Причины	Кол-во
Потому, что купить или списать нужную работу очень просто и доступно	45.0
Потому, что студенты не видят связи между этими заданиями и их будущей профессией	31.4
Потому, что у студентов нет времени выполнять все требуемые работы	22.4
Потому, что некоторые студенты просто не смогли б выполнить эту работу самостоятельно	16.9
Потому, что студенты уверены, что ничего им за списывание не будет	11.6
Другое	0.3
Трудно сказать	12.8

димости работать, чтобы сконцентрироваться только на обучении (33%) (см. табл. 1.9)<sup>13</sup>.

То есть, с одной стороны, студенты как субъекты образовательного процесса стремятся рассматривать образование как поле возможностей для творческой деятельности в различных направлениях и занимают активную позицию, а с другой стороны, устойчивость старых представлений становится барьером на пути обновления образовательных практик, когда для украинского студента станет социально и лично значимым и необходимым создание собственного (а не готового) «интеллектуального продукта» в ходе обучения, получение нового знания путем постоянной самостоятельной работы (так называемый «head made»).

<sup>13</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001).



Таблица 1.9

**Ответы респондентов на вопрос: «Что, по Вашему мнению, наиболее действенно будет способствовать тому, чтобы студенты выполняли самостоятельно, а не покупали контрольные, рефераты, курсовые, дипломные работы и др.?» (в %)**

<b>Средства стимулирования самостоятельности выполнения работ студентами</b>	<b>Кол-во</b>
Понимание, что эти задания нужны для получения профессиональных знаний	53.0
Повышение качества преподавания, чтобы создать у студентов заинтересованность процессом обучения	40.1
Лучшая материальная обеспеченность студента	33.5
Отчисление из вуза за списывание	19.2
Борьба с «продавцами» данных услуг	20.4
Другое	0.4
Трудно сказать	12.2

Особое место в портрете современного студента занимают его *социально-экономические и политические предпочтения*. Интересно, что, несмотря на нейтральное отношение трети опрошенных (32,1%) к тем или иным идеологическим позициям, большинство из них отдали свой голос за «сильное государство, регулирующее экономику», «значительные (и справедливые) налоги», «роль граждан и гражданского общества в управлении государством» (см. табл. 1.10)<sup>14</sup>.

Вместе с тем, около половины участников опроса одобряют ориентацию на увеличение количества социальных программ, абсолютное социальное равенство, свободный рынок, приверженность традициям, наличие незначительных налогов и совмещение

<sup>14</sup> Результаты исследования, проведенного лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» (2014 г.), по изучению вопросов развития гражданского общества (методом анкетирования опрошено 1119 респондентов из числа студенческой и работающей молодежи Харьковского региона).

Таблица 1.10

**Степень поддержки молодежью ориентиров развития  
украинского государства (в %)**

		в определен- ной степени не поддер- живаю	в определен- ной степени поддержи- ваю	отношусь нейтраль- но
1.	Свободный рынок	12,8	49,3	37,9
2.	Сильное государство, регулирующее экономику	9,7	73,6	16,7
3.	Значительные (и справедливые) налоги	16,2	56,7	27,1
4.	Ограничение государственного вмешательства в экономику	17,5	39,9	42,6
5.	Незначительные налоги	19,5	46,4	33,1
6.	Сокращение социальной программы	50,2	17,3	32,5
7.	Приверженность традициям	15,4	49,3	35,3
8.	Сдержанное отношение к новшествам	28,7	34,0	37,3
9.	Абсолютное социальное равенство	20,9	50,0	29,1
10.	Общественная собственность	26,1	34,1	39,8
11.	Ведущая роль только одной из партий	40,9	25,6	33,5
12.	Ограничение политических свобод	35,2	33,3	31,5
13.	Большое количество социальных программ	18,7	53,0	28,3
14.	Высокие налоги	63,1	13,8	23,1
15.	Сильная роль граждан и гражданского общества в управлении государством	15,5	55,8	28,7
16.	Совмещение демократических и рыночных ценностей с национальным наследием	16,3	46,2	37,5
17.	Приоритет нации	21,8	42,3	35,9
18.	Ограничение прав (на житель- ство, предпринимательство, образование и др.) представи- телей других национальностей	52,0	19,9	28,1

демократических и рыночных ценностей с национальным наследием. В определенной степени не поддерживаются такие позиции, как ориентация государства на увеличение налоговых ставок (63%), ограничение прав (на жительство, предпринимательство, образование и др.) представителей других национальностей (52%), сокращение социальных программ (50,2%).

В итоге можно говорить о разновекторности позиций студенчества, их фрагментарности, обусловленной, по-видимому, ситуацией политического плюрализма и дальнейшей отработки путей построения гражданского общества в непростых политико-институциональных условиях.

Значительную роль в становлении и развитии субъектности студентов в современном обществе играет их вовлеченность в деятельность различных общественных организаций.

Не будет преувеличением сказать, что включение студенческой молодежи в разные виды общественно значимой деятельности, безусловно, выступает, с одной стороны, одним из способов проявления социальной активности личности, а с другой стороны, способом формирования тех самых личностных качеств, которые должны быть присущи современному человеку как гражданину. По данным опроса<sup>15</sup>, при наличии возможностей 38% респондентов хотели бы принять участие в деятельности молодежных общественных организаций спортивной направленности, творческой (молодых поэтов, художников и т.п.) (24,2%), волонтерской (23,4%), в организации по реализации молодежных проектов, инициатив (22,8%), пропагандирующей здоровый, нравственный образ жизни (21,1%). Менее всего привлекательны для молодежи религиозные (1,2%), профсоюзные (5,3%), правозащитные (7,1%) общественные организации. В решении вопросов формирования гражданской позиции современной молодежи проявился недостаточный интерес в отношении их

---

<sup>15</sup> В исследовании, проведенном лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА» (2014 г.), по изучению вопросов развития гражданского общества методом анкетирования опрошено 1119 респондентов из числа студенческой и работающей молодежи Харьковского региона

участия в работе общественных организаций политической направленности (7,7%).

При анализе данных исследований очевиден определенный парадокс: с одной стороны, большинство молодежи определяет себя в качестве «граждан», с другой – реальные формы гражданской активности демонстрирует значительно меньшая ее часть; с одной стороны, уровень сформированности гражданского самосознания большей части студенческой молодежи достаточно высокий, с другой – меньшей ее части пока сложно сформировать адекватные идеалы и оценить реальность проявления гражданственности.

В целом, ориентируясь на полученные результаты, необходимо не оставлять надежду на рост социальной и гражданской активности студенческой молодежи.

Новый социальный контекст повлек за собой и изменение стандартов поведения, жизненных ориентиров, определяющих структуру и *содержание практик досуга студенчества*, которые стали разнообразными и эклектичными как по целям, так и по содержанию. Анализ досуговой деятельности студенческой молодежи достаточно важен с точки зрения его значимости в развитии богатого внутреннего мира личности и формировании ее творческой направленности.

Исследователи отмечают появление в сфере досуга новых траекторий: происходит его одомашнивание, сокращается часть более активных, творческих видов деятельности, растет доля пассивно-потребительских видов досуга студенческой молодежи. Так, данные исследований<sup>16</sup> показывают, что большая часть молодежи (71,3%) проводит свое свободное время дома, в гостях или у друзей (54,8%) (см. табл. 1.11).

Кроме того, среди явных тенденций по-прежнему прослеживается смещение досуговых интересов к получению разного рода информации (преимущественно через Интернет): абсолютное

---

<sup>16</sup> Результаты социологического исследования «Ценности украинской молодежи», проведенного в 2016 г. Центром независимых социологических исследований «ОМЕГА» (n=1200).

**Распределение ответов на вопрос «Где Вы, как правило, проводите свое свободное время?» (в %)**

<b>Места проведения свободного времени</b>	<b>Кол-во респондентов</b>
У себя дома (в квартире, в общежитии)	71,3
В гостях, у друзей	54,8
На природе	42,8
На улице, во дворе, с приятелями	22,8
В кинотеатре, театре, на концертах	10,9
В спортивном зале, на стадионе	8,3
На дискотеке, в ночном клубе	5,6
В библиотеке	1,9
Другое	1,3
Трудно ответить	0,7

большинство студенческой молодежи (86%) имеет постоянный доступ к сети Интернет (ежедневно или все время), причем чаще всего его используют для прослушивания музыки, просмотра фильмов, коммуникации с друзьями, получения информации для обучения<sup>17</sup>. Вместе с тем, все более проблемной зоной становится отказ от чтения в пользу интернет-общению и интернет-развлечением (читают газеты и журналы лишь 2% – очень часто, 12% – часто). К тому же 70% опрошенных регулярно смотрят телевидение, а каждый третий ежедневно проводит перед телевизором от одного до двух часов.

Другие же возможные виды досуга характерны для трети их приверженцев. Так, часто занимаются спортом 33% и очень часто – 13%. Очевидно, такие ответы обусловлены тем, что занятия физкультурой, как правило, входят в университетские программы. Отметим также, что у студенческой молодежи определенную часть времени занимает обучение во внеаудиторное время (выполнение домашних заданий, дополнительное образование),

<sup>17</sup> Результаты опроса «Украинское поколение Z: ценности и ориентиры», проведенного в июле-августе 2017 г. компанией GfK Ukraine по заказу Центра «Новая Европа» (n=2000).

хотя по данным опроса<sup>18</sup> менее пятой части учащейся молодежи (18%) обучается после занятий дома более трех часов.

Как показывает социально-творческая практика, в сфере досуга все более популярными у студентов становятся креативные платформы – хабы, коворкинги – своеобразные социальные клубы, открытое пространство, где есть библиотека, ТВ-, киношколы и творческие студии. Такие креативные платформы рассматриваются как разновидность «третьих мест» – вузовского общественного пространства, которое объединяет молодых людей для общения и творческого взаимодействия.

Таким образом, досуговые предпочтения современного студента достаточно разнообразны: от пассивных до активистских. Они отличаются креативностью в подходе к рациональному использованию свободного времени, к интеллектуальному самосовершенствованию, творческому самовыражению и способствуют развитию социальной активности личности студента.

Следует отметить, что зона получения образования, включения в общественно-политическую и досуговую практики студентов имеет достаточно тесную связь с будущими полями жизнедеятельности студентов, и прежде всего, профессиональным. При этом важно учитывать, что «переход студента на уровень творческой активности – показатель его личностного развития, становления его как субъекта, способного продуцировать новое как в условиях повседневной жизни, так и в условиях будущей профессиональной деятельности» [2].

Поэтому важным творческо-регулирующим компонентом конструирования собственной образовательной траектории студента является его *профессиональная ориентированность*, которая задействует механизмы творческой деятельности в освоении будущей профессии, регулирует поиск и запуск инновационных механизмов самореализации и самопроектирования.

Значимость правильного выбора высшего учебного заведения и специальности – один из индикаторов продуктивного личност-

---

<sup>18</sup> Результаты опроса «Украинское поколение Z: ценности и ориентиры», проведенного в июле-августе 2017 г. компанией GfK Ukraine по заказу Центра «Новая Европа» (n=2000).

ного поля студента. Так, результаты общенационального опроса демонстрируют, что основным мотивом выбора вуза респонденты назвали собственное желание, интерес (48%), далее идут ориентация на престиж профессии, возможность дальнейшего трудоустройства (18%) (см. табл. 1.12)<sup>19</sup>.

Таблица 1.12

**Ответы респондентов на вопрос: «Что было главной причиной выбора Вашего вуза и специальности?» (в %)**

Причины выбора	Кол-во
Выбрал по собственному желанию, потому что мне интересно	47.6
Выбрал, ориентируясь на престиж профессии, возможности дальнейшего трудоустройства	18.0
Выбрал такую специальность, которая позволит зарабатывать деньги	9.7
Выбрал то, что посоветовали родители	9.8
Выбрал ту специальность, куда смог пройти на бюджет	7.4
Выбрал ту специальность, где меньший размер оплаты за обучение	4.8
Другое	0.2
Трудно сказать	2.5

В итоге, несмотря на существующие нарекания на качество высшего образования, сами студенты по-прежнему воспринимают его как способ найти в будущем удовлетворяющую потребностям работу.

При этом уверенность в преданности своей профессии высказали 46% студентов, 35% – будут работать по специальности в случае достойной зарплаты, а 6% изменили свои планы относительно избранной специальности (см. табл. 1.13). Как отмечают исследо-

<sup>19</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001).

ватели, проводившие опрос, наиболее верны своему выбору студенты творческих специальностей (57%), а наименее ориентированы на работу по специальности студенты технического профиля (34%) (см. табл. 1.14)<sup>20</sup>.

Таблица 1.13

**Ответы респондентов на вопрос: «Думаете ли Вы после окончания вуза работать по полученной специальности?» (в %)**

Намерения работать по специальности	Кол-во
Безусловно, да	45.6
Да если, если оплата будет достойной	34.5
Нет	6.2
Трудно сказать	13.8

Таблица 1.14

**Ответы респондентов по профилям обучения на вопрос: «Думаете ли Вы после окончания вуза работать по полученной специальности?» (в %)**

Профили обучения	безусловно, да	да, если оплата будет достойной	Нет	Трудно сказать
Технический	34,1	41.0	10.3	14.6
Социально-гуманитарный	42.1	33.9	7.0	17.0
Финансово-экономический	48.5	38.0	5.1	8.4
Художественный	56.6	32.1	0.0	11.3
Юридический	52.2	28.3	1.1	18.5
Естественнонаучный	51.7	25.8	2.2	20.2
Другой	59.5	22.6	8.3	9.5

<sup>20</sup> Результаты общенационального опроса «Высшее образование в Украине: общественное мнение студентов», проведенного с 5 по 12 марта 2015 г. Фондом «Демократические инициативы» им. И. Кучерива (n=1001).



Причем работающие по выбранной в вузе специальности студенты, как показывают эмпирические данные другого исследования<sup>21</sup>, не очень склонны менять ее (таких 12,5%, 10% еще колеблются). Тогда как наблюдается противоположная ориентация среди тех, кто работает не по специальности: больше желающих поменять ее (32,5%). Очевидно, здесь срабатывает мнение, что лучше заниматься тем, в чем ты более успешен.

Относительно шансов хорошего трудоустройства после окончания вуза среди студентов преобладает уверенность, что для этого необходимо иметь хорошее образование, высокий уровень знаний (45%), менее значимы для них знакомства и связи (36%).

Таким образом, изучение профессиональных ориентаций студентов позволяет характеризовать их в ракурсе сочетания традиционных и новых моделей – поливариативной, изменчивой. Все они определяют конструкты творческой деятельности в построении профессионального сценария и особенностей трудоустройства.

Важным дополнением в рамках рассматриваемой нами проблемы выступает определение студентами *приоритетных для профессионального роста позиций*. Среди значимых ими отмечены: уверенность в себе (82,5%), самореализация (71,5%), хорошее образование с последующей престижной карьерой (71%), профессия по душе (70,9%), уверенность в завтрашнем дне (64,7%), совершенствование себя как личности и развитие своих способностей (63,5%). Эти данные свидетельствуют о заинтересованности студентов в самосовершенствовании с целью повышения профессиональных навыков. Тем более, что сегодня ценен специалист, обладающий не «шаблонным», а творческим, инновационным мышлением, способный самостоятельно решать нестандартные задачи, действовать в сложных ситуациях. А это предполагает переформатирование роли студента в образовательном поле – от потребителя к «творцу нового знания».

---

<sup>21</sup> Результаты опроса студентов, проведенного компанией GfK Ukraine с 15 февраля по 6 марта 2016г. по заказу Аналитического центра CEDOS в рамках проекта «Инициативы по развитию украинских аналитических центров» Международного фонда «Відродження» (IRF) (n=831).

Проведенный нами анализ свидетельствует, что студенческая молодёжь – это социальная группа, жизнедеятельность которой характеризуется активным вхождением в самостоятельную жизнь, включённостью в новый формат социальных отношений.

При рассмотрении жизнедеятельности студенческой молодежи в современном социальном поле следует учитывать, что на процесс формирования и развития творческой активности современного студента оказывают влияние происходящие в обществе трансформационные процессы. Переформатирование социального поля неизменно влечет изменение личностного поля, включая защитные механизмы встраивания в новый социальный контекст с задействованием творческого потенциала студенчества как одной из инновационных и перспективных социальных групп.

Это проявляется в определенном социальном фоне – в познавательной, учебной работе, научно-исследовательской деятельности, социальном творчестве. И в этом поле начинает разворачиваться проактивная позиция современных студентов по снятию «блокирующих» факторов, которые провоцируют неуспешные сценарии разворачивания их профессионального будущего. Выстраиваются новые образовательные стратегии, формируется личное персонализированное образовательное пространство, которое вписывается (или не вписывается) в параметры новой парадигмы образования. При этом на первый план выходит высокая потребность в творческом саморазвитии и самореализации и, как следствие, желание формировать творческую направленность в разных видах деятельности, что проявляется, в первую очередь, в востребованности качественного образования, в профессиональной ориентированности, в проактивной социогуманитарной позиции.

В то же время, как показывают исследования последних лет, контраверсионностью отличаются направления деятельности студентов, связанные с некоторыми аспектами учебной работы, с ориентацией на науку, профессиональной самореализацией, индивидуализированными способами социального действия.

В целом полученные выводы могут служить ориентирами для оптимизации и выстраивания эффективных, отвечающих потреб-

ностям и опережающих социальных технологий конструирования социально-личностного поля студента.

#### **1.4. Непрерывное образование как среда развития современных студентов**

Современное общество, как было показано выше, во многом определяет портрет современного студенчества, влияет на его мировосприятие и видение перспектив сквозь призму успеха. И вполне закономерным видится тот факт, что в этих жизненных маршрутах большую роль играет творческая активность личности, позволяющая ей не просто «плыть по течению», но и самой конструировать маршруты собственного успеха.

При этом для студента, как, впрочем, и для любого человека в современном мире, особое значение приобретает среда, в которой он осуществляет свою деятельность. Именно она создает возможности для творчества, стимулирует (или наоборот) активность и позволяет оценить объективный успех человека.

Одной из универсальных сред в таком ракурсе, на наш взгляд, выступает сегодня непрерывное образование.

На протяжении последней четверти XX в. и начала XXI в. в различных международных документах неоднократно подчеркивалась значимость непрерывного образования. Например, Лиссабонский саммит 2000 года отмечал, что «успешный переход к инновационной экономике и обществу, основанным на знании, должен сопровождаться процессом непрерывного образования человека» [7].

В литературе также достаточно подробно проведен анализ феномена непрерывного образования [см., например, 9; 10; 11; 12], что дает основания говорить, что образование становится стилем жизни современного человека, что в его рамках «утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учебы, труда и профессиональной деятельности, и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования» [1].

Образование как бы «врастает» в повседневную жизнь чело-

века; существуя институционально на макроуровне социальной динамики, становится элементом микроуровня жизни человека.

В контексте исследуемой нами проблемы важным видится тот факт, что в макроматрицу приоритетных целей и задач образования интегрируются микроцели социальных субъектов, что заставляет образование быть гибким, содержательно и по форме разнообразным. В итоге – «непрерывное образование – интегративный элемент жизнедеятельности личности в целом, условие постоянного развития интеллектуального потенциала в современном меняющемся мире» [5, с. 5].

В такой постановке непрерывное образование становится интегрированной средой, которая откликается на потребности индивидов, корпораций, социума в целом. И поэтому оно приобретает особое значение для развития творческой активности личности, а особенно личности студента. Ведь именно на «студенческой скамье» закрепляется сознательная потребность в обучении всю жизнь.

Для понимания механизмов данных процессов обозначим основные атрибуты непрерывного образования. К универсальным из них можно сегодня отнести [см. 1; 9]: охват образованием всей жизни человека; обеспечение интеграции «по вертикали» (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и «по горизонтали» (образовательное воздействие различных социальных институтов, неформального окружения, средств массовой информации и т.д.); повышение роли внеинституциональных и неформальных форм образования; открытость, гибкость образовательной системы; разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; возможность свободного их выбора обучающимися и т.д.

Данные характеристики задают параметры социально-образовательного поля, в котором делает выбор социальный субъект. Однако предлагаемое разнообразие выступает и стимулом для социальных субъектов, ведь, предлагая разнообразие, непрерывное образование раскрывает и новые возможности. И использование данных возможностей непосредственно связано с творческой активностью личности.

Наряду с ведущими признаками непрерывного образования важным видится его функциональная нагрузка, благодаря которой осуществляется формирование возможностей развития творческой активности личности. С этой точки зрения непрерывное образование рассматривается как то, которое обеспечивает преодоление разрывов, имеющих место в подготовке человека к жизни в меняющемся мире; как пространство самореализации и самоактуализации личности, выработки индивидуального стиля жизни человека [6]; как среда обновления и пополнения знаний, компетенций, опыта, отвечающих образовательным, культурным и профессиональным потребностям личности.

Непрерывное образование становится в этом контексте новой парадигмой мышления человека, утверждающей его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей полноценной самореализации [1].

В этой связи даже терминологический ряд непрерывного образования отличается акцентом на личности и ее развитии (а творческая активность, как было показано в подразделе 1.1., выступает одной из его компонент).

Потенциал непрерывного образования в создании условий для развития творческой активности личности наиболее полно раскрывается в его сравнении с традиционным образованием (см. табл. 1.15).

Очевидно, что развитие творческой активности личности в непрерывном образовании выступает одновременно и средством, и целью. А это означает тесное переплетение данных феноменов. Причем такое переплетение характерно для всех атрибутов непрерывного образования, отмеченных нами выше: и временных, и содержательных, и методически-практических.

Бесспорным является и тот факт, что «развитие идеи непрерывного образования связано с гуманистической парадигмой, когда в центр внимания попадают человек, личность, ее желания и способности, их разностороннее развитие» [1]. Различные многомерные измерения непрерывного образования взаимосвязаны и очерчивают пространство образовательных возможностей личности. Такое образование представляет единство актуального

## Различие традиционной и непрерывной систем образования [1]

Аспект рассмотрения	Традиционная система образования	Система непрерывного образования
1	2	3
<b>Цели образования</b>	Ориентировка на подготовку человека на выполнение определенных функций в сложившихся социальных и производственно-экономических условиях. Имеет дело лишь с внешними социальными ролями, с односторонним «частичным» (К. Маркс) человеком. Последний рассматривается как программируемый элемент образовательной системы, не имеющий свободы выбора, реальных возможностей целеобразования и целеосуществления.	Ориентируется на целостное развитие человека как личности, субъекта деятельности и общения на протяжении всей его жизни, на повышение возможностей трудовой и социальной его адаптации в быстроменяющемся мире. Имеет целью развитие способностей каждого человека, его стремлений и возможностей самосозидания, разностороннего саморазвития.
<b>Содержание образования</b>	Содержание характеризуется поверхностной «энциклопедичностью», перегруженностью информационным и фактологическим материалом, зачастую не связанным с нуждами общества или запросами самого учащегося. Выступает как определенный объем знаний, умений, навыков, которые должны быть прочно усвоены учащимися для последующего применения.	Содержание ориентируется на опережающее отражение проблем развития общества, производства, науки, культуры, других сфер социальной практики. Предполагает преемственность и многовариантность общего и профессионального образования, основу которых составляют фундаментализация образования, усиление внимания к методологической его составляющей. Помимо самих знаний, умений, навыков в содержание входит сам процесс, опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования – «личностный опыт» как компонент содержания образования.

1	2	3
<p><b>Методы и формы образовательной деятельности</b></p>	<p>Ученик – объект одностороннего воздействия педагога, чья роль сводится к доходчивому преподнесению познавательной информации. Доминируют информационно-репродуктивные методы обучения, носящие описательный характер. Проблемные и практические методы используются более для иллюстрации и наглядности, доминирует воспроизводство образцов прошлого опыта. Преимущественно используются индивидуально-коллективные формы организации учебы, при которых каждый ученик осваивает материал индивидуально, но с одинаковым темпом для всей группы учащихся.</p>	<p>Ученик является преимущественно субъектом учебного процесса. Педагог выполняет функции организатора учебы, призван на деле обеспечить индивидуальный подход в обучении. Доминируют продуктивные, активно-творческие методы обучения, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера, имеющие целью дать не только знания, но и опыт их самостоятельного добывания. Обучение строится по коллективно-индивидуальному принципу, при котором каждый ученик имеет возможность двигаться вперед своим темпом, осваивая необходимое содержание и технологии в соответствии с государственным образовательным стандартом.</p>
<p><b>Результат</b></p>	<p>Индивид, подготовленный лишь для выполнения определенных социально-производственных функций.</p>	<p>Развивающаяся личность, подготовленная к универсальной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способная самостоятельно их удовлетворять.</p>

и опережающего образования для раскрытия и реализации в социуме творческого потенциала личности. Это позволяет человеку быть актуальным в существующей профессиональной и социальной среде.

Таким образом, в целом непрерывное образование как постоянный процесс освоения знаний, умений, развития компетенций обеспечивает поступательное развитие творческого потенциала личности и опирается на опережающий характер образования.

Однако для понимания того, как непрерывное образование становится средством развития личности, необходимо более подробно остановиться на рассмотрении данных процессов через обозначенные выше характерные особенности непрерывного образования.

Прежде всего, выход за субинституциональные рамки. Непрерывное образование выходит за пределы школы, колледжа, техникума, университета. «Сегодня это и дополнительное образование, повышение квалификации, переподготовка в процессе смены профессий, образование в ходе адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям, самообразование и т. д.» [13].

Это означает, что грани между различными субинституциональными элементами системы образования становятся подвижными, интегрированными в единое целое, без которого удовлетворить опережающие потребности личности становится невозможно – тогда образование запаздывает.

Для снижения этого риска необходимо, чтобы принцип непрерывности пронизывал все элементы социальной системы, и образование давало возможность беспрепятственно перемещаться внутри них и между ними. Да и на уровне личности необходимо осознание того, что систематичность совершенствования знаний, умений, навыков и компетенций – требование времени, что образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности, а обретает новые грани и предоставляет новые возможности.

Еще одна принципиальная характеристика непрерывного образования – разрушение стереотипов о субъектах образования. В непрерывной образовательной среде каждый, независимо от статуса и профессии, может (а в некоторых случаях должен) стать обучающимся в любой момент времени. При этом допустима полная контраверсия статусов. Непрерывное образование только тогда станет отвечать своему предназначению в развитии творческой активности студентов, когда преподаватели в вузе будут постоянно учиться (иногда у своих студентов), когда динамичная, опережающая модель образования будет внесена в любую аудиторию и класс не только через теоретические конструкции,



но и через реальные практики всех субъектов образовательного пространства.

Естественен в этой связи и вопрос о методах реализации такого образовательного процесса. Ведь «применение модели опережающего развития непрерывного образования в вузе потребовало новой организации образовательного процесса. Место формализованных методов и средств обучения, ориентированных на передачу и усвоение информации, занимают инновационные, имеющие интерактивный, проблемный, практикоориентированный, исследовательско-проектный, операционный характер. Это обеспечивает решение педагогических проблем на основе конструктивного диалога, обмена мнениями, ролевого и позиционного взаимодействия, практического решения образовательных задач, использования информационных технологий» [6]. Принципиально важен в данном процессе и широкий веер образовательных опережающих программ, имеющих разное функциональное назначение с целью гибкого реагирования вуза на запросы рынка труда, общества, системы образования, личности.

Наиболее популярные сегодня – дистанционное образование и корпоративное обучение, при которых субъекты могут выбирать формы и содержание образования в зависимости от потребностей личности или компании.

Однако, в отличие от традиционной системы образования, в непрерывном образовании недостаточно простого набора методов и приемов. Они должны быть увязаны в систему, логический набор, своеобразный алгоритм «на все случаи жизни». Именно поэтому технологии непрерывного образования увязываются в целые интеллектуально-образовательные системы. Одной из них является система smart-образования. Такое образование нацелено на активное использование различных гаджетов, технологических решений и уровней для обеспечения увязывания опережающих образовательных потребностей людей с существующим уровнем технологизации, информатизации и цифровизации их повседневной и профессиональной жизни.

Данная задача – задача, поставленная временем. Ведь само общество, как отмечалось нами ранее [8], сталкивается с техно-

логическим вызовом и вызовом интеллектуализации все активнее. И варианты (собственно как и результаты) реакции на эти вызовы могут быть различны, в том числе и в образовании. Если речь идет о прогрессивном развитии и движении вперед, то мы можем говорить о формировании смарт-общества, в котором образование и другие социальные институты и субинституциональные элементы не могут быть другими. «СМАРТ общество ставит перед университетами новую глобальную задачу: подготовку кадров, обладающих креативным потенциалом, умеющих думать и работать в новом мире. Для этого их надо учить новым практическим навыкам: коммуницировать в соцсетях, отбирать полезную информацию, работать с электронными источниками, составлять личные базы знаний, что требует изменения природы учебного процесса» [14]. Благодаря этому речь идет о трансформации традиционных университетов в смарт-университеты, или появление новых университетских форм смарт-образования.

Как показывает анализ литературы, «содержание концепции smart-университетов в каждой стране трактуется по-разному, однако во всех случаях сводится к ряду новых эффектов, удовлетворяющих потребности заинтересованных сторон в условиях нового типа общества. СМАРТ университет предполагает: гибкость обучения в интерактивной образовательной среде; персонализацию и адаптацию обучения; свободный доступ к контенту по всему миру» [14]. На наш взгляд, смарт-университеты максимально вписываются в концепцию непрерывного образования, но не охватывают его полностью.

Тем не менее, важно понимать, что принципы смарт-образования являются сегодня в высшей степени актуальными и могут помочь «осовремениванию» непрерывного образования. Ведь «СМАРТ обучение реализуется с использованием технологических инноваций и Интернета, который предоставляет студентам возможность приобретения профессиональных компетенций на основе системного многомерного видения и изучения дисциплин с учетом их многоаспектности и непрерывного обновления содержания» [14].

Связь смарт-образования и непрерывного образования суще-

ствуется на всех уровнях образования: от концептуального до практического. Так, концепция SMART образования включает создание интеллектуальной среды непрерывного развития компетентностей участников образовательного процесса, включая мероприятия формального и неформального процесса обучения, результатом которых являются изменения демонстрируемого поведения путем применения приобретенных новых компетенций. Технической базой реализации такого образования является весь имеющийся парк устройств, принадлежащих как обучающимся, так и учебным заведениям: обычные стационарные компьютеры, ноутбуки, планшеты, смартфоны и т.д. [14].

На уровне характеристик также существует непосредственная связь. Как отмечают исследователи, основными характеристиками SMART образования выступают [14]:

1. **Бесшовность** – обеспечение совместимости между программным обеспечением, разработанным для разных операционных систем. Бесшовность позволяет предоставлять равные возможности для обучения, независимо от используемых устройств обеспечивая возможность реализации непрерывности учебного процесса и целостности учебной информации.

2. **Независимость от времени и места, мобильность, повсеместность, непрерывность и простота доступа к учебной информации.**

3. **Автономность преподавателя и учащегося за счет использования мобильных устройств доступа к учебной информации.**

4. **Определение различных мотивационных моделей.**

5. **Взаимосвязь между индивидуальными и организационными целями работодателей и учебного заведения.**

6. **Оценка демонстрируемых изменений компетенций** – результативность учебного процесса измеряется не столько полученными знаниями, сколько возможностью их применять на практике.

7. **Гибкое обучение с точки зрения предпочтений и индивидуальных возможностей учащегося** (возможность настройки обучения под индивидуальные параметры учащегося, в том числе такие как: исходные знания, опыт и навыки; стиль обучения; вплоть до физиологического и психологического состояния в каждый конкретный момент обучения).

И на практическом уровне связь смарт- и непрерывного образования также легко уловима. Так, условиями реализации первого выступают [14]:

1. Признание неформального и информального образования.
2. Использование нейроагентов для сбора и обработки информации.

3. Компетентностно-ориентированность образования – обновление его содержания на основе определенных работодателями и другими заинтересованными сторонами моделей и профилей компетенций.

4. Систематизированные изменения технической архитектуры и внедрение смарт-устройств в учебный процесс. Это предоставляет возможность непрерывного управления компетенциями всеми участниками учебного процесса.

5. Внедрение инструментов самодиагностики образовательной среды для обеспечения стабильного функционирования всех элементов образовательной среды.

6. Для реализации принципа непрерывности необходимо внедрение межплатформного подхода и использование программного обеспечения для организации учебного процесса, адаптивного ко всем существующим операционным системам, в том числе на основе использования облачных технологий, проектирование контента на основе единых стандартов описания данных, например, на основе спецификаций SCORM.

7. Высокая скорость обновления образовательного контента за счет использования микромодулей, возможности обновления контента с различных устройств.

8. Использование инструментов разработки образовательного контента, предоставляющих возможность создавать объекты в форматах устройств, используемых в интегрированной интеллектуальной среде.

9. В системе оценки необходимо сместить фокус на результативность обучения, сократив его продолжительность.

10. Необходимы точные метрики для определения компетентности до и после обучения.

11. Все результаты метрических измерений помещаются в

электронном портфолио, являясь данными для анализа стиля обучения.

Таким образом, непрерывное образование неизбежно должно опираться на смарт-образование, а со временем и стать непрерывным смарт-образованием.

Наряду с этим, важно отметить, что смарт-образование стимулирует развитие определенных личностных качеств студентов, которые были обозначены в подразделах 1.2. и 1.3. как важные для самореализации студентов в современном мире и достижения ими успеха, а это также обеспечивает глубокое проникновение образовательных технологий в жизнедеятельность современных студентов.

Следует отметить, что эффективность смарт-технологий в рамках непрерывного образования предполагает охват широкого круга решений в обучении, которые и создают инновационное поле возможностей для студентов. Как отмечают исследователи, «Smart технологии используются при реализации образовательных программ, которые заключаются не только в инструментальных технологиях ведения учебного процесса (smart доска и т.п.), но в инновационных учебных планах и дисциплинах. Именно Smart технологии позволяют разрабатывать революционные учебно-методические материалы, а также формировать индивидуальные траектории обучения для студентов» [14].

Таким образом, смарт-университеты и смарт-образование в широком плане становятся своеобразными параллелями непрерывного образовательного процесса на современном этапе. Однако смарт-образование конкретизируется сегодня также в некоторых технологических решениях, которые также имеют связь с отдельными аспектами непрерывности современного образования. Речь идет, например, об инновационных конвейерах. Их суть заключается в том, что «инновационный конвейер» представляет собой «технологическую» линию, на входе которого – знания и компетенции, научные идеи и разработки, на выходе – продукция (товары и услуги). При этом охвачены три стадии деятельности: образование (все уровни), наука (фундаментальная и прикладная), инновационно-производственная деятельность

(внедрение научно-технических разработок, наукоемкое производство и инвестиции). На первом этапе знания, компетенции и научные идеи превращаются в технологию, регистрируются объекты интеллектуальной собственности и создается опытный образец продукции. На втором этапе создается опытное производство и продукт готовится к выводу на рынок. На третьем этапе производство товара начинает приносить прибыль, достаточную для финансирования дальнейших разработок и инвестирования в развитие научно-образовательной деятельности университета. При этом обеспечивается непрерывность всех этапов и стадий процесса инновационной деятельности [2].

Для нас интерес представляет тот факт, что непрерывность образования становится многомерной и выходит за рамки собственно формального образования. В инновационных конвейерах оно обретает ценность и как неформальное, и как информальное образование, поскольку речь идет о создании инновационных, а не типовых продуктов, что изначально закладывает необходимость освоения и интеграции нового знания разного типа.

Такой подход к непрерывному образованию изначально определяет необходимость творческой активности всех включенных в него субъектов, ведь данная модель образования предполагает переход на более высокие уровни компетенций по цепочке: базовые, предметно-ориентированные, практико-ориентированные и проблемно-ориентированные компетенции и т.д. При этом конструируются гибкие модульные траектории обучения, в том числе индивидуального в нескольких или единичных модулях, на всех уровнях образования в зависимости от стартового уровня компетенций и целей образовательной активности.

Реализация концепции «инновационного конвейера» несколько отличается от тех образовательных технологий, которые используются сегодня в системе образования. Поэтому данная концепция требует соблюдения определенных принципов организации образовательного процесса, которые непосредственно связаны со средой непрерывного образования, прежде всего, непрерывности, конкурентоспособности, междисциплинарности и др. Обеспечение непрерывности включает [2]:

- опережающее повышение квалификации преподавателей и сотрудников;
- подготовку специалистов в наиболее значимых (приоритетных) для инновационного развития территории областях;
- интеграцию всех необходимых ресурсов и средств университетов и его партнеров;
- трансграничность и интернационализацию образования;
- международную академическую мобильность;
- ориентацию на мировые и европейские образовательные стандарты;
- нацеленность на интеграцию в европейское образовательное пространство;
- экспорт образовательных услуг, в том числе дистанционных.

Междисциплинарность функционирования такого конвейера начинается с учебного процесса и предполагает интеграцию тематики различных дисциплин, обеспечивающих системную подготовку; построение практических и лабораторных занятий, самостоятельной работы студентов, практик, курсовых проектов, квалификационных работ. Это дает возможность обеспечить междисциплинарную подготовку сразу по нескольким направлениям; организацию студенческой проектной работы на уровне межфакультетских, межвузовских, международных команд; единые правила, соглашения, критерии оценки качества подготовки.

Очевидно, что непрерывное образование становится основополагающей идеей не только общей концепции развития современного образования, но и конкретных технологических решений, которые также встраиваются в непрерывность как атрибут современного образования. Именно данный факт определяет ключевые концептуальные идеи данного подхода к проектированию образовательных технологий. Среди них [4]:

1. Образование через всю жизнь на основе компетентностного подхода. Возможность получить желаемые компетенции в любом возрасте с использованием различных видов и технологий образования.

2. Непрерывное образование как непрерывное развитие («во имя дальнейшего развития»). Массовая мотивация на непрерывное образование.

3. Безопасность жизнедеятельности как метацель и условие непрерывного устойчивого инновационного развития.

4. Системность, комплексность подхода к образованию. Базисность элементов всех объектов и процессов системы образования.

5. Целостность образования как единства обучения и воспитания в интересах человека, общества, государства.

6. Преемственность основных образовательных программ разных уровней, сопряжение основного и дополнительного образования.

7. Междисциплинарность содержания образовательных программ.

8. Единое информационно-образовательное пространство.

9. Инновационность образовательных технологий и направленный подготовки.

10. Целостность прообраза выпускника как человека и специалиста. Эффективные технологии его изоморфного отображения.

11. Сетевая интеграция возможностей и ресурсов организаций и учреждений как механизм реализации и развития интегрированного непрерывного образования.

Очевидно, что непрерывное образование становится сегодня не только принципом развития и функционирования образовательных систем, но и фактором, определяющим новые технологии образования, их последовательность и взаимосвязь. А это определяет необходимость творческого подхода всех субъектов образования, их активного участия в формировании образовательных потребностей социальных субъектов и способов их удовлетворения. На студенческой скамье данный процесс имеет особое значение, что и определяет тесную взаимосвязь непрерывного образования и творческой активности личности студента.

### **1.5. Развитие творческой активности студентов как фактор подготовки современного специалиста**

Проблема формирования творчески активной личности является одной из ключевых проблем второй половины XX – начала XXI века. В условиях трансформационных общественных измене-



ний, мировых глобализационных потоков, кардинального перераспределения в системе социальных ресурсов обществ от материальных к интеллектуальным все большего внимания требует проблема формирования и развития у современных специалистов тех качеств и характеристик, которые составляют ее мощный потенциал в новых условиях функционирования социума.

Решение задачи развития творческой активности студентов как фактора подготовки современного специалиста непосредственно связано с функционированием ключевых социальных институтов, особое место среди которых занимает образование. Учитывая функциональную нагруженность различных образовательных уровней, можно утверждать, что система высшего образования имеет максимальные возможности в решении этой задачи. В специальном исследовании нуждаются механизмы развития творческой активности будущих специалистов в условиях вуза. Всесторонняя теоретическая разработка вопросов формирования творчески активной личности современного специалиста в условиях высшей школы приобретает особую остроту. Ведь именно уровень подготовки специалиста с высшим образованием, развитость его творческой активности, реализуемой в том числе и в будущей профессиональной деятельности, создают условия для творческого преобразования во всех сферах жизни людей.

Таким образом, можно констатировать, что к настоящему времени сложились определенные социальные (потребность общества в специалисте, готовом решать проблемы нестандартными способами), теоретические (разработанность научных основ для анализа развитости творческой активности студента в процессе обучения) и практические предпосылки исследования проблемы развития творческой активности студента как фактора подготовки современного специалиста.

Рассмотрение сущности понятия «творческая активность студента», как показано в подразделе 1.1, требует методологии, основанной на стыковке философских, социологических и психологических представлений.

Анализ литературы по этому вопросу позволяет прийти к выводу, что при рассмотрении творческой активности студента

необходимо учитывать, по крайней мере, такие стороны проявления его активности:

- результативную сторону, т.е. реальные достижения, которые стали результатом той или иной конкретной деятельности, действия или поступка;

- содержательную сторону, т.е. комплекс нравственных и интеллектуальных побуждений, установок, интересов и мотивов, определяющих причины и цели совершения тех или иных действий и поступков;

- динамическую сторону, представляющую формальную характеристику выполняемой студентом деятельности по таким ее качествам, как темп, интенсивность.

Таким образом, проявляя активность, студент осуществляет реализацию своих возможностей и их развитие. Проявление творческой активности со стороны студента указывает на его способность к самореализации.

Особый интерес также представляет рассмотрение творческой активности студентов как формы реализации их творческого потенциала. В данном контексте творческая активность практически идентифицируется с творческой деятельностью субъекта, причем в последние годы такая трактовка приобретает все больше сторонников. Довольно часто творческую активность описывают как показатель учебной активности, характеризующий деятельность, направленную на решение исследовательских, инновационных и/или нестандартных задач, ведь в процессе решения таких задач студент не только самореализуется, но и саморазвивается, тем самым проявляя высшую степень творческой активности.

Мы считаем, что для рассмотрения творческой активности студента как фактора подготовки современного специалиста исключительную важность приобретает выделение этапов творческой деятельности.

На первом этапе происходит столкновение с чем-то новым. У студента как будущего профессионала появляется чувство новизны, необычного, чуткость к противоречиям, критичность, склонность к творческому сомнению, «информационный голод». На втором этапе приходит решение, поддерживаемое появлением

интуиции, оригинальности мышления, способности открывать аналогии. На третьем этапе творческой деятельности важное значение приобретает умение критически посмотреть на предложенное решение. Здесь важна способность проявить такие характеристики, как самокритичность, упорство, способность к доказательству и обоснованию результатов, умение сочетать различные подходы для решения возникающих в практике задач.

Успешность развития творческой активности будущего специалиста в значительной мере зависит от того, насколько безболезненно студенту удастся адаптироваться к новым условиям, связанным с обучением в вузе. Все в данной ситуации зависит от «цены» усилий студента, направленных на выдерживание соответствия требованиям его учебной деятельности. Способность студента адекватно изменять свои функциональные параметры и сохранять оптимальность в различных условиях учебной деятельности является наиболее характерным показателем его социального «здоровья», предпосылкой к обеспечению развития высокого уровня творческой активности и самореализации.

Предположения о том, что проблемы адаптации студента оказывают весьма существенное влияние на развитие его творческой активности обосновываются тем, что условия микросоциума могут способствовать разворачиванию личностных характеристик и качеств студента, а могут тормозить, сковывать этот процесс. Не случайно на первой экзаменационной сессии мы можем наблюдать проблемы по оценочному результату деятельности у студентов в зависимости от их активной или пассивной включенности в учебный процесс.

Анализ результатов многочисленных исследований проблем адаптации свидетельствует о том, что адаптация к учебному процессу в высшем учебном заведении существенно легче протекает у тех, у кого творческая активность входит в число важнейших жизненных позиций. При этом необходимо учитывать не только то, что творческая активность является самостоятельной ценностью, она в то же время является средством реализации других жизненно важных целей, потребностей, как, например, перспектива стать хорошим специалистом, возможность проявить себя.

Существуют ли барьеры, ограничения в развитии творческой активности в период обучения в вузе? Мы считаем, что да, и природа этих ограничений разнообразна.

Во-первых, барьеры социально-психологические. Среди них можно выделить следующие: уверенность в отсутствии хорошей базовой подготовки, неуверенность в своих силах, в успехе, удаче, неумение самостоятельно работать, отсутствие усидчивости и др.

Во-вторых – ограничители социетальные, то есть условия вне вуза.

Несмотря на большое число барьеров адаптации, можно предположить, что творчески активные студенты легче (по крайней мере, на субъективном уровне) переживают трудности начала учебы в вузе, имеют больший, чем остальные, адаптационный потенциал. Следовательно, чем больше группа творчески активных студентов, тем благоприятнее условия для возможности активно включиться в учебный процесс.

Творческая активность студента – есть необходимое условие учебно-воспитательного процесса, но сама эта активность, формы ее проявления и, главное, уровень осуществления, определяющий ее результативность, должны быть сформированы, созданы у индивида на основе исторически сложившихся образцов, однако не слепого их воспроизведения, а творческого использования. Именно тогда развитие творческой активности студента по праву сможет считаться одним из факторов подготовки современного специалиста.

Формирование творчески активной личности студента – это целенаправленное развитие каждого обучаемого как неповторимой человеческой индивидуальности, обеспечение совершенствования нравственных и творческих сил будущего специалиста через построение такой общественной практики, в условиях которой то, что у студента пока только составляет его потенциал, превращается в действительность.

Важным элементом в развитии творческой активности будущего специалиста в условиях высшего образования может служить обучающая среда и сущностные взаимоотношения с ней студента. В этой связи нам представляется необходимым выделение некоторых общих требований к обучающей среде.

Во-первых, обучающая среда должна быть учебным аналогом прогнозируемой профессиональной и социальной деятельности специалиста.

Во-вторых, наряду с профессиональной, в вузе должна быть заложена культурно-нормативная база (например, гуманитарная).

В-третьих, тщательный подход к подбору и совершенствованию педагогической среды. Наряду с высоким профессионализмом, преподаватель как элемент среды должен уметь преподавать профессиональные знания обучающимся, должен быть в постоянном поиске эффективных средств по развитию творческой активности студента.

И, наконец, обучающая среда должна быть открыта. Ее модель обязательно должна предусматривать взаимодействие с внешними средами.

Мы приходим к выводу, что для реализации задачи развития творческой активности студента как фактора подготовки современного специалиста желателен целый комплекс специальных воздействий на личность. Осуществить такое воздействие оказывается возможным только в определенной среде.

Обучающая среда в высшей школе имеет специфические черты, отличающие ее от других сред, и подразумевает тесное взаимодействие основных стейкхолдеров вуза. К отличительным чертам высшей школы относится также и тесное переплетение задач личностного и профессионального развития будущих специалистов. В таких условиях обучающая среда становится развивающей.

Перечисленные детерминанты развивающей среды находятся в постоянном динамическом взаимодействии друг с другом. Поэтому довольно сложно дать однозначную характеристику развивающей среды, оказывавшей воздействие на того или иного конкретного студента в каждый момент времени.

Проводя анализ механизмов, способствующих развитию творческой активности студента в условиях вуза, предполагается возможным распределение их по нескольким направлениям:

1. Потребностно-мотивационные: отношение к учебной деятельности (направленность интересов, ценностные ориентации,

целевые установки, степень устойчивости интереса к знаниям, удовлетворенность учебной деятельностью; отношение к выбранной специальности (мотивы выбора профессии, ценностные ориентации, удовлетворенность выбором).

2. Личностные: умение пользоваться справочной литературой, работать с литературой, конспектировать лекции, сделать анализ и обобщение, точность и глубина анализа, умение сравнивать данные, выступать с докладом, научным сообщением, самостоятельно работать, умение видеть проблему, творчески решить поставленную задачу. Кроме этого, на проявление творческой активности студента, на наш взгляд, оказывает влияние и социально-демографический фактор, который может быть отнесен к личностному: вуз, курс, год рождения, пол, социальное положение, довузовское образование, стаж работы до поступления в вуз, условия зачисления в вуз и др.

3. Социально-организационные, включающие в себя социальную среду. Можно выделить следующие типы социальных сред: развивающая среда, обычная среда, оказывающая негативное влияние на развитие творческой активности будущего специалиста. Помимо социальной среды, к данному виду факторов относится организация учебного процесса, которая непосредственно влияет на качество обучения.

Развитие представленных механизмов, как нам видится, оказывает воздействие по двум каналам:

а) внешнему (объективному) – за счет оптимизации общественных условий, детерминирующих поведение студента;

б) внутреннему (субъективному) – за счет постоянного самосовершенствования студента, саморазвития, самореализации, раскрытия творческих способностей, удовлетворения творческих потребностей.

К числу механизмов, способствующих разностороннему развитию культуротворческих взаимоотношений студента и социальной среды, относится творческая среда как неотъемлемый специфический компонент развивающей среды. Включение студента в такую среду, на наш взгляд, детерминирует развитие творческой активности, творческой самореализации будущего специалиста.

Среду, которая допускает и стимулирует комплекс воздействий, необходимых для формирования творческой активности студента, мы будем называть творчески развивающей социальной средой. Поскольку свою готовность к учебной деятельности, направленную на дальнейшее развитие, студент подтверждает, по существу, поступлением в вуз, то такая среда должна гарантировать для него реализацию задатков и потенций, возможность самовыражения, удовлетворение познавательных потребностей, гибкость и оригинальность мышления, стремление к самосовершенствованию. Кроме того, творческая среда, благодаря ее открытости для индивида, позволяет ему точнее отделить продуктивную сторону своей деятельности от репродуктивной. Однако в настоящее время многие исследователи указывают на то, что развитию творческой активности студента наносится непоправимый ущерб. Развитию творческой активности студентов в недавнем прошлом способствовали вовлеченность в различные воспитательные, научные мероприятия вуза. В новых социальных условиях происходит разрушение этой составной части социальной среды, что, безусловно, негативно сказывается на развитии творческой активности как фактора подготовки современного специалиста.

В связи с этим необходимо подчеркнуть, что окружающая студента социальная среда может считаться развивающей, способствующей реализации творческой активности, если она удовлетворяет следующим требованиям:

1. Наличие научных традиций и научной школы. Только в рамках научной школы можно говорить о формировании творчески мыслящего студента. Именно здесь осуществляется приобщение будущего профессионала к последним достижениям науки, развивается восприимчивость к новым, зачастую парадоксальным идеям.

2. Социальный запрос на творчески активного специалиста. Это требование связано с необходимостью решать задачи, которые могут встать перед обществом. Эффективность участия личности в жизнедеятельности общества будет тем большей, чем более общество будет заинтересовано в ней, чем благоприятнее будут условия для ее самореализации.

К сожалению, в современных условиях в Украине понятие социального запроса часто ограничивается областью сиюминутных прагматических задач, что приводит к ориентации человека скорее на выживание и самосохранение, чем на самовыражение, самосовершенствование. С другой стороны, объективная потребность в творчески активном специалисте, способном решать задачи нестандартным способом, с точки зрения радикальных перемен сегодняшнего дня, одна из основных потребностей общества. Процессы реформирования, в самом широком смысле, требуют и создают реальные возможности для проявления творческой активности. С нашей точки зрения, социальный запрос на творческую личность как раз и определяет противоречие между потребностью общества в развитии творческой активности и реальным уровнем развитости творческой активности будущих специалистов.

3. Наличие перспективных задач. Здесь речь идет о том, что оригинально мыслящий специалист, как правило, способен прогнозировать проблемы, которые встанут перед обществом в будущем, в то время как основная масса людей их не видит. Поэтому такому специалисту приходится преодолевать мощное сопротивление, обвинения в абстрактности, неактуальности, оторванности от практических задач. А это ведет к тому, что продолжается процесс «утечки» перспективных научных, технических и прочих идей за рубеж.

4. Материальное стимулирование творческой деятельности. Это положение основано на том, что без материального обеспечения невозможно осуществление оригинальных идей и нетрадиционных решений.

5. Рациональное использование свободного времени. Существует довольно сильная зависимость творческого развития будущего специалиста от объемов и структуры свободного времени. Это положение, в первую очередь, верно по отношению к студенчеству.

Творчески развивающая среда в вузе представляет собой необходимое условие самоутверждения личности. Ей присущи общность целей и адекватность мотивов предметно-практической



совместной деятельности, забота об общем результате, определенные организация и характер общения, широкая система социальных связей. Наиболее развитые формы взаимоотношений студентов создаются в процессе целенаправленной организации их социально одобряемой деятельности (например, учебной, научно-исследовательской, практической и др.).

Таким образом, творческая активность рассматривается нами как характеристика студента. Мы заведомо ограничиваем аспект своего рассмотрения социальным «компонентом» творческой активности на личностном уровне, оставляя сферу изучения индивидуальных свойств творческой активности психологическим исследованиям. Интерпретируя термин «творческая активность», мы подчеркиваем необходимость учета деятельностного принципа и представляем творческую активность как интегративную характеристику личности, социальное качество будущего специалиста, проявляющееся и формирующееся в конкретных видах деятельности. Определение творческой активности как качества студента синтезирует в себе ряд признаков творчества и активности, а также включает критерии личностного роста, самоактуализации, самосовершенствования.

В целом, формирование развитого, творчески активного специалиста составляет одну из главных задач современного общества. Этот процесс не совершается автоматически. Он требует усилий со стороны всех заинтересованных сторон, и эти усилия направляются как на создание объективных социальных условий, так и на выявление новых возможностей для самосовершенствования, самореализации современного специалиста. В этом двуедином процессе реальная возможность развития творческой активности студента как будущего профессионала обеспечивается всей совокупностью ресурсов.

Развитие творческой активности будущего специалиста в условиях вуза проходит под влиянием социально-организационных механизмов, включающих в себя социальную среду, потребностно-мотивационной и личностной сферы. Оказывая воздействие по двум каналам – внешнему (объективному) за счет оптимизации общественных условий, детерминирующих поведение

студента, и внутреннему (субъективному) за счет раскрытия творческих способностей студента, успешность развития творческой активности будущего специалиста в значительной степени зависит от успешности адаптации студента к условиям высшего образования.

Являясь важным механизмом развития творческой активности студента, образовательная среда, должна быть, прежде всего, развивающей, т.е. способствующей раскрытию и реализации творческих потенциалов, при наличии научной школы и научных традиций, социального запроса на творческую личность, перспективных задач, материального стимулирования, а также рационального использования свободного времени.

## Раздел II

# РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ

### 2.1. Инновационные векторы развития современного вуза

Мировые образовательные системы сегодня практически все находятся в стадии активного поиска ответов на вопросы и вызовы, которые возникают с поразжающей скоростью и реально ставят под угрозу существование традиционной системы послесреднего образования.

Конечно, проблемы у британских или североамериканских университетов и, например, южноафриканских или австралийских разные. Но разные они, скорее всего, по своим масштабам и остроте. В основе же, представляется, вопросы вечные: как и чему учить, кого учить и кто это может и должен делать с максимальной эффективностью.

Иными словами, мировые образовательные системы сегодня оказались в весьма сложном, порой драматическом состоянии, облегчение или смягчение которого едва ли произойдет в ближайшее время.

Достаточно точно обрисовал нынешнее положение университетского мира известный американский исследователь института высшего образования Бертон Р. Кларк: «Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха. И конца ей не видно. По мере того, как в последней четверти двадцатого века перед нами возникали все новые и новые трудности, высшее образование утратило всякую устойчивость, которой оно некогда обладало. Поскольку запросы будут вряд ли снижаться, возвращение к некоему устойчивому состоянию вряд ли возможно» [1, с. 11].

В условиях, когда мир стал беспрецедентно нестабилен и непредсказуем, а набор угроз и их интенсивность растут с поразительной скоростью, университеты активно ищут подходы и пути не только своего сохранения, но и развития.

При всём разнообразии литературы и источников, существующих по проблемам инновационного развития вузов – а такой литературы сегодня не просто много, а предельно много – есть у авторов и некая объединяющая позиция, своеобразная «красная нить», суть которой заключается в признании того факта, что готовых ответов и рецептов сегодня нет ни у университетов «Лиги плюща», ни у активно реформирующихся вузов постсоветского пространства, ни у каких-то других. В поиске находятся все.

Если возвращаться к упоминаемому уже Бертону Р. Кларку, то представляются небезынтересными его пять признаков инновационного университета: наличие институциональной идеи; сильное административное ядро; дискреционное финансирование; обладание развёрнутой периферией развития; академический оплот [1, с. 63]. Автор уверен, что наличие таких аргументов позволяет университету преодолеть слабость и избавиться от угрозы исчезновения, привлечь студентов, увеличить доходы, нарастить корпус преподавателей и т. д.

Аргументация Б. Кларка, как и само цитируемое издание, убеждают. Но существует и множество иных подходов, предложений, моделей. Например, хорошо известна система ранжирования университетов, предложенная специалистами Лиссабонской группы, которые обосновывают иные критерии оценивания эффективности университетов и их способности к инноватике [2, с. 171–201].

Научный директор Центра человеческого капитала в Лиссабонском совете Пеер Эдерер и содиректора Центра и члены Лиссабонского совета Филипп Шуллер и Стефан Виллмс по иному смотрят на критерии соответствия университетов современным вызовам времени. В их интерпретации высшее образование должно обладать способностью к максимальному охвату населения; быть предельно доступным и способным принимать студентов не только с высоким уровнем подготовки после средней

школы; демонстрировать высокую эффективность (с точки зрения ценности высшего образования на рынке труда; обладать привлекательностью для международных студентов; иметь ресурсы и структуры для обеспечения максимального возрастного охвата населения образованием на протяжении всей жизни; демонстрировать гибкость и способность к изменениям [2].

По меткому замечанию Ф. Альтбаха, каждая страна желает иметь университеты мирового класса, но никто не знает, что значит такой университетский статус и каким образом его можно получить [цит. по 3, с. 138]. Другие специалисты отстаивают точку зрения, в соответствии с которой общих для всех стратегий развития университетов мирового класса существовать попросту не может, ибо страны и регионы отличаются друг от друга экономически, социально-политически, ресурсно и пр. [3, с. 139].

Однако при всём разнообразии подходов и критериев, становится понятно, что в уникальных по своей сложности современных условиях одним из ключевых и, в какой-то степени, отъединяющих начал является способность к изменениям, гибкость, инновационность в самом широком смысле этого слова.

«Новая миссия университета сводится к реализации им своих интегрирующих возможностей. Однако выступать медиатором, посредником в современном обществе, теряющем свою целостность, может только университет трансформирующийся» [4, с. 79].

И здесь возникает достаточно сложная коллизия: с одной стороны, университеты должны быть способны и настроены на перманентные изменения, с другой – сохранять определенные традиции и академизм. То есть, находить такие тренды и направления развития, которые позволяют двигаться по тонкой грани между традициями и инновациями. Представляется, что такое балансирование, при всей его сложности и даже рискованности, в какой-то степени может служить своеобразной системой координат.

Государство, чем дальше, тем больше утрачивает сегодня функцию основного заказчика и гаранта университетского образования. Традиционный патронаж уже не срабатывает. Патерналистские традиции уходят в прошлое.

В индустриальную эпоху государство фактически единолично формировало потребности в специалистах, брало на себя ответственность планирования их подготовки как по численности, так и в отношении её содержания. «В обществе знаний, при индивидуализации конкуренции государство принципиально не может справиться с этой задачей. Человек должен сам выбирать свою образовательную траекторию» [5, с. 61]. Но к реализации такой функции он должен быть подготовлен. И здесь роль института высшего образования возрастает многократно. Ведь именно университет создает условия для самореализации, формирования мировоззренческой потребности в обучении и переобучении на протяжении всей жизни.

Е. В. Строецкая в связи с этим отмечает: «...профессия перестаёт структурировать человеческую личность. Дело не в том, что изменение структуры рынка труда происходит сейчас гораздо быстрее, чем смена поколений. Дело в том, что в обществе, которое становится не классовоцентричным, а антропоцентричным, уникальные человеческие личности могут создавать для себя индивидуальные подвижные и локальные сферы занятости, по-новому, гораздо менее жестко и однозначно интегрируемые в социальное целое. В этих условиях первоочередной задачей образования становится обучение каждого индивида умению определять собственную образовательную траекторию в соответствии с изменяющейся жизненной и профессиональной ситуацией» [4, с. 79].

Иными словами инновационный вуз должен выполнять инновационную (по отношению к традиционной системе образования) функцию – готовить студента к такому самостоятельному плаванию, к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории, которая учитывала бы, в первую очередь, возможности и способности индивида.

В любом случае инновационная деятельность современного университета, при всём разнообразии подходов и моделей, – это серьезные риски, постоянное экспериментирование (при принятии возможных издержек и даже неудач) при поиске решений.

Стоит подчеркнуть, что институциональные границы тех или иных процессов и структур в периоды нестабильного развития

весьма и весьма подвижны и могут стимулировать появление новых организационных форм.

Сказанное в полной мере относится к инновационному научно-образовательному комплексу Харьковскому гуманитарному университету «Народная Украинская академия», созданному в 1991 г. как экспериментальное учебное заведение, отрабатывающее на практике модель непрерывного гуманитарного образования.

ХГУ «НУА», в рамках своего опыта, продемонстрировал, что основу феномена трансформаций составляет именно коллективная деятельность. Такой подход обеспечил те адаптивные изменения, которые позволили учебному комплексу не только появиться на образовательном поле Украины, но и внести в его развитие определенный вклад [6].

Для нового, с институциональной точки зрения, образовательного организма, каким является НУА, характерны следующие признаки инновационности:

- самостоятельность и высокий уровень автономности;
- гибкость, открытость, способность (в том числе и структурная) к постоянному реформированию;
- наличие инновационной идеи;
- сильное административное ядро;
- академический оплот;
- высокий уровень гуманитаризации образовательного процесса;
- реализация культуры диалога;
- наличие собственной культурно-образовательной среды (КОС);
- сохранение и развитие академических традиций с одновременным принятием и трансляцией инновационных практик;
- лидерство в своей группе (успешная реализация на практике образовательной модели Lifelong learning как «код идентичности» НУА);
- НИР как основа образовательной деятельности и сайентификация учебного процесса;
- отработка новой социальной функции образования – обеспечение социального партнёрства;

– признание не только своей ответственности перед обществом, но и готовность формировать его потребности средствами образования.

Конечно, степень проявления перечисленных признаков очень разная. Какие-то из них уже являются неотъемлемой характерной чертой комплекса, его своеобразной визитной карточкой. Иные находятся на стадии формирования.

Если следовать классификации Бертона Р. Кларка, то некоторые и вовсе пока отсутствуют или проявляются нестабильно (дискреционное финансирование, например). Но в целом ХГУ «НУА» реально представляет собой одну из возможных в условиях отечественных практик моделей инновационного учебного заведения.

Миссия учебного заведения, подходы к организации учебного процесса, кадровая политика и кадровая работа, результаты более чем 25-летней деятельности – все это позволяет говорить о том, что в НУА в целом есть условия и положительный опыт решения вопросов формирования творческой активности студентов и школьников.

Важнейшими условиями для реализации такой неординарной задачи являются: обеспечение индивидуального подхода к обучающимся; высокое качество профессорско-преподавательского состава; уникальная культурно-образовательная среда; студенческое и ученическое самоуправление; приемлемый коэффициент соотношения «преподаватель-студент», который составлял в разные годы от 1:5 до 1:11; разветвлённая сеть клубов, творческих коллективов, иных форм реализации творческой активности и многое другое.

Никакими индикаторами, естественно, невозможно измерять уровень «творческой активности» той или иной категории обучающихся. Но косвенные признаки того, что в ХГУ «НУА» эти процессы стабильны и – отчасти – результативны, есть.

Ключевым таким индикатором, как представляется, является достаточно высокий уровень востребованности выпускников НУА и признание бизнес-сообществом и работодателями их готовности к работе в условиях непредсказуемости, высококонфликтной



среды и перманентных изменений. Немаловажным видится и факт перехода значительной части выпускников к предпринимательской деятельности, созданию собственного или продолжению родительского бизнеса.

Карьерно-профессиональный рост выпускников НУА хорошо демонстрирует правильность подходов к организации и содержанию учебного процесса. Фундаментальная подготовка, гуманитаризация образования, практико-ориентированные дисциплины, значительный объём практической подготовки и всевозможных стажировок позволяет студентам приобретать те компетенции, которые обеспечивают им устойчивость на рынке труда и высокий уровень трудоустраиваемости.

Сказанное ни в коей мере не означает, что в НУА найдены подходы ко всем проблемам и противоречиям, которыми так богато современное высшее образование. Отнюдь. Но, представляется, те формы деятельности, которые осуществляются в университете и специализированной школе НУА, в определённой степени помогают обучающимся формировать и развивать творческие задатки, совершенствовать свои способности и переводить их на более высокий уровень. Университет как раз и создаёт условия, используя которые молодой человек имеет возможность проявлять творческую активность, нарабатывать те навыки и опыт, которые так востребованы рынком труда сегодня.

Ещё предстоит проанализировать «фактор среды НУА». Но наличие такой среды и её влияния – можно констатировать уже как данность.

Многолетняя практика формирования культурно-образовательной среды, её развития и трансляции позволяют увидеть, какой опыт приобретает человек из ежедневного пребывания в конкретной образовательной среде, приобщаясь к некому «реестру элементов», которые в сумме и составляют КОС НУА [6]. При этом, конечно, нельзя не учитывать наличия определенного диссонанса между КОС учебного заведения и внешней средой. При такой ситуации КОС образовательного учреждения, естественно, проиграет среде внешней (или, по крайней мере, будет сильно ею деформирована). Но своеобразные «точки роста»,

которые существуют в инновационных учебных заведениях (и в НУА в частности), способны, в конечном итоге, оказать влияние и на среду внешнюю. При том условии, если аналогичные формируемым в НУА моделям поведения будут транслировать не отдельные учебные заведения, а система образования в целом.

Инновационные векторы развития современного университета сегодня столь разнообразны и даже разнонаправлены, что одно перечисление их заняло бы не одну страницу. К примеру, ХГУ «НУА», определив для себя инновационность как принцип развития, основное внимание сконцентрировал на реализации модели непрерывного гуманитарного образования и сумел занять лидирующие позиции в этом секторе образования (подробнее см. репозиторий НУА <https://dpspace.nua.kharkov.ua>).

Иные университеты избирают для себя другие векторы: отработывают инновационные подходы к решению вопросов интернационализации образования, превращения в мегауниверситеты (с соответствующим ростом ресурсов и возможностей), идут по пути приобретения высококачественных преподавательских кадров, хорошо понимая, что яркие имена однозначно увеличивают капитализацию университета.

Но при всех возможных путях инновационного развития, современные университеты, практически все, переживают период активной диффузности. Университетские организмы, особенно мегауниверситеты, утрачивают целостность, ранее существовавшие скрепы. Происходящее нельзя однозначно отнести ни к категории негативных, ни к категории позитивных процессов. Но то, что они, отчасти, вступают в противоречие с необходимостью концентрации самых разных ресурсов (в первую очередь человеческих) для осуществления инновационных прорывных технологий – однозначно.

Процессы диффузности и утраты некой идентичности университетских сообществ хорошо описаны в монографии «Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов» [7]. «Университет сегодня утратил способность служить интегрирующей силой для входящих в него структур и групп, обладающих противоречивыми интересами», – замечают авторы [7, с. 24]. Они также

считают, что исследовательская традиция рассматривать университеты как единый институт (во всяком случае на уровне региона или страны) едва ли позволяет изучить реальное положение дел. Университеты не только не унифицированы по своей сути, но и очень зависимы от исторических традиций, временных рамок, академического сообщества их населяющего (в первую очередь харизматичных академиков, учёных, руководителей) и многого другого.

Такой подход к изучению различных аспектов университетской жизни нельзя назвать традиционным. Но он, безусловно, имеет право на жизнь. Ибо рискнём предположить: нет двух одинаковых университетов даже в пределах одного города. Что уж говорить о регионе, государстве и т. д.

Действительно, если отказаться от макроподхода к анализу такого явления, как инновационный университет, то станет понятно: каждый отдельно взятый университет развивается по-своему. Конечно, есть рамки, задаваемые государством, финансовыми возможностями, культурой, традициями, влиянием среды. Но каждый университет по-своему уникален. Не в плане неповторимости (все зависит от университета), а в плане единичности процессов, в нем происходящих.

Сказанное в полной мере применимо и к изучению инновационной составляющей в деятельности университетов. Представляется, есть смысл рассматривать не только макропроцессы, но и анализировать происходящее в каждом конкретном университете. Такой подход позволяет избежать наложения удобных аналитических схем и за общим увидеть частное.

Если, к примеру, проанализировать генезис и развитие инновационных процессов в ХГУ «НУА», то можно легко обнаружить и сходное с другими учреждениями образования (к примеру, время возникновения, статистические параметры начального периода существования, стремление к институционализации и признанию образовательным сообществом, аналогичность предлагаемых специальностей и форм организации учебного процесса и т. д.), и отличное (структура, организационно-управленческие подходы, организация кадровой политики и кадровой работы, выстраивание

отношений с внешними и внутренними стейкхолдерами, позиционирование себя в городе и регионе, та же КОС и пр.).

Иными словами, развитие инновационных процессов в университетском секторе образования, представляется, протекает достаточно обособленно и имеет слабо выраженные общие черты. Более того, представляется, что в ближайшее время разновекторность этих процессов будет только возрастать.

Конечно, можно легко вычлениить общие черты для университетов одного региона или государства. Но это, скорее, лишь общие скрепы, крупные конструкции, на которые опираются процессы модернизации. Реальное же представление о причинах, механизмах, ресурсах, движущих силах и результативности внедрения инноватики можно получить при анализе процессов, происходящих в каждом конкретном университете.

Диффузность современных процессов, протекающая (пусть и медленно) автономизация университетских сообществ, разные исторические традиции и ресурсы – все это делает инновационные процессы уникальными и, если такой термин применим, «штучными».

При таком подходе можно признать, что опыт ХГУ «НУА» конкретно, других инновационных образовательных структур представляют собой своеобразные «точки роста», позитивный опыт, использование которого даёт возможность глубже понять процессы, протекающие в мире университета и – что тоже представляется крайне важным – не повторять тех ошибок и издержек, которые были допущены пионерской группой на стадии формирования тех или иных подходов и решений.

В самое ближайшее время процессы дифференциации университетского мира, представляется, будут проходить с высокой степенью активности. Скорее всего, если следовать логике процессов, заложенных уже сегодня, сохранятся и будут занимать львиную долю университетского сектора все-таки мегауниверситеты. Но вот реальная инновационность, думается, не будет им присуща. По целому ряду причин реально прорывные технологии будут больше присущи университетам не очень большим, динамичным и гибким, способным инициировать эксперименты, реализовывать

их (минимизируя риски) и быстро перестраиваться с учетом потребностей времени.

## **2.2. Роль культурно-образовательной среды в формировании и развитии творческой активности студентов**

На современном этапе творческая активность становится одним из важнейших качеств личности. «Субъект, владеющий опытом творческой деятельности, всегда находится на более высоком уровне по отношению к тем, кто руководствуется стандартными, устоявшимися методами. Он способен развиваться и саморазвиваться в любом познавательном процессе, успешно повышать свой уровень творческой мыслительной деятельности, легко адаптироваться к потребностям времени, творчески подходить к поставленным задачам, находить нестандартные способы решения проблем профессионального плана» [6].

Изменения, происходящие в обществе, не могли обойти стороной и высшую школу, которая готовит специалистов будущего. Задача высших учебных заведений состоит в том, что им уже сегодня необходимо формировать профессиональные качества будущих специалистов. На современном этапе важно готовить молодых людей, в совершенстве владеющих не только специальными компетенциями, но и сформированным творческим потенциалом, который реализуется в профессиональной деятельности, специалиста с инновационным мышлением, социально активного и духовно развитого.

На становление студента оказывают влияние различные факторы. По мнению Черниковской М. В., их можно представить в следующем виде [8]:

– первая группа: внутривузовские факторы, которые определяются непосредственным взаимодействием студента со всеми компонентами высшего учебного заведения. Их влияние на студента определяется через его взаимоотношения в студенческой среде – с преподавателями, с куратором в учебное и во внеучебное время, а также с образовательной средой, созданной в данном учебном заведении;

– **вторая группа:** факторы внешней среды, которые не связаны с учебной деятельностью и процессами, протекающими в стенах вуза, но оказывающие непосредственное влияние на студента и определяющие его поведение за пределами учебного заведения. Это близкое окружение студента, а именно, родители, друзья, знакомые, средства массовой информации, научно-технический прогресс, участие во вневузовской учебной деятельности (семинары, курсы), профессиональная деятельность, экономическая, социальная, политическая ситуация в стране и др.;

– **третья группа** факторов связана с индивидуальными особенностями студента и представлена его личностными качествами, которые формируются под воздействием двух первых групп факторов, и под влиянием которых возможно формирование новых качеств личности. К данной группе относятся такие качества, как проявление инициативы, способность к саморазвитию, самообучению, умение работать в коллективе, умение заинтересовать, мотивировать себя, умение выступать публично, участие в конкурсах, конференциях, олимпиадах, в общественной жизни вуза, умение организовать студенческий коллектив, стремление к лидерству.

Культурно-образовательная среда вуза выступает важнейшим элементом образовательного пространства учебного заведения; она относится к первой группе факторов, оказывающих влияние на становление личности студента.

Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения – сложный феномен, который активно стали изучать лишь в 90-е годы XX века. Но впервые на нее и связанное с ней понятие «пространство» в социологическом понимании исследователи обратили внимание еще в XIX веке. Классический подход к понятиям «пространство», «социальное пространство», «жизненная среда» дан в работах П. Бурдьё, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Г. Зиммеля, О. Конта, Т. Парсонса, П. Сорокина.

В современной западной социологии пространственный анализ развивали А. Лефлер, Э. Соджа, Р. Ален и др. Большой вклад в развитие данных категорий внесли С. Барзилов, В. Виноградский, Л. Ионин, Ю. Качанов, А. Филиппов.

В украинской социологии проблемам социального пространства в разное время уделяли внимание М. Шаповал, А. Стогний, М. Чурилов, Ю. Яковенко, Л. Малис и др.

Социальное пространство – это «форма существования общества, воссоздание действий в социальном мире, это силовая конструкция, которую создают индивиды своей практикой, но она обладает своей особенной системой, которая отсутствует в самих индивидах (например, государство и другие социальные институты). Индивидам присущи лишь отдельные элементы данной системы, которые они усвоили в виде норм, ценностей, социальных ролей [9, с. 27].

Категория «социальное пространство» тесно связана с категорией «социальная среда». Социальная среда заполняет социальное пространство.

Термин «образовательная среда» появился в условиях становления нового типа общества (постиндустриального, информационного, «третьей волны» и др.), в котором возросла роль знаний и информации, а культура все активнее стала заполнять сферы человеческого существования и чем дальше, тем больше объединяться с образованием. Появился термин «культурно-образовательная среда» [9, с. 27], который наиболее точно, на наш взгляд, характеризует современную вузовскую среду.

В литературе ученые рассматривают отдельные аспекты данной проблемы. Так, С. И. Архангельский, Е. П. Белозерцев, Л. С. Выготский, Б. С. Гершунский, В. Б. Миронов, П. Г. Щедровский, А. Н. Шимица, Е. Н. Шиянов и другие изучают культурно-образовательное пространство как часть фундаментальной проблемы модернизации современного образования. Е. Н. Богданов, В. А. Козырев, Н. Б. Крылова, В. А. Слостенин, З. И. Тюмасева, И. П. Якиманская понимают культурно-образовательное пространство как пространство, направленное на формирование профессиональных компетенций обучающихся.

В. И. Андреев, А. А. Вербицкий, С. М. Годник, Л. М. Сухокурова, Г. К. Парина, Н. Ф. Талызина, О. Н. Шахматова и другие изучают изменения культурно-образовательной среды учебного заведения и ее воздействия на становление будущего специалиста.

Проблемы влияния культурно-образовательной среды на личность молодого человека находят свое отражение и в работах психологов: К. А. Абульхановой-Славской, Ю. Г. Абрамовой, Ю. Н. Афанасьева, И. А. Зимней, В. А. Петровского, В. И. Слободчикова, Л. М. Фридмана, И. Д. Фрумина и др.

Значительно меньше внимания исследованию проблем формирования культурно-образовательного пространства и среды уделяют философы. Тем не менее, В. С. Библер, С. И. Гессен, Б. С. Гершунский, В. Д. Шадриков, А. Н. Шими́на, В. А. Штофф, Г. П. Щедровицкий рассматривают культурно-образовательную среду с позиций динамических ее изменений и совершенствования, от темпов и характера которых зависит эффективность процесса становления личности обучающегося.

Разработки культурологов А. И. Арнольдова, И. Е. Видт, Т. С. Георгиевой, В. П. Зинченко, Г. А. Ковалевой, Н. Б. Крыловой и других связаны с изучением образовательной среды вуза как широкого поликультурного и социокультурного пространства, в котором происходит становление и развитие необходимых качеств личности будущего профессионала.

Но все исследователи, независимо от сферы их интересов, указывают на необходимость более глубокого изучения культурно-образовательной среды вуза, которая может выступить действенным фактором формирования личности молодого человека.

В данной работе будем исходить из понимания культурно-образовательной среды вуза как такого пространственного континуума, в котором преломляются знания и культурный опыт человека; последний осуществляется благодаря взаимодействию, общению и сотворчеству. Культурно-образовательная среда высшего учебного заведения выступает неким конструктом, который характеризует социокультурное пространство вуза с качественной стороны и оказывает влияние на элементы, представленные в данном пространстве [9, с. 28–29].

Каждый человек живет в мире в соответствии со своими личностными характеристиками и социальными факторами, оказывающими на него влияние.

Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом



становления ценностного сознания молодых людей, их профессиональных качеств. В этой связи учебное заведение выступает важным фактором формирования личности студента. «Студенты начинают осознавать возможности саморазвития и самовоспитания в соответствии со своими потребностями. Это проявляется в активной позиции субъекта, способности самостоятельно, творчески осуществлять свою деятельность и осознанно управлять ею, брать на себя ответственность за результаты своих действий и поступков. Для этого возраста характерна чувствительность к инновациям, повышенный социальный оптимизм, интенсивность «поиска себя» [1, с. 60–63].

Студент – не пассивный объект педагогического воздействия, а активный субъект саморазвития. Он не только воспринимает воздействие, но и сам активно творит себя, исходя из внутренних субъективных установок и, безусловно, под влиянием окружающей его среды. Активность студента – это проявление потребности его жизненных сил, поэтому её можно считать и предпосылкой, и результатом его развития. Любая деятельность, осуществляемая человеком, приводит в активное состояние его физические и духовные силы.

Формирование творческой активности студента предполагает развитие у него творческого мышления, воображения, фантазии, интуиции, а также становление таких качеств личности, как эмоциональность, терпение, упорство и т.д. Творческая активность выступает способностью индивида к саморазвитию, его самореализации по созданию нового, общественно значимого. Это интегральное качество личности, выражающееся в целенаправленном единстве потребностей, интереса и действий, проявляющееся как высший уровень ее индивидуально обусловленной отражательно-преобразовательной деятельности [8].

**Творческая активность студента** постоянно вызывает у него стремление к активной, преобразовательной деятельности и принятию нестандартных решений.

В современных условиях культурно-образовательная среда вуза постоянно модернизируется, изменения претерпевают все ее элементы. Новые условия существования общества уничтожают

возможности использовать готовые решения, последние могут появиться только в процессе творческой деятельности. Но данное качество может быть по-разному развито у молодых людей.

В то же время было бы неверно думать, что индивид абсолютно свободен в создании самого себя и свободно решает, каким ему быть и на какие нормы и ценности ориентироваться. На самом деле он берет их из поля выбора, тех социальных связей, контактов, в среде которых находится. В этих социальных сетях он находит разнообразные ценности и идеалы, из них он выбирает то, что отвечает его интересам, пристрастиям, воспитанию, образованию, жизненному опыту.

Личностные качества студентов изменяются в процессе расширения социальных контактов, включения в процесс сотворчества с другими.

Творческая активность проявляется в различных сферах вузовской деятельности; выделение и разграничение данных сфер, безусловно, относительно. Так, развивая у студентов способность к творчеству в учебном процессе, мы тем самым способствуем его проявлению во внеучебном процессе: в научно-исследовательской и трудовой деятельности и др. С другой стороны, теоретическое обучение будет действенным только в том случае, когда студент свои знания сможет реализовать на практике – в поведении, в общении, в других видах деятельности.

Творческая активность студенческой молодежи во многом зависит от сложившейся в вузе культурно-образовательной среды, которая предоставляет возможности для развития и реализации каждого индивида. Современная культурно-образовательная среда вуза призвана базироваться на принципах сотрудничества, взаимодействия, взаимопомощи; ее сущностным принципом является сотворчество, направленное на развитие всех участников данного взаимодействия.

Культурно-образовательная среда представляет собой стройную систему, включающую ряд элементов.

Важным элементом культурно-образовательной среды вуза является студенческий коллектив, в рамках которого происходит

профессиональное становление будущего специалиста, формируются необходимые личностные качества.

Студенческая группа может быть представлена как сильнейший катализатор в становлении творческой активности, так как ей присущи единые цели, для нее характерен один основной вид деятельности, она практически однородна по возрасту и интересам. И если группа нацелена на профессиональное развитие, на творческое сотрудничество и взаимодействие, то она может оказать сильное социализирующее и воспитательное воздействие на личность студента.

Формирование творческой активности происходит не просто путем принятия стереотипов общественного сознания, сложившегося в данном коллективе, а путем сознательного выбора способов достижения цели, выбора своих социальных связей.

Большое влияние на развитие творческой активности студента оказывают его взаимоотношения с преподавателями. Современный преподаватель призван быть творческой личностью, способной к социальному взаимодействию, он должен обладать творческим мышлением, развитой индивидуальностью, готовностью ставить задачи, принимать решения и отвечать за них, уметь формировать у студентов творческие начала и способность ориентироваться в современной экономической обстановке, уметь учить и организовывать учебный процесс, обеспечив его всем необходимым [3, с. 45–46]. От личностного потенциала преподавателя, его профессиональных и нравственных качеств во многом зависит развитие творческой активности студентов. Так, в одном из исследований, преподавателям был задан вопрос: «Чем для вас является творчество?». Большинство респондентов ответило (вне зависимости от их профессиональной принадлежности) – «это тот, кто вносит элемент творчества в любую работу, которую выполняет» (50,4%). Меньшее количество ответов приходится на вариант: «это человек, который не может жить без творчества, обязательно что-нибудь делает, мастерит в свободное время» (24,5%). Остальные респонденты полагают, что творческим может считаться исключительно «представитель творческой профессии» (9,7%). Наименее популярный ответ: «кто делает что-то принципиально важное для

общества, изобретает новые технологии, препараты, устройства» (6,5%). Таким образом, большинство работников вуза отметило, что творчество – это не привилегия избранных, а качество, которым может обладать каждый человек [11, с. 52–61].

В другом исследовании преподавателям был задан вопрос: «Какой стиль общения должен превалировать во взаимоотношениях преподаватель – студент?». 40% опрошенных отметили, что это должны быть отношения между старшим и младшим при соблюдении взаимоуважения, но при бесспорном приоритете преподавателя. 25% респондентов подчеркнули, что в нынешних условиях преподаватель и студент – это равноправные партнеры по поиску истины. В качестве проверки полученных в ходе опроса преподавателей данных был проведен опрос студентов относительно того, какой стиль преподавания учебных дисциплин их больше всего устраивает. 69% девушек и 57% юношей отметили, что предпочитают мягкий, интеллигентный стиль в работе преподавателя и хорошее объяснение. Это вполне понятно, но при этом 16% девушек и 13% юношей считают главным для преподавателя хорошее объяснение материала [10], другими словами, студенты готовы принять и другой стиль общения «преподаватель-студент».

В Харьковском медицинском университете также проводилось исследование, посвященное роли преподавателя в формировании личности студента. Данные, полученные в результате опроса, свидетельствовали, что личность преподавателя оказывает значительное влияние на становление личности молодого человека; при этом студенты, главным образом, «выделяют те качества преподавателя, которые характеризуют моральные свойства его личности. На первом месте стоит уважение. Именно уважение как одно из важнейших требований нравственности лежит в основе других названных значимых характеристик: ответственности, образованности, тактичности. Только тот преподаватель, который уважает, в первую очередь, себя и свою профессию, может уважать своих студентов, и, следовательно, быть для них и учителем, и наставником, и образцом поведения. Преподаватель, знающий и любящий свою деятельность, увлеченный своим предметом, вызывает искреннее уважение со стороны студентов, формирует у них

высокий уровень мотивации не только к познанию самого предмета, но и во многом помогает изменить их отношение к самим себе. Это происходит через освоение учебной дисциплины и приобретение профессиональных знаний, умений и навыков. Преподавателю, любящему свой предмет и уважающему тех, кому он передает свои знания, хочется подражать» [4].

Нельзя недооценивать и роль тьютора, куратора студенческой группы в приобщении молодых людей к ценностям и традициям культурно-образовательной среды учебного заведения. Тьютор может оказать помощь студенту в выстраивании его профессиональной траектории еще в вузе, помочь выявить его сильные и слабые качества, найти свое место в студенческом коллективе. Он выступает координатором учебной и внеучебной деятельности студентов. Тьютор в настоящее время часто выполняет различные обязанности: это и взаимодействие с родителями, и индивидуальное и групповое консультирование, и воспитательные «мероприятия»: экскурсии, культпоходы, вечера, чаепития, тьюторские часы. Именно он непосредственно взаимодействует как со студентами, так и с преподавателями. Тьютор выполняет различные роли: наставника студентов, диагноста, старшего товарища. По отношению к группе тьютор выступает организатором, воспитателем, педагогом-психологом. Он стремится к созданию коллектива в студенческой группе, к развитию в группе студенческого самоуправления, повышению уровня активности каждого студента, включению их в разнообразные виды социальных практик, росту личностных качеств молодых людей.

Большое значение в развитии творческой активности имеет участие студентов в конкурсах, турнирах, олимпиадах, конференциях. Данные формы внеучебной работы не только поддерживают и развивают интерес у студентов к изучаемым предметам, но и стимулируют рост таких качеств, как активность, творчество, самостоятельность, ответственность. С помощью данных форм работы студенты могут не только проверить знания, умения, навыки, но и сравнить свой уровень развития с другими. Кроме того, данные формы деятельности способствуют развитию таких навыков и умений, как работа в команде, взаимодействие и взаимо-

помощь. Участвуя в данных формах внеучебной работы, студенты развивают и коммуникативные навыки, которые побуждают их к сотворчеству, предоставляя широкие возможности для личностного роста.

В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» уделяется большое внимание такой форме учебно-воспитательной работы, как проектная деятельность, которая позволяет учиться работать в команде, способствует развитию коммуникативных навыков, становлению творческой активности, чувства ответственности. Так, студенты факультета «Бизнес-управление» не только активно участвуют в данном виде деятельности в ходе учебных занятий, но и ежегодно принимают участие в городских конкурсах социальных и социально-экономических проектов, работа над которыми способствует как личностному развитию студентов, так и росту престижа учебного заведения (так как студенческие команды часто занимают призовые места).

Неотъемлемым элементом культурно-образовательной среды, оказывающим влияние на становление и развитие творческой активности студентов, является участие в молодежных, общественных организациях.

Студенческое самоуправление является неотъемлемым элементом культурно-образовательной среды современных вузов, оно выступает действенным условием для развития творческой активности студенческой молодежи. Студенческие организации складываются внутри студенчества, по его инициативе, они же и привлекают молодых людей к конкретной, практической деятельности. Студенческое самоуправление – это одна из форм воспитательной работы вуза, направленная на формирование гражданских позиций, активности, самостоятельности, развитию творческого потенциала.

Деятельность студенческого самоуправления охватывает все сферы жизнедеятельности вуза: учебную, научно-исследовательскую, деятельность, связанную с работой клубов по интересам, с художественным творчеством, спортом; участие в студенческом самоуправлении может стать важным фактором саморазвития и самореализации личности.

В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» студенческий союз плодотворно работает с апреля 1996 года; его целью является привлечение молодых людей к участию в общественных процессах вуза, города, страны; повышение гражданской активности студентов, содействие решению учебно-воспитательных проблем, удовлетворение потребностей и интересов студенческой молодежи в интеллектуальном, творческом развитии.

Студенческий союз привлекает молодых людей к решению конкретных задач: среди которых могут быть разнообразные проекты, акции. Так, в ХГУ «НУА» студенты более десяти лет шефствуют над школой-интернатом в г. Люботин и над городским детским домом «Семья»; другая группа студентов помогает учителям Специализированной экономико-правовой школы НУА, шефствуют над школьниками; часть студентов работает экскурсоводами в музее истории академии; есть среди студентов и участники студенческого поискового отряда «Память», которые собирают сведения о захороненных на Солдатском кладбище в Киевском районе города Харькова воинах. Результаты работы поискового отряда были отражены в книге «Слышим эхо минувшей войны». Студенты принимают участие в разнообразных волонтерских проектах: собирают вещи, игрушки для детей Луганской области, навещают больных детей в ортопедическом отделении Института патологии позвоночника и суставов им. М. И. Ситенко и мн. др.

Участие в социальных проектах способствует развитию активности, милосердия, чувства ответственности и коллективного взаимодействия.

В университете уже стало традицией ежегодно организовывать Школу студенческих лидеров в Карпатах. Такая Школа помогает молодым людям формировать организационные, управленческие и коммуникативные навыки, способствует их творческому и культурному развитию.

Молодые люди проявляют интерес и к совершенствованию учебно-воспитательного процесса в вузе. Так, студенческий комитет ежегодно выступает инициатором проведения «круглых

столов» по вопросам ученой деятельности. На эти встречи студенты приглашают деканов факультетов, ведущих преподавателей, администрацию вуза. На протяжении последних лет студенты совместно с преподавателями рассмотрели такие вопросы, как формирование мотивации к учебной деятельности, развитие чувства ответственности и самостоятельности студентов; совместно с деканатами и заведующими кафедрами обсуждали стратегию развития учебных магистерских программ, трудоустройства студентов, размышляли о модели будущего специалиста и др.

Культурно-образовательная среда вуза призвана предоставить молодым людям условия для реализации их способностей и удовлетворения потребностей в профессиональном, духовном и физическом становлении.

В учебном заведении должны существовать надлежащие условия, обеспечивающие проведение всех видов учебной деятельности (лекционных, практических, семинарских, лабораторных, индивидуальных занятий др.), которые позволят студентам раскрыть свой творческий потенциал, а также должны быть созданы условия для всестороннего развития молодых людей (спортивные и тренажерные залы, площадки, стадионы; помещения для занятий художественным творчеством и др.).

Одним из важнейших элементов культурно-образовательной среды вуза, который активно содействует становлению и развитию творческой деятельности студентов, является художественно-эстетическая среда вуза, позволяющая человеку сформировать эмоционально-чувственное отношение к действительности, развить его способности, выработать навыки творческой деятельности.

Художественно-эстетическая среда стимулирует самоосмысление, самопроектирование, самореализацию личности студентов в различных видах художественной деятельности. Эти задачи могут быть решены путем эстетизации учебно-воспитательного процесса, поддержки и развития художественного творчества студентов.

Средства формирования художественно-эстетической среды, стимулирующей творческую активность студентов, – это создание



молодежных творческих коллективов, развитие традиций художественного творчества, включение в сотворчество педагогов и родителей студентов.

Наличие в вузе творческих коллективов, проведение фестивалей, конкурсов способствует развитию творческого потенциала студентов, его фантазии, воображения, что, в свою очередь, формирует инновационное мышление и позволяет достигать высоких результатов в профессиональной деятельности.

Так, в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» работают творческие коллективы, среди которых: народный студенческий театр «На Лермонтовской, 27» (с 2009 года он носит звание «народный художественный коллектив»), вокальные коллективы: образцовый мужской вокальный ансамбль «Романтик-бенд» и женский вокальный ансамбль «Аэлига», театр танца «Фабула» и др.; творческие коллективы предоставляют возможность молодым людям развивать свои творческие способности, удовлетворять потребность в творческой активности.

В ХГУ «НУА» проходит международный театральный фестиваль «На крыльях любви», в котором принимают участие студенческие театральные коллективы из разных стран. Ежегодно в Специализированной экономико-правовой школе НУА проводится школьный театральный фестиваль «Учись творить добро», участие в котором принимают все школьные классы, а студенты выступают сценаристами, режиссерами, а иногда и участвуют в драматических постановках вместе со школьниками. Проведение подобных фестивалей не только способствует развитию коммуникативных навыков у школьников и студентов, но и развивает их творческие способности, приобщает к общечеловеческим нравственным ценностям.

Таким образом, культурно-образовательная среда учебного заведения выступает мощным фактором становления личности молодого человека и, прежде всего, способствует формированию такого важнейшего качества будущего специалиста, как творческая активность. Увеличение количества специалистов с развитым творческим потенциалом, способностью реализовать

его на практике – это залог дальнейшего движения по пути прогресса как украинского общества, так и всего государства.

### **2.3. Проблемное обучение – эффективный инструмент развития творческой активности студентов**

Рассматривая опыт развития системы образования ближайшего соседа Украины – Республики Беларусь и анализируя соответствующие директивные документы, следует обратиться к инструктивно-методическому письму «Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях высшего образования в 2016/2017 учебном году», подготовленного заместителем Министра образования В. В. Якжик [2]. В нем указано, что система образования должна, кроме знаний, умений и навыков, «... научить молодежь жить, прививать чувство гражданской ответственности. Речь идет о системе обучения и воспитания, которая требует всяческой поддержки развития в современных условиях». Отсюда следует, что «одной из важнейших целей университетского образования является подготовка специалистов, обладающих профессиональной компетентностью, востребованной на рынке труда» [5]. Известный ученый М. Амстронг [1] понятие компетентности трактует как знания, навыки и способности, а также типы поведения, позволяющие достичь высокого уровня профессиональной эффективности. А это значит, что в процессе обучения в университетах нужно создать условия не только для приобретения студентами профессиональных знаний, но и для развития их творческой активности.

В соответствии со смысловой нагрузкой дефиниции «творческая активность», детализированной в подразделе 1.1, применительно к современному студенчеству имеет смысл рассмотреть влияние существующей технологии преподавания в отечественных университетах именно на развитие творческой активности обучаемых.

На протяжении длительного периода технология преподавания (или как часто пишут и говорят технология обучения) была подвержена различного рода усовершенствованиям, в основном за счет

модификации процесса обучения. Поэтому на сегодняшний день уже установились и содержательно наполнены такие виды обучения, как проблемное и концентрированное, модульное и развивающее, дифференцированное и активное (контекстное), игровое и обучение развитию критического мышления. Перечисленная гамма видов обучения характеризуется общими признаками. Их можно сформулировать таким образом [3]:

- процессуальный двусторонний характер взаимосвязанной деятельности преподавателя и групп учащихся (либо одного обучаемого), т.е. их совместная деятельность в процессе обучения;
- совокупность разнообразных приемов, алгоритмов, процедур и методов обучения студентов;
- проектирование и организация процесса обучения в соответствии с получением определенных компетентностных знаний;
- наличие комфортных условий для раскрытия, формирования, реализации и развития личностного потенциала учащихся, а также их творческой активности.

Однако, несмотря на общность вышеперечисленных признаков, указанные виды обучения студентов отличаются целями, сущностью и, главное, механизмом их реализации, т.е. методами и подходами обучения (табл. 2. 1).

Какие же из представленного перечня методы способствуют развитию творческой активности обучаемых? Для ответа на поставленный вопрос был проведен анкетный опрос среди преподавателей вузов Украины, Республики Беларусь и Российской Федерации, которые преподают дисциплины экономической направленности. В качестве респондентов были избраны преподаватели с опытом работы экономических дисциплин от 5 до 25 лет, то есть те, кто владеет определенным уровнем педагогического мастерства и способны «активировать» творческую активность студентов в процессе их обучения. Опросом было охвачено 30 преподавателей. Опрос производился с помощью Интернет-переписки.

Избранной группе экспертов был задан вопрос: «Какой из существующих видов обучения является таким, что обеспечивает наибольшую творческую активность студентов на занятиях при

Таблица 2.1

**Сравнительная характеристика современных видов обучения  
в общей технологии преподавания [3]**

<b>Вид обучения</b>	<b>Цель</b>	<b>Сущность</b>	<b>Механизм</b>
Проблемное обучение	Развитие познавательной активности, творческой самостоятельности обучающихся	Последовательное и целенаправленное выдвижение перед обучающимися познавательных задач, решая которые обучаемые активно усваивают знания	Поисковые методы; постановка познавательных задач
Концентрированное обучение	Создание максимально близкой к естественным психологическим особенностям человеческого восприятия структуры учебного процесса	Глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки	Методы обучения, учитывающие динамику работоспособности обучающихся
Модульное обучение	Обеспечение гибкости, приспособление его к индивидуальным потребностям личности, уровню его базовой подготовки	Самостоятельная работа обучающихся с индивидуальной учебной программой	Проблемный подход, индивидуальный темп обучения
Развивающее обучение	Развитие личности и ее способностей	Ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и их реализацию	Вовлечение обучаемых в различные виды деятельности
Дифференцированное обучение	Создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей	Усвоение программного материала на различных планируемых уровнях, но не ниже обязательного (стандарт)	Методы индивидуального обучения
Активное (контекстное) обучение	Обеспечение активности обучаемых	Моделирование предметного и социального содержания учебной (профильной, профессиональной) деятельности	Методы активного обучения

<b>Вид обучения</b>	<b>Цель</b>	<b>Сущность</b>	<b>Механизм</b>
Игровое обучение	Обеспечение личностно-деятельного характера усвоения знаний, навыков, умений	Самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации	Игровые методы вовлечения обучаемых в творческую деятельность
Обучение развитию критического мышления	Обеспечение развития критического мышления посредством интерактивного включения учащихся в образовательный процесс	Способность ставить новые вопросы, выработать разнообразные аргументы, принимать независимые продуманные решения	Интерактивные методы обучения; вовлечение учащихся в различные виды деятельности; соблюдение трех этапов реализации технологии: вызов (актуализация субъектного опыта); осмысление; рефлексия

изучении блока экономических дисциплин?»). Анализ полученных ответов показал, что фактически 87% преподавателей считают проблемное обучение одним из самых эффективных методов обучения для развития у студентов творческой активности, 9% указали одновременно на проблемное обучение и обучение развитию критического мышления, остальные 4% опрошиваемых отдали предпочтение одновременно активному, игровому и развивающему обучению.

Однако на данный момент времени сложившаяся практика преподавания в университетах использует в основном концентрированное обучение, где задействованы методы, учитывающие динамику работоспособности студентов, и операционная система университетов выстроена на преобладающем использовании «лекционно-практической» технологии обучения, где изучение фактически всех предметов происходит в основном за счет объединения занятий в определенные блоки (темы, модули).

Сегодня уже не подлежит сомнению, что при концентрированном обучении не только невозможно научить студента всему

тому, что потребует от него профессиональная деятельность в ближайшем будущем, но и фактически трудно развить его творческую активность в процессе обучения. Научно установлено, что обучаемые запоминают 10 % прочитанного материала, 20% – услышанного, 30% – увиденного, 50% – увиденного и услышанного одновременно, 80 % того, что они сами говорят, и 90% – полученного в результате личной деятельности. Поэтому в настоящее время происходит смещение центра тяжести образовательных технологий в сторону проблемного обучения с определенной долей самостоятельной работы студентов, с учетом возможностей современных информационных систем и растущей популярности визуализации восприятия материала. В публикации указывается, что «такое обучение ориентировано на усвоение способов и форм работы, которые позволят ему в дальнейшем продолжить образование и самообразование на протяжении всей жизни» [5].

Само по себе проблемное обучение уже имеет целью развитие творческой самостоятельности студентов и, прежде всего, их творческой активности. В связи с этим возникает потребность детального анализа системы обучения студентов в отечественных университетах и переосмысливание существующих подходов к образовательному процессу.

При подготовке экономистов комплекс учебных дисциплин должен соответствовать перечню компетентностей выпускника, который задекларирован в соответствующем стандарте высшего образования Украины. Учебные курсы, которые входят в данный комплекс, требуют особой формы их преподавания и контроля знаний в соответствии с требованиями Болонского процесса в системе высшего образования Украины. Это обусловлено тем, что на сегодняшний день важной компонентой подготовки экономистов является развитие в процессе обучения именно творческой активности студентов. Собственно это просматривается в общих компетенциях, которые изложены в выше указанном стандарте высшего образования Украины.

Обобщение опыта преподавания профильных дисциплин при подготовке экономистов в отечественных университетах позволило формализовать аналоговую модель процесса обучения

и контроля знаний студентов по читаемым учебным курсам. В виде схемы данная модель иллюстрирована на рис. 2.1.

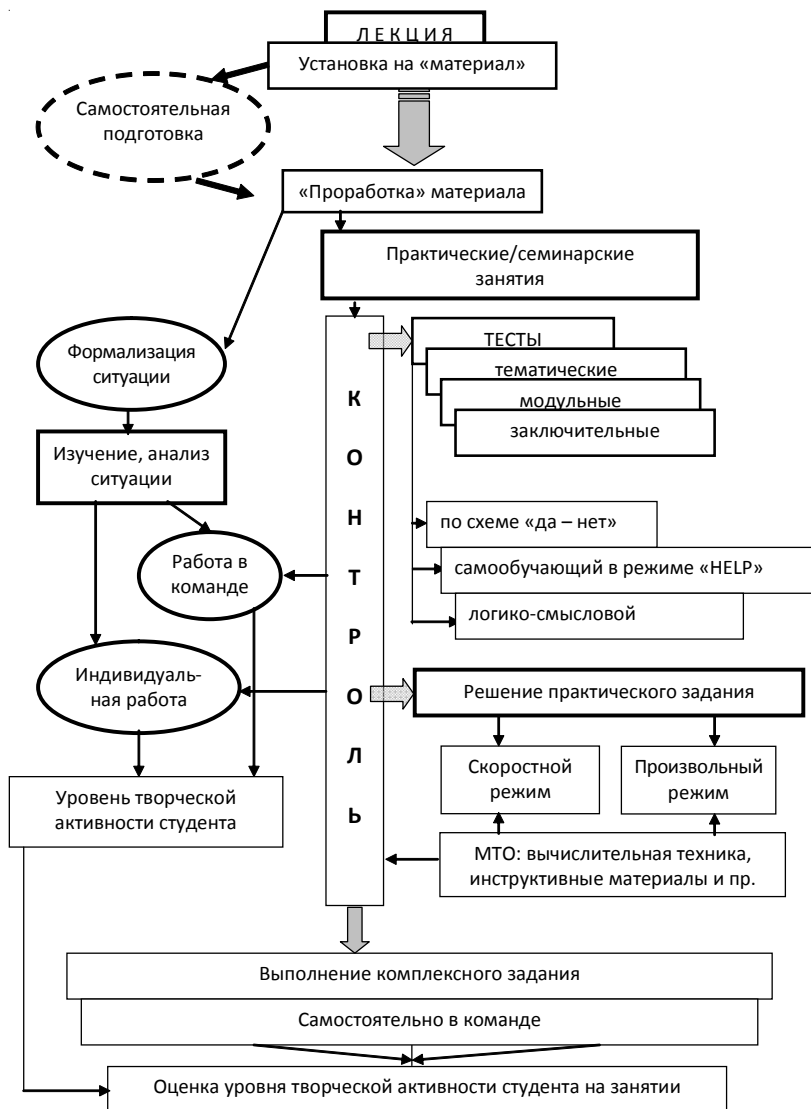


Рис. 2.1. Аналоговая модель процесса обучения и контроля знаний студентов

Достоинство представленной модели заключается в том, что в процесс обучения, состоящий из стандартных учебных элементов – лекционных, семинарских и практических занятий – «вмонтирована» гибкая оперативная экспертная система (ГОЭС) оценки качества усвоения изучаемого материала.

На наш взгляд, такая модель может быть оптимизирована путем введения в нее дополнительного блока оценки уровня творческой активности студентов. Безусловно, развитие творческой активности студентов является немаловажным результатом образовательного процесса, поскольку рынок требует профессионально подготовленных специалистов с достаточно высоким уровнем их творческой активности. По мнению многих экспертов, именно это помогает выпускникам высших учебных заведений в дальнейшем достаточно быстро достигать высоких результатов в своей профессиональной деятельности, вносить креатив в работу коллектива, в котором они работают, достаточно успешно «делать» карьеру и прочее.

Из схемы, представленной на рис. 2.1, следует, что ГОЭС состоит из блоков: тестовые и расчетно-аналитические задания.

Блок тестовых заданий включает в себя группы тестов тематических, модульных и заключительного. Указанные группы тестов формируются таким образом: первый – по схеме «да – нет», второй – самообучающий в режиме «HELP», третий – логико-смысловой.

Аналитический блок ориентирован на решение практического задания в двух режимах – скоростном и произвольном и, в конечном итоге, на получение экспертной оценки для принятия правильного управленческого решения. Здесь следует заметить, что произвольный режим предоставляет студенту возможность подойти к решению задачи, используя элемент творчества. И наконец, работа по ситуации самостоятельно и в команде дает возможность оценить не только его знания и умения, но и определить, способность студента принимать решения как самостоятельно, так и под воздействием коллектива, выделить его лидерские качества, выявить способность взять на себя социальную ответственность за принимаемые решения и, что является не менее



важным, оценить в итоге уровень творческой активности каждого обучаемого.

Таким образом, можно констатировать, что именно проблемное обучение, которое может на практике реализовываться через одну из его уже давно известных форм – ситуационное обучение – способно в наибольшей мере развивать творческую активность студентов.

Ситуационное обучение заключается в решении определенного рода задач (задач по конкретным проблемам), которые являются инструментарием, значительно облегчающим и качественно улучшающим обмен идеями среди студентов в ходе занятия и проявлению их творческой активности.

Рассмотрение ситуационных задач при изучении учебных дисциплин экономической направленности должно иметь направленную смысловую нагрузку в системе задач обучения студентов для формирования профессиональных компетенций. Для создания благотворной почвы развития творческой активности студентов и одновременно повышения эффективности учебного процесса решение ситуационных задач рекомендуется проводить в два этапа. На первом этапе следует организовать семинары по рассмотрению ситуации в диалоговом режиме, где участниками являются преподаватель и студент или группа студентов.

Второй этап должен быть посвящен организации практического занятия, где студент или группа студентов будут на основе моделирования ситуации разрабатывать так называемую экономическую (управленческую) модель и решать задачу в количественном аспекте, варьируя заданными конкретными цифрами.

Моделируемые ситуации базируются, как правило, на реальной информации внешней и внутренней среды. Однако при разработке ситуационных задач могут использоваться условные названия объектов (процессов, систем и т. п.), а фактические данные – входная информация – корректироваться. С целью пробуждения у студентов творческой активности информационный блок по моделируемой ситуации должен предоставляться им в несколько свернутой форме, более удобной для обсуждения отдельных, наиболее важных моментов проблемы.

При этом не исключается возможность предоставления в ходе дискуссии или обсуждения дополнительной информации, касающейся отдельных фактов или сведений по объекту (процессу, системе и т. п.), которые по мере разрешения ситуации будут необходимы для принятия или выработки наиболее предпочтительной альтернативы. Вместе с тем, следует указать, что в процессе решения сформулированной преподавателем проблемы студенты не должны быть ограничены различного рода требованиями – им должен быть предоставлен простор для инициативы и творчества.

Моделируемые ситуации (проблемы) зачастую включают данные, на первый взгляд, несущественные или прямо не относящиеся к решаемым вопросам. Здесь следует отметить очень важный для обучаемых момент: выбор наиболее предпочтительной альтернативы и принятие по ней окончательных решений производится как бы в реальных условиях. Последнее во многом зависит от умения фильтровать информацию и адекватно распознавать ситуацию. При этом не следует забывать, что другие участники семинара могут не соглашаться с таким пониманием «не относящихся к делу» фактов. Но именно в этих выявляющихся в ходе дискуссии различиях в оценках и подходах и заключается ценность проведения ситуационных семинаров, позволяющих провоцировать студентов на творческую активность, на креатив.

В процессе проблемного обучения каждый студент должен постоянно находиться в режиме творческого поиска. Он заключается в том, что обучаемый на уровне подсознания постоянно мотивирует себя набором следующих вопросов:

- «Все ли я учел?»,
- «Правильно ли я выбрал...?»,
- «Верно ли мое мнение?»,
- «Следует ли учитывать мнения других?»,
- «Не слишком ли пассивна моя позиция?»,
- «А правильно ли я представляю последствия принятого решения?»,
- «Жизненно ли мое решение или нет?» и т. д.

Все перечисленные вопросы сами по себе провоцируют сту-

дента на определенного рода активность, которая позволяет творчески подходить к решению поставленной задачи или проблемы.

В процессе разбора ситуации студент как участник дискуссии имеет возможность самостоятельно делать выводы и принимать решения так же, как и в процессе своей реальной будущей профессиональной деятельности. Особенностью такого рода семинаров является то, что при подведении итогов не делается оценка того, насколько правильно было принято решение, а приводится лишь вариант решения смоделированной ситуации (проблемы) в реальном масштабе времени и пространстве. Уже на основе представленного ведущим семинара решения участники делают анализ правомерности и полезности принимаемых ими решений. Другими словами, производится самоанализ принятых решений. Осознание своих ошибок, самооценка своих возможностей в данном случае должна порождать потребность участников семинара в дополнительной, более глубокой проработке основных вопросов в процессе опорного обучения (лекций) и самостоятельной «проработке» соответствующего материала, проявлять активность в получении дополнительных знаний, творчески подходить к решению поставленных задач и возникших проблем. Именно такой подход формирует у студентов способность продуцировать креатив. А креативность в основе своей является результатом творческой активности и не только «внутридисциплинарной», но и активности в университетской жизни.

В образовательном процессе тандем «преподаватель-студент» является неразрывным звеном. Но при использовании проблемного обучения в этом звене к элементу «преподаватель» сегодня предъявляются все большие и большие требования. Преподаватель должен не только обучать студентов на лекционных, семинарских и практических занятиях, но и научить их готовиться к проблемным семинарам, с тем, чтобы они творчески подходили к решению поставленных перед ними задач и проблем.

С целью мотивации к творческой активности студентов во время проблемного обучения для случая разбора и анализа возникающих в реальных условиях ситуаций можно порекомендовать известный в современном менеджменте линейный алгоритм,

состоящий из семи шагов. Этот алгоритм отражает ход анализа, состоящий из цепочки последовательных действий, в которой каждое действие зависит от исхода предыдущего, но не зависит от результатов последующих действий (рис. 2.2).

Процесс проведения ситуационного семинара в реальных временных координатах (в данном случае 120 мин.) при проблемном обучении в наиболее удобной его последовательности представлен на рис. 2.3.

Хорошим продолжением ситуационных семинаров, развивающим творческую активность у студентов, является проведение



Рис. 2.2. Фрагмент подготовки студента к анализу ситуации

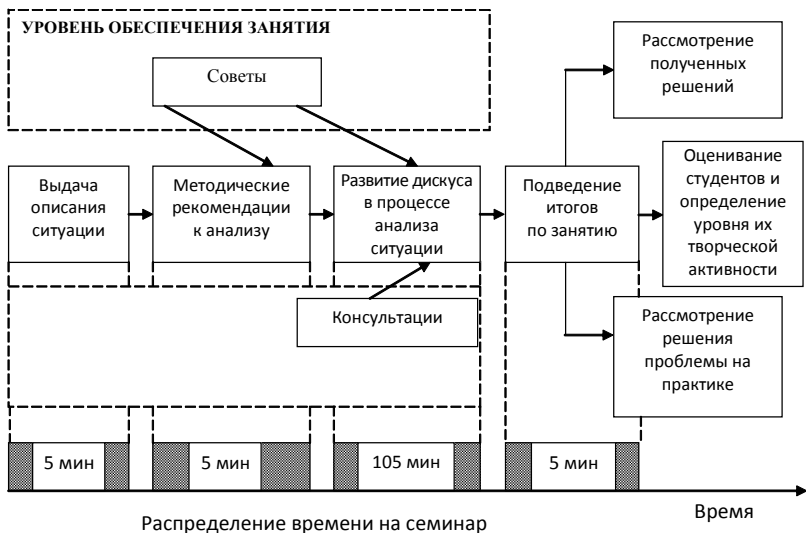


Рис. 2.3. Схема процесса проведения ситуационного семинара

практических занятий по решению ситуационных задач, где используются реальные показатели функционирующих в условиях нестабильной внешней среды предприятий, фирм, компаний.

Как правило, решение ситуационной задачи в рамках практического занятия заключается в определении связей между теми или иными процессами и явлениями, выборе математического аппарата, позволяющего выразить (описать) количественно и качественно связь между интересующими студента физическими величинами и факторами, влияющими на конечный результат. Обычно их оказывается настолько много, что ввести в решение всю их совокупность не удастся. Поэтому в процессе выбора или построения математической модели перед обучаемым возникает задача по выявлению и исключению из рассмотрения факторов, несущественно влияющих на конечный результат. И это закономерно, поскольку математическая модель обычно включает значительно меньшее число факторов, чем в реальной действительности.

На основании изучения информационного поля, сформиро-

ванного внешними и внутренними тенденциями развития рынка и фирмы (предприятия, компании), студент выдвигает гипотезу о связи между величинами, выражающими конечный результат, и факторами, введенными в математическую модель. Такая связь может быть формализована либо целевой функцией и системой ограничений, записанных математически (а это задача математического программирования), либо системами дифференциальных уравнений в частных производных (например, в задачах теории фильтрации и др.). Последнее требует весьма добротной фундаментальной подготовки!

Конечной целью решения ситуационной задачи, разбираемой на практическом занятии, как следует из вышеописанного, является построение так называемой операционной математической модели (совокупность алгоритмов, описывающих функциональные свойства проектируемого объекта, процесса, системы и т. п.), решение которой с необходимой либо желаемой точностью позволит получить результаты, интересующие исследователя (в данном случае студента).

Следует еще раз отметить, что на практических занятиях по решению ситуационных задач учащимся следует привить навыки, а лучше, научить искусству построения операционных математических моделей, описывающих экономические процессы, что является несомненно творческим процессом. Построение модели помогает в реальной действительности учащимся (будущим экономистам) свести сложные и подчас непреодолимые факторы, связанные с проблемой принятия решения в логически стройную схему, доступную для детального анализа. Построенная операционная математическая модель открывает широкие возможности для учащегося по выявлению наиболее предпочтительной альтернативы решения ситуационной задачи и оперативной оценки результатов, к которым они приводят. При этом предоставляется возможность определения рационального спектра данных, необходимых для оценки и проработки всех имеющихся вариантов положительного разрешения ситуации. А это является настоящей необходимостью и одним из условий, обеспечивающих учащемуся получение весомо обоснованных выводов.

Преследуя цель развития творческой активности студентов в процессе их обучения, можно предложить такой алгоритм решения ситуационных задач в рамках проведения практических занятий.

На занятии каждому студенту в индивидуальном порядке предлагается ситуационная задача. При этом обращается особое внимание на новизну и непривычность возникшей проблемы, которую должен решить учащийся. Допустим, студент за период своего обучения впервые сталкивается с необходимостью решения такой новой задачи. Удовлетворительного ответа на вопрос «Как это сделать?» в доступной ему литературе получить не удастся. Тогда для успешного решения возникшей проблемной ситуации он должен неминуемо проявить не только необходимые качества исследователя, теоретические знания по профильной подготовке, а и быть достаточно творческим человеком. А это значит, что у каждого студента может быть свой подход к решению задачи. В этом случае для творческой и продуктивной работы студента можно рекомендовать использование циклического алгоритма (рис. 2.4), суть которого состоит в возможности выбора альтернативы после получения результатов (скажем, не совсем желательных) на одном из шагов возвращения к одному из предыдущих. При этом встречаются случаи, когда две или несколько «петель» обратной связи охватывают друг друга. Здесь следует учащимся обратить внимание на существующую опасность при решении ситуационных задач – это возможность «зацикливания». То есть, возникает так называемый «порочный круг», из которого не удастся выбраться иначе, как изменив структуру ситуационной задачи. А для этого студент должен творчески подойти к ее решению. Иными словами, только творческая активность обучаемого совокупно с полученными ранее знаниями могут дать колоссальный синергетический эффект в получении желаемого результата.

В соответствии с предложенным алгоритмом (рис. 2.4) учащийся при решении формализованной задачи, в случае необходимости, при использовании творческого подхода может скорректировать математическую модель на уровне качественной модели (шаг 3) или математического описания (шаг 6), то есть использовать вариант возврата «а» или вариант «б».

При проведении практического занятия следует обратить внимание учащихся на разработку или выбор эффективного метода решения формализованной ситуационной задачи (шаг 7). Метод должен быть удобным для его реализации на компьютерной



Рис. 2.4. Алгоритм решения ситуационных задач



технике и обеспечивать необходимое качество решения. В данном случае следует указать, что проведение практических занятий по решению ситуационных задач должно быть ориентировано на специализированные компьютерные классы, поскольку применение компьютерной техники в процессе решения задачи расширяет возможности проявления творческой активности учащихся.

На наш взгляд, процесс проведения практического занятия в наиболее удобной его последовательности для временного промежутка 120 мин. представлен на рис. 2.5.

Многочисленная апробация автором предложенной схемы обучения и контроля знаний студентов, а также развития их творческой активности дала положительные результаты. Кроме того, полученный практический материал обучения студентов по данной методике был положен в основу разработки учебно-методических комплексов изучаемых дисциплин и корректирования рейтинговой системы оценки успеваемости студентов.

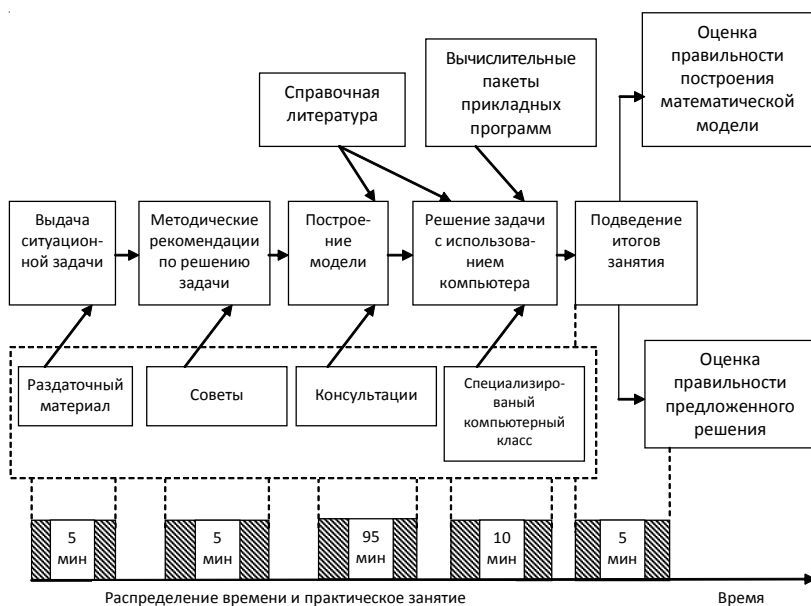


Рис. 2.5. Схема процесса проведения практического занятия

## **2.4. Возможности информационно-коммуникационных технологий в развитии творческой активности студентов**

В условиях глобальной информатизации всех сфер жизни система образования решает проблему подготовки специалистов, удовлетворяющих информационным потребностям современного и будущего общества. В первом разделе было подчёркнуто, что особое значение на современном этапе развития общества приобретает развитие творческих способностей личности. Поэтому сегодня «перед высшей школой стоит задача подготовки специалистов, обладающих не только высоким профессиональным и духовно-нравственным потенциалом, но и способных к выходу за пределы нормативной деятельности, готовых к самостоятельному творческому поиску, росту и саморазвитию, способных легко интегрироваться в современных динамичных условиях жизни» [1].

Одной из основных проблем образования справедливо полагают противоречие между требованием к профессиональной компетентности современного специалиста в условиях всё более растущего объёма информации, интенсивного внедрения и использования средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) и традиционным уровнем обучения. Давно в стране утверждается необходимость: «обеспечить инновационное развитие высшего образования путём внедрения в учебный процесс новых информационных, телекоммуникационных технологий, интерактивных форм и методов учёбы». В настоящее время ИКТ создают принципиально новые возможности для организации учебного процесса. Совершенствование системы профессиональной подготовки будущих специалистов сегодня невозможно без внедрения новых технологий обучения, Интернета, электронного обучения, систем управления обучением и др. Внедрение ИКТ – не самоцель, а современное средство решения задач в сфере образования. Если не учитывать возможности современных ИКТ, мы рискуем потерять интерес и внимание обучающихся студентов. Новые ИКТ создают условия для полноценной реализации традиционных дидактических принципов, коренным образом изменяя весь образовательный процесс.

Под влиянием ИКТ создаются современные технологии образования на основе погружённости человека в новую интеллектуальную среду. Стремительное развитие сетевых ИКТ открыло новые перспективы. В сфере образования имеет место тенденция слияния образовательных и информационных технологий и формирование на этой основе принципиально новых интегрированных технологий обучения, основанных, в частности, на интернет-технологиях, которые предполагают, что обеспечение обучающихся учебными и учебно-методическими материалами, связь между обучающимися и обучающими, а также управление обучением осуществляется с использованием современных ИКТ и, прежде всего, глобальной компьютерной сети Интернет. Глобальная сеть предлагает большое количество инструментов (сетевых сервисов) [2], которые способны содержательно и инструментально обогатить учебную деятельность.

Современный преподаватель должен не только предоставить студенту знания в соответствии с учебной программой, но и снабдить его навыками работы с информацией, умением конструктивно и эффективно взаимодействовать с коллегами и преподавателями, в том числе через Интернет, а также приобщить его к научной деятельности и научить выпускника вуза постоянно развивать способности творчески мыслить, выбирать, анализировать и критически относиться к информации, добывать знания самостоятельно и работать в команде.

Развитие творческой активности студентов может осуществляться в определённых условиях и требует применения адекватных средств и форм организации обучения. Таким средством служит информационно-образовательная среда (ИОС), которая представляет собой совокупность средств и систем ИКТ, которые содержат учебно-методическую информацию и используются участниками образовательного процесса. ИОС обладает хорошими педагогическими возможностями не только для развития творческой активности, но и для процесса обучения в целом. Роль современных информационных и коммуникационных технологий в совершенствовании образовательной системы, в том числе и в вопросе активизации творческой активности студентов

является актуальной на протяжении последних десятилетий. В своей работе Сытник С. А. обращает внимание, что «стреми-тельное развитие информационных технологий (ИТ) и активное использование их в учебном процессе привели к интеграции информационной среды и образовательной среды вуза, а также новых информационных технологий в единую информационно-образовательную среду. Интеграция ИОС и процесса обучения способствует выполнению широкого круга задач профессионального образования, позволяет не только сформировать практические знания и навыки, но и повысить творческую активность студентов» [3]. ИОС позволяет осуществлять образова-тельный процесс в соответствии с целями личностно-ориенти-рованного обучения, предоставляя в распоряжение преподавателя и обучаемого всевозможные условия и инструменты для достиже-ния необходимого результата. В учебных заведениях нужно формировать специальную ИОС, обеспечивающую многостро-нное системное воздействие на обучаемого и обладающую качествами, необходимыми для развития креативности, творческо-й активности студентов.

Согласно данным Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке, преподавание и обучение информационных и коммуникационных технологий пронизывает современное общество до такой степени, что многие страны сейчас рассматривают освоение ИКТ как ключевой элемент базового образования.

«ИКТ принадлежат к числу эффективных средств обучения, все чаще применяемых в преподавании дисциплин, так как способствуют активизации мышления студентов, позволяют работать наиболее продуктивно и усиливают взаимосвязь студента и преподавателя» – отмечает Р. Ишмухамедова [4]. Можно констатировать, что применение ИКТ в учебном процессе повышает интерес и формирует положительную мотивацию обучающихся, поскольку среди прочих способствует созданию условий для раскрытия творческого потенциала и максимального учёта индивидуальных образовательных возможностей и потребностей обучающихся.

«Креативные информационные технологии, – утверждает

Д. В. Митрофанов, – ориентированы на студентов вузов и помогают развивать у них необходимые качества, воспринимать, запоминать, анализировать и понимать смысл получаемой информации» [5]. ИКТ облегчают поиск, подбор необходимой информации, развивают способность обучаемого к анализу информации, вызывают у студента постоянное желание к самосовершенствованию, творчеству и инициативе. Применение ИКТ в образовательной деятельности усиливает мотивацию студентов к обучению и творческой работе, способствует привлечению обучающихся к научной деятельности.

Формирование новой модели образования связано с изменением характера информационных потоков. Сегодня на первом плане даже не компьютеры, а коммуникации; появилось сетевое образование. Так называемая педагогика сетевых сообществ развивается в тесной связи с современной концепцией развития Интернет, которую принято называть Веб 2.0. Преподаватель сегодня обязан знать педагогические возможности сетевых сервисов, даже несмотря на то, что изначально данные инструменты не имели образовательной направленности. Педагог должен формировать персональную ИОС и оказывать методическую поддержку своим студентам в формировании их персональной учебной среды (ПУС) или Personal Learning Environment (PLE) путём выбора конкретных средств и систем из существующих современных ИКТ в зависимости от применяемых форм и методов обучения и при решении определённых педагогических задач [6]. Для формирования современной персональной ИОС преподавателя и персональной учебной среды студента, на базе эффективного использования средств ИКТ, необходимо постоянно решать несколько задач: определять перечень средств ИКТ и, в первую очередь, интернет-технологий, потенциально пригодных для образования, для развития творческой активности студентов; классифицировать их по дидактическим свойствам; разрабатывать методические рекомендации для их применения в учебном процессе и др. ПУС на базе ИОС учреждения образования позволяет осуществлять личностно-ориентированное обучение, предоставляя в распоряжение как преподавателя, так и обучаемого

всевозможные инструменты и условия для развития творческой активности студентов и достижения необходимых учебных и воспитательных целей. Являясь самоорганизующейся системой, состав ИОС и взаимосвязь её компонентов имеют гибкую структуру и функционал, адаптирующиеся к особенностям конкретного контента среды, потребностям и способностям обучаемых. Следует заметить, что внедрение современных интернет-технологий в информационно-образовательную среду учебного заведения позволяет значительно улучшить качество учёбы и способствует развитию творческой активности студентов как очной, так и заочной формы обучения, работающих студентов и тех, которые учатся одновременно в нескольких учебных заведениях, в том числе и за рубежом, обучающихся с ограниченными физическими способностями, а также обеспечивает самостоятельную работу перечисленных студентов.

Как было отмечено в первом разделе данной монографии, по мнению Дж. Гилфорда, в основе творческой деятельности находится «дивергентное мышление» [14]. Американский теоретик определяет креативность как *дивергентное мышление* (лат. *divergentia* – расхождение, тип мышления, идущего в разных направлениях), которое характеризуется способностью выдвигать множество в равной степени правильных идей при решении некоторой проблемы, нестереотипностью самого мышления.

Таким образом, для развития творческой активности студентов преподаватели должны особое внимание обращать их дивергентному мышлению. В качестве критериев креативности используются свойства, характеризующие особенности творческой познавательной деятельности. Дивергентное мышление, а, следовательно, творческую деятельность характеризуют [7]: *быстрота, гибкость, оригинальность, точность*.

Развитие творческой активности, т.е. креативности, связывают с совершенствованием у студентов вышеперечисленных качеств. Рассмотрим, следуя работе [8], какие информационно-коммуникационные технологии, применяемые в образовании, наиболее эффективно выявляют, формируют, развивают, тренируют быстроту, гибкость, оригинальность и точность мышления, т.е. позволяют

оказывать прямое и косвенное воздействие на развитие качеств, характеризующих дивергентное, креативное мышление.

**Быстрота** – это способность человека быстро разобраться в сложной ситуации, быстро обдумать и принять правильное решение, способность к продуцированию *максимального* количества идей, способов решения той или иной проблемы, причём здесь важно их количество, а не качество.

Данная способность может быть развита при использовании в образовательном процессе всевозможных программ, основанных на нелинейных алгоритмах, которые при повторном использовании предлагают обучаемому новые ситуации с контролем времени решения задач. Это могут быть программы как обучающие, так и тренировочные, также для проведения деловых игр.

Коммуникационные технологии (чат, электронная конференция, вебинар, проводимые в ограниченные сроки) способствуют развитию рассматриваемого качества не только тех, кто обучается дистанционно, но и студентов-очников, например, при смешанном обучении, особенно в тех случаях, когда требуется мозговой штурм для выработки наиболее эффективного решения участниками совместного телекоммуникационного проекта. Работа с поисковыми системами информации, связанная с разработкой эффективных многовариантных схем поиска, косвенно влияет на формирование быстроты мышления. Для этого преподавателям целесообразно, например, разрабатывать студентам задания по поиску информации за ограниченное время не по конкретным алгоритмам, а формулировать их обобщённо, для самостоятельной выработки обучаемыми различных вариантов поиска [9]. Существует множество средств поиска в интернет. Самые популярные и удобные средства поиска – это основные поисковые системы: Google, Yahoo, Яндекс, Рамблер, Live Sear и др. Однако поисковые системы являются не единственными источниками поиска учебных и научных материалов, которые рекомендуют студентам для их творческой работы. К таким источникам относятся: каталоги и файловые хранилища, электронные библиотеки, коллективные и персональные профессиональные блоги, энциклопедии, интернет-журналы, профессиональные сообщества, твиттер и др.

**Гибкость** – это способность человека к быстрому и лёгкому поиску новых стратегий решения, способность выдвигать *разнообразные* идеи. Гибкость мышления – это умение свободно распоряжаться исходным материалом, устанавливать ассоциативные связи и переходить в поведении и мышлении от явлений одного класса к другим, часто далёким по сути. Гибкость ума – это способность видеть ситуацию в развитии: раскладывать её на составляющие, перераспределять, взглянуть на проблему (задачу) под иным углом и суметь спрогнозировать всевозможные варианты исхода того или иного события. Гибкое мышление способно к многоуровневому познанию и всестороннему пониманию. Гибкость – это вариативность подходов, гипотез и методов, используемых в процессе мышления, это быстрая реакция и адекватные решения, это адаптивность и пластичность мышления, это умение заменить неэффективный способ оптимальным, это свобода от стереотипов.

Можно согласиться с генеральным директором R&D группы Crowd Synergy Алексеем Кролом, что: «Хаос переходит из статуса кризиса в статус нормы, и мы должны к этому привыкнуть, а образование должно учить людей выживать в хаосе. Видимо, всем нам придётся привыкнуть к тому, что эпоха перемен уже не кончится».

Гибкость может быть развита при использовании многих обучающих и моделирующих программ, построенных по принципу конструктора, который предлагает обучаемому специальную среду, развивающую гибкость мышления за счёт построения из заданного набора элементов моделей различных процессов. Развитие творческого мышления здесь зависит от того, какие задачи поставлены преподавателем перед обучаемым. Например, задания по дисциплине «Информационные технологии» могут формулироваться как требования к конечному результату в самом общем виде, оставляя простор для самовыражения обучаемого. Студент, выбирая из заранее известных ему многочисленных инструментов и принципов их действия той или иной программы, которые чётко определены, имеет возможность различным способом, наиболее эффективно и качественно, с его точки зрения, решить поставленную задачу. В современных электронных



учебниках основное внимание обращается на развитие творческого мышления обучаемых. Для этого предлагаются задания исследовательского, творческого характера, ставятся вопросы, на которые дать однозначный ответ невозможно.

А. В. Хуторской задания, которые фиксируют только структуру их решения или отдельные элементы, определяет, как *открытые* задания [10].

Такие задания могут создавать определённую соревновательную ситуацию. Обучающиеся должны при заданных временных сроках и ограниченных инструментальных возможностях получить наиболее интересный результат. Принцип открытости заданий важен ещё и потому, что на его основе пробуждается интерес студентов вообще к информационным технологиям. Обучаемый убеждается на своём опыте в том, что с помощью ограниченного набора инструментов и алгоритмов можно на основе своих творческих приёмов и подходов получать самые разнообразные результаты. Прекрасным средством развития гибкости мышления являются многие программные средства универсального назначения, например, компоненты интегрального пакета Microsoft Office. Именно благодаря своей универсальности они служат хорошим инструментом для генерирования и реализации многообразных идей по использованию конкретного набора объектов в самых различных целях.

Студентам могут быть предложены работы различного уровня сложности – от простейших упражнений, носящих учебный характер, до исследовательских заданий.

При изучении текстовых и графических редакторов, например, MS Word, Paint и др. можно формулировать задания по использованию имеющихся в программах инструментов для создания многочисленных вариантов оформления различных логотипов, эмблем, рекламных буклетов, Web-страниц, документов, содержащих таблицы, многоколоночные тексты, списки, сноски, гиперссылки, изображения и т.д.

В электронных таблицах решить ту или иную задачу можно различными способами, используя многочисленные инструменты (например, в программе *Microsoft Excel* более 470 функций); для

анализа данных в списках есть возможность использовать различные фильтры. Электронные таблицы позволяют разнообразно, творчески представлять результаты цифровых вычислений и обработки текстовых данных, используя многочисленные инструменты форматирования как отдельных ячеек, так и таблиц в целом (шрифты, выравнивание, границы, заливки, стили), а также можно наглядно визуализировать данные при помощи инструментов условного форматирования (цветовые шкалы, значки, выделения, гистограммы и др.). Особо можно проявить своё творчество при обоснованном выборе диаграмм (в *Microsoft Excel* их около 150 разновидностей), оптимальным образом иллюстрирующие полученные результаты обработки числовых данных. В программе MS Excel пользователь может применить методы и средства компьютерного моделирования и многомерного анализа данных, исследовать задачи с параметрами, которые могут определять на основании единой модели множество разнообразных решений.

Использование, например, на занятиях по математико-статистическим методам анализа в социологии электронных таблиц Ms Excel или пакетов статистических программ, таких как, Statistica и др. [11], позволяет сократить рутинные вычисления и больше времени уделять обсуждению смысла рассчитываемых величин и интерпретации полученных результатов, т.е. более эффективно непосредственно заниматься задачами учебной дисциплины, развивать творческое начало у студентов. Возможности ИКТ позволяют научить студентов проводить статистические сравнения групп, рассчитывать силу и вид связи между варьирующими признаками, выполнять проверку гипотез в задачах социологического характера.

Современный мир информационных технологий трудно представить себе без использования баз данных – совокупности сведений (о реальных объектах, процессах, событиях или явлениях), относящихся к определённой теме или задаче, организованные таким образом, чтобы обеспечить удобное представление этих совокупностей как в целом, так и любой их части. В этой связи культура работы с большими объёмами информации стала базовой для учебного процесса в двадцать первом веке. Системы

управления базами данных (СУБД) позволяют структурировать, систематизировать и организовать данные для их компьютерного хранения и обработки. Студенты, не имея опыта программирования и обладая ограниченными знаниями в области баз данных, могут, используя MS Access, самостоятельно решать задачи по обработке данных. В то же время MS Access удовлетворяет требованиям профессиональных разработчиков и позволяет за незначительное время разрабатывать сложные бизнес-системы. С помощью таких объектов СУБД, как запросы, можно обращаться к данным для получения информации из базы данных или выполнять действия над ними. СУБД Microsoft Access также обеспечивает объединение больших объёмов информации в понятные отчёты. Проявляя творческую активность, с помощью отчётов Access, можно получить наиболее полное представление о данных, содержащихся в таблицах и запросах, можно более удобно использовать и наглядно отображать данные, а также есть возможность лучше просматривать, форматировать и группировать информацию, в результате чего можно принимать более обоснованные решения.

***Оригинальность*** – это способность самостоятельно мыслить, выдвигать новые необычные, нестандартные идеи, неочевидные ассоциации, находить нужные ответы и решения, отличающиеся от общепринятых, не прибегая к мнению и частой помощи других людей. Тот, кто не обладает самостоятельным оригинальным мышлением, ориентируется только на чужие знания, опыт, мнение, а при решении любых вопросов и задач опирается на готовые формулы, шаблонные решения. Ни о каком творчестве при таком мышлении говорить не приходится.

Развитие у студентов таких способностей является одной из актуальнейших и в то же время сложнейших педагогических задач. Современная информационная образовательная среда, даёт возможность студенту совместно с преподавателем определить индивидуальный график обучения, подобрать оптимальные методы обучения, информационные ресурсы и, таким образом, в результате построить индивидуальную образовательную траекторию, которая будет способствовать раскрепощению мышления

обучаемого, развитию его творческой активности и новаторства. Сегодня существует возможность асинхронной, но в то же время совместной работы студентов и преподавателей в режиме виртуальных семинаров и лабораторий. Отдельным студентам такие формы работы более благоприятны, нежели традиционные, поскольку позволяют им лучше проявлять инициативу, раскрывать свои творческие возможности, работая по удобному для них графику и не сталкиваясь с лишними публичными критическими замечаниями. В дистанционном общении, используя коммуникационные технологии, посредством переписки по электронным каналам связи с преподавателем или участвуя в электронной конференции, любой студент имеет возможность представить свой, расходящийся с общепринятым, взгляд на решаемую задачу.

Совместная работа является одним из важных элементов развития творческой активности студентов. ИКТ позволяют организовать эффективную коммуникацию между студентами и преподавателем, делиться своими творческими идеями и материалами и планировать работу. Для этого можно использовать блоги, социальные сети и сайты профессиональных сообществ, виртуальные классные комнаты и рабочие среды, групповые календари, сервисы для обмена сообщениями и электронную почту.

Для генерации новых, оригинальных идей необходимо накапливать информацию по интересующему направлению, быть в курсе последних технологий хранения, обмена, передачи и представления данных и т.д. Поэтому студенты должны получать представление об использовании виртуальных хранилищ данных (DropBox, OneDrive, GoogleDrive, Box.net, Idrive.com, Esnips.com), сервисов хранения закладок (с английским интерфейсом delicious.com, xmarks.com, bibsonomy.org и с русским интерфейсом – bobrdobr.ru, memori.ru, rumarkz.ru, utx.ambience.ru, moemesto.ru, news2.ru), сервисов размещения презентаций (Slideshare и SlideBoom).

Сервис DropBox позволяет автоматически синхронизировать файлы и получать к ним доступ через веб-интерфейс, через стационарные компьютеры или мобильные смартфоны с установленным Dropbox-клиентом. Работать с файлами, которые находятся в папке

My Dropbox, можно, даже если интернет-соединение отсутствует. Все изменения будут синхронизированы с сервером, как только появляется соединение. Эта информационно-коммуникационная технология позволяет студентам автоматически получать все методические материалы и задания от преподавателя на свой компьютер и смартфон, а также передать преподавателю выполненные работы, свои вопросы и просьбы.

Другой интернет-ресурс – это OneDrive от компании Microsoft. Одним из главных преимуществ этого сервиса есть размер бесплатного места для хранения данных объёмом в 25 Гб. Этот сервис интересен, прежде всего, возможностью создавать документы в форматах Microsoft Office даже без установленного пакета Office на компьютере. Кроме того, сервис позволяет работать с известным дополнением Microsoft Outlook, которое используется для обучения студентов планированию рабочего времени.

Вместе с GoogleДиском пользователь бесплатно получает 15 ГБ пространства для хранения фотографий и рисунков, текстовых документов и таблиц, аудио- и видеофайлов. Файлы можно открывать со смартфона, планшета или компьютера. Поэтому, где бы ни были студенты, файлы всегда будут у них под рукой и имеется возможность в любое время проявить свою творческую активность. Это особенно важно для тех из них, кто учится по индивидуальному графику, проходит практику (и отсутствует в начале или в конце семестра), пропустил занятие и т. п. Прямо из браузера студенты смогут открывать более 30 типов файлов, включая HD-видео, Adobe Illustrator и Photoshop, даже если эти программы не установлены на их компьютере. Преподаватель может не только предоставить доступ к своим файлам и папкам, но и указать, что другие пользователи, например, студенты могут с ними делать: просматривать или редактировать.

Для проведения онлайн-консультаций при подготовке творческих студенческих работ могут быть использованы возможности общения через *Skype*, который позволяет демонстрировать экран собеседнику – это имеет особое значение при изучении и обсуждении компьютерных программ.

Результаты поисковой работы группы студентов в среде интернет могут накапливаться в совместной коллекции ссылок на серверах социальных закладок ([delicious.com](http://delicious.com), [memori.ru](http://memori.ru), [google.com/bookmarks](http://google.com/bookmarks), [links.i.ua](http://links.i.ua) или [100zakladok.ru](http://100zakladok.ru) по выбору студентов), обеспечиваться тегами для структуризации и отбора. Созданная база закладок может оказать эффективную помощь студентам в подборе источников информации для научных работ или в получении учебно-методических рекомендаций. В дальнейшем данная база может выступать в качестве отправной точки для формирования персональной онлайн-среды каждого из участников проекта. Эта среда может пополняться в ходе изучения дисциплин, а затем в процессе своей профессиональной деятельности. На основе сформированной коллекции студент может создавать интеллект-карту своей персональной учебной среды на базе социальных сервисов [bubble.us](http://bubble.us) или [mindmeister.com](http://mindmeister.com). Такая визуальная форма представления результатов анализа позволяет студенту эффективнее ориентироваться в созданной коллекции ссылок на интернет ресурсы.

Социальные сетевые сервисы для хранения мультимедийных ресурсов позволяют развивать творческую активность студентов в направлении использования их как источников учебной и научной информации (учебные, документальные, научно-популярные видеофильмы, фотографии по разным темам, аудио и видеозаписи выступлений учёных, очевидцев событий и т. д.), для хранения видео-, фото-, аудиоархивов и творческих работ. При решении классификационных заданий студенты могут добавлять к объектам название, короткое описание и ключевые слова для дальнейшего поиска. Примерами таких сайтов являются фотосервисы: [flickr.com](http://flickr.com), [flamber.ru](http://flamber.ru), [panoramio.com](http://panoramio.com), [picasaweb.google.com](http://picasaweb.google.com), [foto.mail.ru](http://foto.mail.ru), [fotodia.ru](http://fotodia.ru), [kalyamalya.ru](http://kalyamalya.ru); видеосервисы: [youtube.com](http://youtube.com), [rutube.ru](http://rutube.ru), [video.mail.ru](http://video.mail.ru), [vision.rambler.ru](http://vision.rambler.ru); аудиосервисы: [audacity.sourceforge.net](http://audacity.sourceforge.net), [podomatic.com](http://podomatic.com) и др.

Студенты должны быть ознакомлены с социальной сетью для хранения, публикации и просмотра текстовых pdf-файлов [scribd.com](http://scribd.com), которую называют «текстовой версией Ютьюб» – можно закачивать книги и предоставлять возможность читать их

любому пользователю. Сервисы Slideshare и SlideBoom представляют возможность студентам демонстрировать свои творческие, оригинальные презентации в онлайн-режиме, делиться ими с коллегами, друзьями и др. Это удобные социальные сервисы, которые позволяют размещать презентации PowerPoint в формате Flash.

Студенты должны знать, что в интернет-сети можно найти видеолекции и выступления ведущих специалистов и учёных по многим читаемым дисциплинам. Например, Univertv.ru – русскоязычный открытый образовательный видеопортал, который позволяет посмотреть образовательные фильмы по разным темам, лекции ведущих вузов, престижные научные конференции. Другой источник Ted.com – сайт конференции на английском языке (Technology Entertainment Design), цель которого заключается в распространении уникальных идей. Есть также переводы конференций. На сайте опубликованы и доступные для просмотра избранные лекции по разным темам: наука, искусство, дизайн, политика, культура, бизнес, глобальные проблемы, технологии и развлечения. Для студентов факультета «Референт-переводчик» полезным может быть англоязычный образовательный веб-сайт EduTube, целью которого является организация и предоставление лучших бесплатных онлайн образовательных видео.

Таким образом, овладение студентами современными ИКТ, интернет-сервисами, облачными технологиями способствует их творческому и профессиональному росту, повышению уровня компетентности. Внедрение ИКТ, инновационных решений в образовательную среду позволяет студентам и преподавателям легко общаться, вести совместную творческую работу и обмениваться информацией, развивать у обучаемых аналитические и исследовательские навыки, творческий подход и новаторство.

**Точность** – способность *совершенствовать* продукт творчества, добавляя разные детали, стремиться к достижению завершенности результата, т.е. полного соответствия истинным, требуемым, планируемым значениям параметров творческого продукта.

Стимулирование обучаемых к совершенствованию своего продукта творчества возможно разнообразными формами коллективного сотрудничества и обнародованием достигнутых

результатов. В процессе учебных занятий, например, студенты-переводчики могут знакомиться с механизмами коллаборативного перевода. Благодаря облачным технологиям коллективный перевод (краудсорсинг) сегодня является одним из способов работы переводчиков. В ходе овладения этой стратегией деятельности студенты знакомятся с технологией, анализируют и сравнивают разные типы краудсорсинга. На практических занятиях студенты могут принимать участие в коллективных проектах, таких как общие переводы статей, сайтов, фильмов, локализации программного обеспечения, т.е. могут проявлять свою творческую активность в решении общей задачи. При этом каждый участник несёт ответственность за качество итогового результата. Для этого могут использоваться специализированные сайты – [translated.by](http://translated.by), [notabenoïd.com](http://notabenoïd.com), [crowdin.net](http://crowdin.net).

Участие студентов в различных конкурсах, олимпиадах, конференциях с представлением, с помощью изученных информационных технологий электронных и печатных, хорошо оформленных работ или с публикациями их в сети Internet, возлагает на авторов особую ответственность, поскольку такие работы активно изучаются не только в самом учебном заведении, но и за его пределами. Этот факт стимулирует студентов к творческому совершенствованию результатов своих работ.

Таким образом, очевидно, что одними из основных инновационных направлений, ориентированных на развитие творческой активности студентов в системе непрерывного образования, является широкое внедрение во все формы образования информационно-коммуникационных технологий, а также методов и средств дистанционного обучения в органическом сочетании с практикой очного обучения. Реализация непрерывного образования на практике предполагает наряду с развитием творческой активности обязательное создание единого образовательного информационного пространства и системы удаленного (дистанционного) обучения, использующей новые информационные технологии и обеспечивающей с их помощью удобную, доступную и эффективную среду обучения [15, с. 130–139]. Поэтому различные вузы предлагают свои решения в этом направлении.



НУА как инновационный комплекс непрерывного образования не является здесь исключением.

Требования к информационным ресурсам, направленные на обеспечение интеграции на всех уровнях непрерывного образования НУА, можно сформулировать следующим образом:

- достаточная информационная полнота, соответствующая каждому уровню (ДШРР, СЭПШ, ХГУ, последипломное образование);
  - надежность, достоверность и качество информации;
  - структуризация и систематизация информации, удобная в использовании на всех образовательных уровнях НУА;
  - единые поддерживающие технологии формирования и сопровождения информации, позволяющие оперативно поддерживать ее в актуальном состоянии и гарантирующие осуществление различных видов доступа в образовательном процессе (единые принципы администрирования);
    - обеспечение соответствия информационных ресурсов возрастным и индивидуальным потребностям;
    - единая коммуникационная среда, обеспечивающая как взаимодействие всех уровней образования, так и общие принципы доступа в локальную среду, среду Интернет.

Последние годы в учебных заведениях всех образовательных уровней проявляется повышенный интерес к облачным вычислениям (ресурсам), обеспечивающим как обмен учебной информацией, так и возможность развития творческой активности.

Учитывая разнообразную трактовку облачных вычислений, приведем основные определения.

Под облачными вычислениями (cloud computing) понимается модель предоставления по требованию доступа к совместно используемым вычислительным ресурсам (сетям, серверам, приложениям и сервисам). Ресурсы выделяются и освобождаются при минимальных усилиях, затрачиваемых на управление и взаимодействие с поставщиком ресурсов.

Наиболее распространенной и популярной в учебных заведениях моделью облачных вычислений является публичная модель предоставления программного обеспечения как услуги

(Software as a Service, SaaS). Эта услуга поддерживает все функции традиционных приложений с доступом через Web-браузер. Модель SaaS позволяет не заботиться о серверах приложений, системах хранения, средствах разработки программного обеспечения.

Причины популярности облачных ресурсов:

1. Высокая технологичность и возможность внедрения практически без дополнительных затрат. Основные требования – наличие скоростного доступа в Интернет и достаточный уровень организации сетевой среды учебного заведения. В настоящее время для большинства учебных заведений эти условия выполнимы.

2. Возможность «перемещения» элементов учебного процесса в виртуальную среду.

3. Разработка и поддержка облачных решений со стороны известных информационных корпораций Microsoft и Google [16, с. 35–36].

4. Появление новых облачных решений, таких, как MEGA.

Именно по этим причинам в настоящее время наиболее популярными и внедряемыми информационными решениями для удаленного обучения являются такие онлайн-сервисы и облачные ресурсы, как платформы для хранения и обмена информацией, о которых частично уже шла речь, Dropbox, Google Drive, Office 365, MEGA, а также облачные платформы более высокого уровня – Azure, Amazon.

Первая группа представляет в основном возможность хранения и обмена информацией, вторая является для учебных заведений перспективной, решает вопросы с выделением вычислительных ресурсов для обеспечения, как учебного процесса, так и производственной деятельности учебных заведений.

Перспективным вариантом использования облачных ресурсов, который начинает распространяться в сфере образования, является перемещение в облако систем управления обучением (Learning Management Systems, LMS).

Внедрение информационных технологий в профессиональную деятельность преподавателя во многих случаях является основным условием формирования образовательных инноваций. Современ-

ная информационная среда является каталогизатором творческого процесса, который проявляется в том случае, если преподаватель ставит перед обучаемыми творческие задачи. К сожалению, использование инновационных методов на основе этих технологий не всегда облегчает и оптимизирует учебную деятельность, а иногда перегружает и усложняет ее, приводя к разочарованиям и неудачам. Основным условием успешного применения информационных технологий для внедрения и поддержки образовательных инноваций является наличие у преподавателей достаточно высокого уровня информационной компетенции. В связи с этим следует отметить и изменения в содержании требований к информационной компетенции преподавателей (стандарты информационной компетенции педагогов, разработанные в Международном обществе информатизации в образовании (ISTE)). Содержательная часть требований направлена на развитие коммуникативных компетенций и умение применять в учебном процессе современные сервисы Интернет.

В качестве новых возможностей и решений, связанных с внедрением облачных ресурсов в учебно-воспитательном процессе НУА, можно отметить:

1. Расширение сетевых технологий обучения за пределы локальной среды академии. Функциональность облачных служб позволяет преподавателям формировать облачную среду, полностью аналогичную по возможностям локальной среде с папками \$tasks, \$control и доступную в любом месте при наличии Интернет.

2. Возможность создания в облачном хранилище групп, ориентированных на информационное взаимодействие в соответствии как с учебной деятельностью (учебные группы, курсы), так и с направлениями воспитательной и научной работы (клубы, студком, профком, родители и др.). Передача информации на уровне групп и публикация информации в Интернет.

3. Обеспечение студентов и школьников электронной почтой со средствами планирования для обмена информацией с деканатами и отдельными службами академии.

4. Обеспечение дисциплин кафедры информационных технологий и математики достаточным количеством почтовых

ящиков, возможность изучения современных облачных решений, в том числе новых офисных технологий.

5. Возможность администрирования отдельных облачных решений, таких, как Office 365, сетевыми администраторами НУА, т.е. самостоятельное создание и редактирование учётных записей, восстановление паролей.

Основное достоинство облачных решений – возможность внедрения на всех образовательных уровнях, т.е. соответствие требованиям, предъявляемым к информационным решениям непрерывного образования.

Облачные ресурсы, направленные на развитие творческой активности студентов, предоставляют обучаемым возможности работы по индивидуальному плану благодаря широкой поддержке самостоятельной работы электронными ресурсами.

Далее остановимся на возможностях, которые предоставляет смешанное обучение (Blended Learning) для развития творческой активности студентов. Во многих университетах сегодня уже не редкость встретить подход к обучению, при котором эффективно совмещаются элементы традиционного образования с элементами онлайн обучения. Сочетание преимуществ каждой из форм обучения легло в основу технологии смешанного обучения (СО) [12]. Для моделей СО характерна комбинация обучения в аудитории с занятиями онлайн в сети, а у обучающегося есть возможность хотя бы отчасти влиять на скорость, последовательность и способы обучения. Одна из форм СО, приобретающая наибольшую популярность – «перевернутый класс» (Flipped classroom) [12, 13].

Перевернутым является сам процесс обучения. Перевернутое занятие инвертирует традиционные методы преподавания, реализуя подачу теоретического материала вне университета и перевода практическую работу на занятие в учебной аудитории. Для данной модели обучения характерно интегрирование компонентов очного и дистанционного обучения. «Перевернутый класс», как и другая модель СО, использует чаще всего университетскую систему управления обучением, например, Moodle. Студенты получают доступ к системе управления обучением университета, в которой находится весь учебный, справочный и методический материал,

встроена система тестирования, есть доступ к различным электронным библиотекам и источникам. Для этих целей могут использоваться и многочисленные разнообразные социальные сервисы [9].

Технология такого обучения заключается в следующем. Онлайн обучение осуществляется, как правило, вне университета: преподаватель предоставляет доступ в сети к электронным образовательным ресурсам (короткие видеоролики, презентации, аудиоподкасты, небольшие тексты по изучаемой теме). Цель – передать информацию разными способами, а студенты сами выбирают, как именно им лучше взаимодействовать с материалом. «Перевернутое занятие» предполагает более персонализированное, индивидуализированное и «студентоцентричное» обучение. Студенты в период внеаудиторных занятий самостоятельно проходят предварительную теоретическую подготовку, просматривая в основном видеоматериалы, а также изучая другие предоставленные учебные материалы и решая отдельные проблемные задания для контроля степени понимания учебной темы. Такая работа может занимать до 80% времени, отведённого на освоение дисциплины. Обучающиеся, как это часто бывает в традиционной системе, не игнорируют выполнение самостоятельного задания из-за того, что не поняли объяснение новой темы на занятии. Они не испытывают неловкости или смущения, просматривая различный или один и тот же учебный материал несколько раз, пока не поймут его. Система управления обучением позволяет обеспечить сетевое взаимодействие студента с преподавателем, однокурсниками и другими участниками персональной учебной среды, то есть студент может найти ответ на возникшие вопросы, не дожидаясь очных занятий и тем самым не прекращает самостоятельный активный творческий поиск учебной информации. Самая трудная работа – практическая, совместная деятельность студентов организуется в основном на учебном занятии в аудитории университета, когда преподаватель находится рядом. Технология перевернутого класса не устраняет из процесса обучения авторитет педагогов и не превращает их в «операторов» образования. Они остаются ключевыми мотивирующими фигурами. При этом преподаватели

располагают большим временем для помощи обучающимся, а также для объяснения разделов, вызвавших наибольшее затруднение, разбора, обсуждения творческих работ обучаемых. На занятии имеется возможность более качественно организовать учебную деятельность, вовлекая в разные виды работ всех обучающихся в аудитории. Преподаватель во время учебных занятий вместо источника знаний выступает тренером или консультантом, точнее становится фасилитатором, а студент от пассивного потребителя становится активным, творческим участником своего образовательного процесса. Таким образом, благодаря сочетанию современных компьютерных и интернет-технологий и более скрупулёзной работы преподавателя с потребностями каждого студента, стал возможным индивидуализированный подход в обучении, появляются новые возможности для развития творческой активности студентов.

Можно констатировать, что современные ИКТ могут оказать помощь в развитии соответствующих творческих способностей студентов и сделать эффективнее многие этапы творческого процесса, стимулируя их добиваться все более совершенных результатов в различных областях деятельности. Однако творческие способности студентов могут проявляться в полной мере только в том случае, если преподаватель, используя возможности современных ИКТ, ставит перед обучаемыми творческие задачи.

Наблюдения показали, что в педагогической практике в основном применяются первые три уровня иерархии познавательных целей обучения в таксономии Блума, а часто только два – знание и понимание. Перед высшей школой стоит проблема внедрения в учебный процесс трёх высших уровней – анализа, синтеза и оценки, т.е. уровней «критического мышления». В пересмотренной, модифицированной таксономии Блума (Л. Андерсон и Д. Кратвол) изменены термины для обозначения деятельности: припоминание, понимание, применение, анализирование, оценивание, создание. Задача преподавателя, который стремится развить творческую активность обучаемого, состоит в формулировании целей обучения и составлении соответствующих заданий по трём

высшим уровням таксономии Блума. Ниже представлен список так называемого «колеса Блума», отражающий взаимосвязь когнитивных процессов студента, которые происходят при использовании некоторых ресурсов и средств [12]:

- *создавать* (Moodle, GRANI, DG, Xmind, My Ebook Factory, Logo);
- *оценивать* (Slideshare, GoogleDrive, Skype, Xmind, Infogr.am, TimeLine);
- *анализировать* (YouTube, MOOC, Khan Academy, Art Project, WorldWonders);
- *применять* (Power Point, Publisher, Win Movie Maker, QR-code, Scoop.it);
- *помнить/понимать* (Twitter, Pinterest, FaceBook, Wordle, VK) и др.

В завершение рассмотрения вопросов, связанных с возможностями ИКТ в развитии творческого мышления, отметим, что большой ошибкой является представление о том, что для развития творческой активности и повышения качества образования студентов достаточно обеспечить учебные заведения компьютерными классами, средствами телекоммуникаций и доступом в интернет без необходимой модернизации всего учебно-воспитательного процесса. ИКТ, интернет-технологии постоянно совершенствуются и появляются новые, поэтому педагогам следует проводить научные исследования по обобщению теории и методик их применения, а также оценке дидактической эффективности их использования в учебном процессе для развития творческой активности студентов.

## **2.5. Вузовские научные школы как каналы развития творческой активности студентов**

Глобальные трансформационные процессы, кардинально меняющие облик современного мира, не могли обойти стороной высшую школу, которая переживает сегодня глубочайшие, далеко не однозначные перемены. Не лучшие времена переживает и вузовская наука, которая частично утратила прежние позиции

и потенциал, частично продуцирует новые направления, находящиеся на стадии формирования и развития.

При всех случаях вузовские научные школы на современном этапе напряженно ищут пути своего сохранения, возрождения и дальнейшего функционирования, четкой прорисовки своих перспектив и усиления востребованности своего бытия. Задачи эти решаются крайне непросто, особенно там, где рядом с известными, признанными в научном мире школами появляются новые, молодые творческие коллективы, заявляющие о себе активным поиском, смелыми подходами, творческим горением, стремлением к самоутверждению.

Вуз сегодня не может считаться полноценным, если в нем не ведутся системные научные исследования, как правило, концентрирующиеся в научных школах. По поводу определения сущности научных школ, их структуры и типологии споры среди исследователей не утихают до сих пор. Понятие это действительно многозначно и носит различные смысловые оттенки. В нашей трактовке научная школа есть высшая форма самопроизвольного интеллектуального объединения с целью разработки, обоснования и внедрения определенной, оформленной системы научных взглядов по интересующим общество проблемам. Для научной школы характерно единство образа мыслей, целей и действий, это абсолютно неформальный творческий союз исследователей. Его нельзя создать в приказном порядке, посредством административного воздействия. Любое жесткое регламентирование может поставить под удар сложившиеся в научной школе традиции и закономерности [1].

В современной литературе дается различная классификация и типология научных школ. Пишут об экспериментальных и теоретических научных школах, о многоуровневых и одноуровневых, о школах узкого и широкого профиля [2], о научно-педагогических, научно-образовательных, исследовательских и др. школах [3]. Но практически не вызывают разногласий утверждения о том, что научная школа – это коллективный поиск, взаимоподдержка и взаимовыручка, уважительное отношение к иной точке зрения, умение радоваться успехам других и умение учиться у других,



щедро делиться идеями с другими, обладание инновационным чутьем и пониманием необходимости готовить себе достойную смену из числа молодежи. Школа – это когда в одной связке профессор и студент, доцент и аспирант и все учатся друг у друга.

Научная школа – это мир особых взаимоотношений. В него могут попадать случайные люди, которые приходят сюда из карьеристских или каких-либо меркантильных соображений, но не они определяют микроклимат коллектива и долго задержаться в таком коллективе у них, как правило, не получается. Причем это касается любого типа научных школ, поскольку их фундаментальные критерии в основном совпадают, особенно в этическом и культурно-образовательном плане. К обобщенным критериям научных школ мы относим:

- наличие лидера – ученого, организатора, педагога;
- разработка инновационных научных направлений, вызывающих общественный интерес;
- функционирование школы в достаточно длительном временном промежутке, позволяющем обеспечить преемственность поколений, широкое вовлечение в научную работу студенческой творческой молодежи и даже школьников;
- общественное и научное признание актуальности разрабатываемой проблематики;
- систематическая работа по подготовке кадров высшей квалификации, а также:
  - деятельность аспирантуры и докторантуры;
  - наличие специализированного совета по защите докторских и кандидатских диссертаций;
  - проведение научных конференций, семинаров, симпозиумов, привлекающих интересы известных ученых;
  - наличие специализированного научного издания по исследовательскому направлению школы;
  - публикация результатов научных исследований, проводимых в рамках научной школы, в специализированных отечественных и зарубежных журналах, прежде всего, включенных в наукометрические базы данных;
  - публикация научных обзоров и ежегодных отчетов,

включающих в себя конкретные сведения о приращении научных знаний и их практическом использовании (внедрении в практику) и, что особенно важно, данные о достижениях и научном росте начинающих исследователей (аспирантов, соискателей, магистров, студентов и школьников);

- издание научного журнала (сборника) по научному направлению школы;
- подготовка и издание монографий, учебников и учебных пособий по исследуемым проблемам;
- широкая популяризация полученных научных результатов;
- наличие современной, постоянно обновляемой материально-технической базы и поддержки стейкхолдеров.

Однако, помимо перечисленных выше обобщенных критериев научных школ, исследователи выделяют и специфические характеристики их различных типов. Так, в градации, данной в свое время М. Г. Ярошевским и принятой впоследствии многими авторами [4], выделено три типа таких школ: 1) научно-образовательная школа; 2) школа – исследовательский коллектив; 3) школа – как направление, приобретающее при определенных социально-исторических условиях национальный, а иногда даже интернациональный характер [4, с. 102].

Первые два типа, по справедливому утверждению Т. Ю. Павельевой, отличаются от третьего тем, что имеют некую институциональную основу, хотя отличие первого от второго типов весьма условно. Если рассматривать каждую научную школу как коллектив людей, то с очевидностью проявится, что их деятельность нацелена не только на научные открытия, но и на трансляцию знаний, что тем самым предполагает и некую образовательную (обучающую) деятельность первоначально в рамках круга единомышленников. В таком смысле любая научная школа может рассматриваться как научно-образовательная. Но это будет широкий подход к трактовке указанного понятия.

Между тем, М. Г. Ярошевский, выделяя научно-образовательную школу отдельно, имел в виду узкую трактовку понимания последней, а именно: в школах этого типа образовательная деятельность выступает базовым элементом, на котором и в связи

с которым, собственно, и развивается исследовательская работа. Именно образовательная деятельность предполагает производство не только идей, как пишет О. Ю. Грезнева, но и людей, без которых невозможно сохранение традиций, передача «Эстафеты знаний», а тем самым и существование науки в качестве социально-исторической системы» [2, с. 44]. Для формирования научно-образовательной школы требуется некая институциональная основа, как правило, в виде учебного заведения, выступающего ее организационной основой, ее фундаментом.

Но в отличие от традиционных учебных заведений, на базе которых, как правило, создаются научно-образовательные школы, последние возникают не как институты социализации, предназначенные для трансляции культурного опыта, передачи накопленных знаний, а для решения конкретных, более узких и более сложных задач, выходящих за рамки учебных программ. Их цель – развитие научного знания, его последовательная трансляция и вхождение в культуру.

Любая научно-образовательная школа должна быть нацелена на создание нового в науке – в этом ее основное предназначение. Именно контекст открытия является здесь наиболее важным, определяющим. И. если научная школа ничем науку не обогащает и практикой ее выводы не востребуются, то можно сказать, что она вообще не состоялась. Поэтому изучение опыта становления и развития научно-образовательных школ, системы подготовки ними научно-педагогических кадров имеет исключительно важное значение.

Интересным представляется в этом смысле опыт научно-образовательной школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», возникшей в конце 80-х годов прошлого века и за более, чем 25 лет своего существования, породившей вокруг себя еще шесть дочерних школ, работающих над изучением общей проблемы развития образовательных систем в условиях трансформации общества, но по различным научным направлениям. Это история образования, философия образования, экономические проблемы развития современного образования, социология образования и т. п. [подробнее см. 1, с. 42–57].

При формировании научно-образовательной школы и ее дальнейшем успешном функционировании определяющую роль играет личность ее основателя и научного руководителя. Его цель – сформировать коллектив единомышленников, увлеченных единой проблематикой, чья научная деятельность строится на разделяемых всеми входящими в данную школу принципах. Ученики, прошедшие подготовку в этой школе, в полной мере разделяют ее идеи, ценности и принципы. Главная задача такой школы не только передать знания, умения и навыки, наработанные в ее рамках, но и научить студентов творчески мыслить, привить им любовь к научному поиску.

Это под силу только Учителю – мастеру, Педагогу, подлинному ученому. Такой Учитель – это непререкаемый авторитет, генератор идей, требовательный наставник, друг, советчик, помощник, просто порядочный человек и высоконравственная личность. Он дает своим воспитанникам возможность творческого поиска, ведет за собой, предоставляет возможность для самостоятельного поиска, является примером для подражания во всем.

В. В. Смирнов дает интересную характеристику творческой личности истинного ученого, основные черты которой могут служить эталоном для молодежи (см. табл. 2.2).

*Таблица 2.2*

**Черты творческой личности истинного ученого [5, с. 20]**

№ п/п	Характеристики	Краткое описание
1	2	3
1	Преданность науке	Истинный ученый должен бескорыстно стремиться к познанию истины. Это стремление не должно быть заслонено и затемнено никакими меркантильными, карьерными мотивами, соображениями выгоды, продвижения по служебной лестнице, получения наград и т. п. Преданность науке нераздельна с бескорыстием истинного ученого, с его стремлением отдавать свои силы для познания нового, а не ради личной выгоды.

Продолжение таблицы 2.2

1	2	3
2	Гражданственность	Истинный ученый должен стремиться не к тому, чтобы прославить свое собственное имя, но, прежде всего, к тому, чтобы своими научными достижениями принести славу своей стране, своему народу.
3.	Трудолюбие	Истинный ученый должен отдавать науке без остатка все свои духовные и физические силы. Ученый и труд – это, по сути, синонимы. Только в результате титанического, неимоверно напряженного труда постигается истина.
4.	Связь с реальной жизнью	Истинный ученый всегда должен быть связан с нуждами своего народа, с запросами страны. Для одних ученых это проявляется в служении отечественной промышленности, сельскому хозяйству, здравоохранению и т. п. Для других – в активном участии в деле народного просвещения, в пропаганде научных знаний, в воспитании будущих ученых.
5.	Гуманизм и моральная ответственность	Наука по самой своей природе глубоко человечна, гуманистична. Ее открытия всем своим существом должны служить прогрессу человечества. Однако они не содержат в себе гарантии того, что не могут быть использованы во вред людям. Поэтому на ученых ложится величайшая моральная ответственность за созданное ими. Каждый ученый должен чувствовать эту ответственность.
6.	Принципиальность и бескомпромиссность	Для истинного ученого единственный критерий при обсуждении вопросов науки – истина, а не какие-либо личные, посторонние, привходящие мотивы. Настоящий ученый никогда не должен поддаиваться под чужое мнение. В науке следует руководствоваться принципом: «Следуй своей дорогой и пусть люди говорят что угодно».

Очевидно, что именно личность лидера определяет имидж всей научной школы, уровень ее привлекательности для начинающих исследователей вплоть до участников Малой Академии наук

и школьных предметных олимпиад, которые очень часто идут именно «на имя». Важно только учитывать две существенных оговорки, сделанные А. А. Первозванским [5, с. 20].

1. Как всякий живой организм, научная школа имеет ограниченный срок жизни, наиболее часто связанный с ограниченностью длительности творческой жизни лидера.

2. Смена лидера, как правило, сопровождается снижением класса научной школы. Типична и ситуация раскола школы, если в ней ранее работало несколько специалистов равного класса.

Лидер школы – это человек, который умеет «читать» своих воспитанников по многим, порой неуловимым признакам. Умеет проникнуть в их внутреннее состояние, настроить себя на их «волну» или, наоборот, заразить (иногда и подчинить) своим чувствам, вдохновить, внушить веру в свои силы и, самое главное, не ошибиться в выборе воспитательных мер...

Как утверждают сибирские исследователи И. И. Мазурчик и Т. А. Сутырина, индивидуальный опыт часто неповторим, не поддается тиражированию, потому что далеко не каждый ученый достаточно глубоко осмысливает его, находит в нем закономерности, и не всегда есть энтузиасты, которые берут на себя трудность описать, пропагандировать находки отдельных ученых. Мы теряем на этом целые россыпи уникальных идей, отказываемся от драгоценного опыта.

Выдающиеся педагоги всех времен и народов потому и оставили о себе память, что сделали свой опыт достоянием всех...

Не в популярности личностей дело. Личности бывают разные, к ним относиться можно по-разному. Но лучший опыт должен быть защищен, поддержан, распространен, особенно, если это касается работы с подрастающей сменой – с аспирантами, студентами, школьниками [6, с. 229].

Разрабатываемые в научно-образовательной школе идеи носят новаторский, инновационный характер, поэтому и содержание подготовки молодежи в таких школах, как правило, отличается новизной, нестандартностью. В процессе такого образования происходит не столько усвоение, сколько совместное со студентом создание нового знания. Этот тип образования изначально пред-

полагает получение нового знания, нового решения в процессе обучения – образование перестает только транслировать знание и начинает его производить, что и определяет творческое отношение к самому процессу.

Необходимо подчеркнуть и такую отличительную черту дидактики в научно-образовательных школах, как «систематичность и последовательность освоения содержания подготовки», определяемые «логикой научно-исследовательской деятельности», при этом педагогический процесс в научной школе не может быть ограничен временными рамками. В связи с последним обстоятельством отметим, что увлеченность проблемой заставляет и профессорско-преподавательский состав, и студентов проводить практически все свое время в работе над научной проблемой. Поэтому временными рамками учебных занятий обучение в такой школе не ограничивается.

Еще одной специфической чертой процесса обучения в такой школе является опора на индивидуальность студента (в частности, при выборе темы исследования учитываются его способности, интерес к той или иной проблеме в рамках научно-исследовательской программы научно-образовательной школы и пр.). Причем индивидуализация обучения сочетается с коллективным характером научно-исследовательской деятельности. В конечном итоге, главным результатом обучения в такой школе является постепенное формирование студента как будущего зрелого ученого, умеющего творчески мыслить.

Но преподавателю студенты (ученики) важны не меньше, чем преподаватель студентам. Последние транслируют полученное ими новое знание, они разрабатывают полученные идеи далее, реализуют как задумки учителя, так и собственные наработки. Кроме того, они нужны для реализации предложенной основателем школы научно-исследовательской программы. Потому что осуществить ее одному зачастую оказывается сложно. Нужны помощники, причем такие, которые могли бы делать свой объем работы так, как сделал бы это учитель.

Таким образом, целевое предназначение научно-образовательных школ важно: во-первых, для развития самой науки;

во-вторых, для решения образовательных задач; в-третьих, для становления этой школы как коллектива единомышленников.

Как отмечалось, в научно-образовательной школе объединены процессы научного познания и передачи знаний. Новые знания непосредственно передаются в ходе процесса познания. Формирование и подготовка ученого как раз и происходит в процессе получения нового знания. А это возможно только в ходе осуществления самостоятельной творческой деятельности, что предполагает включение учеников в реализацию исследовательской программы научной школы.

Решение этой задачи относится к числу наиболее важных и сложных и для руководителя школы и для научного консультанта поскольку в последние годы мотивация к участию в научно-исследовательской работе, к подготовке кандидатских и докторских диссертаций у молодого поколения заметно снижается, склоняясь в сторону достижения сиюминутных результатов, особенно к получению материальных благ. В то же время новые вызовы требуют от начинающих исследователей высокого уровня готовности к профессиональной деятельности, к постоянному саморазвитию, самообразованию и воспитанию. В основе данной задачи лежит идея создания культурно-образовательной среды научной школы, актуализирующей моральные и интеллектуальные возможности личности молодого ученого, способствующей развитию у него этических ценностей академического сообщества, а также этики проведения исследований.

И. А. Бандурина выделяет следующие особенности культурно-образовательной среды научной школы, способной вовлечь в свою сферу учащуюся молодежь:

1. Среда научной школы формируется на основе социальной и культурно-образовательной среды вуза и представляет собой научно-образовательное, культурное и педагогическое пространство, основанное на взаимодействии всех субъектов научной школы, в результате которого возникают смысловые, межличностные отношения обмена и обогащения научными, педагогическими и академическими ценностями.

2. Факторы образовательной среды научной школы, способ-



ствуют духовно-нравственному и академическому развитию ее субъектов, направляют их на самопознание и саморазвитие.

3. Идеология функционирования научной школы определяется уровнем развития конкретной национальной культуры, традициями высшего учебного заведения, в которое входит научная школа, ее научного сообщества и культурой ее создателя, а также его учеников.

4. Научная школа является многоуровневой системой, взаимодействие компонентов которой оказывают обучающее, воспитывающее и развивающее воздействие на ее субъектов.

5. Основным фактором стимулирования процесса саморазвития и самопознания творческой личности молодого ученого, становления научно-исследовательской и педагогической культуры субъектов научных школ является педагогическая и моральная поддержка руководителя научной школы [8, с. 89–90].

Постоянное совершенствование и обновление культурно-образовательной среды научной школы возможно только при условии систематического притока молодых творческих кадров, объединенных едиными идеями, принципами и методами работы. Если нет надежных, способных продолжателей, то нет и научной школы.

Перед каждым лидером школы всегда стоит вопрос подбора молодых научных кадров. Любой из них стремится подбирать кандидатов из числа студентов посредством совместной работы над курсовыми заданиями, научными докладами, другими формами учебно-научной деятельности. Наиболее успешное взаимодействие складывается со студентами, начиная с III курса, когда они уже имеют достаточно четкое представление о своей будущей профессии и ориентацию на свои карьерные перспективы.

Однако даже этот оптимальный путь вовлечения молодежи в науку с каждым годом реализуется все сложнее, поскольку существенно меняются жизненные ориентиры и ценности учащейся молодежи. Научная деятельность, особенно связанная с преподаванием, теряет свою привлекательность, не дает ни моральных, ни материальных предпочтений при значительных затратах умственных, физических, материальных и моральных

ресурсов. Конкурсы в аспирантуру заметно снижаются, сроки выполнения диссертаций возрастают, многообразные формы злоупотреблений вокруг деятельности научных школ – нездоровая конкуренция между ними, подделка результатов исследований и их подгонка под оплаченный заказ, плагиат, коррупция, купля-продажа ученых степеней и званий отталкивает молодежь от вступления на этот путь.

И тем не менее, живет аспирантура и докторантура, возрождаются и даже возникают новые научные школы, в большинстве своем именно научно-образовательные, связанные в наибольшей степени с подготовкой молодых научных и научно-педагогических кадров. Во многом этот процесс определяется уровнем культурно-образовательной среды вуза, которая определяет и формирует культурно-образовательную среду его научных школ.

Несмотря на многочисленные трудности работы с современной молодежью, на неудачи и разочарования и тех, кто учит, и тех, кто учится, культурно-образовательная среда школы при ее достаточном уровне привлекает к себе людей творческих, инициативных, стремящихся к самосовершенствованию и служению науке и людям.

По утверждению Н. А. Бандуриной, с точки зрения системно-структурного подхода культурно-образовательная среда школы включает в себя следующие компоненты [7, с. 91–92]:

- научные руководители, аспиранты, соискатели и студенты как основные субъекты среды научной школы;
- подразделения, способствующие организации, а также повышению качества научно-исследовательской деятельности (аспирантура, докторантура, другие вузы и кафедры, которые проводят научные конференции, научно-исследовательские лаборатории, библиотеки, информационные и коммуникационные электронные средства).

Личностно-ориентированный подход к среде научной школы выделяет те отношения, в которые вступают субъекты научных школ в результате научно-исследовательской деятельности, совершенствование компетенций педагога-ученого, его знаний и умений, развития личностных качеств, а также приобретение опыта

творческого решения научно-исследовательских задач. Основываясь на личностно-ориентированном подходе к среде научной школы, можно выделить:

- личностное саморазвитие, совершенствование профессиональной и академической культуры в научно-педагогическом коллективе посредством включения личностного опыта в академическую и научную деятельность;
- понимание и постижение себя в общении с научным руководителем, коллегами; педагогическая поддержка и сотрудничество научного руководителя и ученика;
- гуманизация научно-исследовательской деятельности, наполнение деятельности субъектов научных школ гуманистическими ценностями;
- повышение их творческой активности.

С точки зрения культурологического подхода среду научной школы можно рассмотреть как совокупность факторов, влияющих на передачу культурных и нравственных ценностей ее субъектам. Важным здесь является традиция научной школы, ее место в науке, стиль общения руководителя с учениками.

Интегрированный подход рассматривает среду научной школы как целостную систему, часть целого, которая развивается и функционирует по универсальным законам. Все компоненты среды научной школы с точки зрения интегрированного подхода объединены общими целями и идеями, преследующими повышение эффективности научно-педагогической деятельности, ее наполнение академическими ценностями, развитие культуры академического сообщества.

Достаточный уровень культурно-образовательной среды научной школы, возможность личного общения с научным руководителем, с коллегами способствуют воспитанию этических ценностей академического сообщества у научной молодежи, усиливает возможности вовлечения студентов и даже школьников в творческую деятельность по выработке и внедрению в практику научных знаний.

Вопрос о вовлечении в науку школьников остается спорным до сегодняшнего дня. Одни исследователи с определенной долей

пренебрежения говорят, что в силу возрастных особенностей и недостаточной зрелости абстрактного мышления, школьники не могут участвовать в научных изысканиях, что им доступно только восприятие готового знания, передаваемого от учителя к ученику. Другие, наоборот, утверждают, что интерес и любовь к участию в творческом процессе зарождается уже на ранних этапах школьного обучения. Важно только вовремя заметить этот интерес, направить его и поддержать, приобщить ребенка к решению конкретных задач.

Мы придерживаемся второй точки зрения, считая, что в условиях становления непрерывного образования сближения школ и университетов возможности учителя – наставника существенно расширяются и практика включения в научную работу на школьном уровне становится не только желаемой, но и вполне реальной. В последние годы активно заявили о себе наряду с традиционными предметными олимпиадами и турнирами так называемые школы науки, научно-технические общества, школьные конструкторские бюро и как вершина этих структурных элементов – МАН. Малая академия наук со своим президентом, научными отделениями и целенаправленными исследованиями.

Школы науки, например, внесли в образовательную среду новых школьных сообществ такие познавательные субстанции, как организуемые молодыми людьми и их профессиональными наставниками исследовательские лаборатории и конструкторские бюро, лесничества и сельскохозяйственные площадки, экологические отряды и творческие мастерские; школьные музеи истории и природы, в школах науки действуют научные общества учащихся, научно-технические советы, комплексные исследовательские проекты, которые выполняют интегрирующую функцию; им принадлежит важная роль самоуправления в обучении. Что дает новую жизнь этим микро- и макросубстанциям школьной среды, что наполняет иным содержанием их особенное, так это те институциональности из внешнего мира, которые школа науки охватывает своими ассоциирующими связями и которые позволяют этим познавательным субстанциям существовать за пределами школьных стен.

Отсюда можно увидеть, что среда школы науки, взятая в ее структурности, обнаруживает, по крайней мере, три слоя, обслуживающих познавательные акции: *первый слой* – это внутренняя среда коллективов учащихся, *второй слой* – это конфигурация познавательных субстанций, так называемая учебно-научная инновационная среда, *третий слой* разворачивается в структуре институционального окружения школы.

В традиционном школьном обучении знания *передаются*, а не создаются; учитель имеет эти знания в виде приобретенного продукта, как правило, в результате дискурсивных практик, а не практической деятельности в той области, где эти знания являются предметом профессии. В системах научного образования новые знания *создаются* в результате исследовательской практики; однако скрытая цель этого процесса – усвоение и интеграция регламентированного комплекса знаний, который фиксируется действующими стандартами рациональности. Профессиональный наставник в противоположность учителю в таком «научном» познавательном акте не обладает этими новыми знаниями, но наставник, в отличие от учителя, владеет приемами их получения. И такая новая диспозиция в системе «знания-учитель-наставник-ученик» предполагает трансформацию классно-урочной системы в некоторую новую процедурность, становление которой мы сегодня наблюдаем во многих инновационных школах и которая освобождается от теоретической концепции «развлекательной педагогики». Значит в настоящее время речь должна идти не о возможностях приобщения учащихся средних школ к научным исследованиям и разработкам, а о принципиально новых позициях школы и новой генерации учителей.

Что касается студенческой молодежи, то и здесь сегодня нужны принципиально новые подходы и методы, новые формы организации работы не только по вовлечению студентов в научную деятельность, по их приобщению к ценностям академического сообщества, но и по реорганизации всего учебно-воспитательного процесса, по изменению роли и функций преподавателя-наставника.

Приобщение к научным исследованиям со студенческой

скамьи позволяет будущему специалисту по иному воспринимать учебный материал: не как четко заданные от и до сведения, которые нужно запомнить и воспроизвести, а с точки зрения решения современных проблем отрасли, с которыми будущему специалисту придется столкнуться в самостоятельной профессиональной деятельности.

Иными словами, с первых шагов своей студенческой жизни человек должен понимать, что участие в НИРС – это наиболее эффективная и глубокая профессиональная подготовка. И она будет тем глубже, чем последовательнее станет приобщение студента к комплексной теме кафедры, к работе той или иной научной школы. А почему? Да прежде всего потому, что научная школа предоставляет возможность системной научной работы, всестороннего творческого роста, учит самостоятельности, неформальному, творческому отношению к делу, умению доводить начатое до конца.

Не вызывает сомнения, что высшее профессиональное образование должно обеспечить и профессиональную, и социальную подготовленность будущего специалиста. В современной науке под социально-профессиональной подготовленностью понимается не только готовность к работе по специальности, но и общественная, психологическая подготовленность к конкретному труду на конкретном рабочем месте, в конкретных условиях, в сложившемся социально-психологическом климате государства и конкретной организации. Таким образом, в дополнение к «научным компетенциям» молодой человек должен получить еще и «социальные компетенции», к которым относится воспитанность, чувство долга, организованность, коллективизм, ответственность, дисциплинированность, общественная активность. А эти качества закладываются наиболее успешно и прочно именно в рамках научной школы, в совместной творческой деятельности обучающихся и преподавателей-ученых, имеющих опыт и теоретических изысканий, и практической работы. Личный пример научного руководителя, общение и совместная работа с представителями научной школы играют здесь первостепенную роль, существенно возрастающую, если научный руководитель является еще и преподавателем.

лем, читающим в аудитории учебные курсы. Большую роль в формировании личности будущего специалиста играет в целом научный коллектив, в работу которого он включается. Умение работать в команде единомышленников особенно важно в условиях широко распространенных коллективных и комплексных исследований.

Научное сообщество становится той средой, в которой происходит продуктивная деятельность специалиста. Оно влияет своей интеллектуальной и психологической атмосферой на реализацию творческих возможностей и конкретно ученого и его начинающих учеников. И здесь для студентов открывается широкий простор для обучения, воспитания и научного творческого роста.

Крайне важно правильно определить, с кем из студентов, по мнению преподавателя, работа будет наиболее эффективной и перспективной, тем более, что идеи сотрудничества, сотворчества исключают авторитарность и схему контроля деятельности обучающегося по принципу «знаешь – не знаешь». В подлинно научных школах приоритет отдается продуктивной творческой деятельности студента, которая подразумевает веру ученика в свои творческие возможности и его безоговорочное признание авторитета своего научного руководителя [см. подробнее: 8, с. 12].

Смысл жизни ученого заключен не только в том, чтобы создать «машину века», но прежде всего в том, чтобы подготовить человека, своего преемника, способного творчески мыслить и отдавать людям свои знания, ничего не требуя за это взамен. Молодые исследователи-студенты, магистры, аспиранты выделяют такие социально-ценные качества своих наставников, как трудолюбие и целеустремленность, работоспособность и готовность созидать, открытость и доброта, принципиальность и сердечность, вежливость и тактичность, честность и обязательность, а также чувство юмора и умение слушать собеседника. Очень важно, чтобы для начинающего свою творческую жизнь человека был пример личности, которую, по словам будущих ученых, отличают искренность, благородство, душевность и воля к решению любых проблем. Истинный научный руководитель становится для студента не только научным авторитетом, но зачастую старшим другом и советчиком на всю жизнь.

В то же время с точки зрения коллег важнейшими требованиями к научному руководителю-наставнику должны быть:

- реальная связь, постоянные разносторонние контакты со студентами;
- умение пробудить в них любовь к науке, вдохновить на исследовательский поиск, на самопознание и самообучение;
- умение убедить их в своих силах и творческих возможностях, сформировать веру в успех и перспективность начатого дела;
- обеспечение необходимыми научными и учебными материалами;
- пробуждение мысли, становление интеллекта и подлинной научной интеллигентности.

Крайне важно, особенно в нынешних условиях, не спугнуть, не перегрузить студента на первых порах неподъемными заданиями и проектами. Участие в НИРС требует не только обоюдного интереса студента и научного руководителя, но и учета возможностей, подготовленности к выполнению поставленных задач и того и другого. При этом правильная организация системы НИРС имеет обязательным условием четкое понимание студентом целесообразности, значимости его работы и для себя, и для людей.

Особенно важно понимание того, что работа в научной школе будет способствовать и повышению качества образования, и росту конкурентоспособности после окончания вуза, росту профессионализма и квалификации, и просто росту авторитета среди преподавателей и товарищей по учебе. Научно-исследовательская работа тем самым помогает студенту реализовать себя как творческую личность, получая материал для участия в научных конференциях и семинарах, для курсовых и дипломных работ, для написания научных статей и расширения собственного кругозора. В то же время НИРС предоставляет возможность получения заработка, что является крайне важным стимулом для нынешних студентов.

Таким образом, активная инновационная деятельность способствует получению студентами и практических навыков, и профессиональной ориентации, формирует самостоятельность и устойчивые жизненные принципы, уверенность в своих силах и перспективах как профессиональных, так и личностных.



## **2.6. Роль практической подготовки в развитии творческого потенциала студентов**

Обращение к проблеме развития творческой активности студентов продиктовано объективными условиями реализации их профессиональных стратегий в современной инновационной экономике. С другой стороны, зрелый творческий потенциал – предтеча самоактуализации личности, осуществления самых смелых дерзаний и устремлений в конструировании своего жизненного пространства.

На данные вызовы времени способна ответить творческая личность, которая определялась выше как способная к видению сущности явлений, ситуаций, к самопознанию, личность инициативная, оригинальная.

В этом контексте трудно переоценить возможности системно и научно организованного познавательного процесса, который обеспечивается всеми средствами учебно-воспитательной деятельности в высшем учебном заведении. В рамках учебно-академической (освоение фундаментальных дисциплин), учебно-профессиональной (в т. ч. производственной практики) активности создаются условия творческого развития будущего специалиста, его любознательности и пытливости, готовности понимать и интерпретировать профессиональные проблемы и задачи, социальные явления во всех возможных вариациях и модификациях, обретения богатого и разностороннего видения реальности, реализуемых в творческую энергию.

Расширению теоретического кругозора и научной эрудиции в сфере профессиональной деятельности служит практика как одна из основных форм познания и критерий истины.

В познавательном процессе практика играет роль важнейшего источника познания, выступает его движущей силой, дает познанию необходимый фактический материал, подлежащий обобщению и теоретической обработке. С другой стороны, она является сферой приложения знаний и содержит преобразовательный потенциал.

Глубинные смыслы такого сложного феномена, как практика, раскрываются в работе П. Бурдые «Практический смысл». В прак-

тике он видит некий разрыв и определенную сопряженность с мышлением. П. Бурдые пишет, что «в отличие от логики – мысленной работы, состоящей в осмыслении мысленной работы – практика исключает всякий формальный интерес. ...главным остается стремление достичь некоторого результата и поиски (не обязательно воспринимаемые в качестве таковых) максимальной отдачи затраченных усилий. Соответственно это не имеет ничего общего с намерением объяснить, каким образом был достигнут результат, а тем более с попыткой понять (именно с целью понять) логику практики, этот вызов логической логике» [2, с. 78]. Казалось бы, практика не ведает об управляющих ее принципах и привязана лишь к практическим функциям с присущими им объективными возможностями. «Логика практики» – это воплощенный объективизм деятельности с пассивной ролью агента. «Практический смысл» понимается как «практичность», «сметка», «практическое чутье», «чувство игры», как умение совершать нужные действия без предварительного обдумывания или расчета [2, с. 236]. Здесь существенна не «логическая» или «концептуальная» составляющая, а то, что идет от чувства, от практического, неразмышляющего освоения и присвоения социального мира, и лишь потом возникает возможность мышления. Однако соединение объективного целенаправленного преобразования социального и предметного мира и субъективного опыта сознания становится событием социального мира, которое, в свою очередь, и есть производное от изменения. Следовательно, можно утверждать, что практика является изменением социального мира, производимым агентом [2, с. 236].

Поэтому в современных научных источниках, по констатации украинского исследователя Н. Балич, феномен практик описывается и как совокупность принятых в культуре (традиционных) способов деятельности или действие «по привычке», следование правилу, и как форма социальной активности, процесс-деятельность, которая носит преобразующий характер. Она определяет понятие «практика» (с греческого – «действенный») как общественную, чувственно-предметную деятельность людей, направленную на познание и преобразование мира, создание мате-

риальных и духовных ценностей. В практической деятельности человек создает новую реальность, то есть формирует новые искусственные условия своего существования. По содержанию практика имеет общественный характер, поэтому приобрела статус социально-деятельностного явления [1, с. 70].

В данном подходе для нас важно выявление в практике творческого, а не рутинного начала, которое должно определять дух и форму организации практического обучения в высшем учебном заведении, которая органично вплетается в процесс теоретического познания. Такая дуальная система профессионального образования получила всеобщее признание. Это наиболее распространенная и признанная форма подготовки кадров, которая комбинирует теоретическое обучение в учебном заведении и обучение на предприятии, организации. Дуальная система позволяет совместить в учебном процессе теоретическую и практическую подготовку и создать ресурс опыта уже на студенческой скамье.

Неся в себе креативное начало, как было подчеркнуто выше, практика выполняет целый ряд важнейших функций в системе профессиональной подготовки студентов:

- обучающую – актуализация, углубление и расширение теоретических знаний, их применение в решении конкретных ситуационных задач, формирование навыков, умений;
- развивающую – развитие познавательной, творческой активности будущих специалистов, развитие мышления, коммуникативных и психологических способностей;
- воспитывающую – формирование социально активной личности будущего специалиста, устойчивого интереса, любви к профессии;
- диагностическую – проверка уровня профессиональной направленности будущих специалистов, степени профессиональной пригодности и подготовленности к профессиональной деятельности.

Реализация данных функций в высшем учебном заведении требует конкретизации целей и задач практики на каждом этапе основной образовательной программы, комплексного подхода к ее организации, непрерывности и преемственности развития

содержательных компонентов в соответствии с различными образовательными и квалификационными уровнями.

В «Положении о проведении практики студентов высших учебных заведений Украины», предложенном Министерством образования и науки Украины, отмечено, что целью практики является «овладение студентами современными методами, формами организации труда в области их будущей профессии, формирование у них, на базе полученных в вузе знаний, профессиональных умений и навыков для принятия самостоятельных решений во время конкретной работы в реальных рыночных и производственных условиях, воспитание потребности систематически обновлять свои знания и творчески их применять в практической деятельности» [3].

В зависимости от специальности в вузах Украины утвердились такие основные виды практики, как учебная (экскурсионная, ознакомительная, языковая, для приобретения первичных профессиональных умений и навыков, получение рабочей профессии и т.п.), производственная (технологическая, эксплуатационная, конструкторская, педагогическая, лечебная, экономическая, юридическая, организационно-управленческая и др.), преддипломная. В магистратуре проводится научно-исследовательская, научно-педагогическая практика.

В каждом виде практики конкретизируются и дифференцируются задачи, но в общем виде они ориентированы на:

- развитие исследовательских, аналитических, организаторских, коммуникативных качеств студентов;
- формирование у студентов умения самостоятельно принимать решения, способность работать в коллективе;
- ознакомление студентов с производственной, организационной структурой, деятельностью предприятий, механизмом и опытом функционирования служб и структур предприятий профиля специальности;
- развитие потенциала самообучения;
- воспитание активного, деятельного и ответственного отношения к решению профессиональных проблем, способности к автономной целенаправленной деятельности.

Общие и специфические подходы к организации, алгоритму практики, содержательным установкам определяются вузовским положением о проведении практики и сквозными программами практики по специальности, разрабатываемыми выпускающими кафедрами.

Так как процесс практического обучения является сложной образовательной деятельностью, включающей множество субъектов внутренней и внешней среды высшего учебного заведения, важно при определении зон ответственности обеспечивать достижение главных целей-принципов практики. Овладение, наращивание практических знаний и умений должно пронизывать креативное начало, реализуемое в соответствующих организационных функциях.

В процессе организации и проведения практики полномочия в реализации ее целей и задач распределены в таких структурных звеньях, как проректор по учебно-методической работе, кафедры, учебный отдел, студенты, предприятия – базы практики, которые могут быть результативными при условии тесной взаимосвязи. Так, проректор по учебно-методической работе не только осуществляет контроль соблюдения нормативных требований к организации и проведению производственной практики студентов, обеспечения выполнения алгоритма процесса практического обучения, педагогической нагрузки педагогов – руководителей практики, но и обобщения опыта работы в данном направлении, внедрения инноваций (см. рис. 2.6).

В зону ответственности учебной части (отдела) входит, помимо оформления и контроля соответствующей документальной, нормативной основы практики, и координация работы совместно с кафедрами по формированию базы данных о предприятиях, учреждениях, организациях для проведения практики студентов по направлениям подготовки.

Качественный состав баз практики – один из определяющих факторов эффективности практики. Предоставление рабочих мест с необходимым функциональным спектром профессиональной деятельности, ее связь с реальными проблемами хозяйственной жизни предприятия, определение лучших специалистов в качестве

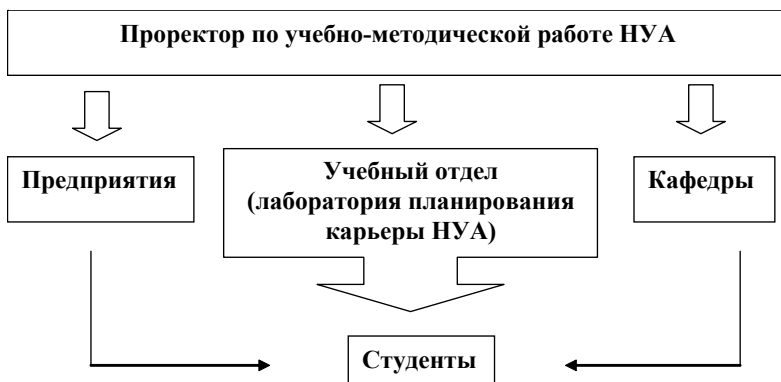


Рис. 2.6. Схема взаимосвязи структурных звеньев процесса организации и проведения практики.

консультантов, доступ к аналитическим, статистическим данным являются необходимыми условиями создания творческой среды практики.

Ключевая роль в реализации обучающей и развивающей функции практики принадлежит кафедрам. Они обеспечивают:

- разработку программ, методических рекомендаций и организационного плана практики в аспекте ее непрерывности и последовательности;
- руководство практикой в ее содержательном аспекте (индивидуальные задания, система консультирования);
- контроль хода практики;
- публичную защиту отчетов по практике, качество и оценку выполненных работ.

Содержание и последовательность практик определяется сквозной программой, которая обеспечивает системность и последовательность формирования компетенций у студентов как результат обучения по конкретной образовательной программе и инкорпорированных в общую компетентностную модель выпускника.

Как уже отмечалось выше, в большинстве высших учебных заведений укоренились такие основные виды практики, как

учебная, производственная, преддипломная, продолжительность которых составляет от 4-х до 15-ти недель. И программы сквозной практики раскрывают содержательные компоненты всех видов практики, их специфику, цели, задачи, профессиональные и социально-личностные компетенции, которые должны быть освоены студентами в определенный период образовательной деятельности, критерии оценки их эффективности. В них также находят отражение дифференциация и индивидуализация практики с учетом особенностей студентов и конкретных условий баз практики.

Во всех видах практики определяются цели и задачи, способствующие развитию творческих способностей студентов. Содержание и ход практики нацелены на развитие навыков творческого, самостоятельного осмысления социально-экономических процессов и явлений; отработку навыков конкретизации проблемных ситуаций и постановки задач в рамках профессиональной деятельности, обоснование способов их решения; углубление профессиональных знаний, освоение инновационных научных направлений.

Наиболее полно творческое начало в практике может быть реализовано в разработке и выполнении студентом индивидуального задания, которое на основе компетентностного подхода и учета его потенциала задает рамки стимулирования оригинальности мышления. И в ходе сквозной практики происходит наращивание аналитической глубины в понимании и интерпретации профессиональных проблем и задач. Безусловно, идеальным вариантом воплощения исследовательского подхода в практике может стать дипломная работа, в которой находят отражение результаты последовательного выполнения творческих индивидуальных заданий на протяжении всего практического обучения.

В Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» разработан расширенный подход к организации сквозной практики. Она пронизывает все ступени обучения и все специальности с 1-го по 6-й курс (см. табл. 2.3).

Методологической основой сквозной практики на факультете «Бизнес-управление» является принцип восхождения от простого

## Виды практики в ХГУ «НУА»

Курс	Вид практики	Факультет «Бизнес- управление»	Факультет «Референт- переводчик»	Факультет «Социальный менеджмент»
I	Ознакомительная	Ознакомительная экономическая	Ознакомительная секретарско- референтская	Ознакомительная психолого- педагогическая
II	Производственная	Бухгалтерская	Секретарско- референтская	Психолого- педагогическая
IV	Производственная (безотрывная)	Производственно- ознакомительная	Переводческая	Социально- технологическая
V	Магистерская (безотрывная)	Научно- педагогическая	Научно- педагогическая	Научно- педагогическая
VI	Производственная (магистры)	Производственная	Переводческая	Социально- менеджерская

к сложному на базе теоретических знаний, полученных в ходе аудиторных занятий, и принцип наращивания сложности заданий на базе изменения форм участия в прохождении практики.

Так, на ранних этапах практики больше используются коллективные формы участия (круглые столы, экскурсии и т.п.), а на более поздних – индивидуальные (сбор аналитического материала, оценка экономической эффективности управленческих решений и т.п.).

У студентов-экономистов на разных этапах практики происходит постоянное углубление анализа финансовой и производственно-хозяйственной деятельности предприятия. И на производственной практике VI-го курса они выходят на уровень выработки стратегии и тактики развития предприятия, обоснования управленческих решений, выявления резервов повышения эффективности производства, оценки результатов деятельности предприятия, его подразделений и трудовых ресурсов в разрезе темы дипломной работы.

Сквозная программа практики на факультете «Референт-переводчик» базируется на принципах преемственности в подаче языкового материала, возрастания трудностей, поэтапного формирования коммуникативных и профессиональных компетенций.



Творческий подход у студентов-переводчиков развивается во время всех видов практики, предполагая овладение такими компетенциями, как применение на практике новейших достижений в области теории и практики разных видов перевода, выполнение информационных исследований на базе изучения документально-информационных потоков, создание информационных продуктов аналитического характера, поиск и сбор информации, анализ ее содержания и др.

Прохождение практики студентами факультета «Социальный менеджмент» предусматривает постепенное расширение зон их профессиональной компетентности, последовательное освоение навыков проблемного социологического и социально-гуманитарного мышления, творческого анализа проблем общественной жизни, тенденций ее развития. Способствует повышению эффективности практической подготовки и привлечению студентов к участию в социально значимых проектах.

В процессе всех видов практики осуществляется интенсивное и последовательное формирование у студентов-социологов способности практического использования социологических методов сбора, обработки и анализа информации для диагностики социальных резервов развития организации, предприятия, самостоятельного анализа тех или иных социальных проблем, разработки программы исследований, технологий, рекомендаций по их разрешению.

Особого подхода требует организация и содержание магистерской практики. Кроме производственной практики, она насыщается дополнительными формами групповой работы студентов аналитическо-исследовательского характера в этот период: семинарские, практические занятия, спецкурсы практиков-специалистов, работа на виртуальном предприятии.

Вместе с тем, сквозная практика является важнейшей составляющей, но все же частью более фундаментального подхода в Народной украинской академии к системе практической подготовки школьников и студентов. Инновационный потенциал всем образовательным практикам в НУА задает реализуемый эксперимент по непрерывному многоступенчатому образованию,

предусматривающий интеграцию разных уровней образовательной подготовки, как по горизонтали, так и по вертикали с целью обеспечения комплексного, гармоничного влияния на обучаемого, создание благоприятных условий для формирования творческой, активной, всесторонне подготовленной к жизни и труду личности.

Развитие принципов интегративности, преемственности, последовательности и непрерывности всех видов практической деятельности школьников и студентов получило в разработанной в 2005 г. *«Комплексной программе непрерывной практической подготовки школьников и студентов НУА»*. Успешная реализация этой программы на основе постоянного мониторинга позволила ее пролонгировать в обновленной редакции на 2016–2025 гг.

Она предполагает усиление практической составляющей профессиональной подготовки студентов вуза по таким направлениям:

- практическая направленность учебного процесса;
- производственная практика;
- практическая направленность внеаудиторной работы.

Тем самым весь учебно-воспитательный процесс наполняется практическим потенциалом, обеспечивая комплексное воздействие на студентов развивающей и развивающейся культурно-образовательной среды высшего учебного заведения.

В *практической направленности* учебного процесса продолжает уделяться значительное внимание внедрению педагогических технологий (деловые игры, метод проектов, работа в командах, включенность в социальные проекты и др.), нацеленных на формирование творческого компонента профессиональных компетенций студентов. Для эффективной их реализации на кафедрах формируется банк практических заданий, задач, деловых и ролевых игр, «кейсов» по базовым учебным дисциплинам всех специальностей университета с привлечением к этой работе студентов старших курсов и выпускников НУА.

Как результат, учебный процесс интенсивно обогащается проблемно-поисковыми подходами, наполняющими практическое обучение креативными началами. Так, к их числу можно отнести:

- проект «Бизнес-академия 2.0» от компании «Филип Мор-

рис», который дал возможность студентам побывать на производстве, пройти тренинги ведущих топ-менеджеров компании;

- проект GetExp Joint Education Project от компании Procter&Gamble, проходивший в он-лайн режиме и развивающий навыки командной работы при решении реальных бизнес-заданий;

- проект «Школа практики для студентов «План Б», организованный при поддержке Департамента науки и образования и благотворительного фонда «Золотой пегас». В рамках данного мероприятия участники (а их было более 200 человек) прошли первый, установочный семинар по целеполаганию, овладели базовыми навыками ораторского мастерства, прослушали тренинги по эффективному планированию (в том числе, ознакомились с авторской методикой планирования Ю. Урсоя), узнали о недостатках и достоинствах искусства «фриланс», получили сертификаты;

- он-лайн практика от ПАО КБ «Приватбанк» помогла овладеть практическими навыками для работы в банковской сфере и существенно повысила уровень финансовой грамотности студентов.

Позитивный эффект в плане обеспечения непрерывности практической подготовки студентов дает введение в учебный процесс тренинговой деловой игры «Sigam», развивающей управленческие навыки принятия нестандартных решений будущими экономистами.

Студенты факультета «Социальный менеджмент» регулярно привлекаются к участию в социологических исследованиях лаборатории планирования карьеры, лаборатории проблем высшей школы, кафедры социологии в рамках вуза и города.

Интересен опыт проектных студий студентов-переводчиков НУА совместно со студентами Национального технического университета «Харьковский политехнический институт».

Постоянного и систематического обновления требует тематика курсовых и дипломных работ магистров, научно-исследовательских работ учащихся – участников МАН с учетом потребностей социально-экономического и культурного развития Харьковского региона и Украины в целом.

Такая тематика, приближенная к хозяйственным проблемам конкретных предприятий, обеспечивает актуальность и исследовательский, проектный характер индивидуальных заданий и дипломных работ студентов. И выпускающие кафедры проводят последовательную работу по ориентации содержания практики на реальные проблемы хозяйствования предприятий, отработке современных методов экономического и социологического анализа на базах практики.

Следствием такого внимания является рост выполнения дипломных работ по заказам предприятий. Их число достигает более 30%. И работа в этом направлении должна быть продолжена.

Комплексная программа дала дополнительный импульс совершенствованию *производственной практики* студентов. Профилирующие кафедры, лаборатория планирования карьеры НУА последовательно работают над повышением эффективности ее содержания и организации. С учетом компетентностной модели выпускника постоянно обновляется и реализуется сквозная программа практики студентов с 1-го по 6-й курс на всех факультетах.

Одним из определяющих условий эффективности практики, безусловной реализации ее целей и задач является качественный состав предприятий – баз практики. Именно они создают возможности анализа реальных проблем хозяйственной жизни, получения опыта и навыков, (традиционных) способов профессиональной деятельности и в то же время иницируют процесс-деятельность, которая может носить преобразующий характер. В НУА наработаны плодотворные контакты более чем с 40 предприятиями. Со многими из них взаимоотношения выстраиваются по принципу многоуровневого сотрудничества для реализации широкого спектра научно-практических и исследовательских задач таких, как:

- систематическое привлечение ведущих специалистов предприятий к чтению спецкурсов, консультированию, проведению тренингов, практических занятий, участию в ГЭК;
- осуществление взаимовыгодных научно-практических и исследовательских проектов в рамках создаваемых учебно-научно-производственных комплексов;

- организация производственной практики студентов с перспективой будущего трудоустройства;
- формирование банка данных о перспективных направлениях деятельности предприятий, использование этих данных для углубления аналитических работ студентов.

Тесные многолетние контакты, например, с такими предприятиями, как компании ОАО «Сан ИнБев Украина», ЗАО «Филип Моррис Украина», Procter&Gamble, ООО «НПП Фактор», ООО «Нестле Украина», ПАО КБ «Приватбанк, ГП «Электротяжмаш», ПАО «Южкабель», ТД «Ирбис», Харьковская торгово-промышленная палата, корпорация «Консалтинговая группа «Рубаненко и партнеры», концерн «АВЭК и Ко», УБП «Пирана» и др., позволяют решать достаточно широкий спектр отмеченных выше задач сотрудничества.

Уровень сотрудничества с подобными предприятиями не только обеспечивает выполнение требуемого формата производственной практики, но и, основываясь на знании проблем, перспективных направлений их деятельности, позволяет углублять содержательную сторону практики, внося в нее элементы научно-исследовательской, проектной работы. Это, в первую очередь, касается, как отмечалось выше, дипломных работ. Они ориентированы на такие цели и индивидуальные задания, выполнение которых зачастую становится основой той же дипломной работы. Это усиливает познавательную мотивацию студентов, стимулирует интерес к исследовательским задачам. Многие исследовательские студенческие работы получают реальное практическое воплощение.

Увлеченность студентов результатами своей работы, анализ своих управленческих решений показывают положительный результат введения такого подхода в практику. Так, студенты-экономисты на практике в ТД «Ирбис» оценили эффективность системы организации поставок, используя фактор времени, на КП «Харьковский метрополитен» проанализировали целесообразность внедрения автобусов большей вместимости на ряде маршрутов, в украино-болгарском предприятии «Пирана» внесены предложения по разработке бизнес-плана, по оптимизации маркетинговой и рекламной стратегии.

Студенты-социологи на практике в АО «УПЭК» разработали критерии определения конфликтологической компетентности менеджеров, исследовали уровень лояльности сотрудников в компании «Мамин Дом», творчески использовали метод «фотографии рабочего дня» на ряде предприятий для выявления резервов эффективности труда менеджеров по персоналу.

Для студентов-переводчиков отличной школой овладения тонкостями будущей профессиональной деятельности стало их привлечение к волонтерским проектам по линии департамента международного сотрудничества Харьковского городского совета.

«Неделя интенсивного изучения английского языка» дала старт проектной деятельности студентов в ходе ознакомительной практики в «Премьер Палас отель Харьков» и на производственном предприятии «UBC-Group».

Таким образом, наработанный опыт и обозначенные стратегические подходы в организации производственной практики позволяют в полной мере решать задачи развития творческой активности студентов.

Как значимый систематизирующий фактор расширения полноты и возможностей профессиональной и социальной самореализации будущих молодых специалистов в «Комплексной программе непрерывной практической подготовки школьников и студентов НУА» определяется *практическая направленность внеаудиторной работы*.

Наиболее адекватной формой организации внеучебного пространства в исследовательском, поисковом режиме является социальное проектирование (через групповой или индивидуальный проект), которое одновременно является формой и способом становления личности студента. Поэтому в рамках системы *практической направленности внеаудиторной работы* получают развитие такие социально значимые и предпринимательские проекты, как работа педагогами-организаторами в детских оздоровительных лагерях; волонтерство; летние зарубежные программы, участие в работе органов самоуправления, клубов по интересам, что предполагает формирование у студентов социальной активности, навыков свободной и продуктивной коммуникации, умений

работать в команде (например, проекты «Meet up» и «Ночь науки», городской конкурс студенческих проектов). Такие формы внеаудиторной работы приобретают статус социально-деятельностного явления, создавая в практике бесконечное многообразие возможностей творческой самореализации личности студента.

Таким образом, обращение к анализу практики показывает, что комплексный подход к ее содержанию и организации в рамках дуальной системы профессионального образования позволяет в полной мере реализовать ее развивающую функцию, стимулирующую познавательную, творческую активность будущих специалистов. Такой подход позволяет обеспечить непрерывность и преемственность развития практики в соответствии с различными образовательными и квалификационными уровнями профессиональной подготовки.

Вместе с тем, следует признать, что реализация организационных и содержательных принципов современной модели практической подготовки студентов выявляет целый ряд проблемных зон, значительно ослабляющих творческий ресурс практики. Даже самая совершенная система практической подготовки не обеспечит ожидаемого эффекта без высокого уровня вовлеченности и социальной субъектности в данном процессе, развитости достижительной мотивации, установки на раскрытие творческих компонентов практики всех участвующих в ней субъектов. В этой связи определяющее значение имеет активное, деятельное и ответственное отношения к практике главного его субъекта – студента. К сожалению, в условиях массовизации высшего образования, когда значительная часть выпускников школы поступает в высшие учебные заведения, руководствуясь стремлением получить диплом как свидетельство конкурентоспособности на рынке труда, познавательная деятельность как интеллектуальная во многом девальвируется. Среди студентов расширяются образовательные практики, которые не связаны с напряжением воли, интеллектуальными усилиями, упорным трудом. Как следствие, снижение участия студентов в научно-исследовательской работе, ослабление их мотивации на развитие исследовательских, аналитических способностей в ходе практики,

готовности включаться в совместную проектную деятельность на базах практики.

Много нерешенных вопросов остается в поле организации взаимодействия вузов с предприятиями – базами практики. Многие из них в силу нестабильной экономической ситуации, несформированности культуры социальной ответственности бизнеса просто не готовы внести свою лепту в подготовку поколения современных высококвалифицированных специалистов. Отсюда проблемы с выделением индивидуальных рабочих мест для студентов-практикантов, определением лучших специалистов в качестве руководителей практики, затрудненность доступа к актуальной информации о хозяйственном и социальном развитии предприятия, незаинтересованность в совместной исследовательской деятельности. Поэтому в целом можно констатировать, что к проблемным зонам в этом аспекте практики можно отнести:

- медленную перестройку взаимоотношений с предприятиями-базами практики на принципах многоуровневого сотрудничества;
- слабое внедрение взаимовыгодных научно-практических и исследовательских проектов, особенно в рамках учебных научно-производственных комплексов;
- недостаточное знание и владение данными о перспективных направлениях деятельности предприятий для углубления аналитических работ студентов.

Безусловно, придание импульса взаимовыгодного сотрудничества с базами практики позволило бы в значительной степени скорректировать ставшие традиционными утилитарно-практические подходы к содержанию практики на предприятиях в ущерб росту ее аналитической компоненты, обобщений теоретического и практического характера, видения сути решаемой задачи и путей ее решения.

Обозначенные проблемные зоны могут служить ориентирами для оптимизации и дальнейшего совершенствования Комплексной программы непрерывной практической подготовки студентов.



## Раздел III

### СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

#### **3.1. Проблемы мультисубъектности и интерактивности в развитии творческого потенциала студентов**

Системные трансформации в системе высшего образования обусловлены необходимостью использования интеллектуально-творческого потенциала человека для созидательной деятельности во всех сферах жизни. В связи с этим актуализируется переход к образованию, ориентированному на развитие личности в качестве зрелого субъекта жизнедеятельности, осуществляется активная разработка и внедрение инновационной личностно-развивающей парадигмы образования. В такой ситуации в центр изучения поставлены субъектные качества человека как творца своего бытия, способного к самосозиданию, самоосуществлению и самоопределению. Такой философский ракурс интерпретации целей самореализации человека нацеливает высшую школу на развитие таких способностей будущего специалиста, как «постановка жизненно важных целей, ответственное отношение к взятым на себя обязательствам, умение добиваться реализации своих замыслов, готовность к конструктивному взаимодействию с партнерами, – это уже требования к выпускнику как полноценному субъекту активности в своей жизнедеятельности» [7, с. 53].

Продуктивные попытки определить статус субъекта как психологической категории неоднократно предпринимались С. Л. Рубинштейном, Д. Н. Узнадзе, Б. Г. Ананьевым, К. А. Абульхановой-Славской, А. В. Брушлинским, В. А. Петровским и другими психологами. В качестве категории педагогики субъект образовательной деятельности выступает в работах Н. В. Бордовской, С. С. Ветвицкой, Б. С. Гершунского, В. П. Зинченко, В. Г. Кременя,

Э. В. Лихачевой, А. С. Огнева, А. А. Реана и др. Социологические аспекты развития творческой активности молодежи стали предметом изучения В. И. Астаховой, В. С. Бакирова, Е. Г. Михайлевой, Б. Г. Нагорного, В. Л. Погребной, Л. Г. Сокуржанской, С. А. Щудло и др. представителей социологии образования. Но, несмотря на широту научных представлений о природе человеческой субъектности и направлениях ее развития, по-прежнему остается неясным путь полномасштабного внедрения в стандартизованную систему образования эффективных дидактических средств, адекватно отвечающих задачам развития творческой активности студентов. В связи с этими обстоятельствами в современной высшей школе вопрос о гармоничном сочетании универсального и индивидуального конкретизируется как проблема индивидуализации образовательной траектории студента в ходе формирования и развития его творческого потенциала. Поэтому на современном этапе модернизации отечественного образования актуальными являются вопросы использования в учебном процессе современных интерактивных средств обучения, позволяющих реализовать на практике инновационные идеи и направления индивидуализации и информатизации образования, развития творческой активности учащейся молодежи.

Роль и значение этих методов в организации аудиторных занятий достаточно часто исследуются и описываются в научных и методических публикациях (Громова Л. А., Егорова Е. В., Сазонова Л. А., Шилина Ю. В. и др.), однако возможности и преимущества интерактивных средств обучения в повышении творческой активности студенчества исследованы недостаточно. Мы считаем, что созидательная работа личности во время всего периода вузовского обучения неминусом должна не только сочетаться с феноменами мультисубъектности и интерактивности студента, но и целенаправленно их использовать.

В связи с поиском решений указанной проблемы следует обратиться к научному фундаменту современных представлений о человеческой субъектности, где активно используются словосочетания: «личностный субъект», «субъектность личности», «мультисубъектность личности», «личность – атрибут субъекта»,

«личность индивида», «индивидуальность личности как субъекта» жизни, познания, чувства и т. п. В. С. Библер использует даже термин «множайность», М. Пруст – «роистое Я», В. А. Петровский – «единице Я» [3].

Мы воспринимаем *субъекта* как носителя предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источника активности, направленной на объект. При этом мы опираемся на разработанную В. А. Петровским *персонологию*, которая в качестве основной задачи персонологической практики выдвигает повышение жизненной эффективности личности как мультисубъектного образования в различных сферах взаимодействия с миром через самопознание, саморазвитие и самореализацию. Важное методологическое значение имеет обоснованное В. А. Петровским положение о том, что «развитие личности как мультисубъектного образования подразумевает множественное отражение во мне самой субъектности других людей и мое отражение как «действующей причины» в других людях с последующими существенным образом обращенными на меня результатами такого моего воздействия» [9, с. 64–65].

Обретая в процессе социализации качества субъекта, человек проявляет способность к самодетерминации собственного бытия. В данном контексте становление субъектности человека выглядит как процесс самополагания себя в качестве субъекта. Именно такое обретение возможности к самодетерминации и составляет суть *субъектогенеза*. С позиции мультисубъектной теории личности, саморегуляция обеспечивает устойчивость в ситуации экзистенциально значимых выборов, позволяет осознанно выстраивать свое отношение к значимым аспектам бытия. А. С. Огнев и Э. В. Лихачева отмечают, что «субъектогенез реализуется путем последовательного прохождения личностью следующих стадий: 1) принятие человеком на себя ответственности за непредрешенный заранее исход своих действий (проявление себя как субъекта предстоящих действий); 2) признание возможности реализации различных вариантов будущего, своей причастности к построению образа желаемого результата и своей способности реализовать желаемое (проявление себя как субъекта целе-

полагания); 3) реализация открывающейся возможности в совершаемых по собственной воле действиях (проявление себя как субъекта совершаемого здесь-и-сейчас действия); 4) принятие ответственного решения о завершении действия (проявление себя как первопричины, субъекта окончания действия); 5) оценка результата как лично значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия)» [7, с. 55–56].

Исследователи при этом акцентируют внимание на том, что, кроме указанных хронологических стадий, полноценное восприятие человеком себя в качестве субъекта свершившегося действия включает: во-первых, наделенность человека качествами автора содеянного, который должен нести ответственность за полученный результат; во-вторых, востребованность демонстрации другими людьми того, что они признают за этим человеком статус субъекта содеянного [7, с. 56]. Именно эти две составляющие подтверждения другими людьми его причастности к содеянному, в конечном итоге, и создают в сознании других людей образ человека как особую форму отраженной субъектности.

В последние десятилетия вполне закономерно, на наш взгляд, за субъектностью четко закрепляется статус интегрального качества личности. Как свидетельствует анализ литературы по проблемам мультисубъектности, вопросы творческого самопроизводства личности как субъекта активности, изучение особенностей личностной рефлексии и механизмов принятия решений в ситуациях неопределенности ставят перед исследователями не только научные, но и практические задачи. Пытаясь их решать, в качестве основных содержательных аспектов категории «субъектность» современные ученые выделяют: принцип самодетерминизма, творческую самодеятельность как принцип развития человека, целостность и интегративность, свободу и ответственность, самосознание и рефлексии сознания человека [6; 7; 8; 11].

Мы целиком поддерживаем позицию К. С. Лисецкого, который трактует *субъектность* как проявление единства сознания и бытия в форме персональной, чувственно-телесной локализации при непредрежденности результатов действия. Субъектность в такой

интерпретации воспринимается как «ответственное проявление субъективности в условиях неопределенности». Поскольку субъектность представляет собой единство двух противоположностей (свободы и собственного контроля над собой), то она предусматривает ответственность индивидуума за выбираемое им непредустановленное [6, с. 26–27]. Представляя собой единство противоположностей (свободы выбора, с одной стороны, и контроля над собой – с другой), субъектность личности становится источником внутренней детерминации поведения человека. На пересечении двух полюсов активности (свободы и ответственности) индивид переживает это единство в его «чувственно-телесной данности, как что-то, глубоко укорененное в нем самом», что свидетельствует о взрослении подростка, который внутри себя имеет источник внутренней детерминации сознания и поведения, что и отличает «взрослое Я». Взросление К. С. Лисецкий трактует не только как приобретение новых умений или навыков в предметной деятельности под руководством воспитывающего взрослого при наличии соответствующих образцов, но, в первую очередь, согласование, «онтосинтез» внутриличностных противоборствующих мотивов и ценностей в условиях неопределенности, и субъектного выбора. Специфической «единицей» взросления является «субъектное решение подростком актуальной онтологически значимой задачи своего взросления» [6, с. 39–40].

Опираясь на такую трактовку *субъектности*, мы понимаем ее как интегральную способность человека выстраивать жизнь в соответствии с собственными ценностями и смыслами. Субъектность проявляется в активной творческой рефлексии в ситуации экзистенциального выбора. Важной характеристикой субъектности является рефлексивность, которую, на наш взгляд, необходимо рассматривать в ценностно-смысловом аспекте образа Я, то есть как механизм порождения личностных смыслов.

Одним из ключевых проявлений субъектности, которая по сути является свободным, спонтанным и ответственным проявлением собственной субъективности, является способность к совершению осознанного выбора. Такой выбор является экзистенциальным, поскольку характеризуется свободой действия в условиях

непредрешенности результатов. В. А. Петровским была предложена математическая метаимпликативная модель такого выбора и намечены пути ее эмпирической верификации. Согласно В. А. Петровскому, субъект – это свободное, целеустремленное, рефлекслирующее и развивающееся существо. Каждая из перечисленных характеристик, взятая сама по себе, не может никаким образом ни охарактеризовать субъектность, ни быть показателем ее выраженности. Для проявления субъектности необходимо наличие всех перечисленных характеристик и их определенной структурно-функциональной взаимосвязи [11].

Понятно, что в основании любого проявления субъектности лежит свободное намерение действовать так или иначе – интенция, устремление (единство «могу» и «хочу»). Поэтому для реализации собственных устремлений субъект должен быть способен к целеполаганию. В основном, субъектное целеполагание основывается на собственных устремлениях, однако не обязательно полностью им соответствует. Будучи направленным к поставленной цели, целеполагание и дальнейшее поведение личности может быть как успешным (состоятельным), так и неуспешным (несостоятельным). К каким бы результатам ни привела субъекта его активность, за ней обязательно должна следовать рефлексия, результатом которой является определение соответствия цели и полученного результата. Именно на основании собственной рефлексии, субъективной удовлетворенности и значимости достигнутых целей человек судит о том, зачем ему необходим достигнутый результат. Причем оценка процесса и результатов достижения цели, удовлетворения своих потребностей происходит не столько по объективным результатам своей деятельности, сколько на основании субъективной удовлетворенности, признания значения достигнутого в самореализации себя как творческого субъекта.

Таким образом, в структурно-функциональном плане *субъектность* можно представить как рефлексию субъекта, основанную на результатах собственного целеполагания, которое, в свою очередь, основывается на интенциях и устремлениях субъекта. Мы вполне поддерживаем мнение К. С. Лисецкого, согласно

которому несовпадение цели и результата, целеполагания и собственных устремлений вовсе не означает отсутствие субъектности. Как раз наоборот, через рефлексию субъект способен обнаружить себя даже в тех результатах собственной активности, которые никак не соотносятся с изначальными устремлениями, «присвоить» себе непредрешенные результаты собственных действий. Важное методологическое значение для осмысления условий творческого развития человека имеет утверждение исследователя о том, что «состоятельность всех трех процессов – устремлений субъекта, его целеполагания и рефлексии – это и есть состоятельность субъектности, обеспечивающая ее, субъектность, развитие (а точнее, саморазвитие)» [6, с. 20].

Такой аспект понимания субъектности нацеливает на актуализацию изменений во всех компонентах образовательного процесса. Для внедрения инноваций, реализуемых в образовательном процессе, важны три *особенности педагогических нововведений*:

- во-первых, педагогические инновации имеют смысл, если они гуманистически направлены, способствуют развитию субъектности и индивидуальности человека;
- во-вторых, субъективность объекта нововведений;
- в-третьих, специфика результата педагогической инновации – изменения в отношениях преподавателя и студентов, которые являются социально-психологическим условием, ведущим к личностному изменению педагогов и студентов [2].

Взаимодействие субъектов образовательного процесса рассматривается как целостная, открытая развивающаяся система, которая имеет внутреннюю и внешнюю структуру, связи, функции и при определенных условиях становится развивающей по отношению ко всем участникам взаимодействия. Эта система включает в себя субъектный, содержательно-целевой, организационный и результативный компоненты.

Как отмечают исследователи, активно разрабатывающие проблемы повышения качества обучения и эффективности развития творческой активности студентов, в целом такая система является достаточно эффективной. В то же время процесс обучения в высшей школе Украины они считают недостаточно

ориентированным на каждого студента, его индивидуальные особенности, интеллектуальное и личностное развитие [1; 2; 8; 11]. Думаем, что это объясняется тем, что педагогу сложно сформулировать общую цель – достижение более высокого умственного развития студента. В процессе усвоения конкретного учебного материала на занятии трудно определить индивидуальные условия формирования творческой личности обучающегося и этапы такого развития с постановкой конкретных задач. При этом большую значимость приобретает оценка потенциальных возможностей будущего специалиста, ближайших и отдаленных перспектив его развития.

К сожалению, в отечественной высшей школе проблемы и задачи развития творческой активности будущих специалистов в силу разных причин были полностью заменены принципами формирования и управления в обучении. Такая замена в течение нескольких десятилетий соответствовала установкам на усвоение (а по сути, просто на запоминание и воспроизведение) «правильных» знаний. Главным, к сожалению, считалось не развитие креативности обучающихся, не формирование культуры творческого труда, а овладение некоторыми необходимыми навыками на основе тренировки. В такой ситуации стимулами достижения качества обучения стали выступать контроль и оценка «правильности во всем». Понятно, что при такой схеме ученик и учитель на самом деле теряют самостоятельность и активность, лишаются инициативы и творчества. Основное время педагог теряет на организацию контроля. Он, по сути, выступает в роли постоянного ревизора, формирующего у студентов нужные стереотипы. На основе таких стереотипов у обучающихся постепенно формируются иллюзии правильности всего сказанного и понятого и несомненного мастерства. Уверенность в истинности усваиваемых знаний последовательно ведет к развитию интеллектуальной инфантильности студентов и их неспособности к самостоятельному решению. Именно эти стереотипы в последующем становятся препятствиями в развитии креативности специалистов, не позволяют достигать высоких уровней мастерства в профессиях. При такой образовательной парадигме только отдельные ученики обретаю



возможность дальнейшего творческого роста, да и то не благодаря, а скорее вопреки сложившейся системе.

Познавательное развитие мы понимаем как творческий процесс, выделяя при этом в качестве начальных этапов развития творчества поисковую и исследовательскую активность. Непременным психологическим и педагогическим условием развития творческого звена в познавательной сфере выступают *познавательные потребности* личности. Именно они выступают внутренним источником развития на пути к творчеству, равноправному диалогу.

Одним из инструментов решения проблемы развития познавательной активности студентов, их креативности является более активное внедрение интерактивных образовательных технологий.

Термин «интерактив» образован от слова *interact* (англ.), где *inter* – взаимный, *act* – действовать. В психологии интерактивность означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога с человеком или компьютером. В педагогике термины «интерактивность» и «интерактивные методы обучения» используются при описании процесса обучения как сотрудничество его равноправных участников, как модель общения, основанная на взаимодействии преподавателя и студента, внутригруппового общения. Чаще всего термин «интерактивное обучение» употребляется в связи с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием Интернет-ресурсов [4, с. 147–149].

Следовательно, *интерактивное обучение* – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется стихийное или специально организованное освоение обучаемым опыта на базе взаимодействия с кем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком) [5, с. 375].

Суть интерактивных методов заключается в том, что они основаны на взаимодействии обучающихся между собой. Мы поддерживаем позицию Е. Б. Гумель, которая обосновала идею о том, что интерактивное обучение – это обучение, погруженное в общение. При этом «погруженное» не означает «замещенное»

общением. Интерактивное обучение сохраняет конечную цель и основное содержание образовательного процесса, но видоизменяет формы с транслирующих (передаточных) на диалоговые, то есть основанные на взаимопонимании и взаимодействии [2]. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях «преподаватель – студент» или «преподаватель – группа студентов» [12, с. 139–140].

В ходе такой совместной деятельности все участники обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблем. Одна из целей такого взаимодействия состоит в создании комфортных условий обучения, таких, при которых студент чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения [1, с. 34–35]. Интерактивное обучение позволяет перейти от пассивного обучения к активному способу реализации образовательной деятельности, сформировать индивидуальную траекторию обучения для каждого учащегося, который становится в этом случае главным участником образовательного процесса [5, с. 373].

Возможности взаимодействия значительно увеличивают эффективность усвоения знаний студентами. В ходе развития информационных коммуникаций активно реализуются инновационные *интерактивные формы взаимодействия*:

- межличностная интерактивность (двунаправленная переписка с использованием электронной почты между людьми, пребывающими в активной позиции и обоюдной заинтересованности);
- информационная интерактивность, нацеленная на представление информации, навигацию по содержанию и размещение каких-либо сведений (использование гиперссылок, заполнение форм, поиск данных по ключевым словам и прочие формы взаимодействия);
- человеко-компьютерное взаимодействие между пользователем и аппаратно-программным обеспечением компьютера.

В настоящее время принцип интерактивности реализуется при

создании различных элементов электронных изданий: интерактивных моделях, тренажерах, предназначенных для обучения решению задач, видеофрагментах экспериментов, гипертексте. В научно-методической литературе различают следующие *интерактивные средства* учебного назначения: 1) интерактивные учебники (программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел); 2) предметно-ориентированные среды (программа, пакет программ, позволяющий оперировать с объектами, операции над объектами и отношениями, соответствующие их определению, а также обеспечивающие наглядное представление объектов и их свойств); 3) лабораторный практикум (служат для проведения наблюдений над объектами или их свойствами, для обработки результатов наблюдений, для их численного и графического представления, для исследования различных аспектов использования этих объектов на практике); 4) тренажеры (служат для отработки и закрепления технических навыков решения задач, обеспечивают получение информации по теории и приемам решения задач, тренировку на различных уровнях самостоятельности, контроль и самоконтроль); 5) контролирующие программы (программные средства, предназначенные для проверки (оценки) качества знаний); 6) справочники, базы данных учебного назначения (программы этого класса предназначены для хранения и предъявления учащемуся разнообразной учебной информации справочного характера) [5, с. 374–375].

При реализации интерактивного обучения нам представляется важным воспринимать его как специальную форму организации познавательной деятельности обучающихся, когда практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания и «имеют возможность понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают» [12, с. 140].

Раскрывая потенциал интерактивного обучения, мы обращаем особое внимание на то, что оно: во-первых, построено на взаимодействии обучающегося с учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта; во-вторых, основано на человеческих взаимоотношениях и взаимодействиях; в-третьих, представляет

собой совместный процесс познания в виде диалога или полилога. Мы целиком поддерживаем мнение Е. М. Приезжевой, которая выделяет следующие особенности интерактивного взаимодействия:

- совместное погружение преподавателя и студента в проблемное поле решаемой задачи, т. е. включение в единое творческое пространство;

- согласованность в выборе средств и методов реализации решения задачи;

- совместное вхождение в близкое эмоциональное состояние, переживание созвучных чувств, сопутствующих принятию и осуществлению решения задач [12, с. 139–140].

Ценность интерактивного обучения заключается в том, что учебный процесс организован таким образом, что практически все студенты имеют возможность высказывать личное мнение, отстаивать свою позицию. При использовании интерактивных методов студент становится полноправным участником процесса восприятия, его опыт служит основным источником учебного познания. Преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает студента к самостоятельному поиску. По сравнению с традиционными формами ведения занятий в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и студента: активность преподавателя уступает место активности обучаемых, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы [12].

Интерактивное обучение обеспечивает взаимопонимание, взаимодействие и взаимообогащение обучающихся. Оно широко используется в интенсивном обучении, ведь благодаря активному вовлечению в учебный процесс студенты легче вникают, понимают и запоминают изучаемый материал. Исходя из этого, основные методические инновации связаны сегодня с применением именно интерактивных методов обучения, к которым относятся те, которые способствуют вовлечению в активный процесс получения и переработки знаний: «круглый стол (дискуссия, дебаты), мозговой штурм (брейнсторм, мозговая атака), Case-study (анализ конкретных ситуаций, ситуационный анализ), мастер-

класс, проблемная лекция, анализ конкретных ситуаций, программированное обучение, игровое проектирование, стажировка, деловые и ролевые игры, работа в группах, контрольный лист или тестирование, разработка проекта, решение ситуационных задач, дискуссия группы экспертов, интервью, инсценировка, обсуждение сюжетных рисунков и т. п.

Особенностью интерактивных методов является высокий уровень взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, эмоциональное, духовное единение участников. Как отмечают М. В. Гулакова и Г. И. Харченко, «интерактивная деятельность на занятиях фокусируется на пяти основных элементах: позитивная взаимозависимость, личная ответственность, содействующее взаимодействие, навыки совместной работы и работа в группах» [1, с. 34].

В ходе диалогового обучения студенты учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе анализа обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Для этого организуются интерактивные занятия, используются *интерактивные методы*:

1) интерактивная лекция, которая может проводиться в следующих формах: проблемная лекция, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция вдвоем, лекция-визуализация, лекция «пресс-конференция», лекция-диалог;

2) «круглый стол», позволяющий закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии;

3) дискуссия, обеспечивающая благодаря активному взаимодействию обучающихся глубокое, личностное усвоение знаний и обратную связь с обучающимися;

4) дебаты, в ходе которых формируются: умение отстаивать свою позицию, ораторское мастерство и умение вести диалог, командный дух и лидерские качества, организационные навыки (не только организация самого себя, но и излагаемых материалов);

5) «мозговой штурм» как продуктивный способ быстрого включения всех членов группы в разработку конкретных проектов, где предполагаются генерация в группе разнообразных идей, их отбор и критическая оценка;

6) игра (деловая, ролевая, организационно-деятельная и т. п.), воссоздающая те или иные практические ситуации и систему взаимоотношений;

7) кейс-технологии: метод ситуационного анализа, ситуационные задачи и упражнения, анализ конкретных ситуаций (кейс-стади), метод кейсов, метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, игровое проектирование, метод ситуационно-ролевых игр;

8) мастер-класс, задачами которого являются: профессиональное, интеллектуальное и эстетическое воспитание студента; преподавание студенту основ профессионального отношения к избранной специальности; обучение профессиональному языку той или иной науки (экономической, юридической, искусствоведческой и т. д.); передача продуктивных способов работы – прием, метод, методика или технология; адекватные формы и способы представления опыта преподавателя;

9) игровые методы обучения – учебные деловые или деятельностные игры, основанные на принципе имитационного моделирования ситуаций реальной профессиональной деятельности в сочетании с принципами проблемности и совместной деятельности [11].

Благодаря использованию интерактивных методов каждый субъект образования вносит свой индивидуальный вклад в учебный процесс, обменивается знаниями, идеями, способами деятельности. Это происходит в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет студентам не только получать новые знания, но и развивать свои коммуникативные умения: выслушивать мнение другого студента или преподавателя, взвешивать и оценивать различные точки зрения, участвовать в дискуссии, вырабатывать совместное решение. Психологами было установлено, что в ходе интерактивного общения наблюдается повышение точности восприятия, увеличивается результативность работы

памяти, более интенсивно развиваются такие интеллектуальные и эмоциональные свойства личности, как устойчивость внимания; наблюдательность при восприятии; способность анализировать деятельность партнера, видеть его мотивы и цели [1; 2; 4; 12].

*К преимуществам интерактивных методов* обучения мы относим следующие:

- создаются условия для эффективного усвоения студентами учебного материала, формирования прочных знаний;
- обеспечивается высокая мотивация, пробуждается интерес к учебным дисциплинам;
- формируется активная жизненная позиция, коммуникабельность;
- поощряется активное участие каждого студента в учебном процессе;
- создается здоровая конкуренция, оптимистическое настроение;
- формируется командный дух, ставится акцент на взаимоуважение и демократичность;
- подчеркивается ценность индивидуальности, свободы самовыражения;
- развивается творчество и фантазия;
- осуществляется обратная связь, ответная реакция аудитории;
- формируются жизненные навыки, алгоритмы;
- развивается гибкость поведенческих реакций в зависимости от ситуации.

Мы согласны с оценкой интерактивных методов Е. М. Приезжевой, которая обосновала значимость воспитательных возможностей интерактивных форм работы: они способствуют установлению эмоциональных контактов между студентами разных курсов, приучают работать в команде, снимают нервную нагрузку студентов, помогая испытать чувство защищенности, взаимопонимания и собственной успешности. Для того чтобы освоить и применять методы интерактивного обучения, преподавателю необходимо знание различных методик группового взаимодействия. В качестве обязательных условий организации интерактивного обучения Е. М. Приезжева справедливо выделяет: доверительные,

позитивные отношения между преподавателем и студентами; демократический стиль, сотрудничество в процессе общения; опору на личный опыт обучающихся, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов, образов; многообразии форм и методов представления информации, форм деятельности студентов, их мобильность; включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации студентов [12].

В то же время существуют серьезные *проблемы использования интерактивных методов* в организации познавательной активности студентов. Т. Н. Ивлева относит к ним: во-первых, большие трудозатраты преподавателя на их разработку и на создание соответствующей образовательной среды; во-вторых, низкую мотивацию у некоторых студентов (принцип добровольности является доминантным в реализации интерактивных методов, а отношение к процессу обучения у студентов разное); в-третьих, методы интерактивного обучения не всегда вписываются в установленные временные рамки традиционного обучения [4].

Технология организации интерактивного взаимодействия в инновационном образовательном процессе – это целенаправленная совместная деятельность по проектированию и проведению образовательного процесса, включающая последовательность следующих этапов: 1) ориентационного, на котором происходит мотивация и ориентирование студентов на взаимодействие в образовательном процессе; 2) координационного, где обеспечивается принятие преподавателем и студентами ролей в организации взаимодействия на паритетных началах; 3) кооперационного, на котором происходит кооперация взаимодействия на основе единой стратегии совместной деятельности [2].

В соответствии с основными характеристиками организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя Е. Б. Гумель выделила три критерия:

– *совместность*, предполагающую, что каждый субъект принимает общую цель и ценности, осваивает свои операции в реализации деятельности, имеет позитивную взаимозависимость в деятельности;



– *субъектность*, характеризующуюся самостоятельным выдвижением цели, планированием совместной деятельности, анализом деятельности и внесением корректив;

– *равенство активностей* преподавателя и студентов, на основе которой каждый субъект определяет содержание деятельности в соответствии с избранной ролью, последовательность операций по выполнению совместной деятельности [2].

В методологическом плане нам представляется важным рассматривать интерактивное обучение как один из ключевых компонентов стратегии, сочетающей традиционные и инновационные методы обучения. В соответствии с таким подходом к интерактивному обучению создаются предпосылки для осуществления системного подхода к развитию творческой активности студентов, для комплексного сочетания их креативности с фундаментальностью интеллектуальной базы. Для осмысления интерактивных методов обучения в вузе как педагогической инновации важно учитывать, что обучение с использованием интерактивных образовательных технологий предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Конкретно это находит свое выражение в следующих положениях научно-практического значения.

Во-первых, интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач. При условии регулярного применения форм и методов интерактивного обучения у студентов последовательно формируются продуктивные подходы к овладению информацией. У студентов исчезает страх высказать неправильное предположение и устанавливаются доверительные отношения с преподавателем.

Во-вторых, интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем. Это дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям. Процесс обучения при этом становится более осмысленным.

В-третьих, интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, оценить проблемную ситуацию и предложить выходы из нее, обосновывать свои позиции и жизненные ценности. Благодаря реализации принципа интерактивности у студентов развиваются такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

В-четвертых, интерактивные методы обучения позволяют получить новый опыт деятельности, ее организации, общения и переживаний. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, умений, навыков, способов деятельности и коммуникации, но и является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей. Это осуществляется через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

В-пятых, использование интерактивных технологий обучения позволяет осуществлять эффективный контроль за усвоением знаний и делает более гибким и гуманным применение полученных знаний, умений и навыков в различных ситуациях.

Особую методологическую значимость имеет оценка М. В. Гулаковой и Г. И. Харченко результатов применения интерактивных методов для обучения конкретных студентов, для учебной микрогруппы и для системы «преподаватель – группа». Каждый *конкретный обучающийся* приобретает позитивный опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением, он получает возможности развития личностной рефлексии и толерантности. Результативность применения этих методов *для учебной микрогруппы* находит свое выражение в развитии навыков общения и взаимодействия в малой группе, в формировании ценностно-ориентационного единства группы, в поощрении к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации. В ходе применения интерактивных методов осуществляется систематическое и последовательное принятие нравственных норм и правил совместной деятельности, проис-

ходит развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, развиваются способности разрешать конфликты и идти на компромиссы. При оценке результата применения принципа интерактивности для системы «преподаватель – группа» особое внимание обращается на нестандартное отношение к организации образовательного процесса, на многомерность освоения учебного материала, на формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и во внеучебных ситуациях [1].

Интересные результаты получены в ходе констатирующего эксперимента, проведенного на базе Омского политехнического университета с 59 студентами и 15 преподавателями, который показал, что организация интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в процессе подготовки будущих педагогов не является преобладающей [2]. Было установлено, что организация взаимодействия студентов и преподавателей осуществляется в основном в репродуктивном плане. Чаще всего все субъекты образования не осознают единой цели совместной деятельности, хотя чаще всего преподаватели ориентируют студентов на взаимодействие, но это осуществляется непоследовательно. В результате преподаватель оказывается в активной роли организатора, а студент – лишь в роли исполнителя. При этом преподаватель не всегда осознанно выстраивает модели организации взаимодействия, а студенты, соответственно, «стихийно» выбирают форму поведения как ответ на предлагаемую модель организации взаимодействия.

С целью преобразования выявленной ситуации на формирующем этапе опытной работы осуществлялась поэтапная реализация технологии организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов при изучении учебных дисциплин в образовательном процессе. На первом подэтапе формирующего эксперимента предполагалась подготовка к опытной работе преподавателей учебных дисциплин, которая включала в себя: актуализацию проблемы способов организации педагогических систем; обоснование значимости инновационных процессов в образовании и изменений, которые они вызывают; обсуждение

разработанной технологии организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов в образовательном процессе; корректировку, подготовку к работе по ее реализации. В связи с этим на ориентационном этапе достигалась цель мотивации и ориентирования студентов на взаимодействие в образовательном процессе. Преподаватель на этом этапе выполняет роль организатора, представляет учебно-познавательные проблемы, ориентирует студентов на соответствующие формы организации взаимодействия при решении учебно-познавательных задач, выстраивает цели и модели взаимодействия. В процессе непосредственного взаимодействия студенты становились активными субъектами учения. Это обеспечивало студентам возможность выстроить свой индивидуальный образовательный маршрут при изучении темы. Как мы видим, коренным образом меняется роль студента: теперь он не «исполнитель», а «соорганизатор»; значительно возрастает его субъектность.

Преподаватель выполнял роль «консультанта», а студент, поскольку выступал уже как субъект познавательной деятельности, принимал на себя роль «инициатора», то есть субъекта взаимодействия, способного не только соотнести свою роль с другим субъектом, но и установить самостоятельно новые связи между участниками совместной деятельности, инициировать совместную деятельность.

Средством реализации «кооперационного» этапа технологии являлись задания для самостоятельной работы студентов, которые выполнялись в форме группового проекта

В целом опытная работа позволила выявить общие закономерности организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов, к которым отнесены:

- возможность участия студентов в ролевом экспериментировании (исполнитель, соорганизатор, инициатор);
- сотрудничество и кооперация в процессе выполнения учебных заданий;
- изменение ролей преподавателя в организации взаимодействия со студентами – от организатора к фасилитатору, далее к консультанту [2].

Если в начале эксперимента оценка студентами интерактивности была ниже, чем у преподавателей (соответственно 65,9% и 83,6%), то в результате реализации технологии организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя оценка студентами наличия интерактивности изменилась с 65,9% до 88,1%, в то время как оценка преподавателей несколько снизилась с 83,6% до 80,5% [2].

Таким образом, анализ результатов опытной работы свидетельствует о положительной динамике оценки организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в ходе реализации технологии, которая включала в себя три этапа: *ориентационный*, на котором происходит мотивация и ориентирование студентов на взаимодействие в образовательном процессе; *координационный*, где обеспечивается принятие преподавателем и студентами ролей в организации взаимодействия на паритетных началах; *кооперационный*, на котором происходит кооперация взаимодействия на основе единой стратегии совместной деятельности.

Наибольшие изменения можно отметить по критерию «субъектность», так как в процессе опытной работы были использованы интерактивные технологии обучения, учтены возрастные особенности студентов, использовалась не только аудиторная, но и внеаудиторная работа преподавателей и студентов.

Анализ опытных данных позволил сделать вывод о том, что технология организации взаимодействия в образовательном процессе результативна, так как в ходе ее апробации появилась положительная динамика оценок организации интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов. По сравнению с традиционными формами ведения занятий, в интерактивном обучении меняется взаимодействие преподавателя и обучаемого: активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы. Студент становится полноправным участником учебного процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог не дает готовых знаний, но побуждает участников к самостоятельному поиску и выполняет функцию помощника в работе.

Прежде всего, интерактивные формы проведения занятий пробуждают у обучающихся интерес, поощряют активное участие каждого в учебном процессе, обращаются к чувствам каждого обучающегося, способствуют эффективному усвоению учебного материала, оказывают многоплановое воздействие на обучающихся, осуществляют обратную связь, формируют у обучающихся мнения и отношения, формируют жизненные навыки, способствуют изменению поведения [1].

Развитию творческой активности студентов способствует такая продуктивная технология, как *самопрезентация*. Ее сущность состоит в том, чтобы с помощью специальных средств донести до сознания слушающего важную и необходимую информацию, аргументированно изложить свою позицию, мнение, точку зрения. Использование технологии самопрезентации определяется необходимостью подготовки будущего специалиста к публичным выступлениям и написанию текста о себе на этапе прохождения конкурсного отбора при трудоустройстве. В связи с этим внедрение ее в практику высшего образования должно помочь студентам в следующем: изучить общие и специфические принципы построения презентации; освоить алгоритм подготовки материалов для выступления; ориентироваться в средствах и способах эффективного изложения информации; выявить преимущества, нюансы и сложности публичного сообщения; анализировать качество подготовленных для презентации материалов [8, с. 147].

Интерактивные технологии тесно связаны с информационными технологиями, дистанционным образованием, с использованием Интернет-ресурсов, а также электронных учебников и справочников, электронных тетрадей, работой в режиме он-лайн и т. д. Уровень развития современных компьютерных телекоммуникаций позволяет участникам вступать в интерактивный диалог (письменный или устный) с реальным партнером, а также делают возможным активный обмен сообщениями между пользователем и информационной системой в режиме реального времени.

Новые возможности для взаимодействия участников учебного процесса предоставляют интерактивные занятия в форме *видео-*

*конференции*. Эта технология позволяет всем субъектам образовательного процесса «видеть и слышать друг друга, обмениваться данными и совместно обрабатывать их в интерактивном режиме, используя возможности привычного всем компьютера, максимально приближая общение на расстоянии к реальному живому общению» [8, с. 147].

Интерактивный диалог, реализуемый в условиях видеоконференции, позволяет обеспечить переход к качественно новому уровню педагогической деятельности. Он позволяет значительно увеличивать ее дидактические, информационные, методические и технологические возможности.

Таким образом, внедрение интерактивных методов обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе и обязательное условие развития творческой активности современных студентов.

### **3.2. Преподаватель как субъект развития творческой активности студентов**

Достаточно большой массив специальной литературы по вопросам образования, тематические сайты, форумы, сборники, монографии и иные источники информации в совокупности создают стойкое ощущение растерянности перед ситуацией, сложившейся в мире образования.

Все понимают и констатируют наличие огромного разрыва между состоянием образовательных институтов и теми вызовами, которые демонстрирует реальная жизнь. Но что со всем этим делать и в каком направлении двигаться – вопрос остается открытым. Причем это касается практически всех известных образовательных систем. Все они реформируются, ищут ответы на вопросы, число которых возрастает как снежный ком.

Недовольство общества результатами деятельности образовательных институтов существовало всегда. Достаточно вспомнить аксиомные утверждения древних о плохом воспитании молодежи, цитаты египетских жрецов или примеры из мировой классической литературы. Другое дело, что на определенных этапах развития

критика становится столь острой и всеохватывающей, что наступает период кардинального реформирования системы.

Сегодня, похоже, и эти аналогии уже не работают, ибо темпы изменений постоянно ускоряются, превращаясь в вихреобразные, и здесь уже не до реформ, просто улучшающих состояние системы. Речь, скорее всего, должна идти о принципиально новых подходах, технологиях, новой методологии образовательных процессов в целом. В современном мире не то что запомнить все необходимое уже невозможно (устаревание еще вчера открытых истин и фактов происходит ежедневно), но и уследить за массивом поступающей профессиональной информации становится не реально. Совсем в недавнем прошлом проблему представлял поиск необходимой информации. Сегодня дело обстоит иначе, приходится решать, что с этой информацией делать, как ее «переварить».

В таких условиях роль преподавателя возрастает многократно. Пока происходит поиск глобальных системных решений, именно он ежедневно заходит в аудиторию и класс, именно он несет ответственность за разрешение образовательных коллизий (каких бы масштабов они ни были) здесь и сейчас.

Историография проблемы кадров системы высшего образования предельно объемна. Один перечень авторов, без знакомства с работами которых, представляется, нельзя пытаться анализировать проблему, составил бы ни один десяток страниц. Однако есть имена, с которыми в значительной степени связано формирование непосредственно сегодняшнего уровня представлений и научных знаний о состоянии, особенностях деятельности, социальных функциях преподавательского корпуса. При всей разноплановости, разновекторности стилей, жанров, предметных областей и иных отличиях, сложилась, представляется, группа специалистов, не только анализирующих состояние проблемы, но и заглядывающих за горизонты, пытающихся концептуально определиться с перспективами развития преподавательского корпуса университетского сектора образования.

В классических традициях историографии систематизировать имеющийся массив источников и литературы едва ли целесооб-



разно, учитывая задачи данной монографии и конкретного раздела. Но попытаться вычлнить то, что реально составляет основу методологических подходов автора, представляется возможным. Тем более, что со всем этим массивом информации нужно как-то обращаться.

Первое, на что хотелось бы обратить внимание – это блок переводных работ известных североамериканских и британских специалистов в области высшего образования, ставших доступными благодаря аналитической и издательской деятельности исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва), который на протяжении последних десятилетий опубликовал такие яркие работы, как «Университеты в условиях рынка» Дерекы Бока [1], «Университет. Руководство для владельца» Генри Розовски [2], «Создание предпринимательских университетов» Бертона Р. Кларка, его же «Поддержку изменений в университетах» [3], «Культурные основы обучения: Восток и Запад» Цзинь Ли [4] и др.

При всех отличиях названных монографий, они позволяют получить общее представление о тенденциях развития, поисках и проблемах университетов ведущих образовательных систем, а, следовательно, и о вызовах, стоящих перед преподавательским корпусом.

Вторая группа – статьи, монографии, диссертации, непосредственно касающиеся различных сторон и аспектов функционирования профессорской гильдии. Из этого ряда – интереснейшая монография Е. А. Вишленковой, Р. К. Галиуллиной, К. А. Ильиной «Русские профессора: университетская корпоративность или профессиональная солидарность» [5], еще одна неоднозначная, но запоминающаяся монография под ред. Елены Анатольевны Вишленковой «Сословие русских профессоров: создатели статусов и смыслов» [6], «Академический имбридинг и мобильность в высшем образовании: глобальные перспективы» [7]; монографии и статьи Березовской Е. [8], Игошева Б. [9], Марекы Квиека [10], Клинге М. [11], Красинской Л. [12], Лейбовича О. [13], Любимова Л. [14], Назаровой И. [15], Пановой А. и Юдкевич М. [16], Полюшкевич О. [17], Пугач В. [18], Силласте Г. [19],

Чернышовой Е. [20], Шестак В. [21], Эдвардса К. [22] и – здесь уместно заметить – многих др.

Неким особняком (не отдельной группой) стоят работы рано ушедшей из жизни доктора социологических наук Романковой Л. И. [23]. Ее публикации начала 2000-х несколько утрачивают свою актуальность в силу очень высокой динамики изменений, происходящих в системе высшего образования, но методологические подходы, глубина и оригинальность подходов к проблеме вузовских кадров интересны и сегодня.

Отражение украинской специфики проблемы представлено пока скромно [24]. Здесь еще только идет становление историографии вопроса. На общем фоне заметны и, думается, небезынтересны публикации харьковских авторов, в том числе – Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» [25].

Так или иначе, но, представляется, есть основания для утверждения о том, что источниковая база рассматриваемой в разделе проблемы достаточна и позволяет не только делать определенные выводы о современном состоянии преподавательского корпуса высшей школы, но и формировать представления о возможных направлениях его трансформаций в ближайшем будущем. При всей относительности, конечно, современной прогностики.

Ни для кого не является секретом, что общепризнанными в практике современного университетского образования являются подходы, построенные на субъект-субъектных отношениях. Долгое время превалирующая ранее модель, предполагавшая некое доминирование преподавателя в процессе образовательной деятельности, окончательно вытеснена. На смену ей пришла студентоцентрированная концепция, исповедуемая, как минимум, североамериканской и европейской системами образования. Не ставя под сомнение важность и значимость (но и не бесспорность) теории и практики образования, построенного на принципах студентоцентрированности, все же следует отметить, что мир университета опирается на два столпа – Учитель и Ученик. И излишнее смещение внимания только в одну сторону может исказить картину в целом. Тем более, что современный мир

университета чем дальше, тем больше становится зависимым от преподавателя: еще совсем недавно, как правило, университет выбирал преподавателя, авторитет и имидж которого существенно зависел от имиджа и рейтинга учебного заведения. Сегодня же тенденции изменились на противоположные. Резко возросла и значимость индивидуальной карьеры преподавателя.

Пытаясь определиться с ролью преподавателя в развитии творческой активности студентов, нельзя не учитывать наличия ощутимых различий генезиса отечественного преподавательского сословия и западноевропейского [5]. Это наложило заметный отпечаток и на реализацию социальных функций университетским профессором в той или иной образовательной традиции.

Данная ремарка не должна восприниматься как аргумент в пользу обоснования принципиальной «отличности» или «самости» отечественной профессорской корпорации. Но не учитывать особенности ее возникновения, специфику формирования взаимоотношений с государством и властными структурами, историческое наследие и прочее едва ли целесообразно.

Существенным образом отличаются и образовательные традиции различных университетов. Можно согласиться с Е. А. Вишленковой и ее коллегами в том, что, изучая историю университета и современное его состояние, нужно быть предельно осторожным с глобальными обобщениями. Университет всегда был диффузен. Он имел общие черты, подходы, отчасти – структуру. Но микромиры университетов даже в пределах одной образовательной системы, региона могут существенно отличаться [5, с. 24, 26]. Соответственно, отличаются модели поведения, принципы корпоративной культуры, этос (в определенной степени).

При этом некий панорамный подход к анализу мира университета все же необходим. Он позволяет увидеть общие тенденции, намечающиеся (или уже проявившиеся) маркеры.

Иными словами, нельзя рассматривать процессы, происходящие внутри вузовского преподавательского сообщества вне пространства, в котором оно функционирует, вне среды, его пропитывающей, вне конкретного исторического периода, хотя последний и видоизменяется сегодня достаточно быстро.

Методологически важно сочетать при анализе рассматриваемой проблемы и подходы с точки зрения глобальной истории [26], и учет конкретного социокультурного контекста. Тогда, представляется, есть надежда на возникновение понимания особенностей взаимодействия университетского профессора и студента, в первую очередь, в той части, которая касается развития творчества и социальной активности. Такой, возможно, слишком тяжеловесный методологический ход, думается, все же оправдан, т. к. создает возможность избежать прямого наложения удобных традиционных аналитических схем.

Современная ситуация объективно требует от преподавателя обладания совокупностью поистине универсальных качеств. Подтверждение тому – многообразие функциональных обязанностей, которые призван осуществлять преподаватель университетского сектора образования [27, с. 264–266].

Даже простой перечень таких обязанностей показывает: сегодняшней преподаватель должен сочетать в себе способности организатора, аналитика, психолога, актера, оратора, воспитателя, уметь применять логику и системность в построении педагогического процесса, обладать высоким уровнем литературной письменной и устной речи, быть высококомпетентным в своей предметной области и достаточно эрудированным в смежных (как минимум) областях знаний [27, с. 265]. То есть, он должен использовать творческий подход к реализации своих прямых профессиональных функций, если понимать под творчеством в данном контексте способность интегрировать элементы знаний в новые, ранее неизвестные комбинации.

Здесь возникает вполне обоснованный вопрос: насколько правомерно, учитывая современную массовизацию высшего образования, говорить о превращении практически каждого человека в творческую личность. Безусловно, подготовить выпускника, способного к творческой деятельности (в данном контексте – к инициированию и использованию нестандартных, нелинейных решений), может только творческий преподаватель. Но возможно ли так ставить задачу, осуществимо ли ее разрешение в принципе. «Творчество – это тяжелейший труд свободной личности.

К творчеству каждый не только не расположен, но и не способен, поскольку оно предполагает известную природную одаренность, оригинальность мышления, высокую интуитивность... Творческий человек выделяется из ряда себе подобных тем, что способен решать одинаковые по сложности для него и других задачи за то же или более короткое время с более высоким качеством. В сегодняшнем понимании «творческая личность» – это исключение» [28, с. 100].

Правомерно ли при таком подходе рассматривать творчество в категориях массового явления и, соответственно, формулировать аналогичные задания для образовательных институтов. С точки зрения потребности – безусловно. А с точки зрения механизмов реализации?

И. Ильинский считает, что ставить такие задачи в принципе позволяет то обстоятельство, что творчество представляет собой один из многочисленных аспектов развития личности, что творческие способности могут развиваться от менее высокого к более высокому уровню [28, с. 100-101].

Значит, в условиях постоянно растущей неопределенности, которая уже превратилась в характерную черту современного этапа развития цивилизации, система образования в ответ на запросы общества в принципе может освоить задачу наращивания «критической массы творческих личностей» [28, с. 101]. Ведь образование на всех этапах и периодах своего существования искало решения тех задач, которые продуцировало общество. Иное дело, что задачи дня сегодняшнего кардинально отличаются и по характеру, и по масштабности от тех, которые возникали ранее.

Вопрос о том, как в таких больших масштабах формировать и развивать творческие способности в рамках института образования, архисложен. И, представляется, попытка поиска путей его разрешения не должна ограничиваться только рамками высшего образования, которое при всей своей «первичности» сильно завязано и зависит от образования как такового в целом, от всей системы, начиная от дошкольного.

Специалисты знают, что в ранние годы жизни способности могут изменяться. Обучение создает способности, способности

же порождают спрос на обучение [29, с. 76]. «Более корректный взгляд на способности состоит в том, что они создаются в разнообразных обучающих ситуациях и, в свою очередь, стимулируют дальнейшее обучение. Более способные люди приобретают больше навыков, более квалифицированные становятся более способными» [29, с. 77]. Формирование навыков и способностей характеризуется динамической комплементарностью, и нашей образовательной модели необходимо трансформироваться с учетом этой данности.

Так или иначе, но современное состояние научного знания позволяет говорить о возможности развития способностей и даже научения творчеству (в определенном контексте) в рамках института образования. Но еще раз стоит подчеркнуть: в рамках системы в целом, а не на отдельных этапах образовательной траектории.

Проф. Б. Архипов в статье «Риски современного детства: знания, отделенные от чувств», анализируя причины неуспешности образовательных реформ, пробуксовывания многих образовательных новаций, отмечает, что сегодня у многих детей наблюдается функциональная несформированность. Есть проблемы с развитием моторики и сенситивности – недостаточно развита способность ощущать, различать и реагировать на внешние раздражители, что сопряжено со слабым чувством пространства. Как следствие – неготовность к предлагаемым формам обучения. Многие современные дети плохо понимают самих себя, свои проблемы, им сложно строить взаимоотношения с людьми, с окружающей действительностью [30, с. 11] и не только преодолевать рамки традиционных подходов, но даже воспринимать их. В такой ситуации процесс «научения творчеству» представляется уже весьма и весьма проблематичным, если вообще возможным.

Термин «образование» не случайно используется, как правило, в сочетании со словом «система». За привычным сочетанием кроется вполне конкретный смысл, суть которого во взаимосвязи, взаимодополнении элементов системы, их преемственности. Слабость одного из звеньев, как бы банально это ни звучало, неизбежно ведет к ослаблению системы в целом. Следовательно,

поиск путей развития творческой активности в условиях образовательных институций не может и не должен замыкаться в пределах университетского сектора. Если на пути: дошкольное детство – начальное образование – средняя и старшая школа – университет формирующаяся личность сопровождает педагог, способный подводить обучаемого к освоению навыков критического мышления, творчества, саморазвития и т. д., то задача подготовки через систему образования большого количества творческих личностей (как бы парадоксально это ни звучало) вполне реалистична.

Современные технологии развития творческой активности должны базироваться на понимании того, что мир XXI века стал гораздо сложнее, подвижнее и противоречивее мира вчерашнего. И общих подходов к решению сложнейших образовательных задач уже не будет. Стремительно развивающиеся общественные процессы свидетельствуют о том, что институт высшего образования чем дальше, тем больше будет дифференцироваться, раскалываться на университеты, призванные и способные готовить интеллектуальную элиту и, к сожалению, «массовый продукт». Следовательно, преподавательский корпус может окончательно утратить однородность и тоже раскалываться, расслаиваться на способных создавать смыслы и тех, кто будет их поддерживать, применять и воспроизводить. Это не противопоставление. Скорее, фиксация очередного противоречия, вызова, ответ на который предстоит найти.

Суммируя в самом общем плане изложенное, представляется возможным процитировать выступление доктора биологических и доктора филологических наук, проф. Т. В. Черниговскую, которая во время панельной дискуссии Петербургского экономического форума определила современный этап развития так: «Мы попали в мир, с которым не знаем, что делать». Она же считает, что «Догонять не нужно вообще – надо бежать другой дорогой, нужно искать другие ходы» [31]. Думается, стоит прислушаться.

Система высшего образования переживает не лучшие времена. Но она существует, развивается, и альтернативы ей пока не существует. Этот интересный и динамичный социальный институт является своеобразной системой координат, одновременно

и заказчиком, и исполнителем, и транслятором, и создателем статусов и смыслов. Основу мира университета, при всей квазитрансформации его функций, составлял и продолжает составлять университетский профессор. Люди, получившие право заниматься преподавательской деятельностью, так или иначе призваны, опять же в силу своих социальных функций и обязанностей, искать ответы на вызовы, возникающие перед высшей школой. Один из таких вызовов – формирование творческой активности студентов, движение вместе с ними в сторону реализации модели Lifelong education с ее индивидуализацией образовательной траектории и необходимостью подготовки человека к адекватному восприятию мира, который постоянно видоизменяется и трансформируется.

На сегодня, представляется, едва ли кто-кто в состоянии дать однозначные ответы на эти вопросы. Выход, соответственно, видится в принятии культуры изменений и постоянном экспериментировании. С несением, естественно, ответственности за результаты экспериментов.

### **3.3. Психологические аспекты активизации творческой активности студентов в современных условиях**

Одной из важнейших проблем современной системы образования является развитие внутренней познавательной активности. Ученые отличают системные изменения в особенностях познавательных процессов школьников и студентов, отмечая, что не последнее место в этом занимает информационная революция. Проблемой, требующей детального анализа, остается степень ее влияния на активизацию творческой составляющей личности, способности к продуцированию новых знаний или признание того, что доступность информации отрицательно влияет на развитие мышления и воображения.

В то же время рынок труда заинтересован в получении молодого специалиста, который мыслит самостоятельно и нестандартно, что подтверждает актуальность изучения вопросов активизации мышления студентов.



Главным побудительным мотивом творчества является стремление личности реализовать себя в различных сферах в зависимости от ее способностей, потребностей и желаний.

Представитель гуманистического направления в психологии К. Роджерс отмечал, что «потребность в творческих людях обусловлена ситуацией в современном мире, связанной с увеличением научных открытий и изобретений. Пассивный и культурно ограниченный человек оказывается не в состоянии справиться с потоком вопросов и проблем, предъявляемых ему окружающим миром. Платой за отсутствие творческого начала является фрустрация и дезадаптация личности. Следствием этого тезиса является то, что современный уровень развития науки и техники выдвигает требование непрременной творческой адаптации к новому миру, а само творчество является неотъемлемой частью онтогенеза и самоактуализации человека» [12, с. 533]

Вузовская среда предлагает оптимальные условия для развития личности, а ее творческая составляющая является одним из факторов успешного включения в процесс «обучения в течение жизни».

Различные аспекты творческой активности находятся в фокусе исследований, как отечественных, так и зарубежных исследователей. Каждая из психологических теорий рассматривает свои особенности творчества и творческого процесса. Так, психоаналитическая теория (З. Фрейд, К. Юнг) выделяет два аспекта: мотивацию и бессознательные компоненты творчества, которые являются позитивными механизмами социальной защиты, представляемые в виде сублимации, которая переносит негативную энергию в творческую деятельность. К. Юнг противопоставлял личностную и творческую составляющие, говоря о преобладании последней, то есть творческий дар, по его мнению, невозможно объяснить с точки зрения логики.

С позиций гештальтпсихологии творчество – это «замыкание» в процессе мышления в единое целое разрозненных фактов, приведение во взаимодействие отдельных хранящихся в памяти фрагментов знания, которые приводят к озарению.

Когнитивная теория Дж. Келли рассматривает творчество как

альтернативу обыденному [7, с. 14]. Дж. Келли определял жизнь как процесс постоянного творческого поиска, который позволяет взаимодействовать с миром, анализировать информацию.

С точки зрения гуманистической психологии творчество является способом жизни, самовыражения человека. Э. Фромм, например, определяет творчество как способность «удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта» [12, с. 249].

Творческие аспекты личности важны для раскрытия идентичности, чему, по К. Роджерсу, способствует главный мотив человеческой деятельности – стремление к самоактуализации. Это стремление имеет врожденный характер, и на его осуществление оказывает значительное влияние творческая установка личности.

А. Маслоу определял творчество как универсальную функцию человека, которая ведет ко всем формам самовыражения. Однако, он полагал, что институт образования с усредненными требованиями отрицательно сказывается на развитии личностного творчества [12, с. 17].

Именно индивидуальный подход в обучении позволяет сохранить или даже заново раскрыть творческую составляющую. Тем не менее, остается дискуссионным вопрос селективного подхода к формированию учебных групп по степени базовых знаний, так как одним из условий развития творчества является конкурентная учебная среда.

В русле теории развития творческой личности ее автор Г. С. Альтшуллер полагал, что способность к творчеству – не талант, а природа человека. Творчество – норма человеческого бытия. Творческие способности есть у всех, но творческий «генетический клад» сам по себе не откроется, пока не возникнет потребность у общества и не появится возможность реализации у личности [12, с. 19].

В свою очередь О. В. Назаров считал, что в психологическом аспекте творчество может рассматриваться как внутренне мотивированный процесс активного поиска личностью потенциальных возможностей гармоничного разрешения объективных и субъек-

тивных противоречий, обеспечиваемый непосредственным и опосредствованным отражением и выражением многогранности проявлений бытия с помощью различных средств [4, с. 102].

Психологические особенности творческой активности студентов необходимо анализировать сквозь призму видов творчества. Наиболее распространенным является выделение таких видов творчества, как научное, техническое, художественное, музыкальное, литературное, педагогическое и др. [10, с. 28].

Для студентов в зависимости от профиля учебного заведения могут быть актуальными все вышеперечисленные виды, однако на первом месте в вузе находится научное творчество. Е. П. Ильин выделяет следующие особенности научного творчества [5, с.20]:

- опора на абстрактное, словесно-логическое мышление при решении научно-исследовательской задачи;
- продуктом научного творчества является новое знание, существующее в виде образов, понятий, умозаключений, теорий и абстрактных идей;
- процесс научного творчества заключается в исследовании реально существующего, но недоступного еще нашему сознанию (непознанного). Результатом исследования является получение нового знания или открытия;
- процесс научного исследования может носить как эмпирический, так и теоретический характер. Эмпирическое исследование является результатом осмысления и обобщения непосредственной практической работы с изучаемым объектом в процессе наблюдения и эксперимента. Теоретическое исследование связано с совершенствованием и развитием понятийного аппарата науки и опосредованным познанием объективной реальности, с разработкой теорий на основе материала эмпирического исследования;
- имеется историческая предопределенность научных открытий, обусловленная необходимостью прогресса общества на том или ином этапе его развития;
- часто научные идеи и открытия опережают свое время, в результате чего редко оцениваются современниками и получают подтверждение лишь через несколько десятилетий, и для многих выдающихся ученых слава часто бывает лишь посмертной;

- научное творчество чаще всего бывает коллективным, так как даже выдвигаемые отдельными учеными гипотезы, теории, выявляемые факты подвергаются обсуждению, рецензированию, критике со стороны коллег.

Основой для психологического подхода в исследовании активизации творчества студентов может быть анализ индивидуальных различий когнитивных стилей личности. М. А. Холодная определяет понятие когнитивного стиля как индивидуально-своеобразные способы переработки информации о своем окружении в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего [11, с. 38.]

Наиболее изученными в педагогике и психологии являются следующие когнитивные индивидуальные различия, которые могут оказывать влияние на особенности развития творческой деятельности современных студентов:

1. Различия в особенностях восприятия информации.

Психический процесс восприятия, наравне с мышлением, занимает важнейшее место в учебной деятельности. К основным свойствам восприятия относятся: предметность, целостность, структурность, константность, осмысленность, активность, апперцепция. Однако сочетание этих свойств в процессе учебной и профессиональной деятельности во многом связано с ведущим типом репрезентативной системы личности, то есть с преимущественным способом получения информации из внешнего мира и с особенностями ее переработки [1, с. 210].

Выделяют следующие репрезентативные системы:

1. Визуальная – опирающаяся, в основном, на зрительные образы;
2. Аудиальная – опирающаяся, в основном, на слуховые образы;
  - 2.1. Аудиально-тональная – выделяющая, в первую очередь, звуки и тональные последовательности;
  - 2.2. Аудиально-дигитальная – выделяющая символы (слова);
3. Кинестетическая – опирающаяся, в основном, на прикосновения.

4. Дискретная – опирающаяся на логическое осмысление сигналов остальных систем.

5. Ольфакторная (обоняние) и густаторная (вкус) системы.

Каждая из систем имеет свои особенности, которые должны учитываться студентами и преподавателями при построении взаимодействия в рамках учебного процесса.

Для студентов с ведущим визуальным восприятием при объяснении желательнее одновременно показывать графики, таблицы, рисунки, картинки, фотографии, то есть для них наиболее оптимальны презентации, тогда как классическая лекция будет менее эффективна. «Визуалы» успешно справляются с устными заданиями, требующими описания, примеров. Их сильной стороной является распределение заданий во времени, так они видят конечную цель, а значит, годятся проектные методы, самостоятельные практические исследования. Также «визуалы» активны при продуцировании нового знания, уместно их особенности использовать при проведении фокус-групп, мозгового штурма и т.д.

Для студентов с ведущей кинестетической системой для успешной деятельности необходим благоприятный психологический климат в группе, на занятии в частности. Их восприятие мира связано с деятельностью, с активностью, возможностью самостоятельно освоить программу в живом взаимодействии. Успешным является их привлечение к «полевым» исследованиям в различных сферах, они успешно проходят практики, часто получая предложения дальнейшего трудоустройства. Однако кинестетики слабо планируют и требуют внешнего контроля либо со стороны одногруппников, либо со стороны преподавателя. Классические методы учебной деятельности снижают их личностную эффективность, наиболее успешно действуют в малых группах, распределение на которые происходит по желанию студентов. Тяжело переносят конфликты и стрессовые ситуации, связанные с оценкой их успешности, поэтому именно для них наиболее актуальным является правило оценки не личности, а деятельности.

Студенты с ведущей аудиальной системой чаще всего показывают высокие результаты при классической форме преподавания. Они предпочитают активные формы участия на занятиях, выступ-

ления, презентации, дискуссии, однако у них могут быть более низкие результаты при выполнении письменных заданий.

Также высокие результаты при классическом стиле преподавания показывают студенты-дигиталы или дискретны.

Они ориентируются на смысл, факты, последовательность, полезность информации и действия. Им сложно переключаться на активные, спонтанные виды деятельности, они интровертированы и индивидуалистичны, придерживаются усвоенных теорий и правил, сложно меняют мнение. Все эти характеристики в студенческом возрасте уже полностью сформированы, поэтому студенты-дигиталы могут считаться конфликтными и сложными как в студенческой, так и преподавательской среде.

Таким образом, каждый тип требует различных практических подходов для активизации учебной деятельности в целом и творческой деятельности в частности. Проведенные исследования ведущего типа репрезентативной системы определили преобладание визуальной и кинестетической систем у современных студентов, тогда как классический учебный процесс ориентирован на аудиальное восприятие.

## 2. Полезависимость/полenezависимость [11].

В основе выделения этой дихотомии находится степень влияния внешней среды на принятие личностью различных решений. Полезависимость характеризуется высоким уровнем социальной активности и зависимостью от внешнего отрицательного подкрепления. Это означает, что на процесс учебной и творческой активности оказывает позитивное влияние порицание, указание на ошибки, контроль за их ликвидацией.

Полenezависимые академически более успешны, зависят от внутренней мотивации, обладают выраженной тенденцией выбирать наиболее рациональные стратегии запоминания и воспроизведения материала, у них ярче происходит генерализация и перенос знаний. Именно студенты с полenezависимостью склонны к поиску дополнительных способов выполнения заданий, что также стимулирует творческую активность

## 3. Импульсивность/рефлексивность.

Данный параметр когнитивного стиля проявляется в стабиль-

ной тенденции личности в ситуациях с высокой неопределенностью. Он предполагает медленную реакцию, развернутый детальный анализ ситуации перед принятием решения и аналитически более подготовленный ответ (рефлексивные) либо быструю реакцию при меньшей степени исследования ситуации, менее аналитически подготовленный ответ и, следовательно, большое число ошибок (импульсивные). Следовательно, в ситуации выполнения учебных заданий, требующих точности, в частности тестов, рефлексивные студенты могут не успеть при ограниченности времени, а импульсивные – выполнить задание недостаточно качественно, то есть преподаватель должен контролировать фактор времени и скорость работы студентов. В то же время импульсивные и рефлексивные студенты хорошо взаимодействуют в ситуациях активизации идей и их обоснования.

#### 4. Ригидность/адаптивность.

Ригидность определяет сложность, затрудненность субъектом учебного процесса изменения внутренне спланированной программы деятельности, фрустрацию при внешнем вмешательстве в деятельность. При совместных формах работы проблематичная коммуникация с партнером. Студенты с высоким уровнем ригидности могут недостаточно качественно выполнять задания, требующие работы в условиях неопределенности, выбора альтернатив. Преподавателю необходимо контролировать деятельность студентов с ригидностью, регулируя, прежде всего, фактор времени.

Адаптивность является необходимым качеством успешности личности в текущей учебной и будущей профессиональной деятельности. Высокий уровень адаптивности влияет на способность к восприятию новой информации, способов выполнения деятельности, переключаемость и т.д. Является неотъемлемой чертой творчества, особенно в сфере коммуникации, командной работы.

#### 5. Аналитичность/синтетичность.

Рассматриваемая дихотомия определяется способностями мышления к категоризации и формируется в процессе онтогенеза мышления. Она связана с работой ведущего полушария головного мозга и в наименьшей степени подвержена корректировке. Ее

необходимо учитывать при анализе способов выполнения заданий студентами

Так, полюс стиля «аналитичность» предполагает более детализированную категоризацию впечатлений, что позволяет говорить об использовании «аналитиками» точных стандартов в оценке различий объектов. Личность с полюсом «аналитичность» показывает низкий уровень продуцирования творческих идей, так анализирует объект частично.

Аналитичность сочетается с менее высокими показателями учебной успеваемости, темпа обучаемости, произвольного и произвольного запоминания. «Аналитики» более ригидны и нетолерантны к изменениям в ранее сформированных понятийных схемах, их узкие категории в большей мере закрыты для противоречивой информации.

Аналитичные студенты более тревожны, что может рассматриваться как свидетельство менее сформированной системы психической саморегуляции; тревожность в первую очередь является следствием их недоверчивости, настороженности, центрированности на собственном «Я». Они ориентированы на социальное одобрение и достаточно конформны, но интровертированы.

Полюс стиля «синтетичность» предполагает построение целостной картины мира, происходящее оценивается с помощью субъективных крупномасштабных шкал. «Синтетики» показывают высокие показатели учебной успеваемости, темпа обучаемости, произвольного и произвольного запоминания, их характеризует высокая оригинальность продуцируемых идей; часто они интеллектуальные и творческие лидеры в своей учебной группе.

«Синтетики» менее ригидны и достаточно толерантны к изменениям в ранее сформированных понятийных схемах, их большие категории в большей мере открыты для противоречивой информации, менее тревожны и адаптивны, экстравертированы.

Суммирующим показателем, который определяет успешность учебной деятельности и оказывает влияние на творческие способности, являются темпорологические особенности студентов, то есть их восприятие времени, которое оказывает влияние на личную образовательную стратегию.



6. Типы восприятия времени фактически отражают предпочтения людей, их ориентацию на формирование сроков выполнения извне или на самостоятельное определение времени своей деятельности, проявления интернальности или экстернальности. В этом аспекте выделяют следующие типы личностей [6, с. 20].

*Оптимальный тип* – во всех временных режимах действует успешно, то есть справляется с любыми поставленными временными задачами. Переживания этого типа не связаны только с деятельностью, самостоятельно организывает время, управляет им, показывает наиболее высокие результаты не только учебной деятельности, но и во внеучебных формах студенческой жизни. Для студентов данного типа оптимально построение индивидуальной образовательной стратегии, их привлечение к научно-исследовательской деятельности, участию в предметных олимпиадах и т.д.

*Дефицитный тип*. Действует в режиме нехватки времени, является косвенным проявлением «эффекта прокрастинации» – откладывания выполнения задания на крайний момент при внутреннем субъективном понимании необходимого для выполнения критического срока. Опасностью является уменьшение критического срока, следствием чего в учебной деятельности может быть неуспеваемость.

*Спокойный тип* испытывает трудности в режиме дефицита времени или ограниченного срока, а в остальных режимах действует успешно. Этому типу людей целесообразно заранее сообщить о предстоящей деятельности, и тогда они в порядке саморегуляции успешно с ней справятся, организуя и упорядочивая свое время. Переживания этого типа двойственны: когда он определяет сроки сам, то переживает время как напряженное, что свидетельствует о его самомобилизации и саморегуляции; когда же время задается извне, он дезорганизуется.

*Исполнительский тип* – успешно работает во всех режимах, кроме временной неопределенности, то есть почти во всех режимах с внешне заданным сроком. В его переживаниях времени преобладает эмоциональное отношение, что, по-видимому, связано с особым чувством порядка и удовлетворенности. Студенты

этого типа нуждаются в постоянном контроле, часто обусловленным отрицательным стимулированием.

*Тревожный тип* – успешно действует в оптимальном сроке, неплохо работает при избытке времени, но всячески избегает его дефицита, что и отражается в конфликтном характере переживания времени, повышенной стрессовости, снижение успеваемости и конфликтности.

Для выявления всех вышеуказанных особенностей существуют разработанные психологические методики, которые дают достаточно надежные результаты, такие как БИАС-тест (для выявления типов восприятия информации), методика А.С. Лачинса «Гибкость мышления», Л.Л. Терстоуна «Скрытые фигуры», Р. Гарднера «Свободная сортировка объектов» и т.д.

Каждая личность, в том числе студент, обладает неповторимым сочетанием когнитивных стилей, что оказывает влияние на способ ее творческой деятельности и реализуется на различных уровнях. Л. А. Китаев-Смык описывает следующие уровни творчества [8, с.73]:

1. *Компилятивный* уровень связан с собиранием, классификацией, рубрикацией, ранжированием уже известных разрозненных знаний и фактов.

2. *Проективный* уровень имеет место, когда создаются обобщенные новые суждения на основании собранных знаний.

3. *Инсайтно-креативный* уровень связан с озарением, когда творец неожиданно постигает что-то новое, неожиданное для него («побочный продукт» интеллектуального напряжения по Я. А. Пономареву).

Личности, обладающие компилятивным уровнем творчества, могут хорошо разбираться в людях, проявлять творческие способности в сфере коммуникаций, быть хорошими администраторами, руководителями. «Проективные творцы» становятся блестящими педагогами, создают учебные программы, фундаментальные учебники. Инсайтно-креативный уровень связан с элементом случайности. Однако на всех уровнях творческую личность объединяют общие качества [4, с.104]: 1) беглость мысли (количество идей); 2) гибкость мысли (способность переключаться

с одной идеи на другую); 3) оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов); 4) любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире); 5) способность к разработке гипотезы (логическая независимость реакции от стимула); 6) фантастичность (полная оторванность ответа от реальности).

К. Роджерс определил внутренние и внешние условия творческой деятельности, которые дополняют портрет творческой личности. К внутренним условиям он относил [5, с. 37]: 1) экстенциональность (открытость новому опыту); 2) внутренний локус оценивания; 3) способность к необыкновенным сочетаниям. Внешними условиями творчества являются: 1) психологическая безопасность и защищенность (признание безусловной ценности индивида, создание обстановки, в которой отсутствует внешнее оценивание); 2) психологическая свобода самовыражения. Сопутствующими компонентами творческого акта К. Роджерс считал эмоции (эстетические, эвристические, коммуникативные, «отъединенности»).

Сочетание личностных качеств определяет индивидуальный или коллективный стиль творческой деятельности. Применительно к теории творчества каждый из этих типов более продуктивно приходит к озарению, новым идеям либо самостоятельно, либо коллективно. Однако личностные особенности не являются определяющим показателем для успеха деятельности. Индивидуальный путь предпочтителен тогда, когда ограничено время для принятия решения, необходимо решение простых задач или «головоломок», при необходимости оптимального результата и повышенной личной ответственности принятия решения. В учебной деятельности личное творчество проявляется в подготовке рефератов, эссе, личных проектов, практических исследований и т.д.

Коллективная работа более предпочтительна при решении сложных задач или проблем, при неопределенности и множественности вариантов; когда в основе решения лежит коллективная стратегия. Именно работа в малых группах, проектный метод, деловые игры, фокус-группы наиболее успешно зарекомендовали

себя при работе со студенческой аудиторией при продуцировании творческих идей, а также при включении в расширение категорий, включенных непосредственно в процесс творческой деятельности.

Для всех категорий студентов созданная среда обучения должна влиять на активизацию творческой деятельности, а также способствовать ее алгоритмизации и упорядочению.

Ряд авторов (А.Р. Гайфутдинова, И.А. Сычников, В.И. Каган, Ю.М. Орлов и др.) предлагают *пять критериев оценки творческой активности* [9]:

1) улучшение количественных и качественных характеристик учебной деятельности студентов в плане соответствия их целям обучения по сравнению с некоторыми прошлыми результатами. Тестовый контроль можно проводить на зачётах и экзаменах, практических занятиях и в ходе самостоятельной работы студентов. Наиболее удобным инструментом для этого анализа являются тесты учебных достижений;

2) уменьшение времени, затраченного на достижение конкретной цели обучения, обеспеченное за счёт определённых приёмов и средств. Сокращение затрат времени – очень важный фактор в работе современного вуза. Это даёт возможность студентам работать самостоятельно, глубже знакомиться с проблемами своей будущей специальности. Критерием уровня творческой активности здесь выступает увеличение количества свободного времени студентов;

3) облегчение учебной деятельности студентов путём улучшения организации материала, повышения его доступности, усиления мотивации учения, выработки у студентов умения учиться, адекватных привычек познавательной деятельности, соразмерности заданий возможности студентов. Измеряется этот показатель с помощью специального бланка самооценки студентами трудности/лёгкости выполнения определённых видов учебных заданий (в баллах от 1 до 5);

4) удовлетворённость студентов учением, что является главным эмоциональным фактором, подкрепляющим процесс учебной деятельности и являющийся для неё очень важным стимулирующим эмоциональным фоном. Переживание удовлетво-

рения – эффект, обращенный в будущее. В результате удовлетворённости учением у студента создаётся установка на самостоятельную учебную работу, повышается мотивация познания и самосовершенствования, которая по окончании вуза выражается в стремлении постоянно повышать свою квалификацию. Для определения этого показателя используется специальный вопросник, позволяющий шкалировать и в баллах отражать степень удовлетворённости студентов процессом обучения;

5) отношение студентов к учению и преподавателю. Изучение отношения студентов к любой деятельности включает в себя измерение их интереса к ней, желание заниматься данной деятельностью, оценку способности противостоять воздействиям, дезорганизирующим деятельность, отвлечение на другие занятия.

Таким образом, можно отметить, что на активизацию творческой активности студентов, с одной стороны, оказывают влияние психологические и характерологические особенности личности, а с другой – созданный благоприятный климат учебного взаимодействия, как между студентами, так и между ними и преподавателем, что будет стимулировать продуцирование творческих идей.

### **3.4. Мотивация творческой активности студентов**

Анализ проблем творчества показывает, что, кроме психологических особенностей, которые отвечают за процесс возникновения, продуцирования, презентации идей, важным является обоснование стимулов и мотивов, которые выступают движущей силой поведения и учебно-профессиональной деятельности личности.

Е. П. Ильин, систематизирует подходы к анализу мотивации, отмечает, что все определения данного феномена можно отнести к двум направлениям [3]. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов. Например, В. Д. Шадриков считает, что мотивация обусловлена потребностями и целями личности, уровнем притязаний и идеалами, условиями деятельности (как объективными, внешними, так

и субъективными, внутренними – знаниями, умениями, способностями, характером) и мировоззрением, убеждениями и направленностью личности и т. д. С учетом этих факторов происходит принятие решения, формирование намерения.

Второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм. Мотивация творческой деятельности может анализироваться в русле обоих направлений.

Теория мотивация находится в фокусе научного интереса ученых, начиная с 20-х годов XX века. Уже при разработке первых теорий (К. Левин, Г. Олпорт, Г. Мюррей, А. Маслоу) были выделены вторичные (психогенные) потребности, формирующиеся в результате целенаправленного обучения и воспитания, а следовательно, связанные с самореализацией, самосовершенствованием и творчеством. К ним можно отнести: потребность в достижении успеха, в аффилиации (потребность в создании тёплых, доверительных, эмоционально значимых отношений с другими людьми) и агрессии, потребность в независимости и противодействии, в уважении и защите, в доминировании и привлечении внимания, потребность в избегании неудач и вредных воздействий и т. д.

К наиболее разработанным и используемым в управлении людьми в различных сферах теориям мотивации можно отнести: теорию иерархий потребностей А. Маслоу; когнитивную теорию У. Джеймса; двухфакторную модель мотивации Херцберга; трехфакторную модель Мак-Клелланда; теорию X, Y Мак-Грегора; диспозиционную и аттитюдную модели (А. Г. Здравомыслов, В. А. Ядов, Г. В. Олпорт и др.); теорию сбалансированных показателей Х. К. Рамперсада; Хотторнские эксперименты Э. Мэйо; отношенческую теорию Ж. Нюттена; логотерапию Ф. Франкла и т.д.

Одним из психологических оснований, которое может быть использовано для анализа мотивации деятельности в целом и творческой деятельности в частности, является теория установки Д. Н. Узнадзе, который обосновывал понятие установки как основного регулятивного механизма поведения человека, опре-

деляя его направленность и избирательную активность. Однако, по его мнению, сущность личности не сводится к функционированию установки, а определяется наличием таких основополагающих проявлений, как сознание и способность к объективации. Характерной особенностью личности является осуществление далекой мотивации, совершение действий и поступков, цель которых в удовлетворении потребностей, предназначенных для будущей жизни. Установка проявляется в настоящем времени, хотя и является определенной формой антиципации (представления о своем будущем).

Поведение личности может протекать на двух уровнях: 1) импульсивном и 2) регулируемом сознанием. В первом случае направленность поведения определяется установкой, возникающей при взаимодействии потребностей человека и ситуации, в которой они актуализируются. На более высоком уровне поведения человек не подчиняется импульсу, а находит такой вид поведения, за который может взять на себя ответственность. Ответственность позволяет человеку становиться выше своих потребностей, выступая как субъект воли. Смысл мотивации состоит в нахождении деятельности, соответствующей основной, закрепленной в процессе жизни установке личности.

В зависимости от способности человека к объективации Д. Н. Узнадзе описывает три типа личностей [15]:

1) динамический – личность, имеющая развитую способность к объективации и обладающая готовностью легко переключаться в направлении объективированных целей. Это уравновешенные, гармоничные люди, легко приспосабливающиеся к окружающим. Мотивацией их творческой деятельности является достижение успеха;

2) статичный – личность, проявляющая гиперобъективацию, которая состоит в постоянной задержке импульсов своих установок и выборе целесообразных видов деятельности лишь на основе волевых усилий. К этому типу можно отнести тех людей, чье поведение не импульсивно, а опирается на объективацию, для них характерно проявление неуверенности. Для них более характерна в процессе деятельности опора на уже известные факты, они более

успешно взаимодействуют в команде, для них характерно избегание неудач;

3) **вариабельный** – личность, обладающая достаточной легкостью объективации, но не имеющая достаточных волевых способностей для ее реализации. Относятся люди дела, люди сильных стремлений, но с конфликтной структурой характера. В зависимости от важности цели, может быть как мотивация достижений, так и избегание неудач.

Большинство теорий приходит к тому, что можно выделить внутренние и внешние факторы мотивации, оказывающие влияние на деятельность личности. Внешняя мотивация служит для описания детерминизации поведения в тех ситуациях, когда факторы, его иницирующие и регулирующие, находятся вне личности и вне поведения. Наиболее ярко концептуализация данного типа мотивации представлена в бихевиористских теориях и в теориях инструментальности. Интересным является подход к определению внутренней и внешней мотивации в рамках «отношенческой» теории Ж. Нюттена [8].

Ж. Нюттен полагал, что внутренне мотивированное поведение не ограничено только чем-то вроде «пиковых переживаний» или исключительными ситуациями, в которых человек полностью поглощен тем, что делает. Оно проявляется в повседневной деятельности, такой, как общение. Человеческое поведение часто избыточно детерминировано тем, что к ведущей мотивационной целевой ориентации человека могут присоединяться добавочные мотивы. Внешняя и внутренняя мотивация могут присутствовать одновременно в одном и том же поведении. Это положение является важным и для анализа мотивации творческой деятельности, так как исследователями обосновывается «мышление Януса» как специфический способ мышления, допускающий сосуществование противоположных точек зрения.

Также Ж. Нюттен указывает, что практически важным различием между внешней и внутренней мотивацией является то, что достижение внутренних целей доставляет удовольствие и само по себе мотивирует. Для такой деятельности часто характерны более высокие результаты. Даже если деятельность сложна, она



переживается как самореализация и вклад в собственное развитие. Следовательно, в нашем обществе проблема состоит в поиске того, как учебная или профессиональная мотивация может быть связана с внутренней мотивацией творчества и саморазвития. Учащиеся часто даже не воспринимают взаимосвязь по типу «средства-цели» между их нынешней учебной и дальнейшей карьерой. Таким образом, конечная мотивация к карьере не может вылиться в такой инструментальный акт, как учеба. В других случаях даже решение о том, кем человек хочет стать в жизни – выбор карьеры, например, – навязывается извне (родителями или социальными структурами), так что даже цель остается полностью внешней по отношению к Я-концепции индивида [8].

В логотерапии В. Франкла основной мотивационной силой человека считается стремление к смыслу. Согласно этому подходу, человек в любом состоянии и любой ситуации стремится к смыслу, обоснованности своего существования в соотнесённости с другими людьми и миром. В. Франкл представил трёхмерную модель личности, содержащую в горизонтальной плоскости два измерения – физическое и психическое, а в вертикальной плоскости – духовное (в научный оборот был введен термин «ноэтическое», чтобы избежать связи с религией), все три измерения образуют нераздельное целое. Человек – существо свободное, ответственное и духовное. К сфере духовного можно отнести стремление к смыслу, свободу выбора, интенциональность, креативность, способность любить, интуицию и вдохновение, идеи и идеалы, ответственность, совесть, юмор и т.д.

Подход В. Франкла основывается на трёх философско-психологических концептах: 1) свобода воли; 2) воля к смыслу; 3) смысл жизни [16].

Свобода воли определяется как пространство для формирования своей жизни в рамках заданных возможностей. Воля к смыслу – это способность достичь определённых целей. Не имея возможности реализовать в жизни свою «волю к смыслу», человек переживает глубочайшее чувство бессмысленности и пустоты.

Данные положения нужно учитывать при выборе форм воздействия на учебно-профессиональную сферу студентов. Творческая

составляющая, которую В. Франкл считает неотъемлемой частью проактивного человека, который полностью создает ответственность за собственную жизнь и готов ее преобразовывать.

У. Джеймс в рамках когнитивной теории мотивации выделял несколько типов принятия решения (формирование намерения, стремление к действию), как сознательного преднамеренного мотивационного акта. Объекты мысли, задерживающие окончательное действие или благоприятствующие ему, он называет основаниями, или мотивами, данного решения. Когнитивные теории мотивации обосновали понятия: социальные потребности, жизненные цели, когнитивные факторы, когнитивный диссонанс, ценности, ожидание успеха, боязнь неудачи, уровень притязаний.

Основным теоретическим понятием, определяющим разницу в ориентации на внутреннюю ответственность (интернальность), либо на внешние обстоятельства (экстернальность), является локус контроля. В основу определения данного феномена положены 2 предпосылки [10]:

1. Люди различаются между собой по тому, как и где они локализируют контроль над значительными для себя событиями. Возможны два полярных типа такой локализации: экстернальный и интернальный. В первом случае человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом действия внешних сил – случая, других людей и т. д. Во втором случае человек интерпретирует значимые события как результат своей собственной деятельности. Любому человеку свойственна определенная позиция на континууме, простирающемся от экстернального к интернальному типу.

2. Локус контроля, характерный для индивида, универсален по отношению к любым типам событий и ситуаций, с которыми ему приходится сталкиваться.

Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности в случае неудач и в сфере достижений, причем это в равной степени касается различных областей социальной жизни.

Е. Ильин выделяет несколько видов социальной зависимости, которая формирует экстернальность. Референтная зависимость обнаруживается тогда, когда человек, не задумываясь, некрити-

чески заимствует установки, нормы поведения, образ жизни, надеясь благодаря этому стать похожим на «настоящих людей», быть причисленным к определенному кругу, определенной референтной для него группе. Здесь срабатывает механизм подражания.

Повышение социального статуса (хотя бы в собственных глазах) является важным мотивом поведения многих людей. Неудивительно, что многие методы рекламы основаны на том, что рекламируемый товар объявляется излюбленным предметом потребления людей с высоким социальным статусом. Желая приобщиться к данной категории лиц, потребитель постарается приобрести внешние признаки высокого статуса – машину определенной марки, костюм, путевку на модный курорт и т. д.

Информационная зависимость возникает в тех случаях, когда человек, стремясь к какой-то цели, не располагает необходимой информацией. Он вынужден некритически использовать информацию, полученную от человека, которого считает более информированным.

Властная зависимость – это зависимость индивида от человека, наделенного специальными полномочиями или обладающего высоким авторитетом.

Таким образом, мотивация может испытывать сильное давление со стороны и принимать внешнеорганизованный характер.

Исследования показали, что тип субъективного контроля оказывает влияние на формирование самооценки личности. Субъекты с низким общим уровнем субъективного контроля (экстерналы) характеризуют себя как эгоистичных, зависимых, нерешительных, несправедливых, суетливых, враждебных, неуверенных, неискренних, несамостоятельных, раздражительных.

Субъекты с высоким уровнем субъективного контроля (интерналы) считают себя, наоборот, добрыми, независимыми, решительными, справедливыми, способными, дружелюбными, честными, самостоятельными, невозмутимыми. Это подтверждает гипотезу о том, что уровень субъективного контроля связан с ощущением человеком своей силы, достоинства, ответственности за происходящее, с его самоуважением и социальной зрелостью.

Зависимость направленности поведения человека от ее целей

была изучена в теории «Мотивации помощи» Х. Хекхаузена в его труде «Мотивация и деятельность» [17]. Были выделены бескорыстный (альтруистический) и корыстный (эгоистический) типы мотиваций.

Большинство исследователей оценивали внешние обстоятельства оказания помощи, затраты времени и усилий, не уделяя должного внимания личностным особенностям. Совершенно очевидно, что одним из внутренних факторов альтруистического поведения является соблюдение норм или некоторых универсальных правил поведения. Их действенность зависит от того, насколько человек интериоризировал их, насколько они стали для него внутренними стандартами, насколько поведение в соответствии с ними является для него ценностью. Чем более интериоризованы нормы в качестве стандартов поведения личности, тем сильнее поведение определяется предвосхищением его последствий для самооценки и тем меньше оно зависит от внешних обстоятельств.

Значимым свойством личности, предрасполагающим к альтруистическому поведению, является эмпатия, как способность к сочувствию и сопереживанию другому человеку. Эмпатия как основа социального интеллекта при продуцировании новых идей, креативности, особенно в профессиональной сфере «Человек-Человек», должна быть учтена в процессе формирования учебной и творческой мотивации студентов.

Выделяют следующие мотивы учебной деятельности студентов [5]:

- познавательные мотивы (приобретение новых знаний и желание стать более эрудированным);
- широкие социальные мотивы (выражаются в стремлении личности самоутвердиться в обществе, утвердить свой социальный статус через учение);
- прагматические мотивы (получать достойное вознаграждение за свой труд);
- профессионально-ценностные мотивы (расширение возможностей устроиться на перспективную и интересную работу);
- эстетические мотивы (получение удовольствия от обучения, раскрытие своих скрытых способностей и талантов);

– статусно-позиционные мотивы (стремление утвердиться в обществе через учение или общественную деятельность, получить признание окружающих, занять определенную должность);

– коммуникативные мотивы (расширение круга общения посредством повышения своего интеллектуального уровня и новых знакомств);

– традиционно-исторические мотивы (стереотипы, которые возникли в обществе и укрепились с течением времени);

– утилитарно-практические мотивы (стремление к самообразованию);

– учебно-познавательные мотивы (ориентация на способы добывания знаний, усвоение конкретных учебных предметов);

– мотивы социального и личного престижа (ориентация на определенное положение в обществе);

– неосознанные мотивы (получение образования не по собственному желанию, а по влиянию кого-либо, основанное на полном непонимании смысла получаемой информации и полном отсутствии интереса к познавательному процессу).

Каждый из этих мотивов может быть рассмотрен применительно и к анализу творческой деятельности.

Таким образом, учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм и способов организации с точки зрения их личных, индивидуальных потребностей и целей, что вместе составляет мотивационно-целевую основу обучения.

Г. Розенфельд [3] предложил выделять следующие факторы мотивации учения:

1. Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.

2. Обучение без личных интересов и выгод.

3. Обучение для социальной идентификации.

4. Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.

5. Обучение по принуждению или под давлением.

6. Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.

7. Обучение для достижения цели в обыденной жизни.

8. Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

В исследовании В. Т. Волова, В. Ф. Сопова, А. В. Капцова были выделены четыре большие группы мотивов учения: профессиональные, познавательные, мотивы социальной идентификации и утилитарные [1]. В данных исследованиях анализ динамики и структуры учебной мотивации позволяет установить, что ее общий усредненный показатель снижается от курса к курсу. И по динамике мотивационно-целевой основы обучения студентов весь период можно разделить на три этапа. Первый этап охватывает период обучения студентов на 1-м курсе. Он характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных ценностей, которые выступают в роли мотивов, управляющих деятельностью студентов. Вместе с тем, профессиональные ценности и ценности учения несколько идеализированы, т. к. обусловлены скорее пониманием их общественного значения, чем личностным смыслом, причем вся система мотивации еще не образует целостной иерархической структуры. Например, показатели отношения студентов к учебным дисциплинам не связаны с показателем отношения к профессии и учению.

Второй этап (2-й и 3-й учебные курсы) отличается общим снижением интенсивности всех мотивационных компонентов. В этот период заметно снижаются учебная активность и успешность, образуется так называемый «синдром разочарования». Третий этап (4-й и 5-й учебные курсы) выделяется тем, что на фоне сниженных уровневых показателей растет степень осознания и интеграции различных форм обучения в единую целостную систему, структурированную по уровню их обобщенности.

Таким образом, учебная мотивация сильных студентов направлена в большей степени на достижение конечных целей учебной деятельности, что способствует формированию у них более высокой и устойчивой профессиональной направленности. Это и определяет более высокие показатели учебной деятельности. У слабых студентов учебные мотивы смещены на цель и направлены на текущие условия учебной деятельности, носят более

ситуационный характер. Поэтому они не могут оказывать положительного влияния ни на формирование высокого уровня профессиональной направленности, ни на уровень учебной активности и самоорганизации, ни на учебную успешность в целом.

В целом, можно отметить, что качество профессиональной подготовки будущих специалистов во многом зависит от их мотивационно-творческой активности: познавательной потребности, гибкости и дивергентности мышления, стремления к творческим достижениям, продуктивности творческой деятельности, умения моделировать различные ее способы в соответствии с изменением условий, антиципировать (предвосхищать) возможный ход развития деятельности. Вовлечение студентов в процесс саморазвития, самоизменения и самоактуализации предполагает не только наличие определённого набора знаний, умений и навыков (базовых компонентов деятельности), но и творческой активности [6].

В свою очередь структуру творческой активности, выступающей профессиональной и личностной характеристикой студентов в процессе обучения, можно проанализировать через структуру следующих компонентов: мотивационного, когнитивного, рефлексивного, поведенческого.

Основанием для выделения мотивационного компонента в структуре творческой активности послужило положение о том, что поведенческий, деятельностный аспект любого основания личности побуждается и регулируется системой мотивов, выражающих осознанное отношение к деятельности, определяющих направленность личности на определённые объекты и способы взаимодействия с ними. Мотивационный компонент в структуре творческой активности характеризуется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное отношение к ценностям и целям предстоящей профессиональной деятельности, собственному профессиональному становлению, осуществляющемуся на основе освоения творческой активности в каком-либо процессе. Для оценки наполненности, содержательности, активности мотивационного компонента в качестве критериального показателя выступает осознание формирования творческой активности как

условия разрешения актуальных проблем, стоящих перед современной высшей школой.

Когнитивный компонент в структуре творческой активности проявляет себя в познавательной деятельности, во всем многообразии её проявлений в условиях современного образовательного процесса.

Данный компонент включает в себя следующие знания:

– методологические, предполагающие знание сущности творческой активности как одного из способов отношения человека к окружающему миру;

– теоретические, включающие знание целей, принципов, содержания, методов, видов и форм творческой активности, закономерностей её освоения и реализации;

– технологические, основанные на знании творческих технологий обучения и воспитания.

Анализ когнитивного компонента в структуре творческой активности позволяет нам в качестве критериального показателя его сформированности выделить объём знаний о сущности творческой активности и технологиях её осуществления в условиях высшей школы.

Рефлексивный компонент в структуре творческой активности выделяется на основе того, что в современных исследованиях обращается внимание на развитие рефлексивных механизмов мышления личности студентов как одного из важнейших условий осознания, критического анализа и творческого осуществления или предстоящей профессиональной деятельности.

Поведенческий компонент характеризует практический, действенный аспект творческой активности, он направлен на целостное самоопределение и самовыражение студентов в учебно-профессиональной деятельности. К. А. Абульханова-Славская отмечает, что характер самовыражения и самоопределения личности в профессии, формальный или творческий способ включения человека в профессию определяет как характер профессионального движения, так и жизненную перспективу личности [2].

А. С. Шаров обращает внимание на стремление творческого



человека к значимости собственной личности. «Для творческого человека особенно характерно стремление к эскалации значимости собственной личности и Я. Это стремление не только направляет, но и мобилизует человека в реализации выполняемой им деятельности. Сделать что-то лучше, качественнее, чем другие, не так, как все. Стремление к значимости охватывает всего человека, он ищет место приложения своих сил и способностей, поэтому творческие люди многое пробуют делать, начинают и бросают, пока не найдут то, где они максимально результативны, и это приносит им огромное удовлетворение»[5].

Показательными для выявления роли мотивации в учебной и творческой деятельности студентов являются результаты, отражающие особенности отношения к различным учебным дисциплинам сильных и слабых студентов. Так, например, сильные студенты, по сравнению со слабоуспевающими однокурсниками, оценивают выше значимость различных учебных предметов для общей профессиональной подготовки и творчески относятся к процессу подготовки заданий. Они в большей степени удовлетворены качеством преподавания, и у них значительно снижена интенсивность субъективного переживания меры трудности усвоения учебных дисциплин.

Стародубцева В. К. рассматривает следующие ошибки во взаимодействии преподаватель – студент, которые отрицательно влияют на формирование учебной мотивации и творческой самореализации [14].

Первая ошибка – «голые знания». Преподаватели стараются дать максимально возможное количество «голых» знаний, зачастую без обоснования их нужности. Однако студенту необходимо объяснить, каким образом эти знания ему пригодятся в будущем, иначе обучающийся по понятным причинам теряет интерес к предмету изучения. Студент приходит в учебное заведение не только за знаниями, но и за тем, чтобы стать хорошим работником. Преподаватель обязан уметь доказать студентам, что его предмет действительно будет полезен студентам в их будущей деятельности.

Вторая ошибка – отсутствие связки студент-преподаватель. Если между студентом и преподавателем нет никакого контакта,

то ни о какой мотивации говорить не приходится. Студенту очень важно, чтобы преподаватель был его наставником.

Третья ошибка – отсутствие уважения к студентам. Этим грешат те, которые считают своих студентов лентяями, хотя зачастую у студента просто не получается разобраться в предмете.

На базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и личностно-престижной) у студентов (впрочем, как и у школьников старших классов) появляется определенное отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается [5]:

- а) важностью предмета для профессиональной подготовки;
- б) интересом к определенной отрасли знаний и к данному предмету как ее части;
- в) качеством преподавания (удовлетворенностью занятиями по данному предмету);
- г) мерой трудности овладения этим предметом исходя из собственных способностей;
- д) взаимоотношениями с преподавателем данного предмета.

Все эти мотиваторы могут находиться в различных отношениях друг с другом (взаимодействие или конкуренция) и иметь различное влияние на учебу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры. Это позволит установить и мотивационную напряженность у данного субъекта, т. е. сумму компонентов мотива учебной деятельности: чем больше компонентов обуславливает эту деятельность, тем больше у него мотивационное напряжение.

Важным аспектом системного понимания о мотивации является понятие временной психологической перспективы, так как для анализа возможности использования мотивации необходим анализ представления студентов о своем будущем в целом и профессиональном будущем в частности.

Большинство современных авторов (А. Татенко, А. Л. Кононко, В. А. Романец и др.) утверждают, что личность является активным субъектом жизни, способным на осмысленный поиск, выбор

и взятие ответственности на себя в настоящем и будущем.

В рамках этого направления используется понятие временной перспективы, которое К. Левин определял как «всеобщность взглядов индивида на психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях» [11].

Ж. Нюттен операционализирует «временную перспективу» как «виртуальное» присутствие во внутреннем плане разноудаленных во времени объектов-целей (или «мотивационных объектов»). Он исходит из того, что, наряду с объектами, явлениями, которые человек актуально воспринимает как имеющие знаки места и времени «здесь и теперь», в сознании человека существуют другие объекты, о которых он время от времени думает, которые стимулируют его активность, влияют на поведение не меньше, чем непосредственно воспринимаемые. Эти объекты-цели, или «мотивационные объекты», несут определенные знаки, или индексы времени. Временная перспектива, по Нюттену, выступает как определенная функция составляющих ее мотивационных объектов [8].

Термином «временная перспектива будущего» пользуется Н. Н. Толстых, представляя ее как ментальную проекцию мотивационной сферы человека, которая проявляется в виде в разной мере осознанных надежд, планов, проектов, стремлений, опасений, притязаний, связанных с более или менее отдаленным будущим [11]. Такая трактовка временной перспективы будущего, на наш взгляд, близка по содержанию к термину «жизненная (или временная) перспектива».

По мнению А. И. Епифанцевой, жизненная перспектива имеет двойственное проявление в деятельности. С одной стороны, она выступает как внешняя, объективная цель, как стимул человеческой деятельности, а с другой – как внутренний, лично значимый образ этой цели, которая порождает мотив деятельности [13].

Т. Н. Ретунская, очерчивая особенности жизненной перспективы человека, считает: эта перспектива должна характеризоваться реалистичностью (разграничением в представлениях о будущем действительности и фантазии, концентрацией усилий

на том, что имеет действующие основания для реализации в будущем), оптимистичностью (отражением позитивности прогнозов на будущее и уверенности личности в своевременном достижении поставленной цели); согласованностью событий прошлого, настоящего и будущего [12].

В. В. Кириченко [4] отмечает, что одной из причин неопределенности может быть проблема добровольности выбора будущей специальности, что затрудняет или вообще делает невозможным становление профессиональной идентичности. Потеря способности делать свободный выбор профессии приводит к потере ответственности работника за свою деятельность, превращает его в исполнителей «чужой воли»; идентичность безответственного работника не разворачивается во временной перспективе, такие работники развиваются на «достаточном для ситуации уровне», для них профессиональное завтра такое же неопределенное, как будущее подростка. Настоящая профессия в последнее время превращается в потребительское ремесло, работник – в исполнителя, который не живет профессией, а приспосабливается к ситуации. Система личностных ценностей такого работника лишена основного – ответственности за свою деятельность. Способности поддерживают внутреннюю свободу человека. Дают возможность делать выбор среди широкого спектра возможностей. В процессе становления профессиональной идентичности способности и умения становятся конкретными, связанными с индивидуальной историей работника, с его ценностями. Творческие способности ценятся другими в случае их производительности, полезности для общества. Лишь пройдя процесс оценки продуктов деятельности, производимых в результате использования работником творческих способностей, как полезных и необходимых для других, возможно закрепление ее в сознании как ценностей индивидуальной личности. Право быть идентичным в профессии получает не каждый работник, а лишь тот, кто завоюет это право, докажет другим, что его способности, особенности деятельности, которые отличаются от устоявшегося образца намного производительнее. Человек получает от других признание своей индивидуальности, право свободы деятельности в профессии, особое отношение от других.

На мотивацию оказывает влияние внутреннее понимание своих будущих карьерных ориентаций, так называемых «якорей карьеры» [9].

**Профессиональная компетентность.** Эта ориентация предполагает наличие способностей и талантов в определенной области (научные исследования, технические разработки, проектирование и т. д.). Специалисты с высоким уровнем профессиональной компетентности хотят быть мастерами своего дела. Их творчество связано с успехом в профессиональной сфере. Управление само по себе не представляет для них интереса, но они могут управлять другими в пределах своей компетентности.

**Менеджмент** предполагает ориентацию на управление другими людьми. Их деятельность требует аналитических навыков, навыков межличностного и группового общения, эмоциональной уравновешенности, чтобы нести бремя ответственности.

**Автономия (независимость).** Личность с такой ориентацией стремится к освобождению от организационных правил, предписаний, ограничений. У нее ярко выражена потребность делать все самостоятельно, она готова отказаться от продвижения по службе ради сохранения своей независимости, творческие идеи могут продуцироваться только в комфортной среде.

**Стабильность.** Личность с высоким уровнем ориентации на стабильность испытывает потребность в безопасности и стабильности. Одним необходима стабильность места работы. Они ищут работу в организации, которая обеспечивает определенные условия, выглядит надежной в своей отрасли. Есть люди, ориентированные на стабильность места жительства. Они пускают корни в определенном месте. Смена работы для них будет следствием переезда на другое место жительства.

**Служение.** Профессиональная деятельность связана с высокой социальной ответственностью. Специалист легко откажется от продвижения или перевода на другую работу, если при этом не сможет помогать другим людям.

**Вызов.** Ориентация основана на ярко выраженной мотивации достижения. Специалист с этой карьерной ориентацией стремится к конкуренции, победе, преодолению препятствий, решению

трудных задач. Конкретная область деятельности или квалификация второстепенны для них. Любую ситуацию такие люди рассматривают с позиции «выигрыша-проигрыша».

**Интеграция стилей жизни.** Личность с выраженной подобной ориентацией стремится к балансу, социальному компромиссу в различных сферах.

**Предпринимательство.** Наиболее связанная с творчеством ориентация, так как именно она предполагает апробацию собственных идей на практике и внедрение их в жизнь, это личности с высоким уровнем самоактуализации.

Проводя исследования особенности самоактуализации студентов, исследователи А. Г. Солодухова и Н. Старинска [13] делают вывод, что в вузе должны закладываться основы будущей профессиональной самореализации как основы становления профессиональной идентичности. У студентов должны сформироваться навыки и умения:

- акцентировать внимание на будущую практическую профессиональную деятельность;
- максимально связывать задачи с уже приобретенным учебным и жизненным опытом студента;
- соблюдать оптимальный уровень сложности учебного материала;
- прогнозировать потенциальные трудности;
- убедить студента, что только собственные стремления и амбиции могут побудить личность к выполнению определенных действий и определенной деятельности;
- побудить студента уверенно делать выбор в пользу знаний и не бояться принимать самостоятельные решения;
- позволить студенту самому выбирать наиболее эффективные методы и способы обучения, которые максимально соответствуют его индивидуальным психологическим особенностям;
- обеспечить дифференциацию и индивидуализацию самостоятельного обучения;
- стимулировать ответственное и с пониманием дела отношение студента к самостоятельным действиям;

- на должном научном и методическом уровне разрабатывать методики для осуществления самооценки и самоконтроля знаний;
- обеспечить системность в осуществлении самостоятельной учебной деятельности;
- поддерживать положительное эмоциональное состояние как результат удовлетворения от собственной учебной деятельности;
- способствовать постепенному освобождению от неправильных представлений о себе;
- способствовать превращению учебной деятельности в настоящую ценность студента, которая постепенно становилась бы потребностью личности.

Можно выделить следующие рекомендации для студентов и преподавателей с целью повышения учебной мотивации в целом и мотивации творческой деятельности в частности:

1) обеспечение доступа к источникам получения информации, включая общение с преподавателем, как куратором, наставником не только в рамках учебных занятий, включенность в проводимые исследования и проекты;

2) создание культурно-образовательной среды, которая способствует формированию уважения, эмпатии, стремления к самореализации;

3) расширение границ персональной ответственности студентов как возможность проявить себя в той области, которая наиболее им близка;

4) создание конкурентной среды с помощью проведения конкурсов проектов, олимпиад, научных работ, создание портфолио как базы для профессионального самосовершенствования;

5) овладение навыками целеполагания. Важно ставить перед собой не слишком растянутые во времени осуществимые цели, представить себе более осязаемый результат и результат на перспективу, записать их как можно подробнее в глагольных формах действия и стремиться к достижению в ближайшей временной перспективе;

б) активизация умений к самостоятельному поиску. Студенты могут анализировать собственные знания, создавая себе ситуации

самопроверки, а также объяснять трудные задания менее подготовленным студентам.

Таким образом, мотивация – это не пусковой механизм для деятельности личности. Ее главная роль состоит в непрерывном регулировании и активном направлении поведения к целевому объекту. Координируя различные поведенческие операции и направляя их к цели, мотивация превращает разрозненную активность в осмысленное действие. Мотивация творческой деятельности предполагает учет большого количества внешних и внутренних факторов, четкое понимание студентами своего положения в пространственно-временных координатах, представление о своем профессиональном будущем и стремление к творческой самореализации.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, творческая активность в современном мире – необходимое условие, механизм достижения успеха современной личностью. Именно благодаря этому механизму используется потенциал постоянных изменений в социуме, который адаптируется под потребности личности, становится ее инструментом в движении вперед.

При этом успех в современном обществе все больше основывается не на типичности, а на индивидуальности, а именно активность, творческая активность позволяет этой индивидуальности проявиться, развиваться и состояться.

Безусловно, развитие творческой активности личности – важная задача всего общества. И без поддержки его различных структур реализовать такую задачу довольно сложно: кроме элементарной помощи в осознании своего потенциала, его развитии, важной выступает социальная матрица оценки достижений и проявлений активности. Для решения этих задач принципиальное значение имеет среда, в которой осуществляет свою жизнедеятельность личность. А в контексте современных социальных преобразований особую роль в этих процессах играет непрерывное образование. Его потенциал охватывает как прямые, так и опосредованные механизмы развития творческой активности личности; оно способствует развитию всех субъектов социального поля в целом и культурно-образовательного пространства в частности.

Для студентов проблема формирования творческой активности имеет особое значение. Ведь это – залог высоких достижений сегодня и их потенциал завтра. А это значит, что развитие такого качества, привитие своеобразной привычки быть творчески активным принципиально важно сформировать и развить со студенческой скамьи.

Очевидно, что развитие творческой активности – одна из ключевых задач современных образовательных процессов. Ведь образование, и особенно высшее, сегодня все больше открывается

социуму, перестает быть закрытой системой. На современном этапе образование становится полноценным партнером всех преобразований в обществе. Именно поэтому творческая активность становится универсальным средством самореализации личности.

Как показывает анализ, современное высшее образование обладает разнообразными средствами решения данного круга задач. Среди них и такие фундаментальные, как научные школы, культурно-образовательная среда, инновации в образовательной стратегии. Именно эти средства закладывают фундамент, на котором выстраиваются разнообразные технологические решения, позволяющие формировать и развивать творческую активность студентов.

Сами инструменты относительно творческой активности могут быть различны. И в монографии достаточно удачно раскрыт потенциал некоторых из них: проблемного обучения, информационных технологий, практической подготовки и т.д. Эти направления и приемы внутри них – путь к формированию у студентов устойчивой потребности быть творчески активным с использованием современных технологий и закрепления успехов на практике.

Безусловно, важным в решении всех упомянутых проблем является вопрос о субъектах, включенных в их решение. Прежде всего, творчески активного студента не может сформировать «серый» преподаватель и типичный вуз, то есть субъекты без «собственного лица». Поэтому задача формирования творческой активности студентов «возвращается» в систему образования с другой стороны – со стороны подготовки соответствующих педагогических кадров, формирования соответствующих управленческих компетенций у топ-менеджмента вузов и т.д. Именно им принадлежит значительная доля в решении вопросов о стратегиях развития вузов, о кадрах, работающих в них и требованиям к ним.

В целом творческая активность студентов – важнейшее требование для того, чтобы быть успешным не только в вузе, но и в жизни. А это накладывает особую ответственность на систему образования в целом.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

### Введение

1. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

### 1.1:

1. Безрукова В. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 937 с.

2. Бескова И. Как возможно творческое мышление? / И. Бескова. – М. : Наука, 1993. – 198 с.

3. Богоявленская Д. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Д. Богоявленская. – М. : Академия, 2002. – 320 с.

4. Большая российская социологическая энциклопедия / под общ. ред. акад. РАН Г. В. Осипова. – М. : НОРМА-ИНФРА-М, 1998. – 672 с.

5. Бурдьё П. Формы капитала [Электронный ресурс] / Бурдьё П. // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3, № 5. — Режим доступа: <http://bourdieu.name/bourdieu-forms-of-capital>.

6. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли. Античность, Средние Века, Возрождение. – М. : Изд-во Акад. художеств СССР, 1962. – Т. 1. – 682 с.

7. Капица П. О творческом «непослушании» / П. Капица // Наука и жизнь. – 1987. – № 2. – С. 82–83.

8. Макарова Т. Творчество как способ и условие активности личности [Электронный ресурс] / Т. Макарова // Аналитика культурологии. – 2008. – Режим доступа: [http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/527-article\\_9-2.html](http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/527-article_9-2.html).

9. Пономарев Я. Психология творчества / Я. Пономарев. – М. : Наука, 1976. – 303 с.

10. Реале Д. Западная философия от истоков до наших дней / Реале Д., Антисери Д. – М. : Петрополис, 1994. – Т. 2. : Средневековье. – 368 с.

11. Ситаров В. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) / В.Ситаров, В.Маралов // Знание. Понимание. Умение. – 2015. – № 4. – С.164-176.
12. Творчество как позитивная девиантность / под общ. ред. проф. Я. Гилинского и Н. Исаева. – СПб. : Алеф-Пресс, 2015. – 279 с.
13. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм; [пер. с англ. Г. Ф. Швейника]. – М. : АСТ, 2014. – 288 с.
14. Фромм Э. Ради любви к жизни / Эрих Фромм. – Москва: АСТ, 1996. – 59 с.
15. Фромм Э. Творческий человек / Эрих Фромм // Кризис психоанализа. Дзен-буддизм и психоанализ [пер. с англ. Э. Гроссмана]. – М. : Айрис-пресс, 2004. –304 с.
16. Харланова Е. Социальная активность студентов: сущность понятия / Е. Харланова // Теория и практика общественного развития. – 2011. – № 4. – С.183–186.
17. Штомпка П. Теоретическая социология и социологическое воображение / П. Штомпка // Социологический журнал. – 2001. – № 1. –С. 148–159.
18. Guilford J.P. Creativity / J.P. Guilford // American Psychologist. – 1950. – Volume 5, Issue 9. – Pp.444–454.

## **1.2:**

1. Балакірева О. М. Соціальні проблеми працевлаштування молоді / О. М. Балакірева, В. В. Онікієнко. – Київ : Держ. ін-т. пробл. сімї та молоді, 2004. – 144 с.
2. Бизюкова И. В. Кадры: подбор и оценка / И. В. Бизюкова. – М., 1989. – 143 с.
3. Бікла О. В. Соціологія кар'єри і лідерства: навч.-метод. посіб. по модулю «Соціологія кар'єри» / О. В. Бікла, В. В. Бурєга. – Донецьк : ДонДУУ, 2009. – 200 с.
4. Блумер Г. Социальные проблемы как коллективное поведение / Г. Блумер ; пер. И. Ясавеева // Контексты современности-II: актуальные проблемы общества и культуры в западной социальной теории : хрестоматия / сост. и общ. ред. С. А. Ерофеева. – 2-е изд., доп. и перераб. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2001. – С. 150–151.

5. Богл Дж. Не верьте цифрам! Размышления о заблуждениях инвесторов, капитализме, «взаимных» фондах, индексном инвестировании, предпринимательстве, идеализме и героях / Дж. Богл. – М. : Альпина Паблишер, 2013. – 545 с.

6. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М. : ИП РАН, 2006. – 623 с.

7. Большой экономический словарь / [сост. Борисов А. Б.]. – М. : Книж. мир, 2003. – 895 с.

8. Вайсбург А. В. Проблемы профессиональной социализации социологов в регионе [Электронный ресурс] / А. В. Вайсбург // Регионология / Мордов. гос. ун-т им. Н. П. Огарева. – Саранск, 2009. – № 1. – Режим доступа: <http://regionsar.ru/node/277>.

9. Вебер М Протестантская этика и дух капитализма. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова ; предисл. П. П. Гайдено. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.

10. Веблен Т. Теория праздного класса / Т. Веблен. – М. : Прогресс, 1984. – 368 с.

11. Главные ошибки молодых специалистов при поиске работы / Карьера. – 2004. – № 7/8. – С. 14–27.

12. Гудзенко О. З. Характерные черты социального успеха: теоретический аспект [Электронный ресурс] / О. З. Гудзенко // Современные технологии социологических опросов. Т. 13. Психология и социология / Publishing house Education and Science. – Praha, 2008. – Режим доступа: [http://www.rusnauka.com/24\\_SVMN\\_2008/Psihologia/27147.doc.htm](http://www.rusnauka.com/24_SVMN_2008/Psihologia/27147.doc.htm).

13. Даль В. И. Большой иллюстрированный толковый словарь русского языка: современное написание / Владимир Даль ; предисл. Юрия Медведева. – М. : АСТ, 2005. – 348 с.

14. Дементий Л. И. Ответственность как ресурс личности : монография / Л. И. Дементий. – М. : Информ-Знание, 2005. – 188 с.

15. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи ; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с.

16. Кирюшина М. В. Объективная и субъективная стороны

идеи успеха / М. В. Кирюшина // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н. И. Лобачевского. – Н. Новгород, 2006. – № 1. – С. 215–218.

17. Козлов Н. И. Формула успеха, или Философия жизни эффективного человека / Н. И. Козлов. – М. : АСТПРЕСС, 2003. – 304 с.

18. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего общества / Ю. Колер // Высш. образование в Европе. – 2003. – № 3. – С. 18–27.

19. Котовский В. В. Представления студенческой молодежи о профессиональном успехе [Электронный ресурс] / В. В. Котовский, И. П. Краснощеченко // Вестн. Челябин. гос. пед. ун-та. – Челябинск, 2014. – № 6. – С. 58–68.

20. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М., 1984. – 350 с.

21. Мертон Р. Социальная структура и аномия / Р. Мертон // Социология преступности (современные буржуазные теории) / пер. с фр. Е. А. Самарской ; ред. перевода М. Н. Грецкий. – М. : Прогресс, 1966. – С. 299–313.

22. Михайлова О. В. Прологомены к определению понятия «успех» [Электронный ресурс] / О. В. Михайлова // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2007. – № 301. – С. 43–45. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/prolegomeny-k-opredeleniyu-ponyatiya-uspeh>.

23. Образование для жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://orenipk.ru/rmo\\_2007/RMO\\_site/2\\_3/ssilki/komp.doc](http://orenipk.ru/rmo_2007/RMO_site/2_3/ssilki/komp.doc).

24. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Оникс, 2009. – 736 с.

25. Проблемы профессиональной адаптации молодых специалистов и их руководителей : отчет по результатам исследования. – Харьков, 2001. – 45 л. – Неопублик. рук.

26. Разработка предложений по сокращению перечня специальностей и направлений подготовки с учетом сопоставленного анализа с зарубежными аналогами / сост. С. А. Подлесный [и др.]. – Красноярск, 2004. – 108 с.

27. Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк. Капитал пляшет под

дудку таланта / Й. Риддерстрале, К. Нордстрем. – СПб., 2003. – 280 с.

28. Риддерстрале Й. Караоке-капитализм / Й. Риддерстрале, К. Нордстрем. – СПб., 2004. – 328 с.

29. Родина О. Н. О понятии «успешность трудовой деятельности» / О. Н. Родина // Вестн. Моск. гос. ун-та им. М. В. Ломоносова. Сер. 14, Психология. – М., 1996. – № 3. – С. 55–62.

30. Родионова Е. А. Субъектный подход к определению профессиональной успешности [Электронный ресурс] / Е. А. Родионова // Социально-экономические и психологические проблемы управления : сб. науч. ст. по материалам I (IV) Междунар. науч.-практ. конф., 23–25 апр. 2013 г. / Моск. город. психол.-пед. ун-т. – М., 2013. – Ч. 1. – С. 295–308. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/social\\_economical\\_psychological\\_/issue/63215.shtml](http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_/issue/63215.shtml).

31. Синягин Ю. В. Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификация / Ю. В. Синягин. – М. : РАГС, 2004. – 49 с.

32. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: [монография] / Л. Г. Сокурская ; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Харьков, 2006. – 576 с.

33. Социологические концепции успеха [Электронный ресурс] // Deims : тренинг. центр имиджевой культуры. – Режим доступа: <http://www.deims.ru/life-paradigma-success.html>.

34. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций: монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

35. Студенты: образ будущего [Электронный ресурс] : 4-й годовой социол. отчет по результатам междунар. исслед. студ. молодежи разных стран мира // Gorshenin Institute – 2011. – 29 апр. – Режим доступа: [http://institute.gorshenin.ua/annuals/5\\_studenti\\_obraz\\_budushchego.html](http://institute.gorshenin.ua/annuals/5_studenti_obraz_budushchego.html).

36. Толочек В. А. Профессиональная пригодность субъекта: ретроспектива и перспектива оценки / В. А. Толочек // Акмеология. – 2006. – № 1. – С. 70–81.

37. Толочек В. А. Профессиональная успешность субъекта:

психологические и социальные аспекты / В. А. Толочек // Методы исследования психологических структур и их динамики. – М. : ИП РАН, 2007. – Вып. 4.

38. Толочек В. А. Профессиональная успешность: понятия «способность» и «ресурсы» в объяснении феномена / В. А. Толочек // Человек. Сообщество. Управление. – 2010. – № 2. – С. 20–38.

39. Толочек В. А. Интерсубъектные, интра-субъектные и внесубъектные факторы профессиональной успешности / В. А. Толочек // Социология и управление персоналом. – 2008. – № 2. – С. 155–161.

40. Хаммер Я. С. Профессиональный успех и его детерминанты / Я. С. Хаммер // Вопр. психологии. – 2008. – № 4. – С. 147–153.

41. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека / В. Д. Шадриков. – М. : Аспект-Пресс, 2007. – 328 с.

42. Шишов С. Е. Федеральный справочник «Образование в России» / С. Е. Шишов. – М., 2001. – 85 с.

43. Arthur M. B. Career success in a boundaryless career world / M. B. Arthur, S. N. Khapova, C. P. M. Wilderom // Journal of Organizational Behavior. – 2005. – Vol. 26. – P. 177–202.

44. Aryee S. An examination of the antecedents of subjective career success among a managerial sample in Singapore / S. Aryee, Y. W. Chay, H. H. Tan // Human Relations. – 1994. – Vol. 47(5). – P. 487–509.

45. Aryee S. Early career outcomes of graduate employees: The effect of mentoring and ingratiation / S. Aryee, T. Wyatt, R. Stone // Journal of Management Studies. – 1996. – Vol. 33(1). – P. 95–118.

46. Baruch Y. Generalist and specialist graduate business degrees: Tangible and intangible value / Y. Baruch, M. P. Bell, D. Gray // Journal of Vocational Behavior. – 2005. – Vol. 67. – P. 51–68.

47. Boudreau J. W. Effects of personality on executive career success in the U.S. and Europe / J. W. Boudreau, W. R. Boswell, T. A. Judge // Journal of Vocational Behavior. – 2001. – Vol. 58. – P. 53–81.

48. Bozionelos N. Mentoring provided: Relation to mentors career success, personality, and mentoring received / N. Bozionelos // Journal of Vocational Behavior. – 2004. – Vol. 64. – P. 24–46.



49. Brett J. M. Working 61 plus hours a week: Why do managers do it? / J. M. Brett, L. K. Stroh // *Journal of Applied Psychology*. – 2003. – Vol. 88. – P. 67–78.
50. Cohrs J. C. Integrating situational and dispositional determinants of job satisfaction: Findings from three samples of professionals / J. C. Cohrs, A. E. Abele, D. E. Dette // *Journal of Psychology*. – 2006. – Vol. 140. – P. 363–395.
51. Coleman J. S. *Foundations of social theory* / J. S. Coleman. – Cambridge (MA) : The Belknap Press of Harvard University Press, 1990. – 527 p.
52. E-Recruiter: работа в Украине: вакансии, резюме, трудоустройство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.careerday.kiev.ua](http://www.careerday.kiev.ua)
53. Greenhaus J. H. Career dynamics / J. H. Greenhaus // *Handbook of psychology* / W. C. Borman, D. R. Ilgen, R. J. Klimoski (eds). – Hoboken (NJ) : John Wiley & Sons, Inc., 2003. – P. 519–540.
54. Harris L. C. Approaches to career success: An exploration of surreptitious career success strategies / L. C. Harris, E. Ogbonna // *Human Resource Management*. – 2006. – Vol. 45. – P. 43–65.
55. Higgins M. C. Constellations and careers: Toward understanding the effects of multiple developmental relationships / M. C. Higgins, D. A. Thomas // *Journal of Organizational Behavior*. – 2001. – Vol. 22. – P. 223–247.
56. Judge T. A. An empirical investigation of the predictors of executive career success / T. A. Judge [et al.] // *Personnel Psychol.* – 1995. – Vol. 48. – P. 485–519.
57. Judge T. A. Political Influence. Behavior and Career Success / T. A. Judge, R. D. Bretz // *Journal of Management*. – 1994. – Vol. 90. – P. 257–268.
58. Judge T. A. Organizational justice and stress: The mediating role of work-family conflict / T. A. Judge, J. A. Colquitt // *Journal of Applied Psychology*. – 2004. – Vol. 89. – P. 395–404.
59. Kirchmeyer C. Determinants of managerial career success: Evidence and explanation of male/female differences / C. Kirchmeyer // *Journal of Management*. – 1998. – Vol. 24. – P. 673–692.
60. Martins L. L. Moderators of the relationship between work-

family conflict and career satisfaction / L. L. Martins, K. A. Eddleston, J. F. Veiga // *Academy of Management Journal*. – 2002. – Vol. 45. – P. 399–409.

61. Ng T. W. H. Predictors of objective and subjective career success: A metaanalysis / T. W. H. Ng [et al.] // *Personnel Psychology*. – 2005. – Vol. 58. – P. 367–408.

62. Nicholson N. Playing to win: Biological imperatives, selfregulation, and tradeoffs in the game of career success / N. Nicholson, W. de Waal Andrews // *Journal of Organizational Behavior*. – 2005. – Vol. 26. – P. 137–154.

63. Parasuraman S. Work and family variables, entrepreneurial career success, and psychological wellbeing / S. Parasuraman, Y. S. Purohit, V. M. Godshalk // *Journal of Vocational Behavior*. – 1996. – Vol. 48. – P. 275–300.

64. Peluchette J. V. E. Professionals use of different mentor sources at various career stages: Implications for career success / J. V. E. Peluchette, S. Jeanquart // *The Journal of Social Psychology*. – 2000. – Vol. 140. – P. 549–564.

65. Pinquart M. Selfefficacy and successful schoolto work transition: A longitudinal study / M. Pinquart, L. P. Juang, R. K. Silbereisen // *Journal of Vocational Behavior*. – 2003. – Vol. 63. – P. 329–346.

66. Schneer J. A. The impact of gender as managerial careers unfold / J. A. Schneer, F. Reitman // *Journal of Vocational Behavior*. – 1995. – Vol. 47. – P. 290–315.

67. Seibert S. E. Proactive personality and career success / S. E. Seibert, J. M. Crant, M. L. Kraimer // *Journal of Applied Psychology*. – 1999. – Vol. 84. – P. 416–427.

68. Seibert S. E. A social capital theory of career success / S. E. Seibert, M. L. Kraimer, R. C. Liden // *Academy of Management Journal*. – 2001. – Vol. 44. – P. 219–237.

69. Spell C. S. Getting ahead: Organizational practices that set boundaries around mobility patterns / C. S. Spell, T. C. Blum // *Journal of Organizational Behavior*. – 2000. – Vol. 21. – P. 299–314.

70. Tharenou P. How do you make it to the top? An examination of influences on womens and mens managerial advancement /

P. Tharenou, S. Latimer, D. Conroy // *Academy of Management Journal*. – 1994. – Vol. 37. – P. 899–931.

71. Tharenou P. Managerial career advancement / P. Tharenou // *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. – 1997. – Vol. 12. – P. 39–93.

72. Turner R. H. Sponsored and contest mobility and the school system / R. H. Turner // *American Sociological Review*. – 1960. – Vol. 25. – P. 855–867.

73. Wayne S. J. The role of human capital, motivation and supervisor sponsorship in predicting career success / S. J. Wayne [et al.] // *Journal of Organizational Behavior*. – 1999. – Vol. 20. – P. 577–59.

### **1.3:**

1. Зверко Т. В. Гражданственность в действии: идеалы и реалии в оценках молодежи (по результатам социологического исследования Лаборатории проблем высшей школы ХГУ «НУА») / Т. Зверко, О. Овакимян // *Гражданские позиции молодежи и студенчества в современной Украине*. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – С. 67–86.

2. Попова М. С. Развитие творческой активности студентов / М. С. Попова [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.tsutmb.ru/nauka/internet-konferencii/2017/13-lprs/1/popova.pdf>.

### **1.4:**

1. Арнаутов В. В. Историко-педагогический анализ становления и развития системы непрерывного педагогического образования [Электронный ресурс] / В. В. Арнаутов, Н. К. Сергеев. – Режим доступа: [http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog\\_11/istpedan.htm](http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/istpedan.htm).

2. Дербенева О. Ю. Концепция «инновационного конвейера» в системе инновационного развития ПЕТРГУ [Электронный ресурс] / О. Ю. Дербенева. – Режим доступа: <http://11121.petrso.ru/journal/article.php?id=2169>.

3. Дорогу осилит идущий... : монография ; под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 646 с.

4. Каргапольцева Н. А. Формирование инновационной обра-

зовательной среды взаимодействия общего, дополнительного и профессионального образования в пространстве университетского округа / Н. А. Каргапольцева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург : Университет, 2014. – С. 3746–3750.

5. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – СПб, 2001. – 84 с.

6. Маршруты непрерывного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http://www.akvobr.ru/marshruty\\_nepreryvnogo\\_obrazovania.html](http://www.akvobr.ru/marshruty_nepreryvnogo_obrazovania.html).

7. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа:<http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.

8. Михайлева Е. Г. Интеллектуальная элита в матрице современных цивилизационных изменений / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2007. – 576 с.

9. Михайлева Е. Г. Непрерывное образование как фактор развития интеллектуального потенциала украинского общества / Е. Г. Михайлева. – Харьков : Изд-во НУА, 2005. – 250 с.

10. Непрерывное образование в контексте образовательных реформ в Украине : монография / под общ. ред. В.И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 299 с.

11. Непрерывное образование в объективе времени : монография / под ред. Н.А. Лобанова, В.Н. Скворцова ; Ленинград. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. проблем непрерыв. образования, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.». – СПб. ; Харьков, 2014. – 234 с.

12. 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. – 214 с.

13. Осокина Ю. Н. Образование как важный элемент современного развития [Электронный ресурс] / Ю. Н. Осокина. – Режим

доступа: [http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38878/1/po\\_2015\\_01\\_17.pdf](http://elar.urfu.ru/bitstream/10995/38878/1/po_2015_01_17.pdf).

14. Smart-технологии в высшем образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.library.fu.ru/exhib.asp?id=199>.

## **2.1:**

1. Кларк Б. Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Бертон Р. Кларк. – М. : ВШЭ, 2011. – 240 с.

3. Эдерер П. Ранжирование системы высшего образования: граждане и общество в эру знаний / П. Эдерер, Ф. Шуллер, С. Виллмс // Вопросы образования. – 2009. – №3. – С. 171–201.

4. Сацик В. И. Детерминанты глобальной конкурентоспособности университетов: в поиске эффективной стратегии развития высшего образования на Украине / В. И. Сацик // Вопросы образования. – 2014. – №1. – С. 134–157.

5. Строецкая Е. В. Идея и миссия современного университета / Е. В. Строецкая // Вопросы образования. – 2010. – №4. – С. 67–81.

6. Филонович С. Р. Life-long learning: последствия для высшей школы / С. Р. Филонович // Вопросы образования. – 2010. – №4. – С. 55–66.

7. Астахова Е. В. Вклад НУА в развитие образовательных процессов в Украине: наработки первого двадцатипятилетия / Е. В. Астахова. – Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харьков, 2017. – Т. 23. – С. 11–23.

8. Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов / под ред. Е. А. Вишленковой. – М. : ВШЭ, 2013. – 386 с.

## **2.2:**

1. Астахова В. И. Студент XXI века: его сущностные черты и характерные особенности / В. И. Астахова // Alma Mater. – 2010. – № 8. – С. 60–63.

2. Гайфутдинова А. Р. Основы формирования творческой активности студентов в процессе обучения иностранному языку и критерии её оценки [Электронный ресурс] / А. Р. Гайфутдинова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>.

3. Гринкруг Л. С. Человеческий потенциал вуза: потребности и возможности развития / Л. С. Гринкруг. – Пенза : Акад. Естествознания. – 2012. – С. 45–46

4. Журавлева Л. В. Роль личности преподавателя в формировании будущего врача [Электронный ресурс] / Л. В. Журавлева, О.И. Цвирко, О.В. Лахно // Режим доступа: <http://repo.knmu.edu.ua/.../Роль%20личности%20преподавателя%20в%20>

5. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1990. – 921с.

6. Рафикова Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Рафикова. – Казань, 2007 – 206 с.

7. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 840с.

8. Черниковская М. В. Факторы развития творческой активности российского студенчества в период обучения в высшем учебном заведении [Электронный ресурс] / М. В. Черниковская // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 4., ч. 2. – Режим доступа: URL: <http://human.snauka.ru/2015/04/10958>.

9. Чибисова Н. Г. Культурно-образовательная среда вуза как условие формирования социального капитала студенческой молодежи / Н. Г. Чибисова // Н. Г. Чибисова. Молодежь и культура. – Saarbrücken : Lab LAMBERT Academic Publishing, 2014. – 27с.

10. Шафигуллина Ю. В. Роль преподавателя современного вуза в формировании социальной ответственности студенчества / Ю. В. Шафигуллина. – Режим доступа: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-prepodavatelya-sovremennogo-vuza-v-formirovanii-sotsialnoy-otvetstvennosti-studenchestva>.

11. Шафранов-Куцев Г.Ф., Ефимова Г.З. Творческая активность сотрудников высшего учебного заведения / Г.Ф.Шафранов-Куцев, Г.З. Ефимова // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Социально-экономические и правовые исследования. – 2009. – № 4. – С. 52–61

### **2.3:**

1. Амстронг М. Практика управления человеческими ресурсами / М. Амстронг ; пер. с англ. ; [под ред. С. К. Мордовина]. – СПб. : Питер, 2008. – 832 с.

2. Инструктивно-методическое письмо «Особенности организации идеологической и воспитательной работы в учреждениях высшего образования в 2016/2017 учебном году». – Заместитель Министра образования Республики Беларусь Якжик В. В. – 17 августа 2016 г.

3. Современные технологии обучения: общая характеристика, особенности реализации <http://orenipk.ru/kp/distant/ped/ped/tech.htm>.

4. Смирнов Н. В. Краткий курс математической статистики для технических приложений / Н. В. Смирнов, И. В. Дунин-Барковский. – М. : Физматгиз, 1959. – 436 с.

5. Фалько Л. П. Реализация индивидуального подхода в обучении студентов экономических специальностей в вузе / Л. П. Фалько // Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы : материалы XXI Междунар. науч.-практ. конф., (Гомель, 24 февр. 2017 г. / Гомельский филиал Междунар. ун-та «МИТСО» ; под общ. ред. С. И. Ляха. – Минск, 2017. – С. 375–377.

#### **2.4:**

1. Рафикова Р. С. Интерактивные технологии обучения как средство развития творческих способностей студентов : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. С. Рафикова. – Казань, 2007. – 206 с.

2. Top 100 highest ranking websites in eLearning, training and development [Electronic resource]. – Mode of access : <http://nowcomms.com/newsbank/top100-elearning.htm>.

3. Сытник С. А. Развитие творческой активности студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза / С. А. Сытник. – Саратов, 2006. – 175 с.

4. Ишмухамедова Р. Р. Использование информационно-коммуникационных технологий в преподавании дисциплин / Р. Р. Ишмухамедова // Новые технологии в образовании : материалы XX Международной научно-практической конференции (27 апреля 2015 г.) : сборник научных трудов / научный ред. д. п. н., проф. С. П. Акутина. – М., 2015. – С. 146–149.

5. Митрофанов Д.В. Роль информационных технологии в самообразовании студентов вузов / Д.В. Митрофанов //

Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 314–314.

6. Кирвас В. А. Формирование современной персональной информационно-образовательной среды преподавателя / В. А. Кирвас // Системи обробки інформації : зб. наук. пр. / Харків. ун-т Повітр. Сил. – Харків, 2011. – Вип. 5(95). – С. 284–288.

7. Guilford J. P. The nature of human intelligence / J. P. Guilford. – New York : McGraw-Hill, 1967.

8. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

9. Дьячкова О. В. Досвід кафедри інформаційних технологій та математики з використання соціальних інтернет-сервісів в освітній діяльності / О. В. Дьячкова, В. А. Кирвас, П. Е. Ситнікова // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти М-ва освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. № 77, ч. 1 – С. 17–22.

10. Хуторской А. В. Развитие одарённости школьников / А. В. Хуторской // Методика продуктивного обучения : пособ. для учителя – М., 2000.

11. Бирюкова М. В. Применение информационных технологий при изучении математической статистики в гуманитарном вузе / М. В. Бирюкова, В. А. Кирвас // Экспертные оценки элементов учебного процесса: программа и материалы X межвуз. науч.-практ. конф., Харьков, 1 нояб. 2008. – Харьков, 2008. – С. 32–33.

12. Теорія та практика змішаного навчання : монографія / В. М. Кухаренко, С.М. Березенська, К.Л. Бугайчук та ін. ; за ред. В. М. Кухаренка – Харків : Міськдрук ; НТУ «ХП», 2016. – 284 с.

13. Кирвас В. А. «Перевернутый класс» при обучении информационно-коммуникационным технологиям в гуманитарном университете / В. А. Кирвас // Системи обробки інформації : зб. наук. пр. / Харків. ун-т Повітр. Сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2016. – Вип. 3 (140). – С. 255–259.

14. Guilford J.P. Creativity / Guilford J.P. // American Psychologist. – 1950. – Vol. 5, Issue 9. – P.444–454.

15. Козыренко В. П. Информационно-техническое обеспечение учебно-воспитательной и научной работы в системе непрерыв-



ного образования / В. П. Козыренко // Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем : (первый опыт становления и развития в Украине) : монография / под общ. ред. В. И. Астаховой ; Нар. укр. акад. – Харьков, 2011. – Разд. 2.2. – С. 130–139.

16. Козыренко В.П. Облачные решения Microsoft в образовании / В. П. Козыренко// Экспертные оценки элементов учебного процесса: Программа и материалы XIV межвуз. науч.-метод. конф., [Харьков, 3 ноября 2012 г.] / Нар. укр. акад. каф. информ. технологий и математики. – Харьков, 2012. – С. 35–36.

## 2.5:

1. Научные школы: проблемы теории и практики : [монография] / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой. – Харьков: Изд-во НУА, 2005. – 332 с.

2. Грезнева О. Научные школы: принципы классификации / О. Грезнева // Высш. образование в России. – 2004. – № 5. – С. 421–48.

3. Довбня П. Наукові школи та їх класифікація / П. І. Довбня, І. І. Доброскок // Гуманітар. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельн. дер. пед. ун-т ім. Г. Сковороди»: наук.-теорет. зб. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – Вип. 16. – С. 57–60.

4. Павельева Т. Ю. Генезис, сущность, отличительные особенности научно-образовательных школ / Павельева Татьяна Юрьевна // Социал.-полит. науки. – 2011. – № 1. – С. 102–105.

5. Смирнов В. В. Эволюция взглядов на возникновение и институциональную роль научных школ // В. В. Смирнов // Terra Económica. – 2009. – Т. 7, № 2. – С. 18–23.

6. Мазурчук Н. И. Личность учителя как фактор становления научной школы / Н. И. Мазурчук, Т. А. Сутырина // Пед. образование в России. – 2011. – № 5. – С. 229–336.

7. Бандурина И. А. Научная школа как среда воспитания этических ценностей научной молодежи в эпоху глобализации / Бандурина Ирина Александровна // Сибир. пед. журн. – 2010. – № 4. – С. 88–96.

8. Семькин В. А. Роль научно-педагогических школ в подготовке конкурентоспособных специалистов // В. А. Семькин, П. В. Лебедчук // Alma mater (ВВШ) 2009. – № 10. – С. 9–14.

## 2.6:

1. Балич Н. Социальные практики и их роль в современном обществе / Наталья Балич // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2013. – № 4. – С. 70.

2. Бурдьё П. Практический смысл [Электронный ресурс] / Пьер Бурдьё. – СПб. : Алетейя, М. : Ин-т эксперимент. социологии, 2001. – Режим доступа: [yanko.lib.ru/books/cultur/bourdieu-praktich\\_smusl-8l.pdf](http://yanko.lib.ru/books/cultur/bourdieu-praktich_smusl-8l.pdf).

3. Положение о проведении практики студентов высших учебных заведений Украины [Электронный ресурс] : Проект Министерства образования и науки Украины, Института инновационных технологий и содержания образования. – Режим доступа: <http://www.google.com.ua/search?site=&source>.

## 3.1:

1. Гулакова М. В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация / М. В. Гулакова, Г. И. Харченко // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». – 2013. – № 11 (ноябрь). – С. 31–35. \

2. Гумель Е. Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы / Е. Б. Гумель // Гуманитарные научные исследования. – 2012. – № 6. – С. 21–30.

3. Зинченко В. П. Блуждание в трех соснах, или тоска по личности [Электронный ресурс] / В. П. Зинченко. – Режим доступа: <http://rubinstein-society.ru/engine/documents/document421.pdf>.

4. Ивлева Т. Н. Интерактивные методы обучения в организации самостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Т. Н. Ивлева // Вестник Кемеровского гос. ун-та культуры и искусства. – Вып. 21. – 2012. – С. 145–151. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-metody-obucheniya-v-organizatsii-samostoyatelnoy-raboty-studentov#ixzz4PCeIToF8>.

5. Интерактивные среды в обучении высшей математике студентов педагогических специальностей [Электронный ресурс]. – С. 371–375. – Режим доступа : [www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/10699/1/82%20ПОМЕЛОВА.pdf](http://www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/10699/1/82%20ПОМЕЛОВА.pdf).

6. Лисецкий К. С. Психологические основы профилактики

наркотической зависимости личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. 19.00.07 / К. С. Лисецкий. – М., 2008. – С. 26–27.

7. Огнев А. С. Практика внедрения позитивноориентированного субъектогенеза / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Психология. Журнал Высшей школы экономики. Т. 11. – 2014. – № 2. – С. 51–67.

8. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2008. – 176 с.

9. Петровский В. А. Начала мультисубъектной персонологии / В. А. Петровский // Развитие личности. – 2010. – № 1. – С. 55–72.

10. Петровский А. В. Самоосуществление индивидуальности / Петровский А. В. // Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под науч. ред. Е. Б. Старовойтенко, В. Д. Шадрикова. – М., 2009.

11. Подольская Е. А. Педагогика и психология высшей школы : учебник / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2017. – 316 с.

12. Приезжева Е. М. Интерактивные формы и методы обучения студентов в туристском вузе / Е. М. Приезжева // Вестник РМАТ. – Вып. 3(3). – 2011. – С. 137–141.

### **3.2:**

1. Бок Д. Университеты в условиях рынка. Коммерциализация высшего образования / Д. Бок. – М. : ВШЭ, 2012. – 224 с.

2. Розовски Г. Университет. Руководство для владельца / Г. Розовски. – 2-е изд. – М. : ВШЭ, 2015. – 328 с.

3. Кларк Бертон Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Б. Р. Кларк. – М. ВШЭ, 2011. – 240 с.;

4. Цзинь Ли. Культурные основы обучения: Восток и Запад / Ли Цзинь. – М. : ВГЭ, 2017. – 464 с.

5. Вишленкова Е. А. Русские профессора: Университетская корпоративность или профессиональная солидарность / Е. А. Вишленкова, Р. Х. Галиуллина, К. А. Ильина. – М. : Новое лит. обозрение. – 2012. – 650 с.

6. Сословие русских профессоров: создатели статусов и смыслов / под общ. ред. Е. А. Вишленковой. – М. : ВШЭ, 2013. – 386 с.

7. Академический инбридинг и мобильность в высшем образовании: глобальные перспективы. – М. : ВШЭ, 2016. – 328 с.

8. Березовская Е. Молодые преподаватели: потребности и возможности их реализации в вузе / Е.Березовская // Вопросы образования в России. – 2016. – № 11. – С. 97–103.

9. Игошев Б. Современное образование. Проблемы и решения / Б. Игошев // Вестник высшей школы. – 2011. – № 10. – С. 6–11.

10. Квирик М. Интернационализация академической профессии в Европе / М.Квирик // Вопр. образования. – 2015. – № 1. – С. 58–87.

11. Клинке М. Преподаватели (история европейского университета) / М. Клинке // Вестн. высш. школы. – 2008. – № 5. – С. 47–52.

12. Красинская Л. Готовность преподавателей к инновационным преобразованиям в высшей школе / Л. Красинская // Высшее образование в России. – 2010. – № 6. – С. 132–137.

13. Лейбович О. Преподаватель вуза: кризис идентичности / О. Лейбович // Высшее образование в России. – 2007. – № 2. – С. 49–61.

14. Любимов Л. Угасание образовательного этоса / Л. Любимов // Вопр. образования. – 2009. – № 1. – С. 199–210.

15. Назарова И. Преподаватели экономических дисциплин. Профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации / И.Назарова. – М.: Макс-Пресс. – 2005. – 280 с.; Типология преподавателей высшей школы // Социол. исслед. – 2006. – № 11. – С. 115–120; Особенности занятости преподавателей высшей школы // Экономика образования. – 2011. – № 5. – С. 77–90.

16. Панова А. Система постоянного найма в университете: модели и аргументы / А. Панова, М. Юдкевич // Вопр. обр. – 2011. – № 1. – с. 44-73.

17. Полюшкевич О. Корпоративная солидарность университета / О. Полюшкевич // Вест. высш. шк. – 2016. – № 12. – С. 68–72.

18. Пугач В. Профессорско-преподавательский персонал: тенденции социокультурного развития в постсоветский период // Вестн. высш. шк. – 2010. – № 7. – с. 14-21.

19. Силласте Г. Преподаватель – основная фигура в реализации инновационной системы образования. – М., Изд-во НИУ ФУ – 2011. – 280 с.

20. Чернышова Е. Методологические подходы к оцениванию кадрового потенциала высших учебных заведений // Вестн. высшей школы. – 2013. – № 1. – С. 42–48.

21. Шестак В. Преподаватель и преподавательская среда (К вопросу о «паттернах») / В. Шестак // Высш. образование в России. – 2016. – № 5. – С. 72–79.

22. Эдвардс К. Новые подходы к найму персонала в высшем образовании / К. Эдвардс // Экономика образования. – 2008. – № 1. – С. 79–83.

23. Романкова Л., Савельев А. О будущей доктрине высшего образования // Высшее обр. в России. – 1998. – № 3. – С. 9–12; Корольков В. Кадровая политика в высшей школе: проблемы и тенденции / Корольков В., Взятыхшев В., Романкова Л. // Экономика образования. – 1999. – № 2. – С. 7–17; Ракитов А. Кадры высшей школы: молодежная политика / А. Ракитов, Л. Романкова // Экономика образования. – 2001. – № 4. – С. 3–12; Романкова Л. Преподаватель высшей школы как профессия / Романкова Л. // Экономика образования – 2001. – № 6. – С. 27–92.

24. Артемчук Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Артемчук Г., Попович В., Січкаренко Г. – Київ : Ленвіт, 2004. – 176 с.; Грішнова О. Людський капітал; формування в системі освіти і професійної підготовки / О. Грішнова. – Київ : Знання. 2001. – 254 с; Дмитренко Г. Організаційно-технологічний аспект формування механізму ціле орієнтованої мотивації персоналу / Дмитренко Г., Чернишова Є. // Вища шк. – 2009. – № 12. – С. 9–19; Жовта І. Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / І. Жовта // Вища шк. – 2003. – № 4–5. – С. 27–30; Литвинюк О. Наукові кадри: конкурентоспроможність, а не процес і форма / О. Литвинюк // Бюлетень ВАК України. – 2004. – № 2. – С. 4–9.

25. Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем / под ред. Астаховой В. И. – Харьков : Из-во НУА. – 2008. – 396 с.; Курс лекций по социологии

образования / Нар. укр. акад.; под ред. В. И. Астаховой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 464 с.; Образовательный потенциал Харьковщины / Нар. укр. акад.; под ред. Астаховой Е. В., Подольской Е. А. [авт. кол. : В. И. Астахова и др.] – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 504 с.; Вузівська кафедра: особливості функціонування в умовах модернізації освіти. / Нар. укр. акад.; под ред. Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 182 с.; Астахова Е. В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития / Е. В. Астахова. – Харьков : Изд-во НУА, 2006. – 188 с.; Развитие преподавательского корпуса – один из ключевых приоритетов современного высшего образования // Новий колегіум. – 2014. – № 1. – С. 25–28; Астахова Е. В. Размывание академической культуры – новый вызов университетскому сообществу / Е. В. Астахова // Матеріали Х міжнарод. науц. конф. «Проблеми євразійства та інтелекція». – Улан-Удэ, 2014. – Т. 1. – С. 52–57; Астахова Е. В. Кадровое обеспечение инновационной деятельности в условиях непрерывного образования / Е. В. Астахова // Непрерывное образование в объективе времени / Ленингр. ун-т им. А. Пушкина, Харьков. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад». – СПб. ; Харьков, 2014. – С. 174–188; Higher School of Ukraine in the Context of Posttraumatic Syndrome: the Problem of Social Trust Rebuilding. – Cultural discourses of regionalisation Edited by Oxana Kozlova and Robert Bartolomiejski. – Szczecin, 2015. – С. 59–76; Университетский преподаватель: риски адаптации к условиям непрерывного обр. / От коммуникационного действия к практике деконструкции в современном образовании. – Харьков, 2017. – С. 57–84.

26. Бродель Р. Материальная цивилизация, экономика и капитализм : в 3 т. / Р. Бродель. – М. : Весь мир, 2007.

27. Курс лекций по социологии образования: учебное пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад.; под ред. В. И. Астаховой. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во Изд-во НУА. 2009. – 464 с.

28. Ильинский И. О новой миссии образования / И. Ильинский // Право и образование. – 2003. – № 4. – С. 95–103.

29. Хекман Д. Политика стимулирования человеческого капи-

тала / Д. Хекман // *Вопр. образования.* – 2011. – № 3. – С. 73-137.

30. Архипов Б. Риски современного детства: знания, отделенные от чувств / Б. Архипов // *Первое сентября*, 2017. – 11 авг. (№ 13). – С. 11.

31. Сайт «Деловой квартал» / [ekb.dk.ru](http://ekb.dk.ru) «Детей надо учить меганавыкам: как держать внимание, как не тронуться умом от всего этого» (5.06.2017).

### 3.3:

1. Бэндлер Р. Большая энциклопедия НЛП: структура магии. / Р. Бэндлер, Д. Гриндер. – М. : АСТ, 2015. – С. 208-230.

2. Гайфутдинова, А. Р. Основы формирования творческой активности студентов в процессе обучения иностранному языку и критерии её оценки [Электронный ресурс] / А. Р. Гайфутдинова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>.

3. Гераимчук И. М. Г Теория творческого процесса: Структура разума (интеллекта). / И.М. Гераимчук – Киев : Эдельвейс, 2012. – 269 с.

4. Дружинин В.Н. Психология творчества / В. Н. Дружинин // *Психол. журн.* – 2005. – №5 – С. 101–109.

5. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 434 с.

6. Калинин С.И. Тайм-менеджмент: Практикум по управлению временем. / С. И. Калинин. – СПб. : Речь, 2006. – С.19–62

7. Келли Дж. Теория личности / Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – С. 14–22.

8. Китаев-Смык Л. А. Факторы напряженности творческого процесса / Л. А. Китаев-Смык // *Вопр. психологии.* – 2007. – № 3. – С. 69–82.

9. Купреева О. И. Особенности психологического сопровождения студентов с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / О. И. Купреева. – Режим доступа: [http://psyjournals.ru/files/44241/Inclusive\\_edu\\_Kupreeva.pdf](http://psyjournals.ru/files/44241/Inclusive_edu_Kupreeva.pdf).

10. Творчество: теория, диагностика, технологии : слов.-справ. / под общ. ред. Т.А. Барышевой. – СПб. : Изд-во ВВМ, 2014. – 380 с.

11. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума / М. А. Холодная – СПб. : Питер, 2004. – 330 с.

12. Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб. : Питер Пресс, 1997. – С. 528–573 .

13. Юдина С. Д. Анализ проблемы творчества в гуманистической психологии / С. Д. Юдина // Материалы IV съезда Рос. психол. об-ва. – М., 2007. – Т. 3. – С. 388.

14. Boden M. A. Creativity and artificial intelligence / M. A. Boden // *Artificial Intelligence*. – 1998. – Vol. 103. – P. 347–356.

### 3.4.:

1. Волов В. Т. Психологический мониторинг в дистанционном образовании. / В. Т. Волов. – Самара, 2000. – 234 с.

2. Гайфутдинова, А. Р. Основы формирования творческой активности студентов в процессе обучения иностранному языку и критерии её оценки [Электронный ресурс] / А. Р. Гайфутдинова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html>.

3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 512 с.

4. Кириченко В. В. Становлення професійної ідентичності творчо обдарованої особистості / В. В. Кириченко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. пр. / Київ. Нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К.1.: Логос. – 2011. – Т. 1. – С. 78–85.

5. Клепцова Е. Ю. Проблемы мотивации студентов вуза / Клепцова Е. Ю., Рубцова Д. О. // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 60–66.

6. Маркова А. В. Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в изобразительной деятельности / А.В. Маркова, Н. Н. Шевченко // Молодой ученый. – 2014. – № 1. – С. 554–557.

7. Маслова Т. С. Современные теории мотивации в образовательной деятельности / Т.С. Маслова // Молодой ученый. – 2015. – № 23. – С. 850–852.

8. Нюттен Ж. Н 982. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2004. – 608 с.

9. Практикум по психологии профессиональной деятельности менеджера / под ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Питер. – 2009. – 266 с.



10. Психологические тесты для профессионалов / авт.-сост. Н. Ф. Гребень. – Минск : Современ. Шк., 2007. – 496 с.
11. Ральникова И.А. Жизненные перспективы личности в научной парадигме психологического знания [Электронный ресурс] / И. А. Ральникова. – Режим доступа: <http://izvestia.asu.ru/2011/2-1/psych/TheNewsOfASU-2011-2-1-psych-03.pdf>.
12. Ретунская Т. Н. Личностное и профессиональное самоопределение студентов в процессе обучения / Т. Н. Ретунская // Высш. образование в России. – 2009. – № 7. – С. 74–79.
13. Солодухова О. Г. Проблема самоактуализации личности студентов / Н. В. Старинская, О. Г. Солодухова // Проблемы сучасної психології : зб. наук. пр. Кам'янець-Поділ. нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський, 2011. – Вип. 13. – С. 454–465.
14. Стародубцева В. К. Мотивация студентов к обучению / В.К. Стародубцева // Современ. пробл. науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 432–432/
15. Узнадзе Д. Н. Теория установки / Д. Н. Узнадзе. – М. : МОДЭК. – 448 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс. – 368 с.
17. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. / Х. Хекхаузен. – СПб. : Питер, 2003. – 860 с.

## Оглавление

ВВЕДЕНИЕ .....	3
Раздел I. ТВОРЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ .....	6
1.1. Творческая активность личности: философское и социологическое осмысление .....	6
1.2. Современные интерпретации успеха и роль творческой активности личности в его достижениях .....	25
1.3. Студент в современном социальном поле: особенности жизнедеятельности .....	76
1.4. Непрерывное образование как среда развития современных студентов .....	99
1.5. Развитие творческой активности студентов как фактор подготовки современного специалиста .....	112
Раздел II. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ: ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ .....	123
2.1. Инновационные векторы развития современного вуза ....	123
2.2. Роль культурно-образовательной среды в формировании и развитии творческой активности студентов .....	133
2.3. Проблемное обучение – эффективный инструмент развития творческой активности студентов .....	146
2.4. Возможности информационно-коммуникационных технологий в развитии творческой активности студентов .....	162
2.5. Вузовские научные школы как каналы развития творческой активности студентов .....	183
2.6. Роль практической подготовки в развитии творческого потенциала студентов .....	201
Раздел III. СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ .....	217
3.1. Проблемы мультисубъектности и интерактивности в развитии творческого потенциала студентов .....	217

3.2. Преподаватель как субъект развития творческой активности студентов .....	239
3.3. Психологические аспекты активизации творческой активности студентов в современных условиях .....	248
3.4. Мотивация творческой активности студентов .....	261
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	281
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	283



[www.nua.kharkov.ua](http://www.nua.kharkov.ua)  
e-mail:  
[rector.hgu.nua@ukr.net](mailto:rector.hgu.nua@ukr.net)  
[rector@nua.kharkov.ua](mailto:rector@nua.kharkov.ua)  
[prikomnua2@ukr.net](mailto:prikomnua2@ukr.net)

*Наукове видання*

# **СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ**

Монографія

За загальною редакцією  
д-ра соціол. наук К. Г. Михайльової

(російською мовою)

В авторській редакції  
Комп'ютерне верстання *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 27.05.2018. Формат 60×84/16.

Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».

Ум. друк. арк. 17,90. Обл.-вид. арк. 16,15.

Наклад 100 пр.

Надруковано у видавництві  
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.