

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

**СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ОБРАЗОВАНИЯ:
НА СТЫКЕ ФИЛОСОФСКОГО
И СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА**

Монография

Под общей редакцией
доктора социологических наук Е. А. Подольской

Харьков
Издательство НУА
2018

УДК [1:37]+[316.74:37]
С 50

*Рекомендовано Ученым советом
Народной украинской академии.
Протокол № 7 от 26.03.2018.*

Под общей редакцией д-ра социол. наук Е. А. Подольской

Рецензенты:

д-р социол. наук *В. М. Онищук* (Одесский национальный университет имени И. И. Мечникова);
д-р социол. наук *Е. М. Дикова-Фаворская* (Киевский национальный авиационный университет);
д-р филос. наук *Е. В. Батаева* (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»).

Авторский коллектив:

д-р социол. наук *Е. А. Подольская* (введение, разд. 1.1, 1.3, 2.3, 2.7, 3.4, 3.7, заключение); д-р социол. наук *И. С. Нечитайло* (разд. 1.2, 1.7); канд. филос. наук *Н. Г. Чибисова* (разд. 3.3); канд. социол. наук *Т. В. Зверко* (разд. 2.6), канд. филос. наук *Т. В. Подольская* (разд. 1.1, 2.1, 2.7); д-р фарм. наук *А. С. Немченко* (разд. 1.3, 3.1); канд. ист. наук *Д. В. Подлесный* (разд. 1.6); канд. пед. наук *А. А. Назаркин* (разд. 2.4); канд. социол. наук *Т. В. Топчий* (разд. 2.6); канд. пед. наук *В. Д. Лихвар* (разд. 3.5), канд. социол. наук *А. А. Яковлев* (разд. 2.2), канд. фарм. наук *В. Н. Назаркина* (разд. 3.1, 3.4); *А. Б. Артёменко* (разд. 2.5); *Ю. В. Ерёменко* (разд. 3.6); *К. Ю. Домбровская* (разд. 1.5), *В. О. Ильина* (разд. 1.4); *П. А. Назаркин* (разд. 1.7, 3.2), *Д. А. Переверзева* (разд. 3.7).

У монографії розкриваються методологічні орієнтації на підвищення якості та конкурентоздатності освіти в умовах глобалізації та цивілізаційного розвитку світового співтовариства, особливості трансформації цінностей вітчизняної освіти у ході її європеїзації. Досліджуються універсальні константи освіти, їх змістовні трансформації під впливом цивілізаційних змін, а також форми реалізації сучасних освітніх стратегій. Аналізуються соціокультурні фактори трансформації освітнього середовища, можливості соціального партнерства у сфері освіти і особливості ідентифікації сучасного студента у контексті постмодернізаційних змін.

Для студентів, магістрантів, аспірантів, викладачів і наукових працівників, для всіх, хто цікавиться проблемами філософії та соціології освіти.

ISBN 978-966-2298-05-8

© Народная украинская академия, 2018

ВВЕДЕНИЕ

Решение сложных социально-экономических задач, стоящих перед Украиной, формирование нового цивилизационного качества украинского общества, учитывающего, с одной стороны, культурные традиции страны, с другой – тенденции развития общемировой цивилизации, требуют видоизменения социокультурных типов личности. В этом процессе образованию отводится ключевая роль. Наиболее значимыми чертами системы образования XXI века становятся фундаментализация знаний, максимальное развитие творческих способностей каждого, применение инновационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний. Главные ожидания общества состоят как в помощи образования постоянному, повторяющемуся обучению трудовых ресурсов, так и в передаче культурных ценностей в индивидуальном развитии личности. В связи с этим возникает острая необходимость в корректировке основных целей образования, выработке инновационных подходов к его исследованию и формированию новых парадигм в ответ на вызовы времени. При этом важно рассматривать образование во всем социокультурном контексте, учитывать его взаимосвязи с другими социальными институтами и их системные трансформации, влияющие на личностное, мировоззренческое и гражданское развитие будущих специалистов.

Образование соединяет человека с потенциалом знаний и умений, побуждающим к их передаче и распространению, но в то же время оно выступает предпосылкой формирования творческой индивидуальности. Кроме того, в отношении каждого конкретного человека образование представляет собой сложную институциональную подсистему общества, т. е. некоторую социокультурную целостность, структуру, которая призвана помочь индивиду включиться во всеобщую деятельность. Именно поэтому важно изучать смысложизненные ориентации образования, причем, в первую очередь, их философские и социологические

аспекты. На пересечении философских и социологических подходов к исследованию особенностей трансформации функций образования становятся более определенными роли всех субъектов образования с учетом требований к ним в условиях европеизации образовательной системы.

Коллектив авторов надеется, что научно-педагогическое сообщество Украины получит в виде этой коллективной монографии надежное методологическое подспорье в решении задач модернизации образования. Выделение идей методологического характера в отрасли философии и социологии образования поможет современным теоретикам и практикам образования в Украине выстроить порядок социальных взаимодействий в духовной сфере общества, а также совершенствовать механизмы трансляции и воспроизводства культурных норм и ценностей, идеалов и символов, обозначающих цивилизационный контекст модернизации образования.

Раздел 1

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОНСТАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

1.1. Субъектность личности: суть и пути реализации в сфере образования

На современном этапе модернизации отечественного образования актуальными являются вопросы повышения субъектности обучающегося, развития его творческой активности. Для поиска решений указанной проблемы важное методологическое значение имеют представления 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 «многаяйность», М. Пруст – «роистое Я», В. А. Петровский – «единомножие Я» [62].

Мы воспринимаем *субъекта* как носителя предметно-практической деятельности и познания, как источника активности, направленной на объект. Пронимая под субъектом индивида или социальную группу, мы опираемся на разработанную В. А. Петровским персонологию, которая в качестве основной задачи персонологической практики выдвигает повышение жизненной эффективности личности в различных сферах взаимодействия с миром через самопознание, саморазвитие и самореализацию. По мнению В. А. Петровского, «развитие личности как мульти-субъектного образования подразумевает множественное отражение во мне самом субъектности других людей и мое отражение как «действующей причины» в других людях с последующими существенным образом обращенными на меня результатами такого моего воздействия» [133, 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 целеполагания); 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 перво-причины, субъекта окончания действия); 5) оценка результата как лично значимого новообразования, детерминированного собственной активностью (проявление себя как субъекта состоявшегося действия)» [120, 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 [120, 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 [98; 120; 127; 137], 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 рефлексию сознания человека.

Мы целиком поддерживаем позицию К. С. Лисецкого, который трактует *субъектность* как проявление единства сознания и бытия в форме персональной, чувственно-телесной локализации при непредреженности 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 [98, 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» [98, 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 непредрежденности 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, рефлексизирующее 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 [133].

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)» [98, 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 [44].

В методологическом плане важное значение имеет описание Робертом Б. Баром и Джоном Тагом смены парадигм: от традиционной парадигмы, призванной «обеспечить учение», осуществляется переход к парадигме «произвести учение». Опираясь на

разработки этих авторов, мы попытались сравнить обе парадигмы и выявить, насколько они позволяют повысить субъектность в сфере образования.

◆ Существенные расхождения обеих парадигм проявляются уже при сравнении их миссии и целей. Если традиционная «парадигма обучения» ориентирует на то, чтобы обучать, транслировать знания от преподавателей к студентам, предлагать программы и курсы, получать доступ к широким студенческим массам, то инновационная «парадигма учения» определяет другие ориентиры: во-первых, создавать учебную ситуацию; во-вторых, добиваться, чтобы студенты открывали и конструировали знания; в-третьих, создавать мощную образовательную среду; в-четвертых, улучшать качество учения; в-пятых, содействовать различным группам студентов в достижении успеха.

◆ Сравнение по параметру «критерии успеха» убеждает в том, что при «парадигме учения» наиболее весомыми считаются: успешные результаты учения, совершенствование технологий учения, увеличение роста учебной активности, качество учения, способности студентов. Традиционная «парадигма обучения» ставит акценты на нагрузке, материально-техническом обеспечении, на уровне подготовки поступающих студентов, на наборе студентов, совершенствовании учебного плана, квалифицированности профессорско-преподавательского состава.

◆ Структура обучения и учения также существенно различается: во-первых, при инновационной парадигме учение постоянно, а время варьируется (при «парадигме обучения» – наоборот); во-вторых, при «парадигме учения» важен любой учебный опыт, значимой является подстраивание учебной среды под студента; в-третьих, если при «парадигме обучения» оценки выставляются преподавателем в конце курса и присваиваемая степень определяется количеством набранных зачетных часов, то при новой «парадигме учения» публичная оценка происходит постоянно, а присваиваемая степень определяется на основе приобретенных знаний и навыков.

◆ По параметру «теория учения» разница состоит в таких моментах: при образовательной «парадигме обучения» учение носит кумулятивный и линейный характер, знания извне передаются преподавателем по частям; при инновационной «парадигме

учения» ситуация кардинально меняется (знания находятся в умах людей и формируются на основе индивидуального опыта; их конструируют, создают и получают, при этом сам студент контролирует ход процесса). Если при «парадигме учения» необходимо личное присутствие преподавателя и студентов, то при «парадигме учения» необходимо наличие активного студента, причем не всегда требуется личное участие преподавателя. Понятно, что при инновационной парадигме талант и способность – в изобилии.

◆ По параметру «продуктивность/финансирование» «парадигма учения» отличается тем, что финансируются результаты учения (а не академические часы), а определение продуктивности – стоимость единицы учения одного студента, а не стоимость часа обучения одного студента.

◆ При использовании разных парадигм меняются роли субъектов образовательного процесса. Если при традиционной системе преподаватели – это, прежде всего, лекторы, которые классифицируют студентов и работают независимо и изолированно от них, то при «парадигме учения» преподаватели и студенты работают в одной команде, преподаватели дают возможность проявиться способностям каждого студента, выступают дизайнерами методов учения и учебной среды [200].

Таким образом, при использовании «парадигмы учения» создаются условия для развития субъектности в системе образования, что существенно влияет на продуктивность образовательного процесса.

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 [43; 44; 127; 137], 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 индиви-

дуальные особенности, интеллектуальное и личностное развитие. 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, а отсюда – и необоснованная вера в наличие 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 обретают 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.

Таким образом, *субъектность* представляет собой интегральную способность человека выстраивать жизнь в соответствии с собственными ценностями и смыслами. Она проявляется в активной творческой рефлексии, которую, на наш взгляд, необходимо рассматривать в ценностно-смысловом аспекте, а именно – как механизм порождения личностных смыслов.

1.2. Ценностно-ориентированное образование как основа системных изменений в обществе: взгляд сквозь призму социологии

Современное общество представляет собой неравновесную социальную систему, изменяющуюся за счет постоянно происходящего процесса редукции комплексности социальных взаимодействий. Социальные структуры в неравновесных высокодинамичных системах являются частью интересубъективной реальности, представляют собой нормативные образования социального сознания. Источник социальных изменений кроется именно в социальном сознании, в доминирующих в этом сознании латентных подструктурах – кодах, смыслах, ценностях, которые информируют и направляют социальные действия индивидов и групп. Другими словами, внутреннюю (невидимую) наполненность социального действия образуют два контекста – культурный и психологический. Именно эти контексты и обуславливают случайность действия. Случайные действия, которые накапливаются, выводят из равновесия всю социальную систему (будь то отдельный социальный институт или общество в целом). Таким образом (макро-) социальные изменения возникают и происходят в результате накопления индивидуальных и групповых отклонений (флуктуаций), берущих начало на микроуровне социального

взаимодействия на уровне латентных элементов действия, в том числе, имеющих «культурное» происхождение (ценности, культурные коды и т. п.).

О том, что системные изменения общества неразрывно связаны с именами системы ценностей (начиная с уровня ценностного сознания индивидов), как известно, писал еще Т. Парсонс. О том же пишут современные зарубежные и украинские социологи Дж. Александер, В. Бакиров, Е. Головаха, Т. Заславская, Н. Панина, А. Ручка, Л. Сокурская и др. Наличие относительно устойчивой системы ценностей в обществе как бы «сдерживает» чрезмерно высокую динамику, что не дает ему как социальной системе распасться. Парадоксальным представляется тот факт, что смена системы ценностей, с одной стороны, является следствием социальных трансформаций, а с другой – закладывает основу кардинальных глубинных изменений в обществе. Известный отечественный социолог Н. Панина считала, что социальная аномия (которая обязательно сопровождает трансформационный процесс) вызвана, прежде всего, разрушением ценностно-нормативной системы как основы социальной интеграции (солидарности) [127, с. 30–32]. Следовательно, общую направленность трансформационного процесса в значительной степени могут определить ценностные предпочтения тех или иных социальных групп, слоев. Если условия жизни изменяются, если происходят определенные макроизменения в обществе (по типу распада СССР и т. п.), члены общества вынуждены адаптироваться к новым условиям для того, чтобы выжить в них. Под социальной адаптацией Н. Панина понимала перестройку стиля деятельности в соответствии с изменяющимися условиями социальной среды, в том числе, и социального статуса. От результатов деятельности индивидов напрямую зависит благополучие всего общества. Тот, кто адаптировался, будет показывать более высокую социальную активность и результативность.

Интересной и оригинальной, на наш взгляд, представляется точка зрения академика В. Степина. Рассуждая на Социологическом конгрессе в 2012 г. о задачах, стоящих перед современным социологом и о необходимости научиться определять все возможные сценарии развития общества в точках бифуркации, ученый

рассматривает два основных сценария развития современного общества:

1) пролонгация развития без базовых гуманитарных (общечеловеческих) ценностей;

2) изменение базовых ценностей, в результате которого важнейшими для всех людей стали бы именно гуманитарные ценности.

Только второй сценарий, по мнению В. Степина, с которым солидарны и мы, даст новый виток развития общества. В реализации этого сценария велика роль образования.

История развития человечества показывает, что образовательные системы всегда ориентировались на определенный идеал человека. И категория «ценность» многими учеными рассматривается как основополагающая при определении такого идеала, как указывающая на человеческое, социальное и культурное значение определенных явлений действительности.

Существует множество подходов к определению понятия «ценность». Общим для всех этих подходов является рассмотрение ценностей как предметов или предметностей, значимых в представлении людей и определяющих направленность человеческой деятельности.

Ценности – руководящие жизненные принципы, которые выходят за рамки конкретных ситуаций, однако могут изменяться с течением времени. Ценности детерминируют поведение человека, задавая границы дозволенного. Р. Инглхарт, проведя серию исследований в области аксиологии, вывел типологию ценностей, основанную на иерархии потребностей А. Маслоу. Он разделил все ценности на материалистические (соответствующие низшему уровню потребностей) и постматериалистические (соответствующие потребностям высшего уровня). Если материалистические ценности – предпочтения физиологической и психологической безопасности и благополучия, то постматериалистические подчеркивают значение принадлежности к группе, самовыражения и качества жизни. Р. Инглхарт пишет о радикальной смене ценностей в современном обществе: происходит постепенный переход от материалистических ценностей к постматериалистическим. Он выдвигает две гипотезы:

1) *ценностную*: значимости недостающего (предположение о том, что приоритеты индивида зависят от той социально-экономической среды, в которой он находится, а следовательно, ценится то, что в дефиците и чего не хватает);

2) *социализационного лага* – предположение, дополняющее и уточняющее предыдущее (состояние социально-экономической среды и приоритеты индивида не связаны непосредственно, между ними вклинивается временной лаг; базовые ценности индивида в значительной степени отражают те условия, в которых они формировались, то есть предшествующие совершеннолетию) [71, с. 20].

Ш. Шварц рассматривает ценности как устойчивые мотивы, цели, которые люди стремятся достичь в своей жизни. Типы ценностей, то есть основные принципы, на которых построена жизнь человека, он обозначает как мотивацию. По Шварцу, кросс-культурное ценностное пространство определяется по двум основаниям: открытость изменениям/консерватизм; эгоизм/альтруизм. В таком двумерном пространстве располагается 10 базовых ценностных ориентаций: творчество, разнообразие, гедонизм, достижение, власть, защищенность, традиции, приятие (толерантность), великодушие, универсализм [207, с. 95].

Ценности представляют собой важнейшие детерминанты поведения, элементы, составляющие латентную подструктуру социального действия. Они выступают интегративной основой социальных действий индивидов и групп, по сути придают смысл их существованию.

Как мы уже писали выше, с одной стороны, ценности обладают высокой устойчивостью к изменениям, с другой – именно «сдвиги» на уровне системы ценностей и ценностного сознания становятся основой глубинных, коренных, качественных изменений общества как системы.

Совокупность ценностей каждого отдельного индивида представляет собой уникальную систему, а точнее, ценностное поле. От системы поле отличается своей гибкостью и подвижностью. Тем не менее, оно имеет ядро, состоящее из неких культурных универсалий того общества, членом которого является индивид. Любое социальное действие (индивидуальное или групповое) всегда подчинено представлениям о том, что является надлежащим, желательным, правильным или же, наоборот, не является таковым.

К сожалению, современные социальные реалии таковы, что жизненные стратегии современного человека как некие поведенческие модели, (особенно это характерно для представителей молодого поколения) лишены гармоничного наполнения необходимыми параметрами гуманности. Политические, идеологические, экологические, витальные, социально-гуманитарные ценности уступают ранг смыслообразующих экономическим ценностям. Согласно концепции Р. Инглхарта, это происходит потому, что именно экономические (материальные) потребности являются первостепенными в обществе потребления. Однако, такая ротация ценностей не приносит пользы ни индивиду, ни обществу. По данным Киевского Международного Института Социологии, за период 2011–2012 гг. украинцы стали чувствовать себя более несчастными. В 2011 г. счастливыми себя чувствовало 63% опрошенных, в 2012 г. – 53%. Отмечается сильная зависимость ощущения счастья от финансового положения, и, что не менее важно, зависимость уровня доходов от уровня и качества образования [29]. Это особенно важно учитывать в образовании, результаты которого определяют будущее каждого индивида и общества в целом.

Цель образования состоит не только в обеспечении академической успеваемости, но также в развитии ценностного и деятельностного аспектов личности. В этой связи заслуживает внимания точка зрения А. Запесоцкого, настаивающего на том, что положительные изменения в обществе могут произойти только в том случае, если институт образования сконцентрируется на формировании ценностей. По мнению ученого, потребности должны стать производными от ценностей, а не наоборот (как о том пишет Р. Инглхарт). Того же мнения придерживается Э. Гелпи, который утверждает, что на нынешнем критическом этапе жизни человечества возрастает реальная действительная сила ценностей и ценностных ориентаций (как исторически, так и биографически). Понимание этого является жизненно важным для выработки оптимальной стратегии выживания и развития общества, посредством реорганизации в соответствии с этой стратегией всей педагогической деятельности [33, с. 156].

Весьма интересной представляется позиция А. Антипьева, который глубинные причины мирового финансового кризиса

2008–2009 гг. усматривает не в экономической (как это принято считать), а в гуманитарной плоскости. По мнению ученого, этот кризис не столько финансовый, сколько социально-нравственный [4, с. 50]. Его причины кроются в глубинных процессах, происходящих в фундаментальных основаниях культуры, в духовном мире человека и человечества.

Сегодня наблюдается своеобразный взрыв исследовательского интереса к проблеме ценностей, и он не случаен. Это не дань моде, а скорее, жизненная необходимость. Считается, что истоки ценностей – в образовании. Однако реальная ситуация в образовании (и не только отечественном) такова, что содержащиеся в нем наиболее важные ценностные интенции (общечеловеческие, гражданские, демократические, морально-нравственные, духовные) подвержены маргинализации, то есть отбрасываются «на обочину» большинством субъектов образовательного процесса. «Хозяевами» в сфере образования стали «технические менеджеры», а образование все чаще становится товаром (и воспринимается, как товар) и уже не служит принципам равенства, справедливости, свободы и другим ценностям, являющимся определяющими для человечества и общества [34, с. 153].

Именно поэтому современное образование должно прилагать максимум усилий для «взрачивания» таких ценностей, формирования таких ценностных ориентаций, при наличии которых человек мог бы отказаться от социальной маски потребителя. Причем, на наш взгляд, это именно «маска», а не истинное обличье. К такому выводу мы пришли в результате ряда фокус-групповых интервью, проведенных нами в 2011–2012 гг. в рамках исследования деятельностного потенциала и социально-трудовой активности современного украинского студенчества¹. Исследо-

¹ Всего было проведено 4 фокус-групповых интервью со студентами трех харьковских вузов: (1) Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина (декабрь 2011 г., n=7), студенты III–IV курсов, обучающиеся на радиофизическом, физическом, физико-техническом, механико-математическом и химическом факультетах; (2) Национального фармацевтического университета (март 2013 г., n=9), студенты II–IV курсов, обучающиеся по специальности «Фармация»; (3) Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия»

вание показало, что наши студенты обладают мощным, однако не раскрытым, потенциалом социальной активности, склонностью к тому, чтобы делать что-то социально полезное, трудиться и даже жертвовать собой вопреки всем обвинениям в чрезмерном эгоизме, индивидуализме, прагматизме, которые выдвигаются в их адрес. С нашей точки зрения, все эти обвинения глубоко ошибочны, ведь перечисленные качества не являются естественно присущими менталитету современной украинской молодежи, украинского студенчества. Скорее, они искусственно возвращаются, во-первых, самой молодежью (как защитная реакция на довольно агрессивные условия рынка и конкуренции); во-вторых, обществом, которое требует от современной молодежи именно этих качеств и, в-третьих, постоянными нареканиями со стороны старшего поколения, которое обвиняет молодежь в чрезмерной любви к деньгам, красивой жизни и т. п. Современная молодежь настолько часто слышит в свой адрес все эти обвинения, что и сама верит в их правомерность.

Более глубокое погружение в дискуссию о мотивах социальной (трудовой, гражданской и др.) деятельности в рамках фокус-групповых интервью показало, что на самом деле нынешние студенты готовы и способны на жертвы, они способны делать что-либо не «за что-то», а «ради чего-то (кого-то)». И образование как важнейший институт социализации, и каждое учебное заведение, и каждый педагог должны приложить максимум усилий, чтобы остановить процесс «срастания» с лицом современной молодежи той искажающей маски, которую вешает на нее общество потребления, в котором рыночные отношения, основанные на материальном товарообмене, проникают абсолютно во все сферы жизнедеятельности, где буквально все становится «разменной монетой» и имеет свою меновую денежную стоимость: и любовь, и дружба, и знания, и многое другое.

При этом большим заблуждением является мнение о том, что основные ценностные ориентации формируются и закрепляются в детском и подростковом возрасте, а после этого никаких кардинальных изменений на уровне ценностного сознания не проис-

(март 2013 г., n=7 и n=5), студенты III–V курсов, обучающиеся по специальности «Социология».

ходит и не может происходить. Нередко можно слышать мнение, что работу по обучению и воспитанию на ценностях следует проводить именно в школах, в то время как в вузах эта работа уже не имеет смысла. Украинский социолог Л. Сокурянская на основе солидного массива эмпирических данных доказывает, что в современном украинском обществе формирование ценностного поля личности не заканчивается с достижением совершеннолетия. В нынешних социальных условиях этот процесс затягивается, и длится столько, сколько человек остается активно вовлеченным в образование [158, с. 40]. От себя добавим, что формирование/ трансформация ценностных ориентаций в системе образования (и высшего образования, в том числе) происходит не столько в результате учебы как таковой, в ходе накопления определенных научных и специальных знаний, сколько в результате погружения в образование как в специфическую социальную практику, которая, по своей сути, является социализационной, то есть содержащей и передающей/транслирующей нормы, ценности, образцы повеления и т. п.

Современное украинское общество все еще пребывает в состоянии трансформации. Социологами *трансформация* понимается как процесс количественных и качественных, глубинных, изменений, происходящих на социетальном уровне. Это такой тип социальных изменений, при котором, в отличие от модернизации и реформирования, отсутствуют более-менее четкие очертания образа будущего изменяющегося объекта. Трансформация представляет собой стихийный и слабо управляемый процесс. Тем не менее, этот процесс, как и любой другой, имеет свои движущие силы. Согласимся с зарубежной исследовательницей Т. Заславской, которая в качестве движущей силы социетальной трансформации определяла характер взаимодействия социальных акторов, зависящий от их качественных характеристик [59, с. 10].

Социальный актор – не просто активно действующий индивид. Со ссылкой на Г. Дилигенского, мы определяем социального актора как социального субъекта, который проявляет активное стремление действовать и при этом наделен не только волевыми, но и культурными, ценностными характеристиками, стимулирующими его взаимодействия [46, с. 410–411]. Совокупность таких характеристик всех акторов является важнейшей составляю-

щей человеческого потенциала общества, который, по мнению Т. Заславской, определяет результаты и исход трансформационного процесса, степень, глубину и качество происходящих и/или произошедших социальных изменений.

Человеческий потенциал включает в себя четыре основные составляющие: социально-демографическую; социально-экономическую; социокультурную; инновационно-деятельностную. И именно образование, являющееся ядерной характеристикой социокультурной составляющей, обеспечивает развитие трех других составляющих.

Приблизительно в таком же ракурсе, однако в совершенно иных терминах рассуждала о социальной трансформации отечественный социолог Н. Панина. Выход общества из состояния хаоса, которое обычно сопровождает трансформационный процесс, исследовательница видела в количественном нарастании в обществе людей, которые обладают рядом личностных качеств, обеспечивающих их психологическую устойчивость в высокодинамичной социальной среде, готовность и адаптивность к социальным изменениям. По сути, речь идет об интернальном типе личности. «Интернал» – личность, уверенная в себе, решительная, креативная, обладающая развитым критическим мышлением и преобразовательной способностью, характеризующаяся высоким уровнем ответственности за события, происходящие не только в личной жизни, но и в ближайшем окружении, и в стране [58, с. 71].

К сожалению, как десятилетием ранее, так и на сегодняшний день подавляющее большинство граждан Украины не соотносит себя с людьми, для которых важно быть творческими и свободными; большинство все еще боится изменений из-за неуверенности в себе, в своих жизненных силах [64, с. 92]. Как отмечает, ссылаясь на исследования ИС НАНУ, Е. Головаха, базисным для украинского общества все еще остается экстернальный тип личности, в то время, как именно «интерналы» способны задавать положительный вектор социальных изменений. Следовательно, именно интернальные качества и следует развивать у молодого поколения как определяющего будущее нашей страны. Согласно концепции социетальной трансформации Т. Заславской [59], основная роль по развитию этих качеств отводится именно образованию как важнейшему социальному институту, а в нашей

интерпретации – социализационной практике, формирующей социокультурный, ценностный базис человеческого потенциала.

Как и любая социальная практика, образование представляется собой систему рутинизированных действий, взаимодействий и типов поведения участников образовательного процесса.

Образовательную практику, вслед за А. Реквицем, мы предлагаем рассматривать как состоящую из следующих связанных элементов: 1) форм телесной активности (как телесных практик, техник тела, по М. Моссу), которые конструируются авторитетом и демонстрируют как принадлежность к статусу, так и дистанцию между статусами обучающихся и обучающихся; 2) форм ментальной активности (как когнитивных практик, когнитивных стилей участников образовательного процесса); 3) вещей и их использования (как элементов материальной составляющей образовательной среды учебного заведения и практики их использования); 4) фонового знания в форме «знание-как» и мотивационного знания (неявного знания, которое встроено в контекст образовательного процесса, транслируется посредством неявной педагогики, скрытой учебной программы); 5) состояния эмоций (как производных от этоса учебного заведения – нематериальной составляющей образовательной среды учебного заведения) [210, с. 260].

Качественные характеристики этих элементов и особенности взаимосвязи между ними определяют специфику образования как особой социальной практики, которая, по сути, как отмечалось выше, является социализационной практикой, порождающей специфические габитусы, выступающие связующим звеном между объективными структурами общества и структурами восприятия и поведения людей. Изменения, происходящие на уровне образования как специфической социальной практики приводят к изменению характеристик габитусов, порождаемых этой практикой.

Со ссылкой на концепции Т. Заславской и Н. Паниной [59; 125], основные идеи которых вкратце были освещены выше, считаем, что трансформирующееся украинское общество в ракурсе его демократизации как процесса установления нового социального порядка – порядка самоорганизации, требует габитусов «свободы и творчества» (как их называл П. Бурдьё). В таком ракурсе свобода осмысливается сквозь призму автентичности

идентичности – когда индивид поступает и действует свойственным *для него* образом, а его действия зависят от внутреннего центра (интернальный локус контроля), а не от внешних условий и обстоятельств.

Именно габитусы свободы и творчества должна порождать социализационная практика образования. Вопрос в том – как? Ответ на этот вопрос мы видим в смене подходов к самому образовательному процессу, точнее, не в смене, а в реальном внедрении и применении тех подходов, которые сегодня декларируются и активно афишируются всеми без исключения образовательными учреждениями, считающими себя современными, идущими в ногу со временем. Речь идет о личностно-ориентированном и ценностно-ориентированном подходах. Безусловно, их замысел не является инновационным.

На применение этих подходов много лет назад ориентировали образование западные ученые Э. Дюркгейм, Дж. Дьюи и многие другие. Современная педагогическая литература пестрит публикациями об особенностях применения этих подходов на разных образовательных ступенях. Тем не менее, на практике эти подходы не реализуются. Происходит это потому, что отечественная система образования сама в себе содержит множество противоречий. Некоторые исследователи сравнивают современное образование с бистро, где кормят очень разнообразно, но не очень питательно, без реальной пользы для здоровья. В образовании – аналогичная ситуация: разнообразие знаний и информации, методик и методов при отсутствии ценностного ядра, придающего единый замысел образовательному процессу, приводит к отсутствию реальных результатов: диплом об образовании есть, а смысла в дипломе, как потом оказывается, нет.

Ядро образования и образовательной деятельности мы видим в постоянных, непреходящих ценностях, основанных на идеях гуманизма. Термин гуманизм многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. Прежде всего, гуманизм означает человечность – любовь к людям, высокий уровень толерантности, уважение к личности и ее достоинству.

К настоящему времени понятие гуманизма эволюционировало в целую систему ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека и человеческих (человечных) отношений

в качестве высшей ценности. Кроме того, *гуманизм* можно представить как совокупность идей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности. При такой трактовке гуманизма человек рассматривается, как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенций, достижения гармонии в социально-экономической, духовной сфере жизнедеятельности.

В современной трактовке гуманизма акцент делается на целостном, всестороннем становлении человеческой личности. Всесторонность осмысливается как гармоничное развитие интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенций. С позиций гуманизма, конечная цель образования состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, свободным и самостоятельным, ответственным за свои собственные поступки, чувствующим ответственность за все то, что происходит вокруг. Следовательно, мера гуманизации образовательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, склонности к свободе и ответственности, способности к творческому созиданию.

Под целостностью и универсальностью понимается гармоничное развитие интеллектуального, духовно-нравственного и эстетического потенциала личности. Следовательно, конечная цель образования состоит в формировании такой личности, которая могла бы стать полноценным субъектом социальной деятельности, активным, творческим, преобразующим. Такой субъект в полной мере осознает свою ответственность не только за собственные действия, но и за те события, которые происходят в родном городе, государстве.

С содержательной стороны, как мы уже писали выше, принципы гуманизма в образовании реализуются на основе первостепенной значимости духовно-нравственных и общечеловеческих ценностей. Понятие «*духовно-нравственные ценности*» включает в себя:

– развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности;

- осознание безусловной ценности семьи;
- понимание и поддержание таких нравственных устоев, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека;
- бережное отношение к жизни человека, заботу о продолжении рода;
- сознательное следование законам государства и законам морали.

В понятие *«общечеловеческие ценности»* вкладывается два дополняющих друг друга смысла.

◆ Во-первых, общечеловеческие ценности – это ценности, значимые не для какого-то ограниченного круга людей (социальной группы, класса), а для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным группам, хотя не во всех этих группах выражены одинаковым образом и в одинаковой степени. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития социальной общности, ее традиций и т. п. Поэтому подход к образовательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной группы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности, на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

◆ Во-вторых, общечеловеческие ценности – это предельные, исторически и социально нелокализуемые ценности, которые носят абсолютный характер: так называемые «вечные» ценности. В их основе лежит идея воплощения добра, истины, справедливости и т. д.

Образование не может быть простой передачей знания и информации, его истинное призвание состоит в «преображении» личности и общества. Современным «реформаторам» и «модернизаторам» образования всегда следует помнить о том, что прибавление в обществе высококлассных специалистов, профессионалов (гениальных инженеров, юристов, технологов, управленцев и др.) еще не является достижением образования. Любой высококлассный специалист может стать не менее «высококлассным» преступником, если его деятельность будет лишена опоры в виде общечеловеческих ценностей.

Реализация ценностно-ориентированного подхода в образовании предполагает создание предпосылок для самореализации личности посредством соответствующих форм учебно-воспитательного процесса, названных А. Антипьевым, Д. Зицером, Н. Зицер и другими учеными «гуманистической» педагогией. Такая педагогика предполагает высокую степень индивидуализации образовательного процесса и дифференциации обучения, акцентирование педагогических усилий на пробуждение активности и инициативности обучающихся, применение в отношениях «обучающий/обучающийся» принципов педагогики сотрудничества [4, с. 25].

В этом отношении ценностно-ориентированный подход сближается с личностно-ориентированным, в соответствии с которым, конечной целью образования является всесторонне развитая личность, подготовленная не только к общественно полезному труду, но и к воспроизводству, сохранению и развитию духовной и материальной культуры общества.

Данная цель должна задавать векторы деятельности любого современного учебного заведения, независимо от его формы собственности, уровня и степени аккредитации. Следовательно, эта деятельность должна носить не только обучающий, но и воспитательный характер, а главное – развивающий характер, о чем писали как выдающиеся представители педагогической мысли (И. Герbart, И. Песталоцци, В. Сухомлинский и др.), так и классики социологии (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, Т. Парсонс, Ю. Хабермас и др.), что, в общем-то, не является новшеством и для современной отечественной социально-педагогической практики. В основе такой деятельности лежит трансляция личностно-формирующего знания, базирующегося на постоянных ценностях, идеях гуманизма [186].

В соответствии с такой целевой направленностью, *качество образования* определяется успехами человека, его получившего, в реализации собственного потенциала, в умении жить и работать с достоинством (причем, как самостоятельно, так и в коллективе), в улучшении качества собственной жизни, в принятии рациональных и эффективных решений, в желании постоянно развиваться и способности к самообучению.

Исходя из сказанного, приоритетным направлением деятель-

ности современных учебных заведений является развитие критического мышления, познавательного и творческого потенциала личности обучающихся. А качество образовательной деятельности учебного заведения определяется уровнем когнитивного развития обучающихся. При этом имеется в виду развитие всех видов мыслительных процессов, таких, как восприятие, память, формирование понятий, воображение, логика и прочих; формирование установок на смыслы, на понимание социальной реальности, что предполагает расшифровку воспринимаемой информации о действительности и ее организацию для решения конкретных задач, процессе. С методологической точки зрения, дисциплинарное поле образования не должно быть разбито на дисциплины, дающие знания принятия решений.

Можно сказать, что качество образования зависит от степени достижения поставленных целей. Нам представляется, что наивысшее качество образования может быть достигнуто посредством синтеза целей личностно-ориентированного и ценностно-ориентированного подходов к образованию и реализации этих целей. Соответственно, в качестве основных целей образования предлагаем рассматривать следующие (при этом, не претендуя на полноту перечня, а делая акцент на самых важных, ввиду наших дальнейших рассуждений о перспективах изменения общества через образование):

- когнитивное развитие личности; развитие критического мышления, творческого потенциала, способности творить и созидать (достижение данной цели предполагает реализацию личностно-ориентированного подхода);

- преобразование ценностного поля личности таким образом, чтобы общечеловеческие, духовно-нравственные ценности, ценности морали составляли ядро этого поля (достижение данной цели предполагает реализацию ценностно-ориентированного подхода).

Обозначенные цели и подходы обязательно должны реализовываться в единстве, которое сродни единству обучения и воспитания в образовательном, умения, навыки, развивающие компетенции и дисциплины, воспитывающие и формирующие культуру, духовность, нравственность, гражданственность.

В принципе, такая дифференциация вполне возможна, однако

реальной пользы она не принесет. Другими словами, нам представляется абсолютно бессмысленным «прогибание» официальных учебных планов и программ под ценностно-ориентированный подход. Этот подход заработает и будет результативным только в том случае, если ценности (общечеловеческие, нравственные и прочие) будут имплементированы в образование как социальную, социализационную, практику. Если точнее, то речь здесь идет об имплементации не в конкретные учебные курсы, дисциплины, мероприятия, а в контекст образовательного процесса, в так называемое «фоновое» (или неявное) знание, транслируемое посредством неявной педагогики и скрытой учебной программы как составляющих латентную подструктуру образовательной социальной практики.

Проблематика неявной педагогики и скрытой учебной программы не является новой для социологии. Весомый вклад в развитие научных представлений об этих феноменах образования сделан западными учеными Б. Бернстайном, С. Боулзом, П. Бурдье, Г. Гинтисом, А. Грамши, Ф. Джексоном, Дж. Дугласом, И. Илличем, У. Кирпатриком, А. Макдугалом, П. Фрейре, Т. Хейнцем, Дж. Хенри, М. Эпплом, И. Шор и др. В отличие от большинства этих ученых, мы склонны рассматривать неявную педагогику и скрытую учебную программу в положительном ключе, аналогично тому, как это делают В. Дудина, Л. Окольская, Е. Ярская-Смирнова, А. Полонников, И. Фрумин и др.

При этом *неявная педагогика* рассматривается нами как деятельность обучающихся по управлению качеством и результативностью образовательного процесса, путем организации деятельности обучающихся, с привлечением для этого имплицитных практик, в результате чего транслируется и усваивается не только (и не столько) научное знание, но и повседневное, а также определенные ценностные установки и принципы социального взаимодействия. Что касается *скрытой учебной программы*, то ее мы интерпретируем как не оглашаемое, «молчаливое», предписание, направляющее неявную педагогику на достижение конкретных целей и результатов посредством определенной алгоритмизации (взаимо)действий участников образовательного процесса, установления определенного стиля их взаимодействия, а также посредством структурирования транслируемых знаний

и организации составляющих, элементов образовательной среды учебного заведения [112, с. 200].

На наш взгляд, при помощи неявной педагогики и скрытой учебной программы в образовании транслируются ценности, нормы, диспозиции и образцы поведения, которые усваиваются обучающимися независимо от формального содержания занятий.

Неявная педагогика и скрытая программа, на наш взгляд, выполняют следующие социально значимые функции:

1) усиление основных функций образования (социализирующей, трансляции культуры, воспроизводства социальной структуры, селективной, регулятивной, социального контроля);

2) формирования и/или изменения установок на смыслы, на понимание социальной реальности;

3) формирования габитусов и компетенций;

4) трансляции неявного знания (эта функция является специфической для неявной педагогики и скрытой учебной программы; благодаря ее реализации обеспечивается выполнение всех предыдущих функций).

Неявное знание имеет две основные формы: контекстуальную (средовую) и дискурсивную (текстовую). Соответственно, неявная педагогика или скрытая учебная программа могут крыться в образовательных, педагогических практиках и этосе учебного заведения (как непредметной области его образовательной среды), а также в образовательных, педагогических дискурсах, как письменных, так и устных.

Опираясь на теоретические наработки зарубежного ученого И. Фрумина [181, с. 9], подчеркнем, что неявная педагогика и скрытая учебная программа, ориентированные на задачи демократизации, развитие активной, творческой личности, будут иметь совсем иную форму и структуру, чем те, которые ориентированы на задачи формирования «послушных исполнителей». Следует принимать во внимание различные аспекты реалий образования, исследуя их как разные, но соотносящиеся, элементы институционального контекста. Такими элементами являются: формальная и неформальная организация, а также инструментально-символическая реальность учебного заведения; социально-психологические и эмоциональные характеристики обучающихся и обучающих и др.

В целом, понятия неявной педагогики и скрытой учебной программы тесно связаны как с теорией, так и с практикой социологии, с теми ее ключевыми темами, которые никогда не потеряют актуальности. Имеем в виду следующее:

- тему включения индивида в общество и социальные процессы (социализация в образовании как целостном процессе обучения и воспитания);
- тему социальных неравенств (социальная дифференциация и стратификация в образовании и через образование);
- тему качественной определенности общества, уровня его развития (трансляция в образовании культурных норм, ценностей, социального знания);
- тему социальных связей (в широком смысле: социальные действия, интеракции, коммуникации, конфликты, консенсусы и т. п. в процессе образования).

На наш взгляд, включение в социологическую теорию образования таких понятий, как «неявная педагогика», «скрытая учебная программа» и родственных им, позволяет переосмыслить привычные образовательные феномены. То, что традиционно описывалось в терминах «соблюдение правил школьной (университетской) дисциплины», «строгости педагога», «объективности оценивания», предстает теперь, как проявление скрытого (культурного) программирования в образовании. Внимание к латентным структурам, составляющим основу (взаимо)действий участников образовательного процесса, создает предпосылки для преодоления существующего разрыва между теорией образования и образовательной практикой, а также для их тесного взаимодействия, развернутого в будущее.

Указанные понятия являются одними из важных инструментов теоретизирования по конструированию максимально эффективных моделей образования, в соответствии с личностно-ориентированной, деятельностной парадигмой образования.

Исследование неявной педагогики и скрытой учебной программы открывает возможности выхода на конкретные рекомендации по совершенствованию образовательного процесса, внедрению и эффективной реализации ценностно-ориентированного подхода. Исходным пунктом такого исследования, как и дальнейшего совершенствования, могут стать, например,

практики обучающихся (педагогические практики), в том числе и дискурсивные.

1.3. Непрерывность как ведущая тенденция современного образования

В этой ситуации, когда наиболее значимыми чертами системы образования XXI в. становятся фундаментализация знаний, максимальное развитие творческих способностей каждого, применение инновационных технологий в процессе отбора, накопления, систематизации и передачи знаний, все большую актуальность приобретает принцип непрерывного образования, то есть рост образовательного потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. В связи с этим возникает острая необходимость в корректировке основных целей образования в ответ на вызовы времени.

Цели образования мыслители понимали по-разному:

- развитие сущностной природы индивида, составляющей суть человеческого бытия (Ж. Маритен);
- помощь индивиду в достижении подлинно моральной жизни (И. Кант, В. Соловьев);
- саморазвитие разума (Г. В. Ф. Гегель);
- обучение методам решения проблем с помощью опыта (О. Конт, Дж. Дьюи, В. Гумбольдт);
- формирование личности, прагматично осознающей реалии материального мира (С. Стронг, Р. В. Селларс, Б. Ф. Скиннер);
- «снижение уровня невежества» (Дж. Корсон, В. Бэлдродж);
- изменения социальной реальности (К. Маркс, Ф. Энгельс, В. И. Ленин, Э. Бернштейн);
- среда, «поле» накопления социального и культурного капитала (Б. Бернстайн, П. Бурдьё, М. Фуко, М. Янг) и т. п.

Все они рассматривали образование как ведущее и определяющее начало социализации, главный инструмент культурной преемственности поколений. При этом все исследователи подчеркивали, что образование находится в динамическом взаимодействии с развивающимся человеком (учитывает возрастные возможности

и ограничения) и процессами его стихийной социализации. Поскольку социализация личности представляет собой процесс непрерывный и постоянный, то человек постоянно должен усваивать те знания, умения и навыки, которые необходимы ему для успешной реализации своих материальных, культурных интересов и духовных потребностей. Но если социализация непрерывна, то, следовательно, и образование должно стать непрерывным, призванным помогать и облегчать продвижение человека.

В ходе осмысления целей образования была выработана *концепция непрерывного образования*, которая в XXI в., пожалуй, является единственной концепцией, способной адекватно отвечать на вызовы быстро меняющегося мира. Впервые она была представлена на форум ЮНЕСКО (1965 г.) П. Ленграндом и вызвала как теоретический, так и практический резонанс. Главным принципом этой парадигмы является развитие личности как субъекта деятельности и общения на протяжении всей жизни посредством всеохватывающего образования, которое является индивидуализированным по времени, темпам и направленности и предоставляет каждому право и возможность для выбора собственной образовательной траектории [8, с. 27–29].

Непрерывное образование представляет собой один из ведущих принципов функционирования образовательных систем в условиях глобализации. «Организация и осуществление образования на основах последовательности и преемственности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления, непрерывное образование предполагает интегрирование всех ступеней и видов образования (дошкольное, школьное, профессиональное, постпрофессиональное) в целостную систему, обеспечивающую возможность обновления и пополнения знаний на протяжении всей жизни человека» [72, с. 222].

В соответствии с реальными глобалистскими тенденциями система образования превращается из системы закрепления знаний в систему адаптации школьников и студентов к статусу своей будущей профессии. Уже в процессе школьной учебы молодежь должна не просто сформировать мировоззрение, а наработать качества, которые позволяют ей оценить свой индивидуальный потенциал при условиях конкуренции, тендеров, поиска собственного пути жизненного успеха в контексте активного участия

в демократизации общественной жизни, развития рыночных отношений. Она должна привыкнуть к тому, что успех в последующей жизни идет через поиск своего статусного положения, рейтинга социального престижа в социальных запросах личности.

В системе непрерывного образования акцент ставится не на передачу информации, а на закрепление механизмов ее целевого поиска, умения трансформировать учебную информацию в решение практических задач, администрирования своей идеи «под ключ», умения работать в команде и активно находить решения креативных проблем, презентовать результаты своей деятельности. Образование должно формировать гражданина, полезного для общества и способного поддерживать свою социальную активность на протяжении всего периода активной трудовой деятельности. Отсюда следует, что в современном быстроменяющемся обществе важен не столько объем полученных в образовательной системе знаний, сколько развитие способности их обновлять и генерировать [177, с. 60].

Тенденция непрерывности образования как основополагающий, ведущий принцип развития образования, как ценностный фактор каждого индивида предусматривает воспитание человека нового типа, который в динамически меняющихся социально-экономических условиях сможет активно жить и действовать, внося максимальный вклад как в собственное саморазвитие, самореализацию и в то же время в развитие общества и в его прогрессивное обновление. Развитие личности рассматривается при этом как непрерывный процесс, ориентирующий учебно-познавательную деятельность не только на усвоение знаний, но и на активное преобразование окружающего мира [6, с. 262–263].

Непрерывность образования означает, что все его уровни, включая высшую школу, не должны быть замкнутыми и изолированными друг от друга. Это обусловлено тем, что научно-техническая революция привела человека к потребности постоянно углублять свои знания, как благодаря самообразованию, так и путем периодического повышения (или изменения) квалификации. Кроме того, внедрение ресурсосберегающих технологий стимулировало процесс изменения человеком своей профессиональной специализации и актуализировало необходимость обновления образования на протяжении всей жизни.

К главным *признакам* непрерывного образования относятся: обучение на протяжении всей жизни, самообразование, самооценка, самосовершенствование, индивидуализация, интердисциплинарность знаний, умение самостоятельно эти знания получать и эффективно их использовать. «От знания должного мы постепенно переходим к пониманию свершающегося, к знанию из жизни и для жизни» [47, с. 38].

Способность к непрерывному образованию в течение всей жизни определяет конкурентоспособность человека и общества в целом. Поэтому помимо традиционного определения непрерывного образования как обучения «длиною в жизнь», используют и менее распространенную формулировку – «образование шириною в жизнь», подчеркивая при этом важность формирования такого образовательного пространства, которое позволяет широкому кругу людей получать непрерывное образование «длиною и шириною в жизнь» [89, с. 53–54]. Непрерывное образование становится процессом, который длится всю жизнь и в котором интегрируются индивидуальные и социальные аспекты личности, ее деятельности.

В основе методологического анализа сущности непрерывного образования, обеспечивающего успешную продуктивную деятельность человека на протяжении всей его жизни, лежат три основных качества, а именно:

1) *биологическая сущность*. Основное значение образования с этих позиций – адаптация биологической природы человека к жизни в обществе и обеспечение человека необходимым для выполнения своей функции набором знаний и учений;

2) *социальная сущность*. Такое его понимание определяет суть образования – передача-усвоение социокультурного опыта, формирование необходимых, с точки зрения социального заказа, личностных качеств;

3) *гуманистическая сущность*.

Освоение социокультурного опыта, развитие способностей, личностных и профессионально необходимых качеств студента не отрицается, а включается в более широкую цель – помощь человеку в саморазвитии и духовном восхождении. Составляющими этой глобальной цели также является создание условий для развития субъектности, жизнотворчества, личностных функций

растущего человека, поддержка самопознания, самоопределения, самореализации. В совокупности все эти три парадигмы выполняют функцию «системы координат» для сравнения различных педагогических проектов, теорий и подходов к совершенствованию высшего образования. Причем, эти подходы не противостоят друг другу, их выделение довольно условно, поскольку определяется лишь приоритетами, ракурсами рассмотрения образования. Разрабатывая первый подход, исследователи делают акцент на мировоззренческих аспектах образования, рассматривают образование как одно из средств решения глобальных проблем человечества, фактор устойчивого развития общества. Образование ориентировано на формирование в сознании специалиста целостной картины мира, осознание ведущей роли человека в глобальных процессах и собственной ответственности за будущее цивилизации. Второй подход основан на стремлении обеспечить подготовку специалиста, отвечающего требованиям современного производства, науки, сервиса, на преодолении узкопрофильной подготовки. Третий подход характеризуется рассмотрением высшего образования с точки зрения культуры, средства ее трансляции, сохранения и развития.

Общим моментом большинства теорий, ориентированных на первые три подхода, является то, что представление об образовании формируется с точки зрения реализации функций и требований, задаваемых извне: со стороны общества, производства, государства, цивилизации. Но в этих подходах исключается вопрос о целях самого образовывающегося человека. Человеку приписываются те же цели, которые ставят перед образованием государство, производство, общество. Этот потенциальный недостаток в случае совпадения целей минимизируется, в противном случае – актуализируется.

В ситуации, когда информатизированное и интеллектуализированное общество выдвинуло на первый план человеческую личность как важнейший фактор самосохранения и изменения общества, следует акцентировать внимание не столько на том, чтобы научить человека профессии, сколько на формировании и развитии общественно значимых свойств и качеств. Чрезвычайно важной задачей является формирование мотивации к постоянному, непрерывному на протяжении всей жизни образованию,

приобретению новых специальностей и квалификаций. Сегодня все больше требуются специалисты, обладающие не только суммой определенных знаний и умений, но и имеющие богатый внутренний потенциал личностных свойств и качеств, способные к эмпатии, самооценке, рефлексии, формированию ценностей и ценностных ориентации, самоактуализации и самообразованию в процессе дальнейшей профессиональной деятельности.

Гуманистическая образовательная парадигма, признавая самоценность человека, предполагает восприятие обучающегося наряду с обществом и государством в качестве источника целеполагания. В методологическом плане чрезвычайную значимость имеет непротиворечивое объединение целей высшего образования, задаваемых обществом, производством, государством и самим образовываемым человеком. Становление ценностно-смыслового личностного «ядра», приобретение качества субъекта образования, профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом является ценностью каждого человека, поскольку создает условия для самореализации, для достижения любых жизненных целей. Именно поэтому гуманистическая образовательная парадигма лежит в основе концепции непрерывного образования, выступающего принципом функционирования образовательных систем в условиях глобализации. Его суть состоит в организации и осуществлении образования на основах последовательности и преемственности усвоения знаний, их постоянного совершенствования и обновления.

Непрерывное образование включает специальное и общее образование. Если специальное образование направлено на решение прикладных заданий повышения производительности труда, то общее образование позволяет решать задачи всестороннего развития личности, включающего умственное, физическое, моральное, трудовое и эстетическое воспитание.

Субъектом непрерывного образования является учебное заведение, которое постоянно должно эволюционировать в направлении реализации идеологии непрерывного образования, основанного на принципе «обучение через всю жизнь». Выполнение миссии вуза возможно, если он состоялся как полифункциональная модель в условиях непрерывного профессионального образования. При этом полифункциональность вуза выражается

в профориентационной, научно-исследовательской, общекультурной, компенсаторной деятельности его структур при ведущей образовательной функции (непрерывное профессиональное образование с целью развития личности). Цель вуза как полифункциональной модели состоит в профессиональном формировании и развитии личности студента как субъекта собственной жизнедеятельности. Результат развития студента в случае профессионального образования остается открытым, в значительной мере детерминированным логикой развития личности, степенью осознания ею своих внутренних потребностей, целей. Но если цель системы профессионального образования состоит в развитии личности будущего специалиста, то ее смысл заключается в создании условий для эффективного развития, самообразования, воспитания, самовоспитания, обучения, самообучения. При таком соотношении доминант развития личности будущего специалиста воспитательная система вуза, с нашей точки зрения, превращается в основную, выполняя функцию «осевой линии» и ведущего условия формирования у студентов ценностного отношения к миру, профессиональной деятельности. Именно в этом случае формируется профессиональная ментальность [185, с. 18]. Принимая формулу «образование = обучение + воспитание», мы рассматриваем воспитание, прежде всего, как формирование устойчивой мотивации к обучению во всех его подсистемах и формах. В этом случае все традиционные элементы «воспитательной работы» выступают как неформальное дополнительное общее образование, которое достаточно продуктивно может осуществляться через студенческие советы, клубы, различные формы студенческого самоуправления.

Непрерывное образование как ведущая тенденция современной образовательной системы предполагает решение проблемы преемственности не только между школой и вузом, но и, учитывая задачу повышения профессиональной подготовки студентов, – между вузом и будущей производственной деятельностью студентов. Непрерывное образование в Украине реализуется через координацию образовательной деятельности на различных уровнях и подготовку к возможному переходу к высшим образовательным ступеням, формирование потребности и способности к самообразованию, оптимизацию системы переподготовки кадров,

создание интегрированных учебных планов и программ, связь между учебными заведениями среднего, профессионально-технического, высшего и последипломного образования.

Последипломное образование представляет собой специализированное усовершенствование образования и профессиональной подготовки путем углубления, расширения и обновления профессиональных знаний, умений, навыков или получение другой специальности на основе полученного ранее образовательного-квалификационного уровня и практического опыта. Оно создает условия для непрерывности и поэтапности образования, развития потенциала специалиста, удовлетворения требований хозяйственной системы в квалификационных кадрах и включает:

- переподготовку – получение иной специальности на основе полученного ранее образовательного-квалификационного уровня и практического опыта;

- специализацию – приобретение лицом способностей выполнять отдельные задачи и обязанности, которые имеют особенности в рамках специальности;

- расширение профиля (повышение квалификации) – приобретение лицом способностей выполнять дополнительные задания и обязанности в рамках специальности (ориентировано на рынок образовательных услуг и увеличение требований к качеству повышения квалификации специалистов в связи с необходимостью решать задачи переходного общества в условиях конкурентной среды и растущего распространения образовательных услуг);

- стажировку – приобретение лицом опыта выполнения задач и обязанностей определенной специальности.

Последипломное образование по сути является самым ярким отражением потребности общества в образовательных услугах, востребованных рынком, оно как индикатор этих потребностей является, с одной стороны, маркетинговым маяком для развития основного базового образования, а с другой – эффективным дополнением к нему, обеспечивающим всестороннюю и качественную подготовку специалистов для инновационного развития [89, с. 57–58].

Целью повышения квалификации является рост профессионализма, который может быть достигнут в процессе решения

следующих задач: мотивирование саморазвития, самообразования, профессионального роста, карьеры; повышение компетентности: социальной, экономической, правовой, специальной, экологической и др.; развитие психологических свойств, профессионально важных качеств, коррекции профессиональных форм поведения; формирование социальной, профессиональной и персональной компетенции; обеспечение условий саморазвития, самообразования и самоосуществления личности. Важная функция повышения квалификации – профессиональное самосохранение специалиста, т. к. профессионализм обеспечивает социальную защищенность и повышает конкурентоспособность. На Всемирном конгрессе по высшему образованию потребность в развитии системы непрерывного образования увязывалась с ростом продолжительности жизни, поскольку «нежелающие становиться «старыми» работают, ... так что предприятиям придется учитывать растущую продолжительность жизни. В этих условиях на первый план выдвигается идея непрерывного образования» [47, с. 37].

Органическую связь как между отдельными этапами и ступенями образования, так и внутри них обеспечивает такой общепедагогический принцип, как *преемственность*. Именно благодаря его внедрению в учебный процесс расширяют и углубляются знания, приобретенные на предыдущих этапах обучения, отдельные представления и понятия обучающихся преобразовываются в стройную систему знаний, умений и навыков. Образовательные программы считаются преемственными, если они способствуют формированию интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений учащихся, созданию потенциала дальнейшего развития личности. Тем самым преемственность в широком смысле является основой непрерывного образования, когда каждый предыдущий образовательный уровень рассматривается как исходный для всех последующих [154, с. 3–4]. В качестве возможных механизмов обеспечения сопряжения образовательных программ и преемственности образовательных технологий в системе непрерывного образования, на наш взгляд, можно рекомендовать: во-первых, организацию специальных академических структур с целью расширения взаимодействия между общеобразовательной и высшей школой;

во-вторых, разработку школьных образовательных программ, нацеленных на развитие личности и инвариантных к различным формам ее социализации; в-третьих, создание инфраструктуры, обеспечивающей рациональное использование ресурсов для реализации школьных и вузовских программ; в-четвертых, сбор данных о результатах освоения учащимися образовательных программ различного уровня; в-пятых, мониторинг мнения выпускников школы и студентов вузов [154, с. 7].

Особую актуальность в современной высшей школе приобретает преемственность между образовательными программами бакалавриата и магистратуры, причем это касается преемственности как содержания, так и образовательных целей. Аспирантура вместе с магистратурой призвана решить задачу воспроизводства не только научных кадров, но также и преподавателей высшей школы на основе научно-предметной, психолого-педагогической и культурно-просветительской подготовки.

Доминирующим фактором в построении ныне существующих образовательных систем является социально-функциональный подход, на основе которого строятся модели социализации и адаптации личности к обществу. В нем развитие человека осуществляется согласно функционально-ролевому деятельностно-коммуникативному предназначению (человек как гражданин, семьянин, труженик, потребитель, субъект обобщения, познания и так далее).

В основе функционирования непрерывного образования лежат следующие принципы, определяющие его специфику: гуманизма, всеобщности, системности, мобильности, опережения, открытости, преемственности, непрерывности.

◆ *Принцип гуманизма* свидетельствует об обращенности образования к человеку, о свободе выбора личностью форм, сроков, видов обучения, повышения квалификации, самообразования.

◆ *Принцип всеобщности* образования предполагает доступность образования в любом возрасте благодаря многообразию форм обучения, в соответствии с интересами, возможностями и потребностями.

◆ *Принцип системности* означает, что все компоненты системы непрерывного образования находятся во взаимосвязи и взаимодействии друг с другом.

◆ *Принцип мобильности* выражается в многообразии средств, способов, организационных форм системы непрерывного образования, их гибкости и готовности к быстрой перестройке в соответствии с изменяющимися потребностями производства, общества, человека.

◆ *Принцип опережения*, опираясь на научное прогнозирование, требует более быстрого и гибкого развития, перестройки учебных заведений и учреждений системы непрерывного образования по отношению к нуждам общественной практики, мобильного обновления их деятельности.

◆ *Принцип открытости* системы непрерывного образования требует от учебных заведений расширения деятельности путем привлечения к обучению и повышению квалификации нетрадиционной аудитории, вольнослушателей. При этом возникает необходимость работать с разными возрастными слоями и группами населения, которые отличаются уровнем образования и профессиональной подготовки, отношением к образованию, жизненными устремлениями, что требует создания дополнительных факультетов, институтов, отделений, курсов по повышению образования и квалификации, проведения семинаров, клубных занятий выходного дня не только в учебном заведении, но и за его пределами, а также организации телевизионных и видеопрограмм [72, с. 15–17].

Открытость учебных заведений и образовательных систем обеспечивается наличием разнообразных по уровню, содержанию, направленности образовательно-воспитательных программ. Развиваясь в русле тенденций глобализации, информатизации, демократизации, система современного образования использует принцип открытых информационных сетей, модифицируя известные формы обучения с помощью коммуникационных и телекоммуникационных технологий. Этим обеспечивается: во-первых, свобода доступа к обучению; во-вторых, универсальность образовательных услуг; в-третьих, удобство и легкость работы с учебной информацией [83, с. 21–22].

Невиданное ускорение изменений социально-экономических условий привело к тому, что резко возросла потребность в смене профессий в ходе развития карьеры индивидуума. В Украине 1990-х годов это было связано с радикальными социально-

экономическими реформами, изменившими структуру рынка труда, способствовавшими институционализации непрерывного образования, объединению образовательных учреждений различного уровня в единый организм. Такие образовательные комплексы включают в себя детский сад, гимназию, колледж, вуз и т. д. В зависимости от идеологии созданного комплекса, от тех целей и задач, которые он преследует, в такой комплекс могут входить различные научно-исследовательские организации или производственные фирмы. Главная же цель этих комплексов состоит в том, чтобы наиболее рационально выстроить учебно-образовательный процесс и совершенствовать методы обучения.

Образовательные комплексы с непрерывным образованием активно функционируют и на базе государственных учебных заведений: Харьковский национальный технический университет «ХПИ» и компьютерно-технологический колледж, Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина и университетский лицей, Национальная юридическая академия имени Ярослава Мудрого и правовой лицей, Харьковская академия искусства и дизайна и художественный лицей и др. Данные учебные комплексы решают вопросы профессионального становления и развития личности уже на этапе среднего образования, поддерживая преемственность и развивая традиции своих учебных заведений на всех ступенях образования. Однако, на наш взгляд, наиболее успешно концепцию непрерывного образования внедряют Европейский университет в Киеве и Гуманитарный университет «Народная украинская академия» в Харькове, поскольку в их структуру входят начальная школа с предшкольным классом и детским садом или школой раннего развития для дошкольников.

В числе первых в Украине и первый в Харькове образовательный комплекс, в котором модель непрерывного образования реализовывалась в полном объеме, явился гуманитарный университет «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА»), созданный в мае 1991 года. Именно этот образовательный комплекс с первых дней своего создания поставил цель отработки модели непрерывного образования под девизом «Образование. Интеллигентность. Культура». Были разработаны Концепция развития комплекса до 2010 г. и Концепция воспитательной работы. В 2006 году была принята Концепция развития Академии до 2020 года, а в 2012 году

разработана новая Концепция воспитательной работы в условиях трансформирующегося украинского общества.

Все эти меры институционального характера позволили добиться весомых результатов в реализации концепции непрерывного образования. В Академии создана единая культурно-образовательная среда, которая позволяет осуществлять образовательную деятельность на всех этапах: от Детской школы раннего развития до факультета после дипломного образования, групп «Диалог+» (возраст участников которых 50 лет и выше). В учебном комплексе с непрерывным образовательным процессом – Народная украинская академия активно развиваются субъект-субъектные отношения преподавателей и учеников, студентов, эффективно развернулось школьное и студенческое самоуправление, содействующее развитию у учащихся активности, проявления инициативы и творчества. Кафедры в ХГУ «НУА» – интегрированные, что позволяет учителям школы и вуза более тесно взаимодействовать между собой, обмениваться опытом, разрабатывать общие проекты, программы, проводить единые конкурсы и фестивали. Организация учебно-воспитательной работы в рамках образовательного комплекса предоставляет возможности для педагогов реализовать свои самые смелые инновационные планы [117].

Таким образом, опыт внедрения концепции непрерывного образования в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» позволяет сделать вывод о том, что определяющим фактором обновления всех образовательных систем в современную эпоху является именно непрерывное образование, т. е. создание соответствующих условий для самосовершенствования и самоутверждения каждого человека на протяжении всей жизни.

В течение двадцати пяти лет учеными Народной украинской академии под руководством ее ректора В. И. Астаховой разрабатывалась концепция непрерывного образования, осмысливались сущность и базовые принципы функционирования непрерывного образования. Практический опыт ХГУ «Народная украинская академия» позволяет говорить об успешности эксперимента по разработке и внедрению в образовательную практику Харьковского региона и Украины в целом оригинальной модели

непрерывного образования. Успешно работают все звенья «непрерывки: детская школа раннего развития, средняя экономико-правовая школа, гуманитарный университет (очное, заочное, дистанционное образование), последипломное образование, включающее обучение в группах «50+» и т. п. Обучение на всех уровнях ведется по специально разработанным интегрированным программам. Успешно реализуемая в Народной украинской академии концепция индивидуализации образовательного процесса и гражданско-патриотического воспитания позволяет в противоречивых социально-политических условиях формировать активную жизненную позицию школьников и студентов и высокий уровень их гражданственности. Общеизвестно, что именно в НУА создана и полноценно функционирует новая институциональная модель, которую удалось вписать в образовательную среду города и страны.

1.4. Формирование базисного типа личности в системе образования

Специфические задачи, которые стоят перед системой образования, связанные, прежде всего, с формированием человеческого капитала, необходимого для изменений в современном украинском обществе, заставляют научное и образовательное сообщество искать специфические способы, используя которые образовательная система сможет готовить качественных лидеров изменений, наделяя их не только знаниями, но и необходимыми навыками, передавая им правильные ценности.

В современном научном дискурсе социальная роль и значимость образования связываются отнюдь не только с социально-экономическими функциями, предполагающими подготовку к трудовой деятельности нового поколения работников, специалистов, представителей разных профессий. Система образования сегодня стоит перед еще более глобальными и значимыми вызовами, обусловленными необходимостью реформ в Украине, стремлением нашего общества к достижению уровня высоко развитых демократических стран, необходимостью трансформации системы ценностей граждан нашей страны, являющейся базисом любых социальных изменений, ориентированных в будущее.

Социальные функции образования сложно переоценить. Образование включает личность в социальные отношения, приобщает ее к социальным ценностям, процессам – содействует социализации личности. При этом школы и высшие учебные заведения не только знакомят с культурными нормами, ценностями, социальными ролями, но и содействуют их интернализации, воспроизводству определенного образа жизни.

С функцией социализации тесно связана и функция социальной интеграции. Приобщая к единым ценностям, обучая определенным нормам, образование стимулирует единые действия, объединяет людей. Выполнению функций социальной интеграции содействует то, что, как участники системы формального образования (школы, средние специальные учебные заведения, высшие учебные заведения), так и представители неформального образования в Украине (организации и отдельные люди, проводящие мастер классы, тренинги и курсы) физически объединяют представителей различных социальных групп, устанавливая между ними связи.

Вместе с тем образование является средством социального перемещения и продвижения вверх по социальной лестнице. Но, в целом, социальное перемещение как результат образования более всего связано с обучением и развитием способностей и качеств личности. Е. А. Якуба отмечала особое значение гуманистической функции образования, направленной на развитие личности, повышение уровня ее культуры, формирование системы качеств, отвечающих вызовам современности [198, с. 121].

С учетом всех этих обстоятельств актуализируется задача изучения возможностей образования по формированию такой системы качеств личности, которая необходима для эффективного развития общества в ближайшем будущем. Эта задача сопрягается с проблемой определения структурных элементов такого типа личности, запрос на который есть в современной Украине – базисного для украинского общества типа личности. Важно установить основные способы формирования идей, убеждений, ценностей, необходимых навыков и компетенций у участников образовательного процесса, которые позволят им стать эффективными субъектами качественных изменений в нашем обществе.

Социальный тип личности – это обобщенная социально-

психологическая характеристика представителя и выразителя определенных качеств социальной группы. Выделение такого социального типа – это способ стереотипизации, определение социальных черт как доминирующих. Определенный тип личности предполагает общество, его тип, характеризующийся сложным переплетением историко-культурных и социально-экономических условий и жизнедеятельности людей. Этот максимально соответствующий сложившимся условиям тип личности называют базисным. Кроме того, любой тип общества характеризуется модальным, реально господствующим типом личности и идеальным типом личности.

Понятие базисного типа личности относится к концепции базовой и модальной личности, авторами которой являются А. Кардинер и Р. Линтон. *Базисный тип личности* включает в себя совокупность склонностей, представлений и особенности межличностных отношений, иными словами, все то, что помогает индивиду достичь стабильности и удовлетворенности в окружающей его среде, а также максимально быстро адаптироваться к особенностям данной культуры. По мнению Е. А. Якубы, базисный тип личности представляет собой систему социальных качеств, наилучшим образом отвечающих объективным условиям современного этапа развития общества [198, с. 121].

Автор концепции базовой личности Абрам Кардинер разделяет институты, влияющие на формирование базовой личности определенной культуры, на:

- первичные – институты, которые производят базовую структуру личности (семья, место проживания, социальное происхождение);
- вторичные общественные институты – те, которые являются продуктом самой базовой личности (фольклор, религия, мифология) [212, с. 231–233].

Считаем справедливым к первичным институтам, оказывающим влияние на развитие базисного типа личности, отнести и систему образования, которая наряду с социальным окружением и после семьи выступает агентом социализации, формируя нормы и ценностные установки личности. А. Кардинер выделяет несколько элементов иерархической системы базовой персональной структуры, из которых состоит своеобразный усредненный тип

личности, преобладающей, по мнению исследователя, в любом обществе: побуждения, идеи, табу, реальность, система ценностей, контроля [178, с. 131].

В отличие от базовой личности, понятие модальной личности описывает не общие особенности всех членов общности, а лишь присущие ее большинству характеристики. *Модальный тип личности* – тот, который реально преобладает в данном обществе. Модальный тип личности не конструируется исследователем произвольно, умозрительно. Он обнаруживается и описывается только с помощью социологических исследований.

Таким образом, базисный тип личности отвечает на вопрос, каким должен быть человек, модальный – каков он на самом деле.

Идеальный тип личности не привязан к конкретным условиям. Это тип личности как пожелание на будущее, например, всесторонне и гармонично развитая личность у К. Маркса или новый человек Э. Фромма. Идеальный тип личности содержит те черты характера, ценности и качества личности, которые люди хотели бы видеть в своих современниках, вообще в каждом человеке, но которые в данных условиях не осуществимы [198].

Украинский социолог Е. И. Головаха характеризует базисный тип личности украинцев как европейский – по его мнению, у украинцев и европейцев основой базисного типа личности является один концепт – стремление к достижению счастья и успеха. Он отмечает, что базисный тип личности украинца сформирован наследием авторитарного и советского прошлого, что приводит к разнице между путями достижения счастья и успеха, которые выбирают украинцы, и способами, используемыми европейцами. Так, к примеру, от 50% до 60% людей считают, что Украина должна быть президентским государством – это свидетельство авторитарного мышления. Склонность современных украинцев чувствовать ответственность перед людьми (близкими, коллективом, Богом) также, по мнению социолога, диссонирует с европейской ответственностью перед принципами, Богом. Украинцы больше склонны расценивать общественную иерархию как ценность, чем европейцы. Например, в Скандинавских странах 58% процентов людей являются автономными индивидами, и только 15% ценят общественную иерархию. В Украине всего 1% людей склонны к индивидуальной автономии,

что позволяет нам делать выводы о господствовании подданической культуры в Украине и важности социального порядка для украинцев [164].

В своих исследованиях Е. И. Головаха отмечает, что современные украинцы приходят к пониманию, что патернализма и заботы государства о человеке уже не будет. Государство снимает с себя часть ответственности за их судьбу, и молодые люди уже проявляют готовность воспринимать трудности как свои собственные, а не как проблемы государства [164]. И вместе с тем на сегодняшний день пока не сформирована критичная масса людей, готовых принимать на себя ответственность.

Необходимо раскрыть одну из характеристик базисного типа личности, выражающуюся в готовности личности брать на себя ответственность за то, что происходит в ее жизни, или склонности перекладывать такую ответственность на внешние обстоятельства. Такая характеристика личности называется *локусом контроля* (от лат. *locus* – место и фр. *controle* – проверка) – склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним обстоятельствам или же, наоборот, собственным усилиям и способностям. Локус контроля формируется в процессе социализации и со временем становится устойчивым личностным качеством.

Понятие локуса контроля в его современном понимании (различия людей в зависимости от того, где они локализируют контроль над значимыми для себя событиями) было введено американским психологом Джулианом Бернардом Роттером в 60-е годы XX века в рамках теории социального научения, которая базируется на двух основных положениях:

1. Люди различаются по тому, как и где они локализируют контроль над значимыми для себя событиями. Выделяется два полярных типа такой локализации – экстернальный и интернальный.

2. Локус контроля, характерный для определенной личности, надситуативен и универсален. Один и тот же тип контроля характеризует поведение данной личности как в случае неудач, так и в случае достижений, и это в равной степени касается различных областей социальной жизни и социального поведения [88].

Обычно тип локуса в том виде, в каком его рассматривал Дж. Роттер, не принято трактовать как социальную установку, но,

на наш взгляд, такое понимание данного феномена является наиболее продуктивным. Оба типа локуса контроля «описывают» противоположные типы возложения ответственности. Поэтому они могут рассматриваться как два полюса одного и того же психологического континуума, имеющего установочную природу [76].

Очевидно, что по локализации ответственности различаются не только отдельные личности, но и целые общества и группы. Это подтверждается в том числе и эмпирическими исследованиями, проводившимися в разное время в разных странах. В частности, необходимо упомянуть сравнительное международное исследование Р. Инглхарта «World Values Survey». В обществах с устоявшимися демократическими институтами и развитой экономикой преобладают представления о внутренней («интернальной») причинности происходящего с человеком. В обществах, где такие институты не развиты, преобладают представления, приписывающие основную ответственность за происходящее с человеком внешним, не зависящим от него обстоятельствам.

Для сегодняшней молодежи опора на свои собственные силы выглядит вполне естественной, а часто и безальтернативной. Представители нового поколения входят в жизнь со все более высокой степенью интернальности по сравнению с предыдущими поколениями [16]. Они гораздо лучше усваивают ценности постсоветского общества и более активно, хотя часто и вынужденно, адаптируются к нему [95].

Локус контроля, как следует из результатов исследования его связей с различными сторонами действительности, можно считать важной интегральной характеристикой личности, показателем взаимосвязи отношения к себе и отношения к окружающему миру. Отсюда – интернальность или экстернальность – это не частная личностная черта, а определенный личностный паттерн, целостное личностное образование.

Как показывают исследования, интернальность коррелирует с социальной зрелостью и просоциальным поведением. В свою очередь, экстернальность связана с недостаточной социальной зрелостью и асоциальным поведением. Интерналы, как уже отмечалось выше, отличаются большей терпимостью, целеустремленностью, самостоятельностью, меньшей агрессивностью, более благожелательным отношением к окружающим, чем экстерналы.

К социальным качествам личности, описанным выше, считаем нужным добавить компетенции, навыки и качества личности, озвученные как приоритетные на Всемирном экономическом форуме в Давосе в конце 2016 года – это те качества и поведенческие характеристики, которые помогут личности быть эффективной в современном меняющемся мире, в том числе – в Украине.

К такому необходимому набору навыков и личностных качеств эксперты Всемирного экономического форума относят:

- способность задавать правильные вопросы;
- умение анализировать, мыслить шире собственных границ;
- готовность обучаться непрерывно на протяжении жизни и использовать новый инструментарий для получения знаний;
- способность быстро осваивать постоянно меняющиеся информационные технологии;
- толерантность и готовность жить в мире с людьми разных религий, рас и национальностей;
- понимание мировых культур и знание иностранных языков – глобализационные процессы в мире делают такие знания необходимыми;
- гибкость, готовность к изменениям, нестабильности, способность не бояться состояния неопределенности;
- комплексное решение проблем;
- критическое мышление – из-за обилия и легкого доступа к информации все большую актуальность приобретают навыки ее отбора, правильного переосмысления;
- креативность – усложнение процессов производства требует нестандартных решений, для выработки которых необходимы специальные навыки и опыт успешной реализации таких решений в прошлом;
- управление людьми;
- координация действий с другими;
- эмоциональный интеллект – способность человека распознавать эмоции, понимать намерения, мотивацию и желания других людей и свои собственные, а также способность управлять своими эмоциями и эмоциями других людей в целях решения практических задач;
- формирование собственных суждений и принятие на их основе решений;

- сервис-ориентация;
- взаимодействие на основе переговоров;
- когнитивная гибкость – умственная способность переключаться с одной мысли на другую, а также обдумывать несколько вещей одновременно.

Изменения в базисном типе личности требуют изменений механизмов формирования личности, поскольку старые методы не могут с той же эффективностью формировать современную личность. Система формального образования настолько традиционна и громоздка, что в большинстве случаев недостаточно своевременно реагирует на запросы социума по подготовке личности с теми или иными характеристиками, а изменения, которые происходят в системе образования для ее модернизации часто затягиваются на слишком долгое время, в конце концов становясь уже не актуальными. Какие же механизмы современной украинской системы образования формируют базисную личность и какой должна быть система образования, чтобы качества и ценности базисной личности приняли как можно больше учащихся?

В основе действующей системы образования в Украине положен принцип рациональной деятельности, который в свое время был сформулирован в «понимающей социологии» М. Вебера. Согласно концепции немецкого классика социологии, формы социальной жизни на основе классического типа рациональности демонстрируют четкую организационную структуру по всем признакам бюрократии: иерархическая структурированность, диспозиция ролей, статусная субординация, функциональные составляющие (знания, умения, навыки). Институт образования формирует и особую систему взаимоотношений, где значение имеют только те социальные факты, которые извне влияют на поведение субъекта, его деятельность и мировоззренческие установки, соответственно, используя методы целенаправленного воздействия на индивида как объект научения [121, с. 89].

Основная задача, которая сегодня стоит перед образованием (в частности, высшим) состоит в необходимости обеспечить качественным образованием и подготовить к адекватному восприятию совершенно реальных социальных и экономических проблем, стоящих перед ними, максимальное число людей, неза-

висимо от их возраста, социального положения и – в определенной мере – даже прежних учебных достижений [9].

Система образования сегодня включает различные формы работы с учащимися в зависимости от уровня образования и получаемой обучающимися квалификации. Так, базовое начальное образование – школа – прежде всего, использует аудиторные формы работы, в меньшей степени ориентируясь на самостоятельное освоение учащимися отдельных тем или предметов. Однако, в то же время стоит отметить увеличивающуюся тенденцию в процессе школьного образования использовать проектные формы работы учащихся, нацеленные на совместное решение какой-либо задачи и презентации результатов, которые предполагают:

- объединение школьников в рабочие группы по решению общей задачи, выработке собственной стратегии, поиску решений и подготовке к презентации решения общего задания;
- использование нестандартных форм работы в ходе реализации такого проекта (к примеру, мозговые штурмы, позволяющие участникам группы проявить и развить свою креативность, навыки работы в команде, сотрудничества, навыки переговоров, а также повысить уровень понимания эмоций других людей, усилить эмпатию и сформировать эмоциональный интеллект);
- использование новых технологий – презентации, специализированное программное обеспечение, что ведет к усилению компетенции по использованию новых технологий, и, как следствие, к стимулированию развития в будущем.

Высшее образование сегодня, в отличие от базового школьного образования, предлагает студентам все больше форм самостоятельной работы, что воспринимается самими участниками образовательного процесса неоднозначно, а также приносит самые разные результаты. С одной стороны, самостоятельная работа студентов над проектами, заданиями, а часто и над целыми учебными курсами призвана формировать определенный уровень самостоятельности, навыки эффективного поиска информации, а также дисциплинированность, усидчивость и нацеленность на достижение результата. Однако, часто для студентов с недостаточным уровнем мотивации такие формы работы приводят исключительно к пониманию незначимости заданий или учебных курсов, оставленных для самостоятельного освоения.

Таким образом, по нашему мнению, формы самостоятельной работы эффективны для учащихся с достаточно высоким уровнем мотивации на достижение успеха и высоким уровнем заинтересованности в учебных результатах, в то время, как для обучающихся, не отличающихся высоким уровнем мотивации на учебные достижения, следует использовать больше аудиторных форм работы, объединяя таких студентов в группы с теми, кто своим примером поможет сформировать у них нацеленность на достижение результата.

Эффективными формами взаимодействия в условиях высшего образования считаем практику студентов по специальности. К сожалению, сегодня такая форма работы часто неэффективна из-за невысокого уровня контроля и отсутствия взаимодействия между высшим учебным заведением, направляющим студента на практику, и базой практики. Проблема формального «закрытия» практики на сегодняшний день пока еще не решена. Однако, по нашему мнению, именно в условиях практического применения полученных в вузе знаний наиболее эффективно формируется личность современного студента. Взаимодействие с работодателем, выражающим социальную реальность, с которой студенту придется столкнуться по окончании вуза, как ничто другое быстро и эффективно заставляет практиканта быть эффективным в своей деятельности и формировать модели поведения, необходимые для успешной самореализации в профессии и в социуме. В связи с этим считаем необходимым усиливать сотрудничество вузов с будущими работодателями студентов, организовывать различные формы совместной работы не только в период прохождения студентами обязательной практики, регламентированной учебной программой, но и во время аудиторных студенческих занятий. Считаем эффективными формы мастер-классов и тренингов от работодателей по специальности, экскурсий на предприятия, встреч с выпускниками, работающими по специальности, которые помогут не только наладить связь между высшим учебным заведением и работодателем, но и сформировать у студентов нацеленность на достижение успеха в профессии, а также понимание траекторий профессионального развития, интернальность как результат знакомства с примерами историй успеха от выпускников и работодателей.

Хотим отметить потенциал новых форм работы, не до конца освоенных, по нашему мнению, системой формального образования, но активно используемых в системе неформального образования (различные образовательные проекты, мастер-классы и тренинги) – коучинг и менторство.

Коучинг – это раскрытие потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности. Коуч – термин английского происхождения, который в большинстве словарей переводится как: а) дилижанс, вагон, доставляющий по назначению (устаревшее); б) тренер в профессиональном спорте (главный тренер), задача которого не столько в том, чтобы обучить подопечного «держат ключу», сколько обучить выигрывать и добиваться максимальных результатов, сопровождать спортсмена в достижении максимальных спортивных результатов.

Коучинг не учит, а помогает учиться (Тимати Голви). Посредством коучинга его участники углубляют свои знания, улучшают свой КПД, повышают качество жизни.

Корни коучинга лежат в области спорта и основаны на методологии позитивной, когнитивной и организационной психологии. В настоящее время это учение продолжает свое развитие на стыке психологии, менеджмента, философии, логики и жизненного опыта. В этой связи следует определить сущность коучинга, исходя из современного уровня его развития.

В педагогике высшей школы коучинг может конструктивно решать многочисленные психолого-педагогические проблемы. Он позволяет решать одну из самых актуальных проблем учебного процесса – управлять мотивацией учащегося, предлагая преподавателю технологию, дающую гарантированный результат и способность нацелить будущего специалиста на работу в творческой среде. Как правило, современное преподавание в вузах строится на передаче преподавателями своего богатого профессионального опыта по принципу «делай, как я». Однако при использовании методологии коучинга в процессе обучения роль педагога значительно обогащается. Преподаватель, владеющий технологиями коучинга, может помочь студенту определиться с направлением научных исследований и при этом эффективно задействовать его внутренний потенциал.

В ходе проведения изысканий коучинг способствует активизации системного видения исследователя, также обеспечивает творческий подход при решении поставленных задач и возникающих трудностей или проблем. Профессиональный опыт в сочетании с коучингом позволяет воспитать настоящего мастера своего дела, способного творчески решать современные задачи. Можно в итоге сказать, что коучинг как обучение оказывает помощь в развитии когнитивных навыков и способностей, формировании новых стратегий мышления. Акцент при этом делается именно на новом материале, а не на прошлых результатах. Основной движущей силой технологий коучинга является то, что в ходе задействования соответствующих методов коуч-преподаватель стремится не только вселить в студента веру в собственные силы, но и передать ему технологию самокоучинга [173].

По нашему мнению, коучинг служит той эффективной формой работы преподавателя и студента, которая позволит преподавателю не просто передать свой опыт, но и сформировать у студента необходимые современному человеку компетенции, навыки и личностные характеристики для того, чтобы быть успешным в своей профессии и жизни.

Еще одной инновационной формой взаимодействия с учащимися для формирования их личностных качеств, компетенций и ценностей считаем *менторство*. В переводе с английского, *mentor* – наставник, руководитель, воспитатель, куратор. Менторство (от греч. *men-* – тот, кто думает; – *tor* – суффикс, обозначающий принадлежность к мужскому полу) – модель передачи опыта, в которой ментор служит наставником, советником, обеспечивающим возможности для развития, роста и поддержки менее опытных коллег [26, с. 16].

Как в странах ближнего зарубежья, так и в Украине на протяжении последних 20 лет развивается институт тьюторства в системе высшего образования. *Тьютор* (англ. *tutor*, от лат. *tueor* – наблюдаю, забочусь) – «наставник, консультант учащегося, способствующий составлению и корректировке индивидуальной образовательной программы, сопровождающий движение по этой программе, помогающий самоопределению, самообразованию, самооценке, анализу и определению способа использования

результата образовательного процесса» [13, с. 27]. Чаще всего роль тьютора выполняет руководитель производственной практики студентов. Тьютор выполняет следующие функции:

- обеспечивает проявление, формирование и развитие тьютором его социальных ориентиров и социально-образовательного запроса;

- организует создание и обогащение социокультурной среды для использования тьютором в процессе реализации социально-образовательного запроса, проектирования и реализации индивидуальной образовательной программы, индивидуальной программы профессионального развития, иных индивидуальных программ;

- сотрудничает с субъектами социокультурной среды и ближайшего окружения тьютора, организует рефлексивную коммуникацию, образовательные события и обратную связь тьютора с субъектами социокультурной среды;

- организует анализ и оценку тьютором результативности и эффективности процесса самоопределения, самоорганизации, самообразования и самореализации в социокультурной среде [26, с. 17].

Такое тесное сотрудничество и подобные инновационные формы работы позволяют преподавателю формировать у студентов социальные установки, их ценности и уникальные личностные диспозиции, проявляющиеся со временем в профессиональной деятельности и жизни студентов, выпускников, представителей общества.

Подводя итог, необходимо подчеркнуть возрастающее значение системы образования как системы, направленной не только на передачу знаний, но, прежде всего, как системы, формирующей мировоззрение отдельных людей, а также базовые модели поведения членов общества. В связи с этим считаем необходимыми и своевременными изменения в системе базового, среднего и высшего образования, направленные на выработку его способности формировать у учащихся критическое мышление, направленность на сотрудничество с представителями других культур, ориентацию на достижение успеха, интернальность в оценке своих побед и поражений и готовность принимать на себя ответственность за то, что происходит в жизни, стране, обществе.

1.5. Профессиональное самоопределение как способ самореализации личности

Процесс формирования профессиональных стратегий молодежи неразрывно связан с процессом ее самоопределения, который завершается достижением стабильного положения в той или иной сфере социальной жизни и формированием соответствующих убеждений, принципов, ценностных ориентаций и мотивации. Именно они определяют формирование той или иной жизненной (и в том числе профессиональной) стратегии.

С позиций деятельностного подхода определяет профессиональное самоопределение Е. А. Климов, рассматривая его как «деятельность человека, приобретающую то или иное содержание в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [80, с. 27]. При этом, как и другие психологи, Е. А. Климов акцентирует внимание на том, что профессиональное самоопределение не сводится к одномоментному акту выбора профессии и не заканчивается завершением профессиональной подготовки по избранной специальности, оно продолжается на протяжении всей профессиональной жизни [80].

Под *профессиональным самоопределением* мы понимаем не просто выбор профессии или альтернативных сценариев профессиональной жизни, а прежде всего своеобразный творческий процесс развития личности. Сущность профессионального самоопределения заключается в самостоятельном и осознанном нахождении смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической и социально-экономической ситуации.

В целом, психологический анализ профессионального самоопределения позволяет выделить такие основные моменты этого процесса:

- ◆ Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

- ◆ Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

◆ Профессиональное самоопределение осуществляется в течение всей профессиональной жизни: личность постоянно рефлексит, переосмысливает свое профессиональное бытие и самоутверждается в профессии.

◆ Актуализация профессионального самоопределения личности инициируется разного рода событиями, такими как окончание общеобразовательной школы или профессионального учебного заведения, повышение квалификации, смена местожительства, аттестация, увольнение с работы и др.

◆ Профессиональное самоопределение является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Социологические исследования профессионального самоопределения личности позволяют сделать вывод, что каждому этапу профессионального самоопределения соответствуют определенная ситуация, своя среда и атмосфера. Наиболее значительной социологической разработкой по данной теме является концепция Е. И. Головахи, представленная в таких его работах, как «Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи» (1987) и «Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи» (1988). Он выдвигает положение, что процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека – от появления зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте до окончательного утверждения в избранной сфере профессиональной деятельности в годы зрелости.

В процессе профессионального становления личности выделяются четыре основные стадии:

- 1) формирование профессиональных намерений;
- 2) профессиональное обучение;
- 3) профессиональная адаптация;
- 4) частичная или полная реализация личности в профессиональном труде.

Ключевым моментом этого длительного процесса оказывается выбор профессии, отделяющий период неограниченных, но абстрактных возможностей профессиональной самореализации от реальной, но ограниченной перспективы профессиональной деятельности. Именно в этом смысле самоопределение одновре-

менно выступает и как самоограничение. В связи с этим на протяжении этого периода происходит не только профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности.

Профессиональное самоопределение отражает процесс поиска и приобретения профессии, формирования личностью своего отношения к профессионально-трудовой среде и способ ее самореализации. При этом имеет место самоидентификация, т. е. самовыражение, объективация личности в профессии. Хотя осуществляется самоидентификация по-разному, в целом, профессиональное самоопределение представляет собой составную часть целостного жизненного самоопределения.

Происходящие социокультурные трансформации в Украине наполняют новым содержанием процесс социального самоопределения человека, в том числе, молодого, придает ему специфический, детерминированный изменившимися социально-экономическими условиями характер.

В связи с этим исследования, посвященные профессиональному самоопределению молодежи, проводятся и украинскими социологами. Особую значимость имеют работы Л. Г. Сокурнянской, исследующей социальное самоопределение как механизм становления субъектных характеристик [158]. В рамках изучения ценностных ориентаций современного студенчества [160] Л. Г. Сокурнянская указывает на то, что сегодня процесс социального самоопределения молодежи может выступать важным механизмом и одновременно показателем становления социальной субъектности этой социально-демографической группы. Социальное самоопределение молодежи, выработка ею адекватной современным условиям жизненной стратегии (в том числе и профессиональной) детерминируют такой феномен молодежного сознания, как субъективная диспозиция [157].

Социальное, в узком смысле, самоопределение индивида связано с занятием им определенного места в социальной структуре общества, с его вхождением в ту или иную социальную группу, с выбором определенного варианта образа жизни. Значимость приобретения социального положения в сознании личности переплетается с выбором профессии. Так как профессиональное самоопределение имеет социальный характер, то нет чисто профес-

сионального самоопределения, а имеет место социально-профессиональное самоопределение личности. Выбор индивидом профессии непосредственно предопределяет и выбор социального положения. Иначе говоря, социальное самоопределение личности осуществляется через ее профессиональное самоопределение. Учитывая эту взаимосвязь, принято рассматривать социально-профессиональное самоопределение личности как единый процесс [159, с. 688].

Другой исследователь Н. Д. Сорокина выделяет показатели эффективности процесса самоопределения, такие как: удовлетворенность выбором специальности, вуза; четкое представление о социальном статусе, связанном с выбором данной профессии, а также о возможностях трудоустройства после окончания вуза именно по этой специальности [161, с. 55].

В современной социологической и социально-психологической литературе понятия «самоидентификация» и «самоопределение» нередко употребляются как тождественные. По мнению современной украинской исследовательницы А. С. Борисюк, *профессиональная идентичность* – это интегративное понятие, объединяющее в себе компоненты личностной и социальной идентичности. Оно представляет собой многоуровневую динамичную структуру, которая содержит осознанные и неосознанные компоненты, составляющие самосознания, результат профессионального самоопределения, характеристику личности с позиций ее профессионального взаимодействия с окружающим миром, что предусматривает отношение к себе как к профессионалу, отношение к профессии, отношение к членам профессионального сообщества [20, с. 127].

Профессиональную идентичность Л. Б. Шнейдер рассматривает как результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, что проявляется в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, отождествления/дифференциации себя с Делом и Другими, в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях Я [195].

Такие ученые, как Н. И. Тавровецкая и Н. Д. Сорокина, на основе анализа зарубежных исследований профессиональной идентичности пришли к выводу, что она выступает внутренней

схемой, в которой отражаются представления человека о том, каким он должен быть, что он должен уметь делать и как вести себя в профессиональном сообществе, чтобы эффективно реализоваться в профессии [162; 168].

При этом исследователи определяют *профессиональную идентичность* как устойчивое согласование индивидуальных признаков, условий и содержания профессии. Они подчеркивают, что благодаря этой согласованности обеспечивается достижение на конкретном этапе определенного субъективного уровня профессионализма, который обуславливает дальнейший профессиональный рост и возможность переноса сформированных навыков и умений при изменении условий деятельности.

Социологи, изучающие проблемы профессионального самоопределения молодежи, приходят к выводу о том, что в качестве основных компонентов механизма, осуществляющего внутреннюю регуляцию такой разновидности социального поведения, как выбор профессии, следует рассматривать ценностные ориентации [36; 39; 110; 160; 197].

Избирательная направленность выбора тех или иных ценностей отражается в иерархии ценностных ориентаций личности. Ценностные ориентации не имеют той определенности, которая присуща сформированным на должном уровне целям и планам. Благодаря этому они выполняют более гибкую регулятивную функцию. Их предмет – определенная сфера жизнедеятельности, линия поведения, рассчитанная на период времени, который заранее трудно установить для непосредственной реализации ожиданий, соответствующих сложившейся иерархии ценностей. Если жизненные цели и планы не реализуются, наличие ценностных регуляторов обеспечивает устойчивость личности в момент «кризиса нереализованности». Когда же намеченные цели достигнуты и утрачивают побудительную силу, ценностные ориентации стимулируют к постановке новых целей. Этот механизм действует при устойчивой структуре ценностного сознания человека, когда у него сформирована достаточно четкая иерархия ценностных ориентаций, и он может с уверенностью сказать, что главное для него, например, творческая работа, затем – семейное счастье, полноценный досуг, здоровье и так далее. Тогда создаются предпосылки для согласования жизненных целей в соответствии

с приоритетами, определяемыми иерархией ценностных ориентаций. Ценностные ориентации, цели и планы являются последовательными ступенями субъективной регуляции жизнедеятельности человека.

Таким образом, *ценностная ориентация* представляет собой образование идейно-целевого плана, имеющее организующий, регулирующий и направляющий характер. Она включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты и обеспечивает ценностную регуляцию деятельности относительно цели и средств [138].

На основе ценностных ориентаций личности возникает определенная *направленность личности* как более или менее устойчивый комплекс ее установок в отношении различных сторон той или иной профессиональной деятельности. Для обозначения такой направленности в социологии используется термин «профессиональная ориентация». В качестве синонимов этого термина употребляются близкие ему по смыслу словосочетания: «профессиональные устремления», «профессиональные намерения», «профессиональные предпочтения» личности и т. п. При этом профессиональная ориентация личности включает в себя и социальный момент, она неотъемлема от социальной ориентации, то есть имеет место социально-профессиональная ориентация личности. Социально-профессиональная ориентация понимается в социологии как направленность интересов личности на вхождение в ту или иную социально-профессиональную группу.

Чтобы обозначить широкий круг личностных диспозиций и поведенческих паттернов, используется термин «стратегия». В более узком смысле под «*стратегией*» понимают определенную линию поведения или определенные правила, управляющие поведением человека. По мнению П. Бурдьё, употребление слова «стратегия» не означает, что люди сознательно планируют свое поведение. В условиях реформ оно довольно часто имеет ситуативный характер. Однако почти каждый человек способен дать рациональное объяснение своих действий, а большинство людей имеет представления о своем желательном поведении в будущем, которые и реализуются в практиках повседневной жизни [22, с. 41].

Профессиональные стратегии являются неотъемлемыми

составляющими более общих жизненных стратегий. Впервые понятие «жизненная стратегия» было предложено известным психологом К. А. Альбухановой-Славской: «это способность соединять свои индивидуальные особенности, свои статусные, возрастные возможности, собственные притязания с требованиями общества, окружающих» [1, с. 27]. Стратегия прежде всего строится на основе представления о целостности, поэтапности, перспективности своего жизненного пути. Таким образом, жизненный путь представляет собой не только раз и навсегда зафиксированную позицию, но и определенную жизненную линию, то есть реализацию своей позиции во времени, ее постепенное развертывание, расширение и укрепление.

В социологическом дискурсе под стратегией понимается «динамическая, саморегулирующаяся система социокультурных представлений личности о собственной жизни, ориентирующая и направляющая ее поведение в течение длительного времени. Она предполагает определение или принятие наиболее значимых ориентиров и приоритетов на долговременную перспективу» [147, с. 224].

Профессиональные стратегии личности представляют собой сложное и многоуровневое социальное явление, трансформирующееся под влиянием объективных и субъективных факторов. Выбираемая и реализуемая стратегия зависит от представлений каждого индивида об успехе, путях его достижения, представлений о своем предназначении и о будущем. В условиях социальной неопределенности процесс формирования и реализации жизненных стратегий представляет собой пространство риска.

В самом общем плане профессиональные стратегии представляют собой серию последовательных осознанных выборов, совершаемых индивидом, основанных на соотнесении своих шансов (преимуществ и недостатков формального статуса, индивидуальных возможностей реализации, его потенциала) с существующим на данный момент спросом, а также тактическое реагирование на его изменения. Таким образом, структура и этапы формирования жизненной стратегии, профессионально-мотивационных ориентаций молодежи напрямую зависят от социальных факторов и социокультурных изменений.

Профессиональные стратегии ориентированы на достижение

профессионального, социального и личного развития, они представляют собой планирование на перспективу, охватывающую длительный период профессионального и социального будущего личности, что предполагает постановку целей и выбор способов их достижения.

В социологической литературе встречаются понятия, по сущности схожие с понятием «профессиональные стратегии» – это «профессионально-мотивационные аттитюды», «трудовые стратегии», «карьерные стратегии», «стиль профессиональной деятельности» и др.

В контексте социологического знания *карьера* рассматривается в качестве механизма самореализации индивида в производственной (профессиональной), имущественной, общественно-политической, административной и других сферах его жизнедеятельности. Карьерный рост выпускников вузов во многом зависит от их мотивации, желания сделать карьеру, от успешной адаптации к профессии, профессиональной социализации в целом [91, с. 329].

В связи с расширением спектра возможностей для самореализации личности и для проявления уникальности ее внутреннего мира, с одной стороны, и с деформацией устоявшихся механизмов социализации молодежи – с другой, особую значимость приобретает изучение реальных проявлений стиля жизни, что позволяет раскрыть динамику изменений нормативно-ценностного пространства молодежи, описать и спрогнозировать типовые модели ее поведения.

Стиль жизни обычно рассматривается исследователями (Е. Головаха, Е. Дикова-Фаворская, Е. Злобина, Н. Панина, Я. Рощина, Л. Сохань, Н. Шульга и др.) как социально-культурный ресурс, активно используемый молодежью в конструировании жизненных и профессиональных стратегий на этапе вхождения на рынок труда и определения значимых для их последующих карьер социально-культурных выборов: места работы, способов ее поиска, семейной и карьерной мобильности, принятия сопротивления гендерным порядкам рабочих мест и др. Так, Т. Пилаева отмечает: «Стиль жизни – это такой способ саморганизации жизнедеятельности социальной группы, который проявляет себя как система повседневных практик. Доказано, что в нестабильном обществе стиль жизни формируется преимуще-

ственно под влиянием тех подструктур сознания и личностных характеристик, действие которых в качестве факторов стилеобразования не осознается или осознается частично» [134].

Таким образом, *стиль жизни* рассматривается в неразрывной связи с социальными достижениями личности и ее направленностью. Это такая социальная практика повседневной жизнедеятельности индивидов и социальных групп, мотивационной ориентацией которой выступает самореализация личности в социальном пространстве.

Обобщая результаты разработок современных социологов (Е. Диковой-Фаворской, Н. Шульги, Е. Мурадян и др.), Д. А. Матюхин показывает, что стиль жизни понимается ими как социальная практика взаимодействия индивидов на основе ценностей, норм, мотивов, предпочтений, жизненных планов и стратегий. Он отмечает, что «стиль жизни представляет собой комплексные, более-менее консистентные образцы поведения и ценностных установок, которые проявляются в социальном взаимодействии, отражают отношение индивида к себе, другим людям и миру и представляют ценностную и активно-деятельностную экстраполяцию будущего» [107, с. 334].

Опираясь на такое понимание стиля жизни, мы определяем *стиль профессиональной деятельности* как совокупность способов, методов, приемов осуществления профессиональной деятельности, которые представляют собой не разрозненные элементы деятельности, а определенное целостное системное образование. Он определяется особенностями профессиональной среды, характеристиками профессиональной деятельности и качествами субъекта деятельности.

С точки зрения субъективистского подхода, в зависимости от признания доминирующим в формировании стиля внешнего или внутреннего фактора, стиль профессиональной деятельности можно определить как индивидуально-своеобразную систему, а с позиций объективистского подхода, – как типичную адаптационную структуру личности. При этом мы целиком поддерживаем позицию Н. Паниной в том, что «стиль жизни является ключевым компонентом образа жизни, который формируется и корректируется под непосредственным влиянием нормативной модели поведения, что, с одной стороны, определяется обществен-

ным сознанием, а с другой – индивидуальными предпочтениями, которые конкретизируются в жизненных планах и целях личности – личностной жизненной перспективе [125, с. 28].

По мнению Е. А. Климова, стиль профессиональной деятельности представляет собой оптимальный вариант приспособления человека к требованиям профессии. Как совокупность приемов и способов профессиональной деятельности он в наибольшей степени отвечает внешним требованиям, согласуясь с устойчивыми личностными качествами работника [80].

Таким образом, стиль профессиональной деятельности выступает в качестве адаптационного свойства личности. Стиль изменяется в ситуации изменения внешних условий деятельности, под которыми мы понимаем совокупность взаимосвязанных компонентов профессиональной деятельности, закономерностей и требований к ее осуществлению, особенностей взаимодействия субъектов в трудовом процессе. В этом случае индивидуальные особенности обеспечивают определенную степень пластичности, гибкости адаптационных возможностей личности в рамках определенного диапазона, заданного объективными характеристиками профессиональной деятельности [171].

Это позволяет рассматривать стиль профессиональной деятельности как адаптационную структуру, которая имеет объективную подструктуру и предоставляет возможность выделить универсальные черты с их дальнейшей типологизацией. Так, Н. Шульга показывает, что стиль жизни определяется: а) традициями и привычками; б) выбором одного из наличных типов поведения (адаптационный, конформистский); в) желанием самореализации или самоутверждения посредством определенного типа поведения; г) комбинациями первых трех типов [166, с. 28].

На профессиональное самоопределение молодежи и формирование ею профессиональных стратегий в определенной степени влияют происходящие глобальные социальные трансформации, касающиеся различных сфер жизнедеятельности общества. Среди таких процессов, в первую очередь, следует отметить процессы глобализации, которые охватывают весь мир и все социальные системы. Глобализация пронизывает все уровни социальной структуры и проникает во все социальные слои, которые перестают быть замкнутыми в себе. Она формирует сетевые структуры

общения, поддержки и социального контроля. Все становится быстротечным, изменяющимся и приобретает переходный характер [140, с. 81].

В методологическом плане важно учитывать, что современное общество – это общество риска, для которого характерна быстрая изменчивость и «плюрализация рабочих миров и форм труда», что серьезно влияет на профессиональную структуру, профессиональный выбор, адаптацию и самоопределение [12, с. 109].

Причем одной из ведущих тенденций современности является усиление роли образования и знания, которое по оценке Д. Белла, в «грядущем постиндустриальном обществе», где «революция в организации и обработке информации и знаний», имеющая «решающее значение для экономической и социальной жизни, способов производства знания и характера трудовой деятельности человека», изменит и облик, и характер, и содержание трудовой деятельности человека [14, с. 336]. По оценке П. Друкера, «образование как фактор продвижения в обществе оттеснило ныне и происхождение, и богатство, и таланты» [49, с. 207]. Данная тенденция влечет за собой изменение социальной структуры общества, в которой определяющую роль будет играть не «родовая» элита, а «элита знания» («в постиндустриальном обществе элита – это элита знающих людей»), непременным условием для вхождения в которую становятся «знания и техническая компетентность», а важнейшим инструментом продвижения – образование.

Происходящие трансформационные процессы, системно затрагивающие основания общества в целом, порождают состояние неопределенности, существенно усиливают степень ограниченности долгосрочного планирования молодежью своих личностных устремлений. К этому следует добавить и такое системное свойство, как нелинейность социальных процессов, которое предполагает широкий диапазон возможных вариантов поведения социальной системы, что требует усиления гибкости социального поведения, смены жизненных стратегий вслед за сменой «правил игры», по которым функционирует нестабильная социальная система, в качестве одного из наиболее эффективных ответов человека на неопределенность [176, с. 90–91].

Проблема профессионального становления в условиях

трансформирующегося общества была рассмотрена М. Савикасом в рамках теории социального конструктивизма. С позиций данного подхода внимание акцентируется на том, что успешность профессиональной деятельности зависит от готовности специалиста к непрерывной адаптации своих профессиональных стратегий к условиям изменяющейся социальной среды. Происходящие изменения стимулировали появление новых концепций «изменчивой» карьеры (в отличие от традиционных представлений о линейной, иерархической, предсказуемой, привязанной к организации карьере) [207]. Согласно данной теории, наиболее успешной стратегией, отвечающей вызовам современности, является концепция «дизайна жизни» (*life designing*), в рамках которой профессиональные стратегии выстраиваются во взаимосвязи с другими сферами жизни. Для достижения успеха в профессиональной деятельности работники должны на практике придерживаться направления «обучение в течение всей жизни» (*life-long education*), использовать сложные технологии, которые предполагают гибкость, а не стабильность, поддержание работоспособности и создание своих собственных возможностей.

Одним из важнейших этапов в формировании профессиональных стратегий личности является период обучения в вузе. Специфика профессионального самоопределения на этапе студенчества заключается в том, что выбор будущей профессии уже сделан, но он остается незавершенным, может быть переосмыслен с учетом нового опыта и пересмотрен. Другая особенность состоит в том, что за период студенчества происходит накопление стартового образовательно-профессионального капитала карьеры, первого опыта профессиональной деятельности, расширяются представления о получаемой профессии.

В рамках проведенного нами пилотажного исследования «Особенности профессиональных стратегий студентов г. Харькова» (опрос студентов различных вузов г. Харькова; n=126; 2015 г.) были выделены отличительные черты профессиональных стратегий студенческой молодежи Харькова.

Для опрошенных студентов получение высшего образования является неременным условием достижения жизненного успеха. В иерархии мотивов получения высшего образования приоритетное место занимают мотивы: «добиться успеха в жизни» (68,4%),

«приобрести профессию» (51,3%), «быть материально обеспеченным» (46,2%). При выборе специальности студенты в значительной степени ориентируются на возможности самореализации в данной профессии (30,5%), хотя осуществляя выбор они лишь отчасти понимают содержание своей будущей профессиональной деятельности. Среди других факторов, определяющих выбор специальности, студенты отмечают: престиж специальности (21,9%), творческий характер будущей профессиональной деятельности (18,2%), возможность сделать карьеру (17,3%), материальную обеспеченность в будущем (15,3%), хорошие шансы на трудоустройство по данной специальности (12,8%).

Получение образования и обучение определенной специальности не обязательно связано с будущей профессиональной деятельностью. Менее половины опрошенных, получающих высшее образование, после окончания вуза планируют работать по специальности. Треть студентов имеет в планах основать свое дело, около 1/4 опрошенных после окончания учебы планирует уехать за границу учиться или работать.

Большинство опрошенных студентов ставят такие жизненные цели как: найти интересную работу, дело по душе (44,2%), достичь хороших взаимоотношений в семье и найти верных друзей (41,9%), и достичь материального благосостояния (40,7%).

В профессиональной деятельности для студентов наиболее ценным является возможность улучшить материальное положение и заниматься любимым делом (4,5 по 5-балльной шкале). Далее идут такие ценности, как уверенность в завтрашнем дне (4,3), возможность работать в хорошем коллективе и возможность быть независимым (4,2), возможность самосовершенствоваться (4,0). Менее значимыми оказались ценности: возможность сделать карьеру (3,8) и работать по специальности (3,4).

Студенты не ограничиваются одной учебой, а за время пребывания в вузе стремятся приобрести как можно больше навыков, умений, чтобы в будущем иметь хорошие шансы на трудоустройство. Как показывают данные нашего исследования, менее 10% всех опрошенных студентов харьковских вузов не занимаются ничем, кроме учебы. Наиболее распространенные виды деятельности среди студентов – подработка не по специальности (36,1%) и участие в летних программах (работа в детских лагерях, волон-

терские программы за границей и другие) (34,9%). Около трети опрошенных студентов принимает участие в научных конференциях и семинарах, еще 25,6% посещает дополнительные курсы (вождения, иностранного языка и т. п.). 22,1% респондентов принимает активное участие в общественной жизни вуза (студенческое самоуправление, студенческая газета, творческая и спортивная деятельность и другое). 10,5% студентов подрабатывают по направлению своей будущей специальности.

Одними из структурных элементов профессионального становления личности являются *карьерные ориентации* – «устойчивые ценностные ориентации, социальные установки, интересы, социально обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека и возникающие на начальном этапе построения карьеры» [53]. Карьерные ориентации основываются на личных целях и социальных установках, которые определяют оценочное отношение к выбору профессиональных стратегий. В то же время карьерные ориентации являются также и способом достижения поставленных целей, подразумевая под собой определенные модели поведения.

С целью выявления присущих студенческой молодежи карьерных ориентаций нами было проведено исследование – психологическое тестирование студентов. В исследовании приняли участие 136 студентов IV–V курсов Харьковского национального университета строительства и архитектуры, Национального фармацевтического университета, Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», Харьковского национального университета радиоэлектроники. В качестве методического инструментария был использован опросник «Якоря карьеры» Э. Шейна в модификации А. А. Жданович. Э. Шейн выделяет девять карьерных ориентаций: профессиональная компетентность, организаторская компетентность, автономия (независимость), стабильность работы, стабильность места жительства, служение или преданность делу, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство.

Результаты данного исследования показали, что наиболее ярко выраженной ориентацией в профессиональной сфере студентов является стабильность работы (табл. 1.1). Также для опрошенных студентов характерны ориентации: интеграция стилей жизни,

преданность делу, организаторская компетентность, автономия и предпринимательство. Наименее значимой для испытуемых является карьерная ориентация на стабильность места жительства.

Таблица 1.1

Предпочтения в карьерных ориентациях студентов харьковских вузов (в баллах, максимальное значение – 10 баллов)

№ п/п	Карьерные ориентации	Среднее арифметическое	Средн. квадр. отклонение
1	Стабильность работы	8,30	1,46
2	Интеграция стилей жизни	7,59	1,29
3	Преданность делу	7,51	1,82
4	Организаторская компетентность	6,99	1,97
5	Автономия	6,98	2,06
6	Предпринимательство	6,57	2,12
7	Вызов	6,13	1,90
8	Профессиональная компетентность	5,46	1,77
9	Стабильность места жительства	4,90	2,50

Для опрошенных наиболее предпочтительна долгосрочная работа в организации, которая может обеспечить им стабильный заработок и социальные гарантии. Свою карьеру они отождествляют с профессиональным становлением в рамках работы в одной организации. В то же время для них характерно стремление к гармоничному развитию всех сфер жизнедеятельности. По их мнению, профессиональная деятельность должна органично вписываться в общий стиль жизни: построение карьеры не должно мешать сложившейся личной жизни. В работе для них важно также видеть конкретные результаты своей деятельности и предпочтительно, чтобы она приносила пользу людям, обществу. Но при этом практически все респонденты ориентированы на построение карьеры руководителя, что выражается в желании управлять людьми, проектами, бизнес-процессами и т. п. Стратегия получения должности руководителя для студентов оказалась более привлекательна, чем достижение успеха в конкретной деятельности. Далеко не все стремятся стать профессионалом, мастером своего дела (ориентация «профессиональная компетентность»).

Как показали результаты исследования, при выборе места работы для будущих специалистов будет важно наличие возможности работать самостоятельно, самому решать, как когда и что делать для достижения тех или иных целей. Это означает, что им будет нелегко приспособиться к организационным правилам, предписаниям и ограничениям, к трудовой дисциплине и фиксированному рабочему дню. Для опрошенных студентов также привлекательной является идея открытия собственного дела. Наиболее успешный результат профессионального становления, с их точки зрения, – это организация собственного бизнеса.

При формировании своих профессиональных стратегий студенты не связывают свое профессиональное будущее с конкретной сферой деятельности и местом проживания. Свое становление как профессионала, формирование умений решать трудные и интересные задачи, что способствовало бы самореализации в профессиональном плане, – большинство современных студентов, вообще, не рассматривают в качестве ценностей будущей работы.

Анализ результатов исследований показал, что в период обучения в вузе осуществляется динамичный процесс конструирования профессиональных стратегий студентов, которые определяют для себя наиболее предпочтительный образ будущей профессиональной деятельности и места работы. Профессиональные стратегии студентов направлены на получение должности руководителя в успешной организации, что обеспечило бы им стабильный доход и материальную независимость и оставляло время для семьи, развлечений и отдыха. Способом достижения данной цели студенты считают получение высшего образования, которое даст необходимые теоретические знания. В то же время студенты осознают необходимость в получении практического опыта, который приобретают во время учебы посредством подработки, общественной деятельности, участия в летних программах.

В определенной степени профессиональные стратегии студентов отражают ценности трансформирующегося общества: студенты осознают необходимость получения образования, стремятся к гармоничному развитию всех жизненных сфер, готовы к смене места жительства или сферы деятельности для получения работы. В то же время, строя профессиональные планы, студенты ориентируются на построение традиционной профессиональной

модели: не учитывая нестабильность и нелинейность развития трудовой сферы, ориентируются на постепенное, поступательное развитие карьеры в достижении руководящей должности, реже выбирая модель своего становления как профессионала, которая может обеспечить гибкость и более быструю адаптацию при смене работы.

1.6. Приватная высшая школа как пространство для внедрения образовательных инноваций (опыт начала XX в.)

В условиях перехода к обществу знания в роли ключевого фактора конкурентоспособности любого предприятия, в том числе, и высшего учебного заведения, является его инновационный потенциал. Более того, именно от способности системы высшего образования стать площадкой для внедрения образовательных инноваций напрямую зависит формирование интеллектуального капитала общества, наличие которого является ключевым залогом успешности государства в глобализирующемся мире. Поэтому вопрос относительно инновационного потенциала и инновационной деятельности высшей школы сегодня постоянно находятся в поле зрения научного сообщества. При этом представляется, что вопрос относительно внедрения инноваций является актуальным не только для государственного, но и для частного сектора высшей школы. Последнее объясняется тем, что именно за счет постоянного инновационного поиска, результатом которого является предоставление обучаемым образовательных услуг принципиально новой направленности или качества, частный вуз может выдержать конкуренцию и занять достойное место на рынке образовательных услуг.

Следует отметить, что частная высшая школа в Украине прошла крайне непростой путь становления и развития. Феномен частного высшего образования возник на территории Украины еще в конце XIX в., однако в советский период деятельность высших учебных заведений негосударственной формы собственности была, по понятным причинам, полностью прекращена. Частный сектор высшей школы начал активно возрождаться в условиях сложных и противоречивых социальных трансфор-

маций начала 1990-х гг. Сегодня старейшие частные вузы страны уже отметили первую четверть века со дня своего основания. Однако, несмотря на то, что ведущие private высшие школы Украины уже состоялись в качестве полноценных учебно-научных комплексов, которые имеют собственные традиции и серьезные перспективы дальнейшего развития, в отечественном социуме сохраняется неоднозначное отношение к негосударственному образовательному сектору. Особенно ощутимым оно становится в условиях обострившейся конкуренции на рынке образовательных услуг, которая связана с демографическими проблемами. Представляется, что важным условием разрешения споров относительно роли private вузов в функционировании образовательной системы является всестороннее изучение исторического опыта становления и развития негосударственного сектора высшей школы. В данном контексте интересен, прежде всего, период начала XX в., когда, по мнению ряда авторитетных специалистов, private высшая школа развивалась более динамично, нежели государственная [66].

Проблема становления private высшей школы в конце XIX – начале XX в. неоднократно становилась предметом научных исследований. Комплексный анализ основных тенденций развития негосударственного высшего образования, происходивших в данный период, был реализован в трудах А. Е. Иванова [28; 66; 174].

В то же время, внимание данных авторов было сосредоточено, прежде всего, на дореволюционном периоде становления private высшей школы, вследствие чего за рамками их исследований остаются интереснейшие трансформации негосударственного высшего образования, происходившие в 1917–1918 гг. По состоянию на сегодняшний день изучение функционирования private высшей школы в период Революции и Гражданской войны сводится к анализу деятельности отдельных общественных и частных высших школ, который реализован в работах К. А. Кобченко [82], Т. Г. Павловой [124], З. П. Петровой [132], А. В. Ставицкой [165] и некоторых других авторов.

Период начала XX в. стал беспрецедентным с точки зрения количественного роста private высших школ по отношению к государственным. Несмотря на то, что первый private вуз на территории Украины, которым стали Киевские высшие женские

курсы, открылся в 1878 г., массовое создание частных вузов началось после 1905 г., когда под влиянием революционных событий правительство официально разрешило их открытие. Уже к 1917 г. в Украине функционировало 15 негосударственных вузов, в которых обучалось более 18 тыс. студентов против 9 высших школ государственной формы собственности, студенческий контингент которых составлял около 14 тыс. человек [66].

Основными формами негосударственных высших школ в дореволюционный период были высшие женские курсы (Киев, Харьков, Одесса, Екатеринослав), женские медицинские институты (Киев, Харьков, Одесса), коммерческие институты (Киев, Харьков), консерватории (Харьков, Одесса). Активное расширение системы частных высших школ продолжилось на волне революционных процессов 1917–1918 гг. Согласно базирующимся на архивных материалах подсчетам М. Г. Кукурудзяка и М. М. Собчинской по состоянию на 1 января 1919 г. на территории Украины функционировало уже 38 общественных и частных вузов [92, с. 96]. При этом среди них были как заведения университетского типа (Украинский народный университет в Киеве, Екатеринославский университет, историко-филологический и юридический факультеты в Полтаве), так и профильные институты, призванные готовить специалистов для разных отраслей экономики (географический, археологический, правовой, экономико-административный институты в Киеве, женские высшие курсы сельского хозяйства и консерватория в Харькове, политехнический и сельскохозяйственный институты в Одессе и др.).

При этом частные вузы начала XX в. имели достаточно высокий инновационный потенциал, который обуславливался сразу несколькими факторами.

◆ Во-первых, общественные и частные вузы не были связаны целым рядом государственных ограничений, которые в дореволюционный период накладывались на высшие школы государственной формы собственности (так, большинство частных вузов имело право осуществлять прием абитуриентов вне политического, гендерного и национально-религиозного образовательных цензов).

◆ Во-вторых, частные вузы имели сравнительно небольшие масштабы, что обуславливало более высокую, чем у больших

вузов, восприимчивость к инновациям и способность адаптироваться к изменениям окружающей среды. Так, по состоянию на 1917 г. студенческий контингент большинства негосударственных вузов, функционировавших на территории современной Украины, не превышал 1,5 тыс. человек (исключение составляли лишь Одесские и Киевские высшие женские курсы и Киевский коммерческий институт) [66].

◆ Наконец, в-третьих, негосударственные вузы имели достаточно солидный профессорско-преподавательский корпус.

Как отмечает Ю. С. Воробьева, несмотря на то, что оплата труда преподавательского состава была намного ниже, чем в правительственных вузах, а преподаватели и профессора не получали права на пенсии, в дореволюционный период в общественных вузах был сконцентрирован цвет преподавательской интеллигенции [28]. Последнее объясняется как представляемыми частной высшей школой широкими возможностями для научно-педагогического творчества, так и искренним желанием академической элиты включиться в дело обучения лиц, попадающих под государственные образовательные цензы (прежде всего, женщин).

Данная тенденция сохранялась и в период начавшихся в 1917 г. революционных событий. В частных вузах, расположенных на территории Украины, работали известные ученые, профессора Киевского, Харьковского и Одесского университетов: Д. И. Багалей, В. П. Бузескул, Н. Ф. Сумцов, О. Алов, Г. Ф. Арнольди, О. В. Палладин, П. А. Тутковский, В. К. Совинский, Е. В. Спекторский, Н. П. Василенко, В. В. Зиньковский и др. Важную роль в становлении частной высшей школы также сыграли профессора высших учебных заведений Москвы и Петрограда, которые в 1918 г. мигрировали в Украину по причине неприятия советской власти и стремления работать в более благоприятных политических и социально-экономических условиях. Среди них бывший ректор Московского университета, известный ученый-историк М. К. Любавский, бывший министр народного просвещения Временного правительства, известный ученый-экономист А. А. Мануилов, профессора Московского университета В. К. Карпов, А. Е. Крымский и Н. А. Кабанов, профессор Московской артиллерийской академии А. А. Нилус, профессора Петроград-

ского университета Ф. В. Тарановский, Э. Д. Гримм, Г. Игренов, профессор Петроградского политехнического института А. П. Фан-дер-Флит и др.

Анализируя перспективы инновационного развития частной высшей школы на современном этапе, российский специалист Г. А. Ключарев выдвигает гипотезу, что главными направлениями такой деятельности могут стать: расширение спектра образовательных услуг и увеличение числа специальностей, включение в целевую аудиторию новых возрастных групп и более широкого в социальном плане состава учащихся (начиная с незащищенных групп населения и заканчивая региональными политическими и экономическими элитами), постепенное стирание границ между высшим и средним уровнями профессионального образования [81, с. 72]. Интересно, что большинство этих направлений нашло отображение в деятельности приватной высшей школы начала XX в. Как отмечает Т. А. Удовицкая, инновационная сущность негосударственной высшей школы в дореволюционный период нашла отражение в реализации совместного обучения мужчин и женщин (коммерческие институты, Новороссийский высший международный институт), подготовке специалистов по экономико-правовым специальностям (которая осуществлялась коммерческими институтами), открытии вузов медицинского профиля (женские медицинские институты Киева, Харькова и Одессы), демократизации и феминизации студенческого контингента [174]. Также следует отметить, что исключительно в рамках приватной высшей школы осуществлялась подготовка специалистов в области искусствоведения, реализация которой возлагалась на Киевскую и Одесскую консерватории. При этом именно инновационность позволяла частной и общественной высшей школе занять свою нишу в системе высшего образования. Фактически, приватная высшая школа не конкурировала с государственной, а дополняла ее, ориентируясь либо на освоение новых профилей подготовки, либо на обучение лиц, которым дорога в государственные вузы была закрыта в силу нормативных ограничений. Вследствие этого система негосударственных вузов выполняла важнейшую научно-просветительскую роль, компенсируя отдельные недостатки государственной системы высшего образования.

Либерализация всех сфер общественной жизни, произошедшая вследствие революционных событий февраля 1917 г., стала стимулом для дальнейшего развития приватной высшей школы. Как уже отмечалось выше, в течении 1917–1918 гг. на территории Украины было открыто более 15-ти негосударственных высших учебных заведений, многие из которых имели уникальный характер. Так, в 1917 г. в Киеве были основаны географический и археологический институты, которые стали первыми вузами соответствующего профиля на территории Украины (а Киевский географический институт – на территории всей бывшей Российской империи) [165].

Интереснейшим учебным заведением стал Киевский юридический институт, который был открыт в сентябре 1917 г. по инициативе профессоров Киевского университета В. И. Синайского и М. И. Митилино. Институт изначально задумывался как учебное заведение нового типа. Он стал одним из первых в Российской империи образовательных комплексов, включавших в себя среднюю и высшую школу и, таким образом, воплотивших идеи непрерывного образования. Структуру института составляли общеобразовательные (подготовительные) курсы, выпускники которых получали прогимназическое (4-х классное) или полное среднее образование, судебно-нотариальное и торгово-промышленное отделения (давали среднее специальное образование) и общественно-юридический факультет, который имел официальный статус высшего учебного заведения. В институте действовали интегрированные учебные планы, которые предполагали выпуск профессиональных юристов с углубленной экономической подготовкой. В учебном процессе активно применялись нелекционные формы работы – собеседования, публичные дискуссии, практические занятия. К работе в институте удалось привлечь целый ряд известных ученых, профессоров Киевского университета, среди которых Е. В. Спекторский, Н. П. Василенко, Б. А. Кистяковский, К. Г. Воблый, а также специалистов-практиков (В. И. Бошко, Я. С. Гольденвейзер, О. Д. Щербак и др.) [79].

Нельзя обойти вниманием и Киевский ближневосточный институт, основанный весной 1918 г. по инициативе группы профессоров Киевского университета (Е. Сташевский, П. Богаевский, И. Бабат). Уникальность данного учебного заведения обуславли-

валась тем, что оно ставило целью подготовку кадровых дипломатов с упором на изучение востоковедческих дисциплин. К работе института, который включал в себя консульский и коммерческий факультеты, удалось привлечь таких известных специалистов, как филолог-арабист Т. Кезма и историк-востоковед А. Е. Крымский [187].

Как и в дореволюционный период, в 1917–1918 гг. в рамках частной высшей школы продолжилась выработка форм и методов подготовки деятелей искусства. Кроме открытия Харьковской консерватории, в данный период было основано несколько принципиально новых для Украины учебных заведений. Первым из них стала Украинская академия искусств, открытие которой состоялось в ноябре 1917 г. На профессорские должности в академию были приглашены известные деятели изобразительного искусства Ю. Нарбут, М. Бойчук, М. Г. Бурачек, М. И. Жук, В. Г. Кричевский, А. А. Мурашко, Ф. Г. Кричевский. Академия стала первым в Украине (и третьим на территории бывшей Российской империи) высшим учебным заведением в области подготовки деятелей изобразительного искусства. Специфика обучения в Академии искусств обуславливалась ставкой на развитие художественной техники при отсутствии дисциплин мировоззренческого характера. В пояснительной записке к законопроекту о создании Академии искусств, который был подан в Центральную Раду, подчеркивалось: «В Петроградской академии рядом с художественным образованием читаются многочисленные лекции по всем отраслям науки, которые имеют те или иные отношения с искусством. В Украинской академии искусства науки не преподаются совсем. Комиссия считает, что все научные предметы, которые могут пригодиться художнику, должны быть собраны в средней школе». Поэтому учебный процесс строился через систему мастерских отдельных художников без деления на классы и специальности [17, с. 164]. В 1918 г. в Киеве были также открыты архитектурный институт, основу преподавательского корпуса которого составили известные украинские архитекторы П. Ф. Алешин, А. М. Вербицкий, Н. А. Дамиловский, С. М. Колотов, В. Г. Кричевский, В. Н. Рыков [94] и Музыкально-драматический институт имени Н. Лысенко, которому предполагалось предоставить статус консерватории [78].

Инновационный потенциал частной высшей школы начала XX в. также проявился в направленности на удовлетворение национально-культурных запросов различных этнических групп. Сложившаяся в дореволюционный период ситуация, при которой учебный процесс в вузах носил исключительно русскоязычный характер, а изучение истории и языков национальностей было сведено к минимуму, не могла удовлетворить национально-культурные потребности студентов и преподавателей, отождествлявших себя с не титульными этносами Российской империи. В частности, как отмечал В. И. Вернадский, такая национальная политика царского правительства стала причиной оттока в западные университеты студентов – представителей национальных меньшинств [25, с. 13].

Первое высшее учебное заведение, предназначенное для обучения представителей национальных меньшинств – Екатеринославский частный еврейский политехнический институт, был основан еще в 1916 г. Революционные события 1917 г. обусловили активизацию национальных движений на территории бывшей Российской империи, в том числе, и в Украине. Уже в период Временного правительства вопрос встал о создании в государственных университетах кафедр по национальным языкам и культуре (в частности, кафедр украиноведения в Харьковском и Киевском университетах и румынских кафедр в Одесском университете). Однако именно негосударственная высшая школа в силу своей более высокой мобильности и гибкости оказалась в авангарде обучения национальных меньшинств. Так, в 1917 г. на территории Украины было открыто два польских высших учебных заведения университетского типа – Высшие польские научные курсы (позже – Польский университетский коллегиум) в Киеве и Польские высшие курсы в Харькове. Студенческий контингент данных высших школ осенью 1917 г. составил до 800 человек [145].

Крайне динамично в революционный период развивалось еврейское высшее образование. В мае 1918 г. по инициативе еврейской организации «Культур-Лига» был открыт Еврейский народный университет в Киеве. В то же время, данное учреждение вряд ли можно считать полноценным заведением университетского типа. Курс обучения в еврейском университете был рас-

считан всего на два года, а учебный процесс осуществлялся в рамках групп, а не факультетов [96, с. 45]. Еще один еврейский народный университет в 1918 г. был открыт в Одессе [184].

Важное значение имело создание в Киеве еврейских фребелевских курсов, которые были призваны готовить воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальной школы. Как и Киевский женский фребелевский институт, еврейские курсы имели трехлетний срок обучения и зачисляли в студенты лиц, имевших среднее образование или звание домашних наставников [96, с. 46]. Существенной реорганизации подвергся Екатеринославский еврейский политехнический институт, в котором, кроме технических, были открыты медицинский, физико-математический и философско-гуманитарный факультеты. Вследствие этого данный вуз, который был переименован в Еврейский научный институт, стал первой на территории Украины высшей школой, объединявшей классические университетские и технические факультеты [11].

Наконец, именно в рамках частной высшей школы было открыто первое высшее учебное заведение, призванное удовлетворить национально-культурные потребности украинского народа – Украинский народный университет в Киеве. Проблема становления и функционирования Украинского детально изучена в трудах А. В. Завальнюка [56; 57], О. В. Колпаковой [86], О. И. Оноприенко [122] и ряда других отечественных специалистов, поэтому ограничимся перечислением главных особенностей данного вуза. Прежде всего, следует отметить, что, в отличие от других народных университетов, массового открывавшихся в 1917–1918 гг., украинский народный университет изначально создавался именно как учебно-научное, а не культурно-просветительское учреждение. В основу его структуры была положена классическая университетская модель. Университет включал в себя три факультета (историко-филологический, физико-математический, юридический) и подготовительное отделение. В то же время, требования к поступающим были мягче, нежели в государственных университетах. В народный украинский университет могли приниматься лица, имеющие незаконченное среднее образование (шесть классов гимназии), а также выпускники учительских институтов и семинарий. Количество лиц, изъявивших желание поступить в народный

университет, свидетельствует о достаточно высоком социальном запросе на такое учебное заведение. По состоянию на ноябрь 1917 г. его студенческий контингент составлял около 800 человек (еще 570 слушателей записалось на подкурсы). Основу профессорско-преподавательского корпуса составили сочувствующие национальному движению преподаватели киевских вузов, среди которых профессора Киевского университета А. Лобода, Г. Павлуцкий, Б. А. Кистяковский, В. И. Лучицкий. Ректором был избран профессор Киевского политехнического института И. М. Ганицкий [86]. В качестве основного языка преподавания выступал украинский, однако отдельные курсы могли читаться на русском языке (последнее было связано, в том числе, с тем, что не все преподаватели в достаточной мере владели украинским языком).

В 1918 г. Украинский народный университет получил статус государственного, однако на этом процесс открытия частных учебных заведений университетского типа с национально ориентированным учебным процессом не был завершен. Важную роль с точки зрения расширения географии университетского образования сыграло открытие историко-филологического и юридического факультетов в Полтаве, которые позиционировали себя как украинские учебные заведения. Историко-филологический факультет, инициаторами создания которого стали общественные организации и органы местного самоуправления, был открыт 6 октября 1918 г. на правах филиала Харьковского университета. На факультете, студенческий контингент которого осенью 1918 г. насчитывал 312 человек, работали преподаватели Полтавского учительского института и известные профессора Харьковского университета (Д. И. Багалея, М. Ф. Сумцов, Ф. Шмидт, С. Кульбакин, Е. Черноусов) [38]. Несколькими месяцами ранее, в июле 1918 г. был открыт юридический факультет, на котором обучалось 300 студентов. В то же время, в отличие от историко-филологического факультета, юридический факультет в Полтаве не получил официального статуса [24].

При этом в процессы украинизации высшего образования включились и другие частные высшие школы. Важным шагом можно считать произошедшее в 1917 г. открытие украинского дошкольного отделения в Киевском женском педагогическом

институте при Фребелевском обществе, которое произошло по инициативе активного участника украинского движения, автора концепции национального дошкольного воспитания С. Русовой [156]. Как вспоминал занимавший должность директора института В. В. Зеньковский: «Я конечно без каких-то бы то ни было колебаний присоединился к требованиям Русовой и др., чтобы в этих очагах-приютах и детских садах с детьми говорили на их родном, то есть украинском языке. Если вопрос о языке в школе более или менее сложен, то для детских народных учреждений он бесспорен в смысле необходимости говорить с детьми на «материнском языке» [61, с. 31]. Пункт относительно открытия четырех кафедр украиноведения был включен в устав частного Екатеринославского университета, открытого в 1918 г. [130]. Вопрос относительно украинизации также активно обсуждался студентами и преподавателями Киевских высших женских курсов. Украинская громада данного учебного заведения выдвинула proposition относительно открытия трех кафедр украиноведения с весны 1919 г. В свою очередь, созданная для обсуждения этого вопроса преподавательская комиссия во главе с профессором А. М. Лободой разработала план открытия при высших женских курсах отдельного украинского историко-филологического факультета [82, с. 56].

Важную роль приватная высшая школа играла в ликвидации региональной диспропорции в размещении высших школ. Именно в ее рамках были удовлетворены сформировавшиеся еще в дореволюционный период социально-экономические и культурные запросы на открытие университетов в Екатеринославе и Полтаве, политехнического и сельскохозяйственного института в Одессе, политехнического института в Херсоне, консерватории – в Харькове [111; 144; 182].

Среди вышеназванных учебных заведений необходимо особо отметить Екатеринославский приватный классический университет, который стал одним из самых масштабных образовательных проектов начала XX в. Ведущую роль в открытии данного вуза сыграли органы местного самоуправления и профессорско-преподавательская общественность Екатеринослава. Значительный вклад в становление университета сделала также группа преподавателей Московского университета во главе с его бывшим

ректором, известным ученым-историком М. К. Любавским, которая в 1918 г. мигрировала из Советской России. Екатеринославский университет включал в себя четыре факультета (историко-филологический, физико-математический, юридический, медицинский) и имел студенческий контингент численностью 2 750 человек [130].

Знаковым событием в культурно-образовательной жизни Украины также стало создание Одесского политехнического института, которое стало возможным благодаря усилиям Одесского отделения Русского технического общества и городской думы. Данный институт изначально создавался как достаточно крупное учебное заведение и был призван готовить специалистов по целому ряду специальностей, среди которых электромеханика, кораблестроение, гидротехника, торговля и финансы. Институт включал в себя три факультета (механический, инженерно-строительный и экономический), на которые записалось 1 100 студентов [111].

Важную роль приватная высшая школа играла в апробации новых форм организации учебного процесса, прежде всего, в области сочетания общетеоретической и практической подготовки (приглашение преподавателей-практиков, введение обязательной производственной практики для студентов) [79; 124].

Таким образом, созданные в начале XX в. приватные вузы обеспечивали не только количественный, но и качественный рост отечественной высшей школы. Часто не имея аналогов в масштабах не только Украины, но и всей бывшей Российской империи, они решали целый ряд актуальных научно-образовательных и социальных задач, среди которых внедрение новых профилей подготовки, использование инновационных подходов к организации учебного процесса. Также следует отметить, что инновационный характер данных вузов стал заслугой академической общественности, которая, выступив основателем большинства приватных высших школ, видела в них, прежде всего, не коммерческое предприятие, а широкие перспективы для научно-педагогического творчества и реализации культурно-просветительских задач. Поэтому произошедшая в 1919–1920 гг. ликвидация приватных вузов была обусловлена не их недееспособность или

«ненужностью», а политико-идеологическими причинами, которые заключались в несовместимости сохранения частной собственности на учебные заведения с идеологической доктриной партии большевиков.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что опыт начала XX в. наглядно свидетельствует о высоком инновационном потенциале частной высшей школы. Данный потенциал обуславливался такими факторами как меньшая степень нормативной регламентированности функционирования частных вузов по сравнению с государственными, сравнительно небольшие масштабы, позволявшие частной высшей школе быстрее реагировать на изменяющиеся запросы окружающей среды, солидный профессорско-преподавательский состав негосударственных вузов, который, к тому же, принимал непосредственное участие в определении стратегии их развития.

В рассматриваемый период именно частные и общественные высшие учебные заведения имели статус главного носителя образовательных инноваций. Базовыми направлениями деятельности частного сектора высшей школы начала XX в. стали внедрение новых специальностей, предоставление образовательных услуг социальным группам, не имевшим возможности получить образование в государственной высшей школе, удовлетворение национально-культурных запросов национальных меньшинств. В рамках частной высшей школы создавались новые формы профильных учебных заведений, активно апробировались новые методы и формы организации учебного процесса, делались шаги в области внедрения принципов непрерывного образования. При этом именно инновационная составляющая позволила частной высшей школе занять достойное место в системе высшего образования начала XX в.

Таким образом, исторический опыт еще раз доказывает, что именно внедрение инноваций и предоставление альтернативных образовательных услуг является неотъемлемым компонентом деятельности успешного частного вуза.

1.7. Культурный капитал современной студенческой молодежи: структура, типы и практики накопления (на примере студенчества г. Харькова)

В ответ на вызовы времени в Украине актуализируется задача развития культурной составляющей потенциала студенческой молодежи как мощной движущей силы общества. В связи с этим наращивание культурного капитала студенческой молодежи следует рассматривать как важный фактор повышения социальной силы данной социальной группы. Институт высшего образования обладает всеми необходимыми для этого ресурсами. Благодаря системе образования представляется возможным конструирование жизненных стилей трудового поведения молодежи, оптимизация и реконструкция интеллектуальной и морально-нравственной формы культурного капитала всего общества.

Свою генеалогию проблематика культурного капитала начинает с идеи М. Вебера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса и др. Следует отметить, что в работах этих ученых отсутствуют рассуждения о культурном капитале как таковом, определения культурного капитала и т. п. И все же эти работы представляются значимыми для дальнейшего развития представлений о культурном капитале, поскольку в них проводится всесторонний анализ социально-культурных факторов, которые определяют сущность трудовых и других процессов в обществе. Развивая идеи обозначенных выше ученых, Г. Беккер, П. Бурдые, Н. Горбунова, Д. Икед, Дж. Коулмен, Ф. Фукуяма, В. Радаев, И. Самарина и другие исследователи предлагают формулировки культурного капитала, определяя его посредством дифференциации различных форм капитала, а также исследуют процессы накопления, передачи и наследования капиталов.

В рамках социологических образовательных концепций исследуется не только содержание культурного капитала общества, тех или иных социальных групп, но и механизмы его накопления в системе образования. Такие исследователи, как В. Андрущенко, П. Бергер, Т. Лукман, М. Колотило, Д. Константиновский, Ф. Шереги связывают культурную капитализацию с трансформацией социальных ролей и статусных позиций индивидов. Определенные выводы о специфике культурного капитала современной

студенческой молодежи можно сделать с опорой на исследования В. Вербец, К. Воденко, В. Зырянова, И. Самариной и др.

Анализ социальных характеристик студенческой молодежи, в том числе и отдельных культурных качеств данной социальной группы, представлен в работах таких отечественных социологов, как А. Голиков, О. Гришнова, О. Финагина, В. Шапошникова и др. Проблемам социальной оценки процессов формирования культурного капитала студенческой молодежи посвящены исследования Н. Большакова, О. Демкива, В. Дресвянникова, А. Дресвянниковой, И. Самариной и др.

И все же детальное рассмотрение последних трудов и публикаций как отечественных, так и зарубежных, показывает, что недостаточно раскрытыми остаются вопросы, связанные с социологической концептуализацией культурного капитала студенчества, анализом его структуры (которая довольно сложна, несмотря на относительную однородность социальной группы студенчества по социально-демографическим, статусным, экономическим и другим характеристикам), научным объяснением процессов его накопления и наследования, а также вопросы связанные с операционализацией понятия «культурный капитал», в целях дальнейшего эмпирического исследования обозначенных процессов. Культурный капитал как правило, исследуется, так сказать, в потенциальной форме. В основном анализируются отдельные проблемы формирования образовательной культуры студенчества. В то же время комплексные процессы формирования культурного капитала студенческой молодежи в новых социальных условиях остаются вне исследовательских практик современных ученых.

В связи с этим во главу угла данного раздела нами поставлена цель, состоящая в комплексном анализе культурного капитала современной студенческой молодежи Украины (на примере студенчества г. Харькова).

В достижении поставленной цели мы будем опираться, во-первых, на теоретическое наследие П. Бурдьё концепция культурного капитала), Ф. Фукуямы парадигма социального капитала) и В. Радаева формы социальной стратификации) и, во-вторых, на данные студенческого исследовательского проекта «Современное

студенчество: диспозиции и практики»², реализованного коллективом студентов Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» под руководством доц. И. С. Нечитайло.

Как уже упоминалось выше, анализ культурного капитала как социологической категории берет свое начало с идеей М. Вебера, Э. Дюркгейма, Р. Мертона, Т. Парсонса, Дж. Коулмана и др. Эти ученые в своих работах показывали роль культуры в жизни индивида и общества в целом, влияние образования на человека. М. Вебер, как известно, обращает внимание на определяющее значение этических норм в жизни человека. Э. Дюркгейм обосновывает, что главными сферами, в которых проявляются социальные факты (нормативные установки, убеждения, правила, которые приняты в обществе и являются внешними по отношению к отдельным членам общества, оказывая на них влияние) являются мораль, религия и образование. Целями образования по мнению ученого является социальная интеграция на основе осознания каждым индивидом общества как объекта уважения и преданности [163].

П. Бурдьё развивает представления о культурном капитале в тесной взаимосвязи с понятиями «практики» и «габитус». *Практики* он трактует как нечто среднее между простой реализацией культурных правил и результатом индивидуальных импровизаций. Практика является «стратегическим действием» благодаря которому «в границах культурных убеждений знаний и присущих человеку способов решаются жизненные проблемы, но при этом нарушаются правила. Люди действуют всегда в условиях неравновесия а примеры поведения, которые им предлагаются, не всегда являются удачными и зачастую они полны противоречий» [21].

В практиках находит отражение «габитус» (*habitus*) –полуавтоматический, не до конца осознаваемый стиль поведения, который сформировался в результате прошлого жизненного опыта. Габитус включает в себя совокупность диспозиций обладающих относительной устойчивостью. Эти модели восприятия и действия индивид приобретает в процессе социализации инкорпорируя совокупность способов мышления, чувств и действий.

² В качестве объекта исследования выступили студенты г. Харькова (n=394). Метод исследования – анкетный опрос.

Понятие габитуса представляется нам чрезвычайно важным для понимания особенностей накопления культурного капитала. Габитус формируется в процессе социализации и особенно активную роль в этом процессе играют семья и образование. Культурный капитал также передается семьей своим «наследникам». И если экономический капитал передается по наследству явными способами (путем оформления соответствующих документов), то культурный капитал, преимущественно, передается латентно, а сам процесс его передачи становится возможным из-за того, что отдельными своими структурами культурный капитал инкорпорирован в габитус семьи или другой социальной группы, выступающей в качестве агента социализации. Габитус, в свою очередь, формируется в определенных социальных условиях. Важным в этом отношении является замечание П. Бурдьё относительно того, что габитус подвергается постоянным изменениям в связи со сменой социальных условий. То есть габитус, сформированный в семье, не является раз и навсегда данным, он может претерпеть существенные изменения, если его носитель попадает в другие условия и длительно пребывает в этих условиях [22, с. 201]. Проводя связь с образованием, считаем необходимым отметить, что условия высшего учебного заведения вполне могут способствовать формированию определенных гомологичных габитусов, содержащих в себе инкорпорированный культурный капитал.

Важное методологическое значение для выявления существенных характеристик культурного капитала имеет исследование его взаимосвязи с символическим капиталом. Понятие «социальный капитал», разработанное Дж. Коулменом, во многом совпало с понятием символического капитала на начальном этапе его разработки П. Бурдьё. В главе «Символический капитал» своей книги «Практический смысл» (1980) [22] П. Бурдьё отмечает, что символический капитал в условиях, когда экономический капитал не является признанным, наряду с религиозным капиталом образует единственно возможную форму накопления. Бурдьё обосновывает вывод о том, что символический капитал составляет один из механизмов, благодаря которому «капитал идет к капиталу». Согласно Бурдьё, символический капитал представляет собой любую разновидность капитала, воспринимаемую социальными агентами, «категории восприятия которых таковы, что позволяют

им знать о ней, замечать ее, придавать ей ценность» [23, с. 610]. Согласно П. Бурдье, символический капитал представляет собой любую собственность, любую разновидность капитала, воспринимаемую социальными агентами, категории восприятия которых таковы, что позволяют им знать о ней, замечать ее, придавать ей ценность [23, с. 612].

Практически все исследователи показывают близость символического и культурного капиталов, нередко отождествляя их. Некоторые из них считают символический капитал видом культурного. Другие, наоборот, культурный капитал соотносят с одной из важнейших форм символического капитала. Мы согласны с мнением этих ученых в том, что культурный капитал во многих аспектах совпадает с символическим, поскольку оба они основаны на знании: если в первом случае это полученное образование и общая культурная компетентность, то во втором – экспертное влияние, т. е. власть, основанная на знании и признании авторитетности этого знания другими людьми [85].

Анализ работ П. Бурдье и его последователей позволяет четко обозначить границы каждого вида капитала и особенности их взаимодействия друг с другом.

- *Итак, экономический капитал* включает все экономические ресурсы индивида – как его доходы, так и имущество.

- *Социальный капитал* представляет собой совокупность реальных или потенциальных ресурсов, то есть всех видов капитала, связанных с принадлежностью к группе и вовлечением в устойчивую сеть социальных связей. Данный вид капитала имеет четкие социально обусловленные границы применимости и базируется на взаимных обязательствах и взаимном признании.

- *Символический капитал* обозначает любой вид капитала (культурного, социального или экономического), имеющий особое признание внутри социального поля. Чаще всего символическим капиталом являются престиж, репутация и честь.

- *Культурный капитал* составляют все культурные ресурсы, которыми располагает индивид. Это могут быть институционализованные (дипломы и звания, спортивные титулы), объективированные (владение культурными объектами) и инкорпорированные (знания и опыт, навыки, представления об эстетике, произношение и т. д.). Инкорпорированный вид капитала, по сути,

является частью габитуса. Подчеркнем, что культурный капитал относится к нематериальным социальным активам, которые способствуют социальной мобильности вне экономических средств; он узаконивает обладание статусом и властью [85]. Однако следует признать, что несмотря на довольно обстоятельные исследования культурного капитала, многие вопросы остаются открытыми.

С нашей точки зрения, *культурный капитал* определяется совокупностью следующих ресурсов:

- усвоенный: язык, культурные способности, знания и умения (инкорпорированный);
- обладание предметами культуры, картинами, аудио- и видеозаписями и т. д. (объективированный);
- легитимность суждений и вкусов, подтвержденная различными дипломами и научными (экспертными) званиями (сертифицированный).

В культурный капитал могут превращаются такие элементы культуры, как язык, знания, опыт, знаки и символы, традиции, устойчивые нормы, ценности и т. п.

Если экономисты трактуют культурный капитал как «активы (материальные и нематериальные), которые вносят свой вклад в культурную стоимость», то социологи предполагают, что культурный капитал получается из культурного потенциала в результате его капитализации. Иными словами, культурный потенциал превращается в капитал при изменении профессионального статуса, получении экономических и социальных выгод. Д. Тросби определяет носителя культурного капитала как объект, обладающий определенной ценностью, а сам капитал как эту ценность. Только при определенных условиях деятельного использования культурные ценности, воплощенные в человеке, изменяют его профессиональный статус, превращая его в капитал [172, с. 6].

Мы согласны с мнением Н. Большакова, который отмечает ошибочность такой точки зрения, поскольку она ограничивается рассмотрением человека лишь как средства труда, производительной силы, которая способна приносить прибыль, доход, т. е. в отличие от чисто экономических ресурсов, приносящих выгоду непосредственным, чаще всего, потенциально фиксируемым образом, в данном случае подобные наблюдаемые причинно-следственные связи невозможны [19].

Рассмотрение основных социальных черт культурного капитала подводит к необходимости интегрированного подхода к его исследованию. Согласимся с И. Самариной относительно того, что культурный капитал представляет собой системную социально-экономическую категорию, отражающую количественные и качественные социокультурные характеристики различных групп трудоспособного населения. Качественная характеристика культурного капитала имеет двойственное проявление: с одной стороны, потенциальная форма культурного капитала – это культурные компетентностные характеристики, знания, умения, навыки, ценности, социальные нормы, принципы, нравственные приоритеты, мотивы труда акторов; с другой стороны, реально накопленная форма культурного капитала – это используемый в процессе труда культурный потенциал человека, легитимирующий социальный трудовой статус, власть, динамику карьерного роста [153].

Подводя итоги размышлений по поводу сущности культурного капитала, определим его следующим образом: *культурный капитал* представляет собой реализованное в практической деятельности богатство в виде образованности, интеллектуальных, морально-ценностных и социально значимых характеристик. За счет воплощения в профессиональной деятельности человека такое богатство способно приносить своему носителю дополнительные прибыли и привилегии. По своему содержанию культурный капитал легитимизирует профессиональные статусы, роли и власть, поддерживает установленный социальный порядок в обществе и в его отдельных подсистемах.

Все вышеизложенное позволяет воспринимать культурный капитал как комплексное социальное явление в форме культурных компетентностных характеристик человека. Это, по сути, социально значимое богатство в форме знаний, умений, навыков, идей, которые легитимируют статусы и власть, поддерживают установленные социальные принципы поведения, нормы, порядок. Ценность категории «культурный капитал» состоит в том, что она позволяет системно отразить количественные и качественные социокультурные характеристики различных групп трудоспособного населения. Для определения путей развития культурного капитала следует учитывать двойственное проявление качественных характеристик культурного капитала. С одной стороны,

культурный капитал содержит в потенциальной форме знания, умения, навыки, ценности, социальные нормы, принципы, нравственные приоритеты, мотивы труда акторов, а с другой – реально накопленная форма культурного капитала представляет собой культурный потенциал человека. В ходе использования этого потенциала в процессе труда легитимируется социальный трудовой статус, власть, динамика карьерного роста. Такой ракурс рассмотрения нацеливает на системный подход к изучению процессов накопления культурного капитала современной личности в условиях постоянных социальных трансформаций.

Теория культурного капитала позволяет раскрыть связь процессов культурной капитализации с трудовой деятельностью, получением социальных и экономических преимуществ личности, с развитием ее, как и общества в целом, человеческого потенциала.

Обладание большими объемами всех видов капиталов должно обеспечивать попадание индивида в социальную элиту. Однако, на практике элитой считаются индивиды, обладающие, в первую очередь, мощным экономическим капиталом, большие объемы которого позволяют конвертировать его в социальный, культурный и другие капиталы. Поскольку культурный капитал, как и любой иной вид капитала можно накапливать, его объемы и пределы накопления будут зависеть от семьи, института образования и государства – тех условий которые эти институты (вос)создают.

Мы уже упоминали, что любой капитал, в том числе и культурный, может выступать в трех основных состояниях: инкорпорированном, объективированном институционализированном (или сертифицированном). Опишем более конкретно эти состояния.

◆ *Инкорпорированное состояние (embodied state)* понимается как совокупность относительно устойчиво воспроизводимых диспозиций и демонстрируемых способностей обладателя капитала; это форма длительных «диспозиций ума и тела» [23, с. 610]. Невозможно наращивать культурный капитал через «вторые руки»; делегирование полномочий здесь не работает. Такая специфика накопления культурного капитала существенно усложняет процесс его измерения: во-первых нельзя в качестве стандарта избирать временную продолжительность приобретения искомых свойств; во-вторых, оценивая результаты обучения в школе, важно принимать во внимание и более раннее домашнее образование;

результаты предварительного накопления культурного капитала могут оценивать положительно (как выигрыш времени фора) или отрицательно (попусту потраченное время что вдвойне усугубляет ситуацию, поскольку затем потребуется еще больше времени для исправления последствий) в зависимости от приближения к требованиям академического рынка [23, с. 611].

Поскольку социальные условия приобретения культурного капитала более скрыты, чем условия передачи и приобретения экономического капитала, «культурный капитал предрасположен функционировать в качестве символического капитала, то есть оставаться непризнанным в качестве капитала и признаваться в качестве легитимной компетенции в виде силы, влияющей на узнавание или не узнавание)» [23, с. 615]. При этом специфическая символическая логика различения приносит обладателям крупного культурного капитала дополнительную материальную и символическую прибыль: любая культурная компетенция (например, умение читать в мире неграмотных извлекает дефицитную ценность из своей позиции в распределении культурного капитала и приносит своему обладателю прибыль от различения.

Чрезвычайную важность имеет логика передачи символического действия культурного капитала. В семьях с уже имеющимся мощным культурным капиталом процесс присвоения объективированного культурного капитала начинается без задержки и напрасной траты времени и охватывает весь период социализации.

Понятно, что связь, устанавливаемая между экономическим и культурным капиталом опосредуется временем, необходимым на их приобретение. Важно, чтобы в семье максимум свободного времени отдавался приобретению максимального объема культурного капитала. Это невозможно обеспечить в бедных семьях где свободное время подчинено экономической необходимости что является предпосылкой первоначального накопления капитала (в противном случае, это время может оцениваться как недостаток, который впоследствии придется преодолевать).

♦ *Объективированное состояние* культурного капитала (*objectified state*) означает принятие капиталом овеществленных форм, которые доступны непосредственному наблюдению и передаче в их физической, предметной форме. В объективированном

состоянии культурный капитал имеет ряд свойств, которые можно определить только относительно его самого в инкорпорированной форме. Культурные блага могут приобретаться как материально (что предполагает наличие экономического капитала), так и символически что предполагает наличие культурного капитала).

♦ *Институционализированное (или сертифицированное)* состояние (*institutionalized state*) предполагает признание данного вида капитала в качестве средства достижения определенного статуса в форме прав, рангов сертификатов. Это форма объективации (на примере образовательных квалификаций), которая наделяет культурный капитал совершенно оригинальными свойствами, которые как предполагается, тот сохраняет). Однако капитал может быть институционализирован и неформально (общественное признание и т. п.) [23, с. 618].

Культурный капитал санкционируется академическими средствами при помощи юридически гарантированных квалификаций, формально независимых от личности их обладателя. Академическая квалификация сертификат о культурной компетенции наделяют их владельца конвенциональной, непреходящей и юридически гарантированной ценностью по отношению к культуре; причем эта ценность может быть относительно независимой от своего владельца и даже от самого культурного капитала, которым он распоряжается в данный момент времени. Это особенно проявляется при приёме на работу на конкурсных началах когда из всего множества бесконечно малых различий в качестве исполнения работы выводятся жесткие, абсолютные устойчивые различия, отделяющие последнего из победивших кандидатов от первого проигравшего.

Наделяя культурный капитал, которым обладает тот или иной агент, институциональным признанием академическая квалификация также делает возможной сравнение квалификации его владельцев и даже их замены. Более того она позволяет установить пропорции обмена между культурным и экономическим капиталами посредством гарантирования денежной стоимости данного академического капитала. Этот продукт превращения экономического капитала в культурный капитал устанавливает ценность владельца данной квалификации относительно других владельцев квалификаций и денежную стоимость, на которую ее можно

обменять на рынке труда. Академические инвестиции не имеют смысла, если нет объективной гарантии подразумеваемого ими минимального уровня их обратной конвертации. В силу того, что материальная и символическая прибыль, которую гарантирует академическая квалификация также зависит от дефицитности последней, вложения времени и сил могут оказаться менее прибыльными, чем ожидалось в момент когда они были произведены. Может произойти фактическое изменение пропорций обмена между академическим и культурным капиталами. По сути, стратегии конвертирования культурного капитала в экономический определяются изменениями в структуре шансов на получение прибыли [23, с. 619].

Учитывая тему нашего исследования, считаем необходимым развить тему взаимной конвертации (*convertability*) разных видов (форм) капитала, в том числе и культурного.

Реальная логика функционирования капитала, превращения одного его типа в другой требуют учета: с одной стороны, экономизма, игнорирующего специфическое действие других типов капитала на том основании, что любой из них, в конечном итоге, сводится к экономическому капиталу; а с другой – семиологизма, который игнорирует жесткий факт универсального сведения всех форм к экономическому основанию. Сведение социальных обменов к коммуникационным явлениям характерно для структурализма символического интеракционизма и этнометодологии.

Возможность конвертации различных типов капитала служит основой стратегий направленных на обеспечение воспроизводства капитала и той позиции которую занимает его обладатель. Это происходит благодаря превращениям, которые минимизируют затраты и потери.

Процесс накопления и передачи культурного капитала протекает латентно и представляется более скрытым, чем аналогичный процесс, связанный с экономическим капиталом. Культурный капитал накапливаемый в процессе получения высшего образования, как бы «валидизируется» образовательной системой, приводится в соответствие с определенной квалификацией. Квалификация, в свою очередь, становится условием легитимного доступа к доминирующим социальным позициям. Как пишет П. Бурдьё, образовательная система все в большей степени

стремится лишить семью монополии на передачу культурного капитала и соответствующих привилегий. Это происходит в связи с «неконвертируемостью» культурного капитала, полученного в семье, и слабой его привилегированностью.

В целом П. Бурдье уделяет довольно пристальное внимание процессам передачи капиталов которые протекают латентно. По его мнению, чтобы избежать обвинений в несправедливости официальной прямой передачи власти и привилегий, владельцы капитала стремятся обеспечить более скрытую его передачу, используя для этого возможность взаимной конвертации различных типов капитала, хотя бы и ценой большей его потери. В силу этого можно отметить такую закономерность: чем больше препятствий встречает официальная передача капитала тем более важными для воспроизводства социальной структуры оказываются последствия его скрытого оборота в форме культурного капитала. И как следствие – границы образовательной системы как инструмента воспроизводства способного скрывать собственную функцию, расширяются, что закономерно приводит к возрастанию и степени унификации рынка социальных квалификаций, дающих право занимать редкие позиции.

Учитывая социологическую направленность нашего исследования важно определить индикаторы измерения культурного капитала. В литературе чаще всего обосновывается целесообразность измерения культурного капитала через ценности индивидов (или, чаще через ценности, господствующие в тех или иных социальных группах), которые капитализируются в виде норм экономического поведения. Мы согласны с мнением Н. Большакова, что подобное понимание может вносить дополнительную путаницу – оно трактует культурный капитал слишком односторонне и не может служить конкретным ориентиром в эмпирических исследованиях [19].

Для измерения трех состояний культурного капитала используются различные индикаторы. Пожалуй, наиболее простым для измерения и определения является культурный капитал в его институциональном состоянии. Обладание той или иной квалификацией может фиксироваться, в первую очередь, через различные степени, дипломы, сертификаты закрепленные формально, юридически а также, по словам Бурдье, посредством «коллективной

магии» [21], жестко закрепляющей различия в культурных капиталах разных людей и свидетельствующей об определенном уровне их академической квалификации. Следует отметить, что зарубежными авторами использован также альтернативный способ фиксации образования респондента – через продолжительность получения образования (общая сумма лет, затраченных на обучение). При этом признается, что на культурный капитал оказывает влияние не столько срок или сам факт получения образования сколько тип образовательного учреждения, школы, вуза [163].

Довольно продуктивной оказалась операционализация объективированного состояния капитала в экономико-социологической интерпретации В. В. Радаева. По его мнению, объективированное состояние проще всего определяется через узнаваемые знаки и символы, которые содержатся в тех или иных материальных предметах. Их суть – в достижении определенного уровня престижа и уважения в обществе через который культурный капитал и должен быть косвенно измерен посредством потребительских вкусов, способов организации труда, привычек манер общения, этикета особого языка [149, с. 80].

Мы поддерживаем позицию В. Радаева в том что наибольшую трудность для построения системы эмпирических индикаторов вызывает инкорпорированное состояние, воплощенное в «практическом знании, позволяющем человеку распознать стратегии и принципы действия других хозяйственных агентов», накопление которого связано с «навыками социализации в определенной социальной среде – усвоением и частичной интернализацией институциональных ограничений позволяющих действовать по правилам...» [149, с. 24]. В данном случае культурный капитал может быть измерен через характеристики среды в которой происходила социализация того или иного индивида, через уровень образования его родителей место жительства в период обучения в школе, а также через время, в течение которого проходил воспитательный процесс. В работе Дж. Нобеля и П. Дэвиса представлен подробный обзор более ранних исследований культурного капитала в образовании и его влияния на школьные и университетские успехи. Авторы отмечают сильную зависимость уровня культурного капитала от социального статуса респондентов и суммируют основные категории которые использовались в опрос-

никах по измерению культурного капитала: участие в культурных мероприятиях, культурное знание культурные вкусы и способы выражения. Вопросы касались как непосредственно респондентов (их литературные, художественные визуальные предпочтения и практики так и их семей (работа и квалификация родителей количество книг в доме виды культурной активности [209, с. 191].

В ряде работ предпринимается попытка свести все основания и построить комплексный инструмент для измерения культурного капитала. Например, П. ДиМаджио в своем исследовании культурного капитала студентов выделяет три вектора изучения: установки – заинтересованность в специфических видах культурной активности, а также самооценка уровня культурности; практики – опыт создания музыки, предметов искусства публичных выступлений и т. д.; информированность – тест на знание определенных исторических и культурных событий и имен [203].

Изучение описанных подходов помогает нам осуществить интерпретацию понятия «культурный капитал» которое раскрывается через три основных его состояния (объективированное, инкорпорированное и институционализированное) и перейти от абстрактного теоретического концепта культурного капитала к наблюдаемым переменным. Опыт операционализации и интерпретации трех состояний культурного капитала может выглядеть таким образом: способы проведения досуга (Бурдые и Болтански) [203]; частота проведения досуга тем или иным образом; способность понимать смыслы; субъективная оценка способности понять суть произведения; субъективная оценка способности понять идею автора; субъективная оценка стремления к пониманию сути; уровень образования; закрепленная формально академическая квалификация достигнутый уровень образования); общая продолжительность обучения в годах; частота посещения культурных заведений (Де Граф) [212]; литературные, художественные и визуальные предпочтения и практики Нобель и Девис); частота посещения театров, музеев, выставок естественнонаучных музеев, исторических художественных музеев, галерей современного искусства, кинотеатров консерватории, филармонии; знания кругозор; субъективная оценка собственного кругозора (ДиМаджио) [203], наличие ученой степени; характер труда; субъективная оценка характера труда (физический/ интеллектуальный); наличие

свободного времени; характеристики среды, в которой проходила социализация (Радаев); уровень образования родителей; место жительства во время обучения в школе; возраст первого попадания в театр; престижность полученного образования; субъективная оценка престижности школы; субъективная оценка престижности второй ступени обучения; владение объектами; субъективная оценка количества книг дома; наличие предметов искусства дома; знание иностранных языков; субъективная оценка уровня знания иностранных языков; наличие публикаций; опыт опубликования собственных работ; вкладываемые смыслы (Радаев) [149]; культурная и языковая компетенция (Салливан) [212]; субъективная оценка частоты неуверенности в написании произношении; субъективная оценка уровня знания правил языка; субъективная оценка начитанности и словарного запаса; бытовое общение; наиболее частые темы при общении с близкими людьми.

Проанализированные выше подходы позволяют перейти от абстрактного теоретического концепта культурного капитала к наблюдаемым переменным.

Если говорить об исследованиях культурного капитала в Украине, то следует отметить, что они носят, преимущественно, теоретический характер и ориентированы на анализ самого понятия культурного капитала, углубление и уточнение его интерпретации и т. п. Поэтому, ввиду проведения собственного эмпирического исследования, мы обратились к опыту зарубежных исследователей, в частности, того же П. Бурдье, а также А. Салливан (аналитика трудов П. Бурдье; Англия), ДиМаджио, Де Графа, Р. Крука – современных зарубежных социологов.

Следует отметить, что исследования, проводимые П. Бурдье, были ориентированы не на культурный капитал как таковой, а на выявление его роли в процессе социально-классового структурирования и культурного воспроизводства классового неравенства [22; 23]. Как известно, П. Бурдье был ярким критиком современных систем образования. По его мнению, эти системы функционируют таким образом, чтобы «узаконивать» неравенство классов. Успехов в образовании добиваются те индивиды и группы, которые являются собственниками культурного капитала и носителями габитусов более высокого класса. Те обучающиеся, которые являются представителями низших слоев общества,

не обладают ни культурным капиталом (в достаточном объеме), ни таким габитусом, чем объясняется их низкая успеваемость и отсутствие стремления к образовательным достижениям. Это, по мнению П. Бурдьё, объясняет классовое неравенство. Эти факты игнорируются как общественностью, так и государством. Тем не менее, успех и неудачи в образовании рассматриваются как результат индивидуальных успехов (или их отсутствия), высокого (или низкого) уровня интеллекта и т. п.

В принципе, не оспаривая такую точку зрения, А. Салливан [212, с. 894], однако, утверждает, что понятие культурного капитала, несмотря на его нечеткость и размытость в работах П. Бурдьё, а также отсутствие более-менее отчетливых контуров операционализации, представляется более удачным и применимым на практике, чем понятие габитуса.

Бурдьё утверждал, что культурный капитал включает в себя элементы доминирующей культуры обществе, и особенно, способность понимать и использовать специфический «язык образования». Культурный капитал неодинаково распределен между разными классами, в то время, как культурный капитал – это то, чем владеет и система образования, поэтому включенность в образование предполагает обладание этим капиталом в больших объемах. Это делает весьма проблематичным обучение выходцев из низших классов [23].

П. Бурдьё утверждает, что, поскольку система образования требует от всех обладания культурным капиталом, которым, на самом деле, обладают только некоторые, имеет место неэффективность образовательного процесса, процесса трансляции, получения и усваивания знаний, связанная с тем, что большинство студентов просто не понимают, что говорит преподаватель. По мнению ученого, это становится особенно очевидным именно в вузах, где студенты очень опасаются выявления их невежества [23].

А. Салливан пишет, что П. Бурдьё можно критиковать за недостаточную точность в отношении того, какие именно ресурсы высшего класса капитализируются и превращаются в культурный капитал, а затем находят практическое выражение в дипломе. Другими словами, имеет место ресурсная нечеткость культурного капитала. Именно с этим связана и основная проблемы его

эмпирической операционализации. Тем не менее, большой заслугой ученого, по мнению А. Салливан, является то, что им был сделан акцент на нематериальных ресурсах высокостатусных классовых групп, как представляющих предмет наследования. В связи с этим никакие образовательные реформы, ориентированные на расширение, максимизацию доступа к образованию без привязки к социальному происхождению, не изменят ситуации воспроизводства классового неравенства, поскольку нематериальные ресурсы (имеющие отношение к культурному капиталу) оказываются куда более значимыми, определяющими образовательные успехи обучающихся [212, с. 898]. Следует отметить, что, по мнению П. Бурдьё, культурный капитал заслуживает особого внимания социологов.

А. Салливан также пишет, что для проверки теории культурного капитала П. Бурдьё на практике необходимо провести такие исследования, которые доказали бы, что: а) «родительский» культурный капитал наследуется детьми; б) «детский» культурный капитал конвертируется в диплом; в) показатели образования играют большую роль в обществе, составляя механизм социального воспроизводства в развитых капиталистических обществах [212, с. 898].

Следует отметить, что теория культурного капитала П. Бурдьё на практике (т. е. в эмпирических данных) не нашла ни одного опровержения. Исследования, проведенные как самим П. Бурдьё, так и его последователями, только подтверждали эту теорию. Поскольку тема нашего исследования не предполагает выход на проблематику социального неравенства, анализируя результаты этих исследований, мы, в большей степени, обращали внимание на эмпирическую операционализацию культурного капитала.

Согласно операциональной модели, построенной П. Бурдьё по результатам проведенных исследований, о культурном капитале той или иной социальной группы (в нашем случае – студенчества), можно судить по отношению к культуре и по «участию в культуре», т. е. по степени интереса к различным культурным мероприятиям и вовлеченности в эти мероприятия. Если же говорить более конкретно, то факторный анализ, проведенный ученым в ходе одного из его исследований (по шкале самооценок респондентов, включающей 10 элементов для (само)оценивания), показал, что

фактор, условно обозначенный как «культурный капитал» образуют такие позиции, как: «Я люблю красивые вещи», а также интерес к симфонической музыке, участие в культурных мероприятиях, посещение концертов и т. п., чтение литературы. Помимо этого, данный фактор составляли позиции, характеризующие респондентов как активных участников, а не просто «созерцателей» культурной жизни: увлеченность рисованием, актерским мастерством, чтением книг, в том числе и в определенном жанре [205].

Корреляционный анализ показал, что успеваемость студентов, обучающихся техническим специальностям, весьма слабо связана с культурным капиталом. Эта связь по группе так называемых «гуманитариев» значительно сильнее.

В 1996 г. зарубежными исследователями Мором и ДиМаджио также было проведено заслуживающее внимание изучение культурного капитала. Исследовался культурный капитал родителей с привязкой к культурному капиталу их взрослых детей. Шкала измерения культурного капитала включала в себя градации, отражающие элементы культурных ресурсов в доме: наличие библиотеки и книг вообще, наличие музыкальных инструментов, стереотехники, классических музыкальных записей, современного музыкального оборудования, а также фотоаппаратуры. Также выявлялся уровень читательской активности и жанровые предпочтения в читаемой литературе [203].

Ученые выяснили, что социальный класс весьма слабо связан с культурным капиталом в его «классическом» представлении (как у П. Бурдьё), но имеет место связь с так называемыми «бытовыми» культурными ресурсами (описанными выше), имеющими место в доме респондентов. Также заслуживает внимания вывод ученых о том, что процесс передачи культурного капитала имел гендерные очертания: этот капитал передавался только отцами их сыновьям. А вот уровень образования наследовался дочерьми от матерей.

Ученые также пишут о разных видах культурного участия, которые присущи разным социально-классовым (и не только) группам. Одни виды предполагают переработку больших объемов информации, другие – меньших и малых объемов, в соответствии с чем можно выделить и разные типы культурного капитала. Например, постоянное чтение классической литературы – вид

культурного участия, предполагающий переработку большого объема информации, а посещение кинотеатров и потребление продукции современного кинематографа – вид участия не предполагающий переработку больших объемов информации. Участие в культурной жизни и академические успехи связаны именно поэтому, ведь в учебе успешнее тот, кто способен к обработке и переработке сложной информации в больших объемах (т. е. – носители культурного капитала) определенного вида.

Следует отметить, что ученые никак не называют эти типы, что открыло нам перспективы для самостоятельной их формулировки, о чем скажем дальше.

Еще один известный исследователь культурного капитала – Де Граф (1988 г.) также делал акцент на неравносильной значимости разных типов культурного капитала, только в несколько ином ракурсе. В частности, посещение театров он рассматривал как «статусную» активность и не более того, в то время, как чтение – как активность, развивающую и отражающую когнитивные навыки. Культурный капитал измерялся ученым по ответам на вопросы об интересе к политике, философии, другим культурам, чтению престижных журналов и о «читательском поведении» в целом (количеству книг в доме, количеству книг, прочитанных в прошлом году, интересу к книгам вообще и т. п.). По идее, такие родительские интересы должны были коррелировать со степенью когнитивных способностей их детей, обучающихся в первом классе гимназии (самая престижная форма получения среднего образования в Германии) [212, с. 900].

Факторный анализ, проведенный ученым, подтвердил, что, (1) чтение (количество часов в неделю, посвященных чтению, а также количество посещения библиотек в месяц) и (2) формальное участие в культурной жизни (количество посещений музеев, театров, галерей, концертов и т. п. в месяц) – два разных фактора, соответствующие разным типам культурного капитала. Более того, Де Граф утверждает, что формальное участие родителей в культурной жизни не оказывает никакого влияния на успеваемость детей, в то время, как чтение родителей имеет определенное влияние [212, с. 910].

Еще один зарубежный ученый Р. Крук также выделяет два аналогичных типа культурного капитала, условно обозначенные

им как «чтение» и «изящные искусства». В ходе сбора данных респонденты (подростки и их родители) предоставляли сведения по обоим типам, характеризуя свои собственные культурные предпочтения. Проведенный факторный анализ подтвердил разделение культурного капитала на такие два типа: первый тип соответствовал фактору, характеристику которого составили следующие признаки: посещение балета, оперы, концертов классической музыки, музеев, театров, прослушивание классических музыкальных произведений в домашних условиях (диапазон факторных нагрузок – 0,69–0,75). Второй фактор объединил в себе признаки частоты чтения серьезной и несерьезной литературы, а также посещения библиотек и общего количества книг, прочитанных за определенный промежуток времени, наличие собственной библиотеки в доме (диапазон факторных нагрузок – 0,57–0,75). Таким образом, Крук проанализировал культурные капиталы как родителей, так и их детей (подросткового возраста). Он подтвердил, что связь между типами капитала родителей и детей есть, но она не является жесткой. Также он подтвердил, что на образовательные успехи детей «эффект чтения» все же оказывает влияние [212, с. 911].

Крук также попытался оценить, связана ли профессия родителей с типом их культурного капитала. Но такой связи обнаружено не было. Профессия сильно связана с уровнем образования и специализацией. В целом, следует отметить, что результаты исследований Крука, как и Де Графа, подтвердили, что чтение как самих детей, так и их родителей существенно влияет на успехи детей в образовании.

Внимательное знакомство с результатами всех этих исследований, позволило нам определить направление собственного исследования студенческого культурного капитала.

Используя исследовательскую тактику Р. Крука, с целью идентификации типов культурного капитала современного студенчества мы обратились к процедуре факторного анализа (метод главных компонент). Результаты этой процедуры показали, что, как и у Р. Крука первый тип культурного капитала студентов соответствует фактору, характеристику которого составили следующие признаки: посещение музеев, выставок, концертов классической музыки, театров (диапазон факторных нагрузок – 0,58–0,68),

а также признаки посещения этих же «культурных мест» в детстве (диапазон факторных нагрузок – 0,55–0,58). Второй тип культурного капитала студентов соответствует еще одному фактору со сравнительно высокими факторными нагрузками, характеристику которого составили следующие признаки: чтение журнальных статей (0,74), чтение Интернет-статей и новостей (0,62), чтение книг (0,42).

На этой основе, с опорой на выводы, сделанные зарубежными учеными, нами были выделены следующие два типа культурного капитала, условно обозначенные как: «статусный» и «знаниево-информационный». Эти два типа разграничиваются нами в связи с тем, что, во-первых, они накапливаются посредством разных наборов ресурсов, а во-вторых, в дальнейшем конвертируются в разные формы капиталов.

Следует также отметить, что в число признаков, задействованных в процедуре факторного анализа, нами был включен и признак успеваемости, измеряемый порядковой шкалой³. Интересно, что «успеваемость» вошла в состав третьего фактора, представленного признаками с факторными нагрузками относительно низкими, по сравнению с предыдущими двумя факторами, тем не менее сочетание признаков в составе данного фактора, заслуживает внимания. Итак, в состав данного фактора вошли следующие признаки: успеваемость, частота посещения театров, частота посещения выставок, частота посещения концертов классической музыки (диапазон факторных нагрузок – 0,35–0,48). Такое сочетание признаков в одном факторе позволяет предположить, что успеваемость прямо связана со «статусным» типом культурного капитала.

Подчеркнем, что основная цель нашего эмпирического исследования состояла в том, чтобы выявить, какой тип культурного капитала является модальным (наиболее распространенным) для современного украинского студенчества и в каких соотношениях

³ Студентов просили дать ответ на вопрос: «Каких оценок (согласно национальной шкале) больше в Вашей зачетке?». Предлагаемые альтернативы ответа: 1) только отличные оценки; 2) больше отличных оценок; 3) больше оценок «хорошо»; 4) больше оценок «удовлетворительно»; 5) больше оценок «неудовлетворительно».

представлены эти два типа в социальной группе студенчества. При этом отметим, что в задачи данного исследовательского проекта не входило выявление механизма наследования, поэтому в разработанный инструментарий не были включены вопросы, ориентированные на сравнение культурного капитала студентов и их родителей.

С помощью метода анкетирования нами было опрошено 392 студента г. Харькова, обучающихся на разных курсах и факультетах, преимущественно в государственных вузах⁴ (исключение составили студенты Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» как высшего учебного заведения частной формы собственности). Все студенты нами были поделены условно на «гуманитариев», «технарей» и «естественников». Первые обучаются по специальностям, связанным с социальными, гуманитарными и поведенческими науками, а также с искусством (всего таких по массиву – 20,6%). Вторые – по специальностям, связанным с точными науками: математикой, механикой, компьютерными технологиями, программированием и т. п. (всего по массиву таких – 47,9%). Студенты, отнесенные нами к третьей группе, обучаются по специальностям, связанным с медициной и фармакологией (26%). Также следует отметить, что около 4% опрошенных студентов отметили другой профиль обучения.

Распределение по полу выглядит относительно равномерным. Студентов мужского пола было опрошено 45,7%, женского – 54,3%.

Уровень материальной обеспеченности (по шкале самооценок) у большинства опрошенных студентов можно оценить, как средний: 52,5% отметило, что денег в целом хватает, но покупка

⁴*Перечень вузов, студенты которых выступили в качестве респондентов:*

Национальный фармацевтический университет;

Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»;

Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина;

Харьковский национальный университет радиотехники;

Харьковский национальный университет сельского хозяйства;

Харьковский национальный экономический университет имени Семена Кузнеця.

товаров длительного пользования (брендовых мобильных телефонов и т. п.) представляется затруднительной. Крайние позиции, характеризующие опрошенных, как малообеспеченных, так и очень обеспеченных, представлены приблизительно одинаковыми частотами (14,7% и 15,7%, соответственно). И около 16% опрошенных затруднились дать точную оценку уровня своей материальной обеспеченности.

Поскольку мы планировали исследовать связь культурного капитала и его конкретного типа с уровнем успеваемости студентов, в анкету нами был заложен соответствующий вопрос, ведь уровень успеваемости – одна из главных статусных характеристик студента. Итак, у нас получилась следующая картина (по шкале самооценок): около 30% студентов отметили, что являются «круглыми» отличниками или же имеют большую часть оценок «отлично» в своих зачетках; 50% опрошенных студентов можно оценить, как «хорошистов», поскольку именно оценка «хорошо» является модальной в их зачетках; около 20% опрошенных отметило, что имеет в своих зачетках больше удовлетворительных оценок; 1% опрошенных имеет много неудовлетворительных оценок в зачетке.

Также, опираясь на исследования П. Бурдьё, мы предположили, что на культурный капитал студентов и его качество (т. е. тип) может влиять социально-профессиональный статус родителей. А именно, по мнению ученого, культурный капитал будет более качественным и в большей степени конвертируемым в высокие оценки, у тех студентов, чьи родители занимаются интеллектуальным трудом. Поэтому наш инструментарий включил в себя и вопросы, касающиеся вида профессиональной деятельности матери и отца опрошенных студентов. Результаты одномерного распределения по соответствующему признаку показали, что 34,6% матерей опрошенных студентов занимаются умственным трудом. Матери по профессии – рабочие и сельхозработницы, служащие и обслуживающий персонал – представлены приблизительно в одинаковых долях и в общей сложности составляют чуть более трети (35,3%). В отдельную группу мы выделили матерей, имеющих свой бизнес (10%), а также домохозяйек (12,8%).

Что касается рода трудовой деятельности отцов опрошенных

студентов, то здесь общая картина распределения существенно отличается от той, что была описана выше, а именно: значительная часть отцов опрошенных занимаются видами трудовой деятельности, которую можно охарактеризовать, скорее, как физический труд: рабочие и сельхозработники (32,9%), а также водители (10,4%); 5,2% являются служащими и 3,3% – обслуживающий персонал. Умственным трудом занимается только 15,1% отцов, а 27,4% является частными предпринимателями.

Теперь перейдем непосредственно к распределению студентов по типам культурного капитала, выделяемых в зависимости от характера и качества культурного участия студентов и обозначенных нами как: «статусный» (посещение театров, концертов классической музыки и т. п.; посещение кинотеатров, концертов современных исполнителей и современной музыки и т. п.); «знаниево-информационный» (наличие домашней библиотеки, частота чтения книг, посещение музеев, экскурсий и т. п.; частота чтения Интернет-статей и новостей и т. п., т. е. чтение «легкой» литературы). Следует отметить, что данные типы являются идеальными моделями, в чистом виде не существующими на практике. Совершенно очевидным представляется то, что и посещение кинотеатров может давать новую информацию и знания, в то время как чтение некоторых классических книг может оказаться бесполезным. И, тем не менее, мы именно так типологизировали культурный капитал современного студенчества, с опорой на классические схемы исследования культурного капитала, апробированные и проверенные западными социологами.

Сразу же подчеркнем, что, используя терминологию, предложенную Е. А. Якубой [198], в качестве базисного (т. е. прогрессивного, положительно влияющего на развитие) для современного студенчества, мы определили «знаниево-информационный» тип, поскольку, как было доказано А. Салливан и Ди Маджио, культурный капитал, соответствующий данному типу, коррелирует с высокой успеваемостью его носителя.

♦ *Знаниево-информационный культурный капитал.* Приступая к описанию данного типа, считаем необходимым отметить, что возраст начала появления интереса к книгам и чтению у четверти опрошенных студентов (25,5%) является, на наш взгляд, довольно поздним – 16–18 лет, т. е. интерес вызрел только

к моменту окончания школы или совпал с началом обучения в вузе. В возрасте 19 лет и старше этот интерес возник у 11,5% опрошенных студентов, а 12,5% отметили, что им вообще не интересно читать.

У 8,2% респондентов интерес к чтению книг возник довольно рано – в 3–5 лет, но у большей части респондентов его возникновение совпало с периодом обучения в начальной и средней школе (42,1%). Вместе с тем 21,9% опрошенных студентов отметили, что практически не читают книги, а 12,5% тратят на это меньше 10% свободного времени. Большая часть студентов тратит на чтение книг около трети свободного времени, а 16,4% – приблизительно половину свободного времени. 6% студентов отметили, что большую часть времени тратят на чтение книг.

В целом можно сказать, что, несмотря на распространенный стереотип о «нечитающей молодежи», наше исследование показало, что современное студенчество г. Харькова, в большинстве своем, – читающее, а около 22% – активно читающее книги. Аналогичное распределение наблюдается по частоте чтения журнальных статей, в то время, как частота чтения новостных Интернет-статей, как и ожидалось, значительно выше: большую часть свободного времени на это тратит чуть более 18% опрошенных студентов, а около трети – тратят 50% свободного времени. 19,7% студентов указали, что тратят на чтение такой информации около 30% свободного времени.

Подчеркнем, что большое значение для определения качества культурного капитала имеет то, каков характер той литературы и информации, которую потребляют студенты. Нас удивил тот факт, что более половины всех опрошенных студентов, в основном, читают художественную и научную литературу (54,6% и 32,7%, соответственно). 39,1%, в основном, читают новостную информацию, а 22,3% – статьи публицистического жанра. Около 9% опрошенных студентов, в основном, читают статьи и другие публикации на политическую тему.

Наличие домашней библиотеки, как своей собственной, так и у родителей, подтвердило чуть более трети респондентов (34,9%) и 45% отметили, что такая библиотека есть только у родителей. У 10% студентов домашней библиотеки нет, как и у их родителей.

В целом можно сказать, что современный студент – активно

читающий человек, несмотря на распространенность в массовом сознании противоположной точки зрения. Довольно весомая часть студентов читает книги и научные статьи, но все же велика и доля тех, кто крайне редко читает книги и статьи (17–21%). И все же, в большей степени современные студенты являются «Интернет-читателями», так сказать, и потребителями новостной информации. То есть прослеживается более массовая представленность «информационного» типа культурного капитала, хотя доля носителей «знаниевого» культурного капитала также представляется довольно внушительной, тем более с учетом наличия более, чем у трети студентов своей домашней библиотеки.

♦ *Статусный культурный капитал.* Оценивая наличие статусного культурного капитала у современных студентов (в лице харьковского студенчества), следует отметить, что подавляющее большинство музеев посещает, хотя частоту посещения вряд ли можно назвать высокой, поскольку 46% опрошенных отметило, что посещают реже одного раза в год. Хотя, в то же время, 29% посещает музеи каждый год от одного до шести раз, из них не более двух раз в год – 20%. Данные показывают, что выставки студенты посещают несколько чаще, а именно: 30,5% – реже одного раза в год и 23,1% – 1–2 раза в год. Хотя, как видим, и в данном случае частота посещения невысокая.

В театр студенты ходят немного чаще, чем в музеи и на выставки, а именно: 27,4% делает это с оптимальной, для среднестатистического студента, частотой – 1–2 раза в год, поскольку тех, кто делает это 3–4 раза в год и чаще, мы бы скорее отнесли к любителям жанра. Хотя следует отметить, что доля таковых среди опрошенных студентов не так уж и мала; она составляет 15%. Процент студентов, не посещающих вообще все обозначенные выше места, остается во всех случаях довольно стабильный и колеблется от 23 до 27%.

Значительно реже студенты посещают концерты классической музыки. Больше половины всех опрошенных (53,8%) отметило, что не посещают их вообще. Четверть опрошенных посещает реже одного раза в год. 1–2 раза в год это делают 12% опрошенных студентов, а у 5% частота посещения концертов классической музыки является сравнительно высокой – в среднем от 3 до 6 раз в год.

Намного чаще, чем концерты классической музыки, студенты посещают концерты современных исполнителей: 23,1% – 1–2 раза в год, 15,7% – 3–4 раза в год и около 8% – 5–6 раз в год (т. е., по сути, в среднем – один раз в два месяца). Есть предположение, что частота посещения была бы значительно выше, если бы стоимость билетов на такие мероприятия была ниже.

И существенно превышает все предыдущие показатели частота посещения студентами кинотеатров. Около 60% опрошенных делают это с максимальной (согласно нашему инструментарию) частотой – 5–6 раз в год. 21,3% посещает кинотеатр 3–4 раза в год; 6,9% – 1–2 раза в год; 6,7% – реже одного раза в год и 6,4% опрошенных студентов не посещает кинотеатры вообще.

В целом, оценивая качество статусного культурного капитала, следует отметить, что преобладает все же «современный» его тип. Музеи, выставки и театры, хотя и редко, но посещаются. Значительно хуже картина посещаемости концертов классической музыки (несмотря на наличие благоприятных объективных условий в городе – оперного театра, органного зала и др.). Заметно чаще, чем концерты классической музыки, студенты посещают концерты современных исполнителей. И существенно превышает все показатели посещаемости частота посещения студентами кинотеатров. Практически каждый второй студент делает это в среднем раз в два месяца. Очевидно, что статусный культурный капитал, обозначенный нами как «современный», представлен в социальной группе студенчества более выражено, чем «классический».

Также мы ставили перед собой задачу проследить процесс накопления и временной трансмиссии разных типов капитала, начиная с детского возраста. В связи с этим в анкете студентам задавался ряд вопросов, связанных с частотой посещения разных культурных мест в детском возрасте. Заслуживает внимания тот факт, что в детстве респонденты намного чаще посещали музеи, театры и, особенно, выставки. Довольно редко в детстве они посещали как концерты классической музыки, так и концерты современных исполнителей, что, в принципе, может объясняться возрастной спецификой интересов, а также полной материальной зависимостью от родителей. Возможно, по этим же причинам показатели частоты посещения кинотеатров в детском возрасте

заметно ниже, чем в студенческом, но все же кинотеатр (как особое культурное место) и в детстве сохраняет за собой лидирующую позицию по посещаемости.

Делая общий вывод по результатам одномерного распределения, считаем необходимым отметить следующее: в целом, в социальной группе студенчества (в частности, харьковского) преобладают интеллектуально-посредственные типы культурного капитала.

Однако результаты одномерного распределения не позволяют нам добиться поставленной нами цели в полной мере. Для того, чтобы более глубоко проанализировать типы культурного капитала современных студентов, мы обратились к корреляционному анализу, результаты которого, предположительно, подтвердят либо опровергнут следующие гипотезы:

- существует связь между типом культурного капитала и успеваемостью как одним из важнейших показателей социального статуса студента;
- существует связь между видом профессионально-трудовой деятельности родителей и успеваемостью студентов;
- существует связь между видом профессионально-трудовой деятельности родителей и типом культурного капитала студентов;
- существует связь между частотой посещаемости различных культурных мест в детстве и частотой их посещения в студенческие годы (т. е. имеет место временная трансмиссия культурного капитала).

Прежде чем представить результаты анализа, считаем необходимым отметить, что принято считать сильной связью, соответствующую значениям коэффициента корреляции выше 0,6. Однако это – теоретическая модель. На практике доказано: чем больше объем выборки, тем меньшей величины коэффициента корреляции следует ожидать и оказывается достаточно, чтобы корреляция была признана достоверной. Если при малом объеме выборки может оказаться, что сильная корреляция будет недостоверной, то при больших объемах выборки даже слабая корреляция может оказаться достоверной.

Социологические исследования, проводимые на основе количественной методологии, предполагают большие и очень большие выборочные совокупности. Кроме того, исследуя социальные

зависимости и связи, нужно понимать, что линейных зависимостей здесь быть не может. То есть на одно событие, как правило, влияет большое множество факторов. Сила их совокупного влияния равна «1». Например, мы знаем, что выбор профессии не зависит только от пола, хотя в то же время имеет место факт «женских» и «мужских» профессий. На выбор профессии может помимо (1) пола влиять и (2) уровень материального положения, и (3) уровень образования, и (4) состояние здоровья, и (5) количество членов (и/или) детей в семье и другие факторы. Если все эти факторы в виде признаков представлены в инструментарии исследования, и если представить себе идеальную модель равностепенного влияния каждого из них, то получим, что каждый из них связан с выбором профессии связью, сила которой составляет 0,2.

Приблизительно аналогичную картину, как нам представляется, мы получили в результате корреляционного анализа данных нашего исследования. Значения всех коэффициентов корреляции, полученных нами, за редким исключением не превышали 0,2. Однако, как мы уже писали выше, такое значение, несмотря на его «слабость», все-таки представляется для нас очень важным. Тем более, что мы ориентировались на классификацию коэффициентов корреляции, учитывающую объем выборки, согласно которой принимали во внимания те коэффициенты, уровень значимости которых не менее 0,01 (или 1%).

Итак, сначала проанализируем связи и зависимости, характеризующие *знаниево-информационный культурный капитал*. Нами была выявлена статистически значимая связь между объемом чтения (книг, журнальных и Интернет-статей) и видом профессиональной деятельности матери и отца. Коэффициент связи невысокий (во всех случаях сопряженности он составляет приблизительно 0,2), однако отметим, что связь эта статистически значимая, а такой низкий коэффициент может объясняться влиянием множества иных факторов. Хотя в данном случае мы не можем пока сделать вывод о том, чьи дети больше читают – работников умственного или физического труда.

Следует также отметить, что наблюдается статистически значимая связь между видом профессиональной деятельности матери и успеваемостью студентов (0,2); при этом связь с профессиональной деятельностью отца отсутствует.

Имеет место статистически значимая положительная связь между объемами чтения книг, а также Интернет-статей и успеваемостью (0,2). Те студенты, которые больше читают – лучше учатся. При этом подчеркнем, что анкета предполагала вопрос о содержании (жанре) читаемых источников, в связи с чем мы можем сделать вывод об отсутствии связи между тем, каково это содержание, с успеваемостью студентов.

Важно подчеркнуть, что один из самых высоких коэффициентов корреляции, которые нам удалось обнаружить в результате процедуры двумерного распределения (0,3), свидетельствует о связи возраста, в котором респонденты активно начали читать и интересоваться книгами, с активностью их чтения на сегодняшний день, что свидетельствует о трансмиссии культурного капитала, о процессе его накопления, а точнее – о значимости детского возраста как стартового этапа этого процесса. Также наблюдается статистически значимая связь между возрастом зарождения интереса к чтению и видом профессиональной деятельности матери (0,18), а также возрастом появления интереса к чтению и оценкой студентами своих родителей как начитанных людей (0,2): более высокие ранги начитанности родителей коррелируют с более ранним возникновением интереса к чтению.

Следует отметить, что такой ресурс культурного капитала как наличие домашней библиотеки (как у респондентов, так и у их родителей) связан с видом профессиональной деятельности родителей студентов (0,2). Но связь этого ресурса с успехами в учебе оказалась очень слабой и незначимой.

Результаты двумерного распределения подтолкнули нас к более детальному анализу. Мы построили фильтры по шкале успеваемости студентов для того, чтобы увидеть качественные отличия в структурах культурных капиталов «отличников», «хорошистов» и «троечников».

В результате нами были обнаружены существенные отличия во временных затратах на чтение книг (табл. 1.2).

Как видим, отличники тратят довольно много времени на чтение книг и эти временные затраты существенно превышают аналогичные затраты хорошистов и особенно троечников. Приблизительно такая же картина складывается и в отношении чтения журнальных статей. Временные затраты на чтение

Таблица 1.2

**Распределение ответов студентов на вопрос: «Сколько приблизительно времени в день Вы тратите на чтение книг?»
(% ко всем опрошенным)**

	«Круглые» отличники (n=22)	«Хорошисты» (n=96)	«Троечники» (n=72)
Большую часть	33,3	4,4	2,7
Около 50%	22,2	14,1	16,2
Около 30%	22,2	30,4	23,0
Около 20%	0,0	19,6	18,9
Около 10%	11,1	16,3	12,2
Читаю очень мало и крайне редко	11,1	15,2	27,0

информации в Интернет также существенно отличаются у отличников, хорошистов и отличников. 50% отличников отметили, что тратят на это больше половины свободного времени, в то время как среди хорошистов таковых 15,6%, а среди троечников – 28,4%.

В целом по результатам корреляционного и сравнительного анализа можно сделать вывод, что более знаниево-информационный тип культурного капитала все-таки имеет свойство конвертируемости в учебные оценки студентов.

♦ *Статусный культурный капитал.* По нашим предположениям, основанным на выводах зарубежных ученых, статусный культурный капитал, по идее, должен конвертироваться в социальный капитал (т. е. способствовать закреплению в статусных группах, установлению и укреплению социальных связей и т. п.). В связи с этим мы предполагали увидеть связь между ресурсами, соответствующими данному типу капитала (посещение различных культурных мест), и кругом общения студентов, а также их хобби. К нашему сожалению, мы не обнаружили статистически значимых связей между соответствующими признаками, что может быть следствием несовершенства инструментария.

Однако нами были обнаружены статистически значимые связи частоты посещения различных культурных мест и отдельными качествами студентов, такими, как: способность адаптироваться при изменении ситуации (0,2); стремление выделяться, причем

это стремление выше у тех, кто чаще посещает выставки (0,16); стремлением к получению новых знаний (0,2) причем, это стремление выше у тех, кто чаще посещает театры (но не музеи, кинотеатры, концерты); стремлением выделяться, причем ярче выражено это стремление у тех, кто чаще посещает концерты классической музыки (0,18) и особенно у тех, кто посещает концерты современных исполнителей (0,23); со стремлением к самореализации (0,2), причем те студенты, кто больше стремится, чаще посещают кинотеатры.

Оценка студентами своих коммуникационных способностей (насколько быстро и легко они устанавливают контакт) с незнакомыми людьми связана с частотой посещения концертов классической музыки (0,18) и частотой посещения концертов современных исполнителей (0,2).

Оценка студентами себя как культурных людей коррелирует с частотой посещения театров и концертов классической музыки (0,2) и в меньшей степени – с посещением выставок (0,17), что свидетельствует о статусном значении соответствующих ресурсов культурного капитала (возможно, посещают для того, чтобы поддерживать статус высококультурного человека).

Интересно, что некоторые ресурсы культурного капитала статусного типа также, как и знаниево-информационного, связаны с успеваемостью. Например, обнаружилась статистически значимая связь между частотой посещения театров и оценками студентов в зачетной книжке. Однако в данном случае коэффициенты Ламда-Гудмана свидетельствуют о том, что успеваемость влияет на частоту посещения театров, поэтому в данном случае вряд ли можно говорить о конвертации. Наоборот, такая связь подчеркивает статусное значение посещения культурных мест, т. е. такая деятельность как бы исходит от статуса студента (как «отличника», «хорошиста» и т. п.).

Также следует отметить, что посещения культурных мест, в частности, театров и концертов современных исполнителей коррелирует с профилем специальности, которой обучаются студенты (0,18 и 0,25 – соответствующие коэффициенты корреляции). Профиль обучения, опять же, связан с видом профессиональной деятельности матери (0,23) и в меньшей степени – отца (0,18).

Делая вывод, подчеркнем, что, действительно, посещая разные

культурные места студенты поддерживают свои статусы. Однако, корреляционный анализ, проделанный нами, позволяет предположить, что данный тип капитала в большей степени связан не с социальным, а с человеческим капиталом студентов (т. е. не столько с кругом знакомств и связей, сколько с человеческими качествами и стремлениями – коммуникативными, самовыражения, получения новых знаний).

Также считаем важным отметить, что нам удалось проследить временную трансмиссию статусного капитала и сделать вывод о том, что частота посещаемости различных культурных мест современными студентами коррелирует с частотой посещения этих же мест в детском возрасте (связь статистически значима и в подавляющем большинстве случаев – не ниже 0,2).

Делая общий вывод, подчеркнем, что как специальная научная литература, так и результаты эмпирических исследований подтверждают, что культурный капитал является мощным фактором влияния на процессы личностного развития и социально-статусной мобильности. В связи с этим считаем необходимым систематическое отслеживание результатов конвертации культурного капитала студентов, которые после окончания вуза проявляются в их карьерной и профессионально-трудовой самореализации.

С формированием знаний, умений, навыков компетенций современный вуз должен активизировать достижение новых дополнительных стратегических целей, в большей степени отвечающих вызовам современности. Процесс накопления и развития культурного капитала в системе высшего образования предполагает решение следующих важных задач: 1) создание на базе учебных заведений научно-образовательных комплексов, которые приблизили бы носителя культурного капитала (студента) к практической стороне будущей профессиональной деятельности; 2) концентрация образовательных программ на процессах саморазвития и самообучения студентов, что обязательно предполагает активную работу с литературой, активное чтение, а следовательно, и накопление знаниево-информационного культурного капитала – такого типа капитала, который имеет большую конверсионную силу.

Выводы к разделу 1

✓ Философское восприятие субъекта как целеустремленного и развивающегося существа подводит к пониманию *субъектности* как интегральной способности человека выстраивать жизнь в соответствии с собственными ценностями и смыслами. Именно такой аспект понимания субъектности нацеливает на актуализацию изменений во всех компонентах образовательного процесса.

✓ В качестве основы системных изменений в обществе выступает *ценностно-ориентированное образование*, цель которого состоит не только в обеспечении академической успеваемости, но также в развитии ценностного и деятельностного аспектов личности. В соответствии с такой целевой направленностью приоритетным направлением деятельности современных учебных заведений является развитие критического мышления, познавательного и творческого потенциала личности обучающихся.

✓ В современном быстроменяющемся обществе конкурентоспособность человека и общества в целом определяется способностью к *непрерывному образованию*, в котором акцент ставится не на передачу информации, а на закрепление механизмов ее целевого поиска, умения трансформировать учебную информацию в решение практических задач.

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии. Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

✓ Процесс накопления и развития *культурного капитала* в системе высшего образования предполагает: во-первых, создание на базе учебных заведений научно-образовательных комплексов, которые приблизили бы студента как носителя культурного капитала к практической стороне будущей профессиональной деятельности; во-вторых, концентрацию образовательных программ на процессах саморазвития студентов.

✓ Благодаря системе образования представляется возможным конструирование жизненных стилей трудового поведения

молодежи, оптимизация и реконструкция интеллектуальной и морально-нравственной формы культурного капитала как каждого индивида, так и для всего общества. Культурный капитал является мощным фактором влияния на личностное развитие и социально-статусную мобильность. Необходимо постоянное отслеживание результатов *конвертации культурного капитала* студентов, проявляющихся в их карьерной и профессионально-трудовой самореализации после окончания вуза.

Раздел 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

2.1. Роль высшей школы в глобальном и мультикультуральном мире множества идентичностей

В условиях динамичной культурной эволюции в Украине возникает необходимость сохранения средствами высшей школы культурного наследия как носителя систем ценностных ориентаций. Эта проблема особенно актуализируется в связи с необходимостью подготовки специалистов с высшим образованием, способных в хаосе постмодернистских трансформаций удерживать в качестве ядра фундаментальные ценности образования и воспитания личности.

Учитывая, что именно образованию отводится ключевая роль в формировании нового цивилизационного качества украинского общества, в последние десятилетия осуществляются постоянные попытки его реформирования, изменения целей, содержания, методов. Важнейшими факторами, которые в условиях глубинных социальных трансформаций дают системе образования возможность выдерживать существенное давление на нее внешней среды, выступают: во-первых, *корпоративная культура*, взращиваемая в последнее десятилетие в наиболее прогрессивных вузах; а во-вторых, различные общественные организации, группы и движения, которые создают социальную сеть взаимного общения.

В этих условиях в ответ на вызовы современности формируются новые образовательные стратегии современной украинской молодежи. В ситуации постмодернизации высшая школа выводит молодое поколение в современный глобальный и одновременно мультикультуральный мир множества идентичностей. В обучении нового типа сам студент выбирает свою образовательную траекторию, формирует навыки непрерывного образо-

вания как постоянного изменения идентичности. Понятно, что при этом должен меняться и способ сообщения знаний: из набора установленных истин, транслируемых аудитории, знание превращается в способ решения конкретных задач. В связи с этим целесообразно существенно расширять и разнообразить образовательное пространство, дополнять однолинейные задания проблемными с множеством ответов и решений, поддерживать нестандартность и оригинальность мышления, богатство и разнообразие природного и культурного наследия и т. д.

В таких условиях резко возрастает значение исследовательской направленности высшего образования. Этому способствует новая модель взаимоотношений преподавателя и студента: теперь это не традиционные учитель и ученик, а два ученых исследователя, занятых совместным поиском истин. При активном участии преподавателя студент, мотивированный к карьерному росту, имеет возможность с помощью системы адекватных методов, средств и видов деятельности накапливать определенную совокупность знаний, компетенций, формировать и развивать способности, умения и навыки получать новые знания и эффективно действовать в производстве, а также в иных сферах общественной жизни.

В современных условиях процесс и результат образования студента должен быть нацелен на соответствие потребностям потребителей и достижениям науки, на формирование способности соответствовать новым вызовам. Образование в современном мире совершенно справедливо позиционируется молодежью как ресурс для социальной мобильности и освоения новых социальных ролей, капитал для инвестирования при достижении желаемого социального статуса. Сегодня востребованы гибкие стратегии при осуществлении профессионального выбора, часто возникает необходимость переориентации, повторного выбора профессии или более глубокого профессионального совершенствования.

Большое методологическое значение для понимания роли образования в условиях системных социальных трансформаций имеет анализ интеграционных процессов в образовательной среде, которые существенно влияют на формирование гражданской культуры будущих специалистов. Это находит свое отражение в следующих направлениях развития современной высшей школы:

1) ориентация на переход от квалификации к компетенции дает возможность молодому специалисту находить решения в любых профессиональных и жизненных ситуациях. Такой выпускник вуза, овладев технологией принятия решений, свободой выбора, будет способен адаптироваться в условиях постоянных изменений;

2) трансформация субъектно-объектного отношения между преподавателем и студентом в субъектно-субъектные отношения нацелена на замену авторитарной педагогики педагогикой толерантности. Партнерская педагогика ориентирует на формирование специалистов как самодостаточных личностей, способных брать на себя ответственность и быть эффективными в рыночной экономике;

3) плюрализм подходов в решении проблемных ситуаций, в оценке результатов деятельности позволяет учить молодых людей сосуществовать с другими людьми и социальными структурами, регулировать различные психологические, социальные, политические, межнациональные конфликты. В условиях глобализации актуализируется задача укрепления национальных, гражданских связей, формирования коммуникативных компетенций. В связи с этим важно учиться общаться с миром, обеспечить свободное владение родным языком и несколькими иностранными;

4) в условиях сложной социальной динамики выпускники учебных заведений должны воспринимать изменения как естественную норму и находиться в динамическом развитии. Поэтому образование должно иметь инновационный характер. Вместе с тем, восприятие постоянных запросов невозможно без удовлетворения определенных образовательных потребностей в течение жизни – поэтому необходимо построить эффективную систему непрерывного образования;

5) серьезные задачи ставятся перед современной высшей школой по формированию гражданственности будущих специалистов. Чтобы гражданин воспринимал государство как свою родину, должна быть уверенность в совпадении государственных и национальных интересов, причем национальные интересы должны пониматься как объединенная воля всех этнических составляющих данного государства. Массовая политизация, крайние политические противостояния, без сомнения, препятствуют

мобилизации сил в общих целях. Отношение к Родине и нации обретает новое содержание в контексте именно государства. Необходимо так мобилизовать и направлять внутренний потенциал нации (как природные богатства, так и интеллектуальные ресурсы, национально-духовные ценности), чтобы в контексте общенационального прогресса каждый гражданин мог бы реализовать и свои собственные интересы [142, с. 354].

Полнота структуры ценностного сознания зависит от трансформации (наличия или отсутствия, активности, «градуса» влияния и пр.) институтов социализации. У студентов благодаря интегративной образовательной среде постепенно устанавливается система взглядов, интересов, убеждений и ориентаций, но, самое главное, они имеют возможность «апробировать» в отдельных эпизодах своей жизни свои этносоциальные и политические установки [31, с. 45–46]. В этой связи необходимо изучать политические ориентации студентов, «измерять» этнические взгляды, настроения, уровень нетерпимости или толерантности.

В то же время развитие гражданской культуры современного человека может быть эффективным в рамках формирования *гражданского общества*, под которым чаще всего понимают те формы социальности, которые оказывают влияние на политику, или оппозиционные государству общественные группы. Основное значение гражданского общества заключается в том, что оно снимает напряжение между государством, локальными социальными группами и индивидами, неизбежно возникающее по мере расширения общественного пространства и углубления социальной дифференциации. Модель, в которой гражданское общество и государство сотрудничают друг с другом, считается наиболее оптимальной, однако условием ее действенности является относительная однородность интересов и ценностных установок индивидов и социальных групп [128, с. 104–105].

Рассматривая вопросы влияния интеграционных процессов в обществе в целом и в образовательной среде, в частности, на формирование политической и гражданской культуры, важно воспринимать гражданское общество как солидарность сообществ на основе единых ценностей и убеждений, а уже потом – сформированных на этой основе институтов. Джеффри Александер совершенно справедливо связывает разрешение парадоксов

гражданского общества с потребностью выхода на культурный контекст и призывает не просто рассматривать институты, но и ценности, и культурные коды, которые отражаются в разных дискурсах [199, с. 395–397].

Анализ данных исследования [42] показал, что представления учащейся молодежи о том, что характеризует гражданина, какими чертами он должен обладать – весьма противоречивы. Так, большинство молодежи в качестве отличительных признаков гражданина называют патриотизм (69%), законопослушность (66%), готовность защищать Родину (61%), интерес к общественной жизни (54%), ответственное отношение к учебе, труду (42%).

Остальные черты, характеризующие гражданина, по мнению респондентов, представлены в незначительной степени. Среди других характеристик они выделяют: «уважительное отношение к своей Родине и государству», «родиться в данном городе», «понимание людей». В целом, как свидетельствуют данные эмпирических исследований, в сознании учащейся молодежи еще не в полной мере сформирован образ гражданина, представления о том, какими чертами он должен обладать. По нашему мнению, скорее всего это связано с отсутствием в стране правового и гражданского общества. В настоящее время образ гражданина далек от тех функций, которые сегодня требуются для формирования правового государства, гражданского общества. В сознании учащейся молодежи, также, как и в самой науке, произошло разделение мнений по основным характеристикам гражданина. Гражданские качества личности для учащейся молодежи являются идеальными, они присутствуют, в основном, лишь в сознании респондентов.

Несмотря на то, что подавляющая часть учащейся молодежи на первое место среди отличительных черт гражданина поставила патриотизм, готовность защищать Родину и законопослушность, гражданские нормы не свидетельствуют о том, что данные гражданские качества в полной мере сформированы у молодежи., что так же свидетельствует о противоречии формирования гражданской культуры.

Таким образом, исследование показало, что представления о том, что такое гражданская культура в определенной степени интуитивны, размыты, скорее, основаны на жизненном опыте, нежели на знании. Согласно мнению экспертов, образ гражданина,

сложившийся в представлениях учащейся молодежи, не соответствует реалиям сегодняшнего дня. Несмотря на то, что учащиеся знают, что характеризует гражданина, какими чертами он должен обладать, присутствуют данные гражданские качества далеко не у всех, что также говорит о противоречивом развитии их гражданской культуры.

Важным фактором развития демократических форм управления в системе высшего и среднего профессионального образования и ключевым элементом самореализации и волеизъявления студенчества как наиболее активной части молодежи становится *студенческое самоуправление*. Роль самоуправления состоит в том, что оно дает возможность проявлять инициативу, собственную мысль и независимость суждений, не только способствует развитию у студентов более творческого, гибкого, оригинального стиля мышления, но и повышает уровень их общей социальной самостоятельности и активности.

Развитие студенческого самоуправления позволяет значительно повысить эффективность воспитательного процесса в вузе, занимая важное место в формировании социально активной личности молодого специалиста. Студенты становятся участниками процесса социализации личности. Профессиональная подготовка направлена в данном случае на человека как на цель, на формирование его социальных качеств.

Выступая одним из мощных стимулов повышения социальной активности вузовских коллективов, самоуправление является специфическим демократическим институтом, ориентированным на совместную с администрацией и общественными организациями задачу оптимизации всей вузовской жизнедеятельности. При этом студенческое самоуправление представляет собой внутренне мотивированное и творческое решение самими студентами проблем управления учебным и внеучебным процессом в вузе.

Возможные *направления и формы* организации социальной значимой деятельности студенческого самоуправления: формирование тенденций образовательного учреждения; содействие организации эффективного учебного процесса в учреждении профессионального образования; гражданско-патриотическое воспитание; поддержка социальных инициатив студенческой молодежи; развитие художественного творчества студенческой

молодежи; организация научно-исследовательской работы студентов; содействие решению социальных проблем студенческой молодежи; информационное обеспечение, организация работы студенческих средств массовой информации; формирование здорового образа жизни студенческой молодежи, спортивно-оздоровительная работа; формирование и обучение студенческого актива; организация вторичной занятости студенческой молодежи; участие в благоустройстве образовательного учреждения.

Основными *задачами* деятельности студенческого самоуправления могут являться:

- содействие гражданской, социальной и профессиональной самореализации студента;
- выработка предложений по повышению качества образовательного процесса с учетом научных и профессиональных интересов студенчества;
- помощь структурным подразделениям образовательного учреждения в проводимых ими мероприятиях;
- организация студенческих общественных мероприятий, студенческих конференций, круглых столов, выставок, встреч выпускников и т. п.;
- проведение работы, направленной на повышение сознательности студентов и их требовательности к уровню своих знаний, воспитания бережного отношения к имущественному комплексу, патриотического отношения к духу и традициям образовательного учреждения;
- обеспечение гласности всех сторон жизни студенчества через средства печати и другие СМИ;
- укрепление межвузовских, межрегиональных и международных связей [114].

Развитие студенческого самоуправления должно быть направлено: во-первых, на усиление роли студенческих общественных формирований в гуманистическом воспитании студентов, в формировании их мировоззрения и социальной активности; во-вторых, на повышение эффективности и успешности учебы, активизацию самостоятельной творческой деятельности студентов в учебном процессе с учетом современных тенденций развития системы непрерывного образования; в-третьих, на формирование потребности в освоении актуальных научных проблем по избранной

специальности через систему научно-технического творчества студенческой молодежи; в-четвертых, на воспитание ответственности студенческих коллективов за утверждение идейно-нравственных позиций личности и коллектива; в-пятых, на развитие и углубление инициативы коллективов в организации гражданского воспитания.

Развитие студенческого самоуправления позволит получить значимый социальный эффект, может стать элементом комплекса мер по становлению системы взаимодействия на основе социального партнерства со студенчеством, повышению его роли в развитии общественного согласия и взаимопонимания; будет способствовать вовлечению и участию молодежи в социальном переустройстве своей жизни и окружающей действительности.

2.2. Сущностные характеристики и возможности инновационного образования

Процессы глобализации активизируют мощнейшие интегративные процессы, которые, с одной стороны, несут в себе огромные преимущества, а с другой – таят в себе невиданные ранее опасности подавления национальных культур и традиций. В такой ситуации образование выступает фактором, позволяющим как вписаться в указанные интегративные тенденции, так и не растерять национальных особенностей своей культуры. В качестве важнейшего фактора устойчивого развития именно образование позволяет странам выйти на новые инновационные технологические рубежи [8; 14; 72; 142].

Инновационное обучение (*innovative learning*) – это «тип обучения, охарактеризованный в седьмом докладе Римскому клубу «Нет пределов обучению» (Дж. Боткин, М. Эльманджра, М. Малица) в 1979 г. как процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Этот тип обучения связан с творческим поиском на основе имеющегося опыта и тем самым с его обогащением» [72, с. 219].

Инновации в образовании связаны с изменениями в содержании образования, в структуре образовательных институтов, в технологии учебно-воспитательных процессов, методах и средствах обучения и воспитания. Инновации необходимым образом касаются и механизма управления образованием. В современных условиях именно инновационная деятельность является важнейшим инструментом повышения качества и конкурентоспособности образования. *Инновационное образование* предполагает обучение в процессе создания новых знаний, в результате активного взаимодействия образования с наукой. Переход образования в Украине на инновационный путь развития может быть достигнут за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства. В образовательную практику все в большей степени вовлекаются интеллектуальные ресурсы. Научные исследования и разработки являются основанием и условием инновационного образования. Развитие науки и образования, таким образом, представляет собой единство, имеющее целью освоить и распространить инновации [10].

Инновационность выступает важнейшей парадигмой современного образования, которая в условиях процесса глобальной трансформации культуры требует переориентации системы образования, прежде всего профессионального, на инновационный путь развития. Это должно выражаться в пересмотре и обновлении программ обучения в сторону стимулирования творческой деятельности студентов, реального их участия в выполнении научно-исследовательских работ, переходе к новым формам связи науки, профессионального образования и экономики.

Переход на многоуровневую систему подготовки кадров сопровождается пересмотром соотношения в образовательном процессе учебной и научно-исследовательской деятельности обучающихся. Так, государственный образовательный стандарт подготовки магистров предполагает в качестве обязательного элемента профессиональной подготовки научно-исследовательскую работу студента-магистранта и подготовку магистерской диссертации, которая является обязательным видом итоговой государственной аттестации. *Магистр* – это образовательно-квалификационный уровень высшего образования лица, которое на основе образовательно-квалификационного уровня бакалавра

получило полное высшее образование, специальные умения и знания, достаточные для выполнения профессиональных задач и обязанностей инновационного характера определенного уровня профессиональной деятельности, предусмотренные для первичных должностей в определенном виде экономической деятельности [137]. Академическая степень «магистр» присваивается лицу, освоившему конкретную профессионально-образовательную программу по соответствующему направлению высшего профессионального образования. Выпускник-магистр владеет методологией научного творчества, современными информационными технологиями, он подготовлен к эффективной исследовательской, консультационной, аналитической деятельности. Инновационное образование в идеальном варианте требует подготовки всех выпускников на основании стандартов, обеспечивающих единство науки и образования.

Новая формирующаяся парадигма образования основана уже не на воспроизводстве готового знания, а на готовности индивида к действию в разнообразных ситуациях. Образование ориентируется на подготовку людей к неопределенному и, в значительной степени, непредсказуемому будущему. От прежней системы образования сохраняется стремление научить алгоритму, но теперь уже не «алгоритму знания» (применению готовых знаний), а «алгоритму действия» (поступку в различных ситуациях).

В современной культурной ситуации знание объявляется ценным только при наличии возможности его практического использования. Данная ориентация отчетливо проявилась в Государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования, где утвердился компетентный подход. В стандарты заложена идея того, что прогностическую функцию, определяя желаемые результаты и средства их достижения в профессиональном образовании, выполняет заказчик обучения – работодатель. Причем, работодателем выступают не просто представители различных областей современной экономики и производства, но и государство. Поэтому нужна не прямая подготовка по запросам работодателей, ориентированная на приспособление к настоящему, а выработка самой стратегии достижения желаемого состояния, основанной на готовности индивида к получению новых знаний и обучению в течение всей жизни.

В современном мире образование, основанное на постоянном обновлении знаний, рассматривается как ценность, необходимая для достижения жизненного успеха. Инновационное образование ориентировано не столько на передачу знаний, сколько на овладение базовыми компетенциями, позволяющими затем – по мере необходимости – приобретать знания самостоятельно. Поэтому помимо освоения знаний важным становится приобретение навыков, с помощью которых можно получать, перерабатывать и использовать новую информацию.

Образовательная инновация представляет собой результат инновационной педагогической деятельности, обеспечивающий получение нового образовательного эффекта, включая его экономические, управленческие, социологические, экологические, здоровьесберегающие и иные аспекты [20, с. 53].

Все инновации в сфере образования можно классифицировать следующим образом:

- *внутрипредметные инновации* (инновации, реализуемые внутри предмета, что обусловлено спецификой его преподавания);
- *общеметодические инновации* (внедрение в педагогическую практику нетрадиционных педагогических технологий, универсальных по своей природе, так как их использование возможно в любой предметной области);
- *административные инновации* (решения, принимаемые руководителями различных уровней, которые способствуют эффективному функционированию всех субъектов образовательной деятельности);
- *идеологические инновации*, вызванные обновлением сознания, веяниями времени [137].

Анализ процессов обновления образовательного пространства свидетельствует о трех основных подходах к их осуществлению.

♦ На *макроуровне* происходит парадигмальное обновление всей системы образования вообще, основными компонентами которой являются дошкольное, общее среднее, внешкольное, профессиональное, высшее и последипломное образование. В зависимости от характера образовательной политики государства, от уровня развития культуры, системы общечеловеческих ценностей и т. п. сформировались различные модели образования, которые четко отражают сущность парадигм в соответствии

с предложенной реализацией: 1) *традиционная* модель образования предлагает реализацию «знаниевой» парадигмы; 2) *рационалистическая* модель образования – «технократической» парадигмы; 3) *феноменологическая* модель образования – «гуманистической» и «человекоориентированной» парадигмы; 4) *государственно-ведомственная* модель – «социетарной» парадигмы.

♦ На *мезоуровне* – обновление образовательного процесса каждого составного компонента системы, который отражает его характерные особенности. Компонентное обновление системы образования осуществляется за счет обновления таких направлений: гуманизация, гуманитаризация, дифференциация, диверсификация, стандартизация, многовариантность, многоуровневость, фундаментализация, компьютеризация, информатизация, индивидуализация, непрерывность.

♦ На *микроуровне* – обновление отдельных элементов (целевого, содержательного, процессуального, оценочного и т. д.) педагогического процесса, то есть целей, содержания, методов и технологий, форм организации и управления, стилей педагогической деятельности [137, с. 111–112].

Традиционная задача высшего образования – подготовка квалифицированных специалистов – получает поддержку на базе создания многоуровневых образовательных систем, интегрированных в социально-экономическую среду региона и страны в целом.

Связь «наука – образование – инновации» реализуется в создании и развитии на базе крупных университетов технологических и научных парков, инкубаторов технологий, инновационно-технологических комплексов вузов. Благодаря этому обеспечивается активное участие ученых и студентов вузов в программах технологического развития наукоемких отраслей. Система образования в инновационном вузе должна быть открыта современным научным исследованиям и современной экономике. В учебном плане такого вуза должны присутствовать такие формы обучения, как проектные разработки, тренинги, стажировки на производстве, в научно-исследовательских организациях. Технологическое оснащение учебного процесса должно соответствовать уровню передовой науки.

Важной характеристикой системы образования на Харьков-

щине является ее открытость инновациям, что позволяет надеяться на развитие перспективных линий в модернизации образования. В Харьковской области, в целом, вполне успешно осуществляются шаги по обеспечению ускоренного, опережающего инновационного развития образования, а также создаются условия реализации инициативных, творческих проектов в сфере образования и науки.

Одним из новых механизмов государственной инновационной политики является выдвижение важнейших инновационных проектов государственного значения, в реализацию которых активно включаются университеты. Преобразование ведущих университетов Украины в учебно-научно-инновационные комплексы является важнейшей составляющей стратегии инновационного развития Украины. В Харькове, например, три вуза имеют статус научно-исследовательского высшего учебного заведения (Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, Национальный юридический университет имени Ярослава Мудрого, Национальный технический университет «Харьковский политехнический институт») [117, с. 29].

В настоящее время наиболее успешными в плане обеспечения инновационного характера развития образовательной деятельности считаются такие высшие учебные заведения, в которых студентами разрабатываются реальные проекты в различных секторах экономики; проводятся исследования фундаментального и прикладного характера; используются образовательные технологии, обеспечивающие студентам возможность выбора учебных курсов. Например, высшими учебными заведениями и научными учреждениями Харьковской области в 2012 году на Международный конкурс инновационных и инвестиционных проектов «Харьковские инициативы» было подано около 100 работ по 20 номинациям. Среди победителей Конкурса – Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьковский национальный университет радиоэлектроники, ННЦ «Харьковский физико-технический институт», Харьковский государственный университет питания и торговли, Институт проблем машиностроения имени А. Н. Подгорного НАН Украины, Национальный фармацевтический университет, Харьковская национальная академия городского хозяйства, Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина [117, с. 13–14].

Становление образования инновационного типа сделало актуальным ряд теоретико-методологических *проблем*: соотношение традиций и инноваций, критерии оценки нового в образовании, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, эффективное управление инновациями, подготовка педагогических кадров, готовых к инновационной деятельности и ряд других.

Путь внедрения педагогической инновации достаточно сложный и продолжительный. Сначала формулируется философия инновации, которая потом конкретизируется в основных категориях (элементах) учебного процесса:

– *целевая* составляющая влияет на структуру и содержание учебного плана и программы как отдельной дисциплины, так и всего комплекса учебных дисциплин;

– *содержательная* составляющая влияет на содержание и структур как отдельных учебных дисциплин, так и на образование в целом;

– *процессуальная* составляющая влияет как на структуру учебно-познавательной деятельности студентов, так и на структуру профессиональной деятельности педагога;

– *технологическая* составляющая влияет как на структуру и содержание методических пособий, так и на всю и методическую работу;

– *оценочная* составляющая влияет на систему дидактических средств [137, с. 114].

Педагогические инновации осуществляются по определенному алгоритму. Можно выделить такие *этапы разработки и реализации педагогических нововведений*:

1) выявление потребности в нововведениях – разработка критериев и измерителей состояния педагогической системы, подлежащей реформированию;

2) определение необходимости реформирования – всесторонняя проверка и оценка качества педагогической системы, подготовка специального инструментария;

3) поиск образцов педагогических решений опережающего характера, которые можно использовать для моделирования нововведений;

- 4) анализ научных разработок, содержащих творческое решение актуальных педагогических проблем;
- 5) проектирование инновационной модели педагогической системы в целом или ее отдельных частей;
- 6) постановка задач, закрепление ответственных, поиск средств решения, установление форм контроля;
- 7) расчет практической значимости и эффективности;
- 8) построение алгоритма внедрения новшеств в практику – поиск участков для обновления или замены, моделирование нововведения, разработка программы эксперимента, мониторинг его результатов, внедрение необходимых коррективов, итоговый контроль.

Барьерами для инновационных процессов в сфере образовательных услуг могут выступать: во-первых, консерватизм определенной части педагогов (особую опасность имеет консерватизм администрации и органов управления); во-вторых, завышенные самооценки, следование принципу «У нас и так все хорошо»; в-третьих, отсутствие креативных сотрудников, творческих педагогов, экспериментаторов; в-четвертых, дефицит финансовых средств для поддержания и стимулирования педагогических инноваций; в-пятых, неблагоприятная социально-психологическая атмосфера (зависть сотрудников, осуждение инициативы, злословие и т. п.) [137, с. 114–115].

В связи с необходимостью преодоления барьеров внедрения инноваций в учебный процесс мы считаем необходимым: 1) обобщение и распространение опыта педагогов, которые активно внедряют в практику инновации; 2) доступность и возможность выхода в информационную сеть каждому педагогу учебного учреждения; 3) формирование государственной поддержки и позитивного отношения населения к инновационным процессам в образовании.

2.3. Культурогенез гуманитарного и техногенного в пространстве современной вузовской библиотеки

Под влиянием глобальных социокультурных трансформаций перед высшей школой поставлена задача создания условий для модернизации страны через модернизацию самих вузов,

повышения качества образования и развития образовательных технологий. Понятно, что выполнена такая задача может быть лишь при умелом сочетании двух факторов: 1) политики государства по развитию высшей школы и 2) усилий самих вузовских коллективов по повышению качества учебной работы, результативности научных исследований и инновационной активности сотрудников.

Вполне логично, что в условиях формирования информационного общества и становления «общества знания» одной из ведущих функций высшей школы является инновационная функция. Современный университет представляет собой единый образовательный, научный и инновационный комплекс, призванный удовлетворить широкий спектр запросов современного потребителя в области образования, науки, культуры и представляющий открытую систему для генерации и трансфера знаний и технологий.

Кардинальные изменения в образовании обуславливают принципиально иные задачи, встающие перед вузовскими библиотеками как неотъемлемыми компонентами высшей школы. Развитие вузовских библиотек в условиях перехода к информационному обществу представляет собою процесс их постепенной интеграции в единую информационно-образовательную среду, которая призвана обеспечивать открытое, непрерывное и качественное образование любого субъекта образовательной деятельности независимо от его местонахождения и местонахождения образовательных ресурсов и услуг.

В то же время принципиальное значение имеет учет специфики развития отечественных вузовских библиотек, которая, по мнению Т. В. Еременко заключается в том, что позднее начало внедрения новых информационных технологий в Украине поставило их в условия «догоняющего развития» и выраженной конвергенции высоких технологий. «Это, с одной стороны, играет негативную роль; с другой – потенциально предоставляет библиотекам качественно иные стартовые технологические возможности. Стремительная интернетизация сферы образования обуславливает востребованность в вузовских библиотеках как компонентах единой информационно-образовательной среды уже на начальном этапе освоения этими библиотеками новых технологий» [50].

В целом, концепция развития вузовской библиотеки в современной информационно-образовательной среде строится на конструктивном принципе доступа субъектов высшего образования к нужной им информации «в любое время и из любого места». Такая концепция опирается на понятие оптимального уровня интеграции в информационно-образовательную среду, необходимого для достижения библиотекой максимальной эффективности коммуникации между пользователями и информацией в сложившихся конкретных условиях [50].

Как показывают сравнительные библиотечные исследования [50; 70; 131; 180], наиболее продуктивными направлениями для воплощения в жизнь концепции развития отечественных вузовских библиотек в информационно-образовательной среде являются: использование электронных ресурсов удаленного доступа, поддержка и продвижение библиотечных Web-сайтов, развитие онлайн-услуг на фундаменте собственных документных фондов, усиление образовательной функции в связи с более активной интеллектуальной ролью вузовской библиотеки во взаимодействии пользователей и информации, маркетинговый подход к управлению библиотечной деятельностью. Эффективность деятельности по принципу доступа к информации «в любое время и из любого места» зависит от степени приверженности вузовских библиотек «клиенто-центрированной парадигме», имеющей фундаментальное значение в их поступательном движении на этапе информационной цивилизации [50].

Максимально высокая степень ориентации на информационные потребности пользователей является залогом успешного развития в информационно-образовательной среде современных академических библиотек Украины. Поэтому необходимо совершенствовать систему мониторинга информационных потребностей вузовского сообщества, которые должны составить фундамент результативной стратегии отечественных вузовских библиотек по интеграции в современную информационно-образовательную среду.

Выступая гарантом сохранения культурного и интеллектуального наследия, накопленного в вузе, библиотека в последние десятилетия переживает масштабные изменения. В условиях постоянных системных трансформаций всех сфер общества этот

социокультурный институт существенно модернизируется, создаются новые информационно-библиотечные продукты и услуги, структурные подразделения. Новые методы и формы привносятся и в традиционные библиотечные технологии.

С полной уверенностью можно утверждать, что вузовская библиотека формирует характер профессиональной деятельности профессором и преподавателей. Именно благодаря знаниям накапливается опыт. Библиотека хранит все знания, произведенные в вузе, дает возможность студентам и сотрудникам использовать их на практике [150, с. 230].

Основными задачами современной библиотеки являются:

- обслуживание пользователей на абонементных и в читальных залах с использованием межбиблиотечного абонемента;
- формирование информационной культуры пользователей: развитие и совершенствование навыков пользования книгой и справочным аппаратом библиотеки;
- формирование и активное использование подсобных фондов на абонементных и в читальных залах [131].

В то же время в ответ на вызовы информационного общества ведущим направлением работы библиотеки становится инновационная деятельность, имеющая своей целью поиск, оценку, разработку и применение библиотечных новшеств. Нововведения в вузовских библиотеках, во многом, обусловлены тем, что подавляющее большинство читателей составляют молодые и мобильные студенты. Они способны адекватно осмыслить требования информатизации в вузовской практике, быстро адаптируются к технологическим новшествам и во всем требуют новизны и скорости. Собственно, благодаря целесообразным запросам этой категории читателей, в вузовских библиотеках и сформировалась социальная обусловленность нововведений. Мы согласны с мнением Т. С. Ильиной, которая подчеркивает продуктивность использования и адаптации к библиотечной практике и новшеств, заимствованных из других сфер деятельности (например, информационные технологии, электронные мультимедийные ресурсы, использование компьютерных сетей связи). Все библиотечные инновации она подразделяет на продуктивные, технологические и управленческие. Под продуктивными инновациями понимается совершенствование или освоение новых библиотечных услуг,

расширение их ассортимента. Управленческие инновации направлены на совершенствование методов управления библиотекой, организационных социальных аспектов управленческой деятельности. Технологические новшества направлены на модернизацию библиотечных технологических процессов, внедрение новых автоматизированных библиотечных технологий и тесно связаны с реализацией различных направлений научной организации труда в библиотечном деле [70].

Анализируя все разнообразие инновационной деятельности библиотек в течение последних десятилетий, можно определить два основных ее направления: 1) *технологическое*, обеспечивающее совершенствование и появление новых информационно-библиотечных продуктов и услуг, и 2) *организационно-управленческое*, создающее для этого необходимые условия.

Изучая инновационную деятельность вузовских библиотек, Е. Ф. Фролова обосновывает вывод о том, что технологическое направление связано в главной мере с модернизацией основных библиотечных технологий:

- в комплектовании – это использование Интернет-технологий и электронной почты при поиске необходимых изданий, создание БД заказов, позволяющих оформлять и контролировать их исполнение; формирование коллекций электронных документов;

- в обеспечении сохранности фондов – использование оцифровки как эффективного метода, позволяющего восстановить, растиражировать и обеспечить доступ к редким и малоэкземплярным изданиям;

- в библиотечной обработке и аналитическом описании – машиночитаемая каталогизация и базы данных электронного каталога;

- в обслуживании читателей – автоматизированная регистрация и учет пользователей, организация фондов открытого доступа (справочно-энциклопедических, периодических и литературно-художественных изданий), обеспечение удаленного доступа к информационным ресурсам; создание медиacentров и Интернет-классов, обеспечивающих использование электронной информации;

- в информационно-библиографической работе – создание

новой формы информирования и представления библиографических ресурсов – Web-сайта, преобразование традиционных занятий по формированию ББЗ в учебные курсы «Основ информационной культуры», использование Интернет-ресурсов в справочном и информационном обслуживании;

– в гуманитарно-просветительской работе – новые формы выставок, превративших традиционные книжно-журнальные развороты в культурно-просветительские акции.

При этом она подчеркивает, что перечисленное не подходит под определение «хорошо забытого старого», это действительно новые формы и методы, возникшие благодаря использованию компьютерной техники и сетевых технологий [180, с. 25].

Мы поддерживаем позицию тех исследователей, которые при оценке библиотечных инноваций приходят к выводу, что, как правило, в современных библиотечных практиках имеют место не базисные инновации, способные коренным образом изменить функциональную сущность библиотеки, а формы и методы [70; 131; 150; 180]. Так, Е. Ф. Фролова отмечает, что на фоне интенсивного развития вузовских библиотек «в основе библиотечной деятельности по-прежнему лежат традиционные технологические циклы: путь книги, путь справки, путь требования. Таким образом, традиционные библиотечные технологии (которые, кстати, с успехом используются везде, где имеют место большие массивы информации) – это реализация ее основных задач, а инновации – это рационализация технологий. Совершенствуя традиционные технологии, инновации подтверждают тем самым их целесообразность и жизнестойкость, вопреки разговорам об утрате библиотекой своего места в современном обществе» [180, с. 26].

Вполне объяснимо, что дальнейшее развитие многих сфер социокультурной деятельности (особенно образования и науки) во многом связывается с повышением уровня их информатизации, понятие которой трактуется многозначно, но в «сжатом виде» представляется как «процесс, обеспечивающий информационные потребности кого-либо за счет информационных ресурсов» [179, с. 66–67].

Сопоставление данного определения с традиционной миссией библиотеки, которая во все времена занималась сбором, переработкой, хранением и предоставлением информации, позволяет

предположить, что именно развитие библиотек, имеющих опыт и традиции, укрепленные новыми формами и методами, способно обеспечить желаемую информатизацию, а значит и развитие науки, образования и многих других сфер жизнедеятельности общества [180, с. 27–28].

В качестве инновационных технологий в деятельности вузовских библиотек можно рассматривать информационные технологии, которые изменяют технологическую способность – способность обрабатывать и понимать информацию, генерировать новое знание. Сегодня вузовской библиотеке необходимо найти новые способы взаимодействия со всеми носителями интеллектуального потенциала, современный язык общения, понятный всем. Но при этом не нарушать свои традиции. Миссия вузовской библиотеки в наше время меняется. Она становится более актуальной и востребованной потому, что «сегодня вузовская библиотека – это «спасающий» элемент интеллектуального потенциала преподавателей, который может погасить дефицит информации и может дать моральный импульс на повышение качества образования» [150, с. 228].

Вузовская библиотека является участником инновационного процесса университета и становится посредником воспроизводства знаний. Для сохранения и развития интеллектуального потенциала преподавателей библиотека применяет инновационные технологии. Сегодня одной из главных задач в работе библиотеки является создание электронных библиотек в университете. Это направление дает возможность преподавателям выходить на мировой рынок в системе образования, использовать в своей работе базы знаний отраслевого характера. Появление электронного каталога, библиотечного Web-сайта, использование Интернет-технологий, безусловно, усовершенствовало предоставление и поиск информации.

Организационно-управленческие инновации в библиотеках, как правило, направлены на создание оптимальной структурной модели и обеспечение профессионального роста сотрудников. Информационные продукты и услуги, предлагаемые библиотекой пользователям, оказываются востребованными во всех основных сферах жизни и оказывают огромное влияние на интеллектуальный потенциал преподавателя, использование которого является

одним из направлений эволюции учебного процесса в высшей школе.

Раскрывая логику модернизации образовательных процессов в условиях формирования информационного общества, Е. Л. Разинка, обосновывает положение о том, что вуз не может функционировать без преобразования интеллектуального потенциала в интеллектуальный капитал студентов, сотрудников, преподавателей. Действительно, научный потенциал как часть интеллектуального, превращается в капитал, реализуясь на практике, прежде всего, в деятельности преподавателя, передающего знания студентам, которые эти знания осваивают. Если же знания не осваиваются студентами, то научный потенциал преподавателя перестает быть капиталом. Интеллектуальный капитал – это знания, которые преподаватель может реализовать в студентах, аспирантах. Он позволяет оценить интеллектуальные способности студентов [150, с. 226].

В условиях формирования информационного общества важно использовать новые эффективные формы работы, содействующие повышению востребованности библиотеки в образовательной и воспитательной деятельности вуза. В современных условиях, когда отмечается снижение интереса к чтению, особенно в молодежной среде, важно обмениваться опытом работы по формированию читательской культуры молодежи с использованием творческих приемов и методов.

Библиотека вуза сегодня все больше превращается в открытую территорию для общения и творчества читателей. Она все в большей степени становится площадкой культурной коммуникации, на которой происходит социальная адаптация и самореализация студенческой молодежи.

Таким образом, в последние годы библиотека претерпевает ряд существенных изменений, умело сочетая традиционные методы с инновационными, стараясь соответствовать реалиям современности. При этом ведущей проблемой вузовской библиотеки, как культурного пространства развития личности, остается достижение гармонии студента и преподавателя с информацией. Внедряя инновационные формы и методы, важно сохранить общечеловеческие и профессиональные ценности, стремление к познанию, академическое мышление, энциклопедизм, твор-

чество, духовное содержание личности и познаваемого смысла. Более кратко и на философском уровне проблемное поле может быть очерчено как культурогенез гуманитарного и техногенного в пространстве библиотеки и образования, как наработка методик освоения обширной информации в свете когнитивных смыслов. В связи с этим сайты библиотек должны отработать оптимальную форму общения со своими читателями и проводить исследовательские программы, с целью повышения информационной культуры, культуры общения, культуры чтения, организационной культуры библиотеки в целом.

2.4. Развитие профессионального мышления как стратегическая цель формирования молодого специалиста в условиях развития социального партнерства вузов и предприятий

В условиях системных социальных трансформаций важно обеспечить страну конкурентоспособными человеческими ресурсами, ведь именно профессионально подготовленные люди «позволяют превратить знания, опыт и достижения научно-технического прогресса в производительную силу, они инициируют творческие и инновационные процессы» [54, с. 6]. При этом необходимо учитывать, что профессиональное образование становится достоянием личности при условии ее активности, где активность становится показателем устремления личности к результату образования – профессионализму.

Профессиональное образование представляет собой подготовленность человека к определенному виду деятельности, засвидетельствованная нормативным документом (аттестатом, дипломом, сертификатом) об окончании соответствующего учебного заведения. В то же время это совокупность систематизированных знаний, практических умений и навыков, позволяющих решать теоретические и практические задачи по профилю подготовки с учетом требований современного производства, техники и культуры, перспектив их развития [72, с. 222].

Целью системы профессионального образования является развитие личности будущего специалиста. Смысл такой системы состоит в создании условий, в которых осуществляется развитие,

самообразование, воспитание, самовоспитание, обучение, самообучение. При таком соотношении доминант развития личности будущего специалиста воспитательная система вуза, с нашей точки зрения, превращается в основную, выполняя функцию «осевой линии» и ведущего условия формирования у студентов ценностного отношения к профессиональной деятельности. В этом случае формируется профессиональная ментальность [185, с. 18].

Профессиональные качества представляют собой набор знаний фундаментальных, профессионально-ориентированных и гуманитарных наук, умений и навыков выполнять профессиональные обязанности. К ним нужно отнести владение на достаточно высоком уровне собственно профессиональной деятельностью в определенной области; способность проектировать свое последующее профессиональное развитие; умение профессионально общаться; способность нести профессиональную ответственность за результаты своего труда.

Мы согласны с мнением Н. В. Шевченко, которая под качеством образования понимает «ряд системно-социальных качеств и характеристик, которые определяют соответствие (адекватность) системы образования принятым требованиям, социальным нормам, государственным образовательным стандартам. Это понятие охватывает все его функции: содержание образовательных программ, результативность научных исследований, укомплектованность преподавательскими кадрами и студентами» [194, с. 356].

С учетом этих условий все большую актуальность приобретает необходимость изменения приоритетов профессиональной подготовки специалистов в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью.

Мы поддерживаем позицию Т. В. Подольской, которая выделила особенности трансформации общественного сознания: «В жизни молодежь сталкивается с тем, что ей навязывается образ «делового человека», который наделен функциями потребителя или бизнесмена, умеет быстро схватывать спекулятивную рыночную конъюнктуру, оперативно действовать любыми средствами и методами в любой экономической ситуации для личного потребления и престижа. При таком подходе подготовка специалиста

нового типа практикуется в узко прагматических рамках, личное в человеке «придушено». Если в советские времена в декларациях призывали готовить «всесторонне развитую личность», а в действительности нужен был «человек-винтик», то и в наше время специалист с высшим образованием чаще всего рассматривается как пассивный объект манипулирования потребительским спросом хозяйственного управления» [114, с. 286].

В современных условиях высшее образование продолжает выполнять функцию профессиональной подготовки специалистов, но при этом меняется механизм ее реализации, что сопряжено с изменением структур и механизмов профессионального самоопределения личности, формирования ее ценностных ориентаций на эффективную профессиональную деятельность.

Понимая под ценностными ориентациями относительно устойчивую, социально обусловленную направленность личности на те или иные смысложизненные цели и способы их достижения, мы считаем важным при формировании ценностных ориентаций молодого человека выделять три взаимосвязанных этапа, охарактеризованных И. В. Головневой, а именно:

- 1) переоценка ценностей и идеалов, которыми личность руководствовалась до этого (поэтому собственный опыт жизнедеятельности выступает важным источником ценностных ориентаций);
- 2) усвоение ценностей путем создания как целостных функциональных единиц эмпирических представлений, так и коммуникативных – через средства массовой информации и пропаганды;
- 3) деятельность, выраженная в личностных внутренних отношениях к объективным условиям своей жизни [167, с. 227].

В ходе изучения ценностей современных студентов в 2006–2010 гг. в Украине, России, Казахстане, Молдове, Киргизии, Латвии, Швеции, Турции, Германии коллектив исследователей Народной украинской академии пришел к выводу, что выше всего студенты оценивают такие возможности, предоставляемые профессиональной деятельностью, как «хорошая оплата труда» (98,1%), «интересная работа» (80,8%), «возможность самореализации» (26,1%), «перспектива профессионального роста» (25,7%) [167, с. 227–228].

Все эти данные вписываются в концепцию непрерывного образования, поскольку при осуществлении профессионального

выбора сегодня востребованы гибкие стратегии. В условиях рынка труда у выпускника вуза возникает необходимость переориентации, повторного выбора профессии или более глубокого профессионального совершенствования. Этим потребностям отвечает увеличение числа негосударственных вузов, различных небюджетных форм обучения в негосударственных вузах, развитие системы второго высшего образования, ускоренного образования на базе среднего специального образования, дистанционных, очных/заочных форм образования, курсов профессиональной подготовки и др., т. е. ориентированность системы высшего профессионального образования на обучение «взрослых» студентов.

Трудно не согласиться с Т. В. Подольской в том, что «назвать эту тенденцию позитивной или негативной однозначно нельзя. Поскольку, все более удовлетворяя потребность индивидов в получении высшего образования как фактора профессиональной карьеры и общественную потребность в более квалифицированной рабочей силе, отечественная система высшего образования все более массовизируется, неизбежным следствием этого является снижение качества самого образования» [114, с. 287].

В современной науке качество образования все чаще связывается с различными аспектами подготовки выпускников, среди которых одним из основных является *компетенция*. Если понятие «квалификация» соотносится в большей степени лишь с формальными характеристиками и не отражает готовности исполнять профессиональные и социальные функции, то компетентность представляет собой способность мобилизовать знания и опыт в производственной ситуации.

Анализируя составляющие профессиональной компетентности специалиста, мы опираемся на методологические положения, обоснованные Н. И. Глебовой при рассмотрении мотивационных факторов социальной компетентности отраслевого специалиста. В плане нашего рассмотрения особенно важно, что мотивацию она рассматривает как устоявшийся компонент сохранения личностных и социализационных потенциалов для последующей продуктивной профессиональной самореализации личности [37, с. 386–388].

Социальная компетентность включает прежде всего черты, которые обусловлены характером выполняемой специалистами

работы и особенностями их общественных связей и отношений, адаптации человека к профессии. Анализируя профессиональную готовность, важно учитывать особенности влияния профессиональной деятельности на формирование личности и возможности личности изменять процесс этой деятельности. При анализе профессиональных способностей представляется целесообразным выделить двух основных составляющих: 1) наличие способностей человека к овладению конкретной профессией; 2) успешность приобретения профессиональных знаний, умений и навыков, которые способствуют профессиональному становлению будущего специалиста. При этом важным условием являются способности и качества специалиста, отвечающие требованиям, которые к ним предъявляются.

Если речь идет о социальной компетентности, то важное значение имеют следующие ее компоненты, которые, по нашему мнению, можно рассматривать и в качестве этапов ее развития:

- оценивание уровня специфических способностей специалиста конкретной профессии;
- степень развития профессионального интереса к избранной профессии;
- возможность удовлетворения как процессом, так и результатами будущей деятельности;
- возможность эффективного и безопасного выполнения профессиональных функций;
- сформированность профессионального самоопределения личности, ее самоутверждения;
- возможность самосовершенствования в процессе будущей профессиональной деятельности;
- высокий уровень наличной профессиональной мотивации.

Именно в ходе развития качеств молодого специалиста и наращивания возможностей их формирования последовательно формируется способность и готовность молодого специалиста к профессиональной деятельности. Социальная компетентность отражает и проявление социального самоопределения личности, и стремление достичь эталонной модели профессионала [2, с. 30].

Говоря о профессиональных качествах в модели молодого специалиста, мы имеем в виду, прежде всего, его *профессиональное мышление*. Данное понятие рассматривается в двух

параметрах. В одном – когда молодые специалисты, которые приходят на новое место работы, хотят подчеркнуть свой высокий профессионально-квалификационный уровень; здесь речь идет об особенностях мышления, которые обнаруживают его «качественный» аспект. В другом – когда хотят подчеркнуть особенности мышления, обусловленные характером профессиональной деятельности (предметный аспект). Но чаще всего понятие «профессиональное мышление» употребляется одновременно в двух этих значениях [109; 135].

Профессиональное мышление формируется в ходе научного образования, которое представляет собой поэтапное развитие способностей к научному творчеству, а именно:

1) развитие у всех обучающихся системы общего и системы профессионального образования способностей к ситуативному моделированию и прогнозированию в процессе подготовки и принятия объективных решений;

2) помощь в научном самоопределении молодых людей;

3) научное образование в аспирантуре и докторантуре той части молодежи, которая имеет задатки и склонности к научному творчеству [136, с. 62].

Объективным фактором всех граней профессиональной подготовки будущих инженеров является проектировочная подготовка. Конструкторско-проектировочная компетенция выступает в качестве главной в профессиональной подготовке студентов. Качественное совершенствование процесса подготовки будущих инженеров требует сегодня нового научного подхода к ее организации и содержанию. На наш взгляд, основная идея этого подхода заключается в интеграции учебного материала, уплотнении его содержания и установлении необходимых зависимостей во внутри- и межпредметных связях.

В содержание современного образования все в большей степени включаются предметы, формирующие компетенции будущей профессиональной деятельности, имеющие междисциплинарный, интегрированный характер, что позволяет готовить выпускников к инженерной деятельности в меняющихся условиях профессиональной среды.

С целью усовершенствования профессиональной подготовки

будущих инженеров возникает важная задача теоретически обосновать и разработать:

- во-первых, методическую систему формирования проекторочных умений и навыков средствами объектно-ориентированного подхода, который интегрирует содержание общеинженерных дисциплин и дисциплин профессионально-ориентированного цикла по каждому отдельному качеству того или другого технического явления;

- во-вторых, структурную модель содержания объектно-ориентированного подхода интеграции технических дисциплин, который состоит из инструкционно-технологической, справочной и контрольной составляющих. Эта модель должна быть построена на основе микроструктурного анализа профессиональной деятельности будущих инженеров;

- в-третьих, метод формирования интегрированного содержания, который основывается на использовании математических моделей структуры объектно-ориентированного подхода;

- в-четвертых, методику комплексного обучения на основе объектно-ориентированного подхода, которая обеспечивает обучение с одновременной интеграцией составляющих объектно-ориентированного подхода с учетом изучения отдельного качества любого физического явления в технической системе;

- в-пятых, дидактические средства интеграции технических дисциплин на основе объектно-ориентированного подхода, которые отвечают структуре формирования профессиональных знаний, умений и навыков инженеров [15, с. 230].

Научное осмысление политических, социально-экономических, культурных, теоретико-методологических, организационно-методических и других детерминант системной модернизации профессионального образования показал, что в его стратегии преобладают аксиологические, культурные, формационные, цивилизационные подходы. Эти подходы позволяют выделять объективные конкретно-исторические условия развития профессионального образования.

Опыт научной системной модернизации образования показал, что на изменения в нем влияет и деятельность его субъектов. В этой деятельности отражается совокупность ценностных

ориентиров (аксиологическая доминанта), отношения между субъектами образования и способы деятельности. *Субъектно-ментальный подход* в прогнозировании стратегии развития профессионализма сводится к осуществлению профессиональной подготовки и переподготовки в контексте андрагогики с учетом субъектности профессионального образования и менталитета его участников [185, с. 14].

Суть субъектно-ментального подхода составляет гибкое использование современных смыслов профессионального образования с целью достижения оптимальных результатов по отношению к каждому из субъектов профессионального образования.

Важен дифференцированный детальный анализ того, как и что воспринимает современный человек в разных группах, в разном возрасте, на что рефлексирует, какие образы у него формируются, как изменяется его потребностно-мотивационная сфера, как на него воздействует окружающая действительность, как он действует и каковы возможности действия разных групп.

То есть необходимо осмыслить реальную ситуацию жизнедеятельности и функционирования обучающегося – юного, взрослого, зрелого и пожилого – понять, какие сдвиги произошли в его сознании, мышлении, какие факторы на него воздействуют [185, с. 14].

Благодаря активности субъекта реализуется личностный ресурс в профессиональном образовании, понимаемый как готовность личности изменять сложившееся представление о себе как реальном «Я». В этом случае создается необходимая совокупность психолого-педагогических предпосылок для диалектической последовательности реализации самоактуализации, самоорганизации, самообразования, самореализации, саморазвития личности в профессиональном образовании [185, с. 16].

Основанием профессионального образования является учебная, учебно-профессиональная и трудовая деятельность обучающихся, так как именно в них формируются общие умения, навыки и качества личности, необходимые в профессиональной деятельности.

В развитии профессионализма выделяются следующие *этапы*:

- функциональная грамотность;
- профессиональная квалификация;

- компетентность;
- культура личности [185, с. 16].

Многоуровневая модель профессионального образования, согласно А. Н. Ходусову, включает следующие компоненты:

◆ онтогенетический, который определяет развитие смыслов профессионального образования от их возникновения и до получения профессионального образования. Назначение онтогенетического компонента модели – актуализировать смыслы профессионального образования на уровне смыслогенеза, и затем, за счет их интериоризации субъектом, превратить в профессиональные детерминации;

◆ профессионально-генетический, который определяет законы, закономерности, принципы организации и развития профессионального образования и методы управления им;

◆ психологический, представленный двумя психологическими мини-моделями: профессионализмом деятельности и профессионализмом личности;

Е педагогический, представленный двумя парадигмами: научно-технократической и гуманитарной. Если смысл и сила научно-технократической парадигмы заключена в знаниях, умениях и навыках, то гуманитарная парадигма не ориентирована на знание как результат. Ее смысл и сила – в процессе познания. Если в рамках научно-технократической парадигмы истина однозначна, то в рамках гуманитарной – истина у каждого своя. Научно-технократическая парадигма акцентирует внимание на результативности знания, а вектором гуманитарной парадигмы является познание через диалог, полилог студента с преподавателем, с другим студентом, с самим собой. Главную ценность для преподавателя составляет человек со своим видением мира. Следовательно, научно-технократическая парадигма ориентирует на субъект-объектные отношения, а гуманитарная – на субъект-субъектные [185, с. 16].

Представленные парадигмы приобретают возможность практического внедрения при наличии двух условий: 1) профессиональное образование существует как педагогическая система; 2) профессиональное образование является достоянием личности.

В научно-исследовательской деятельности студентов основной

акцент делается на проектную, изобретательскую, конструкторскую работу в условиях лабораторий, малых инновационных предприятий и научно-производственных центров вуза.

На процессуальном этапе реализуются спецкурсы по развитию творческого мышления, креативности студентов, проводятся консультации по выбору тем курсовых и дипломных проектов на основе наукоемких технологий, студенты вовлекаются в работу малых предприятий вуза. На этом этапе регулярно проводятся конкурсы по изобретательской деятельности студентов с последующим их участием в научно-практических конференциях, олимпиадах, грантах; заключаются договоры с предприятиями по выполнению дипломных проектов студентами; создается портфолио студентов на основе балльно-рейтинговых оценок, личных достижений и вузовского итогового рейтинга студентов по различным учебным дисциплинам. Также на данном этапе происходит формирование базы современных инновационных педагогических средств, способствующих подготовке студентов к инновационной деятельности.

На контрольно-оценочном этапе изучается динамика формирования готовности будущих инженеров к инновационной деятельности на основе результатов участия и побед студентов в конкурсах и олимпиадах, работы в малых предприятиях, определяется эффективность разработанной технологии для формирования готовности будущих инженеров к инновационной деятельности, намечаются дальнейшие шаги по ее реализации в образовательном процессе. При этом основным результатом, определяющим эффективность применения данной технологии в образовательном процессе технического вуза, выступает уровень готовности будущих инженеров к инновационной деятельности, соответствующий заказу государства на современного специалиста. Он и является одним из решающих факторов успешности развития системы «наука – производство».

Современные требования, применяемые к профессиональной подготовке выпускников вузов предполагают достижение интегрированного конечного результата образования, в качестве которого рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп

задач – от личностных до социальных и профессиональных, а также специальных профессиональных компетенций, определяющих владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне.

Инженерное образование, реализующее компетентностный подход, предполагает такую организацию структуры всего учебного процесса, которая нацелена на конечный результат – качество деятельности выпускников, измеряемой в компетенциях.

Как показал анализ проведенных интервью с выпускниками Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» (n=250; 1014), они за время первого года работы осознали по меньшей мере три вещи:

1) работодатели могут использовать собственные критерии подбора кадров, которые не совсем совпадают с тем, к чему готовила высшая школа;

2) есть существенные пробелы в подготовке специалистов технического профиля в силу несоответствия учебных программ требованиям производства и вызовам технического прогресса;

3) успех в поиске работы, правильное поведение на рынке труда во многом зависит от наличия профессиональных знаний и навыков по вопросам трудоустройства, которых, к сожалению, молодые специалисты не получили во время обучения в вузе.

Увеличение прикладного компонента подготовки специалистов в Украине, смещение акцента на самостоятельную работу позволяет формировать систему обобщенных знаний, умений и навыков, которые могут выступить в качестве интегральной основы профессионального развития, где на первый план выдвигаются способности и профессиональные навыки специалистов, умеющих адекватно реагировать на происходящие изменения, самостоятельно принимать решения и реализовывать их на практике в процессе овладения новыми технологиями и профессиями. В связи с этим переориентация системы высшего профессионального образования в Украине на инновационную деятельность становится важнейшим инструментом в обеспечении конкурентоспособности выпускников на рынке труда. При этом высшее профессиональное образование должно быть не только опережающим и реализовываться на основе современных технологий обучения, но и формировать профессиональные компетенции сту-

дента, мотивировать его на самостоятельную саморазвивающую деятельность в процессе всей трудовой жизни.

Начиная с 1990-х гг. в Украине взамен старой практики шефских отношений предприятий с вузами стали создаваться консультативные и координационные советы. Однако ситуацию к лучшему они не изменили. В среде образовательного менеджмента коммерческие интересы и стремление к корпоративному выживанию или экспансии оказались сильнее мотивов социальной ответственности. Между тем в системе профобразования в целом продолжались перекосы – дефицит в подготовке рабочих, гипертрофированные объемы контингентов высшего образования на фоне спада контингентов в программах среднего и начального профобразования, низкие показатели трудоустройства по полученной специальности [123].

Понятно, что автономия вуза объективно ограничивает круг потенциальных партнеров, способных к квалифицированному диалогу по вопросам учебных планов вузов или, скажем, содержания научно-исследовательской подготовки студентов университета. Однако это лишь усиливает необходимость стимулирования существующих партнеров (прежде всего – в лице работодателей) к включению в диалог.

Критерии и показатели качества деятельности образовательных учреждений традиционно подразделяются на внутренние и внешние. В число внешних критериев входят, в частности, и те, которые характеризуют связи между образовательными учреждениями и предприятиями. Это следующие критерии: конкурентоспособность выпускников, степень их трудоустройства, их востребованность на рынке труда. Учитывая названные критерии, образовательные учреждения могут считать одним из направлений повышения качества своей деятельности расширение и укрепление внешних связей и включение в них аспектов маркетинговых исследований, направленных на изучение рынка труда.

В условиях перехода к рыночной экономике профессиональное образование все больше ориентируется на удовлетворение потребностей рынка труда, конкретных запросов работодателей, становится инструментом решения, в первую очередь, экономических проблем общества. В то же время меняется характер действия экономических и социальных факторов на состояние профессио-

нального образования. В этих условиях становится актуальной новая система отношений между образовательными учреждениями, союзами работодателей, объединениями трудящихся, службами занятости – всеми, кто становится не только потребителями «продукции» образовательного учреждения, но и источником его финансового благополучия.

Попытаемся проанализировать возможность воздействия социальных партнеров на учреждения образования с целью более полного учета требований работодателей к кадрам. Для этого рассмотрим сущность, содержание и этапы развития социального партнерства, основные типы социальных партнеров системы профессионального образования и трудности при работе с различными категориями социальных партнеров.

Социальное партнерство в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия образовательного учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и учет интересов всех участников этого процесса. Сотрудничать или не сотрудничать с профессиональными школами зависит от степени их личной заинтересованности. Учебные заведения, естественно, могут мотивировать руководителей предприятий к сотрудничеству высоким качеством подготовки специалистов возможностью предоставления бесплатной и достаточно квалифицированной рабочей силы на определенный период и т. д.

Результатом процесса профессионального образования является личность, владеющая комплексом знаний, умений и навыков общего и профессионального уровня, обладающая комплексом качеств, способствующих активному выполнению ею профессии, а также развитию личности. Взаимосвязь этих видов деятельности, таким образом, обеспечивает формирование готовности специалистов к партнерским отношениям со всеми субъектами профессиональной деятельности.

Анализ программ профессионального образования учащихся и студентов в аспекте социального партнерства позволяет выделить следующие задачи, решаемые педагогами в ходе достижения поставленной цели:

- ознакомление обучающихся с основами современного

производства, организацией труда и профессиональной деятельности;

- формирование профессиональных умений и навыков;
- развитие морально-психологических и деловых качеств личности (трудолюбие, уважение к людям труда и результатам их труда, отношение к труду как к долгу, ответственность, интересы и способности и т. д.);
- побуждение к сознательному выбору профессии и овладению ею;
- формирование готовности к взаимодействию с другими участниками профессиональной деятельности.

Решение этих задач мы рассматриваем как необходимое условие эффективного социального партнерства в профессиональной подготовке личности.

Исследователи отмечают наличие ряда противоречий в процессе трудового воспитания и профессионального образования, а именно:

- противоречие между быстро происходящим обновлением всего педагогического процесса в системе профессионального образования и сложившейся системой подготовки и повышения квалификации ее кадров;
- противоречие между потребностью образовательных учреждений в высококвалифицированных кадрах нового (инновационного) типа и существующей системой уравнительной оплаты их труда.

В качестве возможных *путей* решения указанных противоречий в теории и практике профессионального образования они указывают:

- переход к адаптивному непрерывному профессиональному образованию;
- обеспечение трудового обучения и воспитания обучающихся;
- интеграцию трудовой, учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающихся;
- обеспечение многоканального финансирования профессиональной подготовки студентов из различных источников;
- обеспечение социального партнерства в системе профессионального образования.

Необходимо добиться привлекательности системы профессионального образования для потенциальных заказчиков, инвесторов и партнеров. Для этого предполагается решение ряда задач.

◆ Во-первых, необходимо обеспечить развитие и упрочение связей образовательных учреждений системы НПО и СПО с рынком труда и реализацию механизма социального партнерства. При определении содержания профессионального образования важно исходить из его ориентации на формирование ключевых профессиональных компетенций. Для этого необходимо ввести систему контекстно-модульной подготовки обучающихся по конкретным профессиональным умениям и навыкам, организовать подготовку и переподготовку мастеров производственного обучения и преподавательских кадров, способных реализовать новые программы обучения. В основе реализации указанных направлений мы видим обновление учебной и материально-технической базы профессионального образования.

◆ Во-вторых, для активного участия в рынке квалифицированной рабочей силы необходима интеграция начального, среднего и высшего профессионального образования. Не объединение, а четкое взаимодействие образовательной деятельности на каждом уровне с целью обеспечения непрерывности профессиональной подготовки обучающихся. В этой связи, на наш взгляд, возможно создание нового типа образовательных учреждений для подготовки рабочих кадров по более высоким разрядам начального и среднего звена.

При реализации этих направлений, на наш взгляд, актуальным и незаменимым является социальное партнерство на равноправной взаимовыгодной основе. Создание отлаженной, эффективной системы социального партнерства – одно из перспективных направлений обеспечения качества образовательной деятельности профессиональных училищ, техникумов и колледжей. К сожалению, приходится констатировать отсутствие или несовершенство нормативной базы, недостаточный учет потребностей работодателей, низкий уровень достоверности прогнозов потребности рынка труда в трудовых ресурсах, отсутствие необходимых и достаточных условий (управленческих, финансовых, организационно-педагогических, методических) эффективного взаимодействия. Это не позволяет пока объединить усилия всех субъектов

рынка труда и образовательных услуг при формировании и реализации заказов на образовательные услуги.

Одним из путей решения проблемы повышения качества начального и среднего профессионального образования на основе социального партнерства является интеграция на договорной основе деятельности всех ответственных субъектов в вопросе организации профессионального образования с четким определением цели совместной деятельности, принципов и направлений взаимодействия, разработкой системы управления образовательным процессом и качеством образовательного процесса в профессиональном училище, техникуме, колледже.

С целью включения профессионального образования в систему базовых приоритетов социально-экономического развития Украины необходимо:

- во-первых, создать условия для развития реального сектора экономики как основного институционального субъекта рынка труда, формирующего профессионально-квалификационную структуру спроса на рабочую силу;

- во-вторых, сформировать нормативно-правовую базу для нового типа взаимодействия образовательных учреждений с индустрией, способствующей удовлетворению основных интересов обеих сторон на взаимовыгодной основе;

- в-третьих, обеспечить доступность информации о ситуации на рынке труда и образовательных услуг, широкое информирование населения о профессиональной и квалификационной структуре спроса, прогнозе основных макроэкономических показателей рынка труда, проблемах трудоустройства выпускников, рейтинге образовательных учреждений и т. д.;

- в-четвертых, оптимизировать государственную налоговую политику, нацеливающую предприятия на проведение активных программ по переподготовке и повышению квалификации своих кадров;

- в-пятых, создать условия для формирования реальной конкурентной среды для всех без исключения образовательных учреждений, независимо от их формы собственности и административной подчиненности.

2.5. Смысложизненная ориентация образования как ценность самореализации военнослужащих

Ускорение социальной динамики и структурные изменения в современном обществе привели к трансформации общественных идеалов и ценностей. Проблема ценностей и ценностных ориентаций, которая относится к вечным фундаментальным проблемам человечества, приобретает особую актуальность именно в переломные периоды истории человечества, в условиях коренной трансформации основ общества и возникновения глобальных угроз существованию цивилизации. Трансформация ценностных ориентаций являются достаточно актуальной проблемой для нашего общества, которое находится сегодня на сложном и ответственном этапе своей истории.

В современных условиях развития общества по-другому рассматривается проблема развития и использования человеческого потенциала. Возникают более высокие требования к инициативе, самостоятельности и конкурентоспособности личности. Рождается новое видение возможностей человечества в целом, формируется новый взгляд на человеческую природу как единую, целостную и сложную систему. Эта проблема уже достаточно долгое время является предметом исследования в таких науках, как психология, философия, социология, однако она и до сих пор остается недостаточно изученной.

На данное время наиболее остро проблема ценностных ориентаций проявляется именно в Вооруженных Силах Украины, в условиях, когда военнослужащие чувствуют все трудности жизни и испытывают большую нагрузку. Сокращение численности армии, демобилизация из рядов Вооруженных Сил Украины и получение права на пенсию, неудовлетворительный уровень материально-финансового обеспечения армии, недоразвитость ее материально-технической базы – все это реалии нынешнего времени. При таких условиях возникает опасность разрушения традиционных для военнослужащих ценностных ориентаций. Дезорганизация системы ценностей ведет к потере ее фундаментальных элементов, к стихийному переформатированию ориентаций на ценности отдельных социальных групп и политических сил украинского общества.

Эта ситуация заставляет отыскивать новые концептуальные подходы к образованию и воспитанию, которые бы ориентировали личность военнослужащего как ключевой фигуры модернизации современной армии на ценности профессионального и духовного совершенствования и смогли бы не только их декларировать, но и сделать привлекательными и востребованными, соответствующими задачам реформирования Вооруженных Сил Украины. Такого уровня задачи выдвигают множество научных проблем в сфере военно-социальных исследований, решение которых возможно отыскать, только опираясь на фундаментальные разработки философов о смысле жизни, на исследования социологов и психологов о факторах формирования личностных и профессиональных ценностно-смысловых ориентаций.

Проблемам личностного развития посвящены работы К. А. Абульхановой-Славской, М. И. Боришевского, З. С. Карпенко, А. Н. Леонтьева, В. А. Татенко и других ученых. По результатам исследований этих авторов было выявлено, что личностный рост во взрослом возрасте происходит преимущественно в профессиональной деятельности, если она обеспечивает удовлетворение базовых потребностей человека.

Вопрос о смысле жизни трактуется мыслителями (Аристотелем, Антисфеном, Диогеном Синопским, Артуром Шопенгауэром, Жан-Поль Сартром, Фридрихом Ницше, Уильямом Джеймсом, Мартином Хайдеггером, Николаем Бердяевым) по-разному: и как субъективная оценка прожитой жизни, и как соответствие достигнутых результатов направленности своей жизни и своему месту в мире, и как воздействие человека на окружающую действительность, и как постановка человеком целей, выходящих за рамки его жизни. При этом все они сходятся во мнении, что смысл жизни – это ценность и одновременно переживание этой ценности в процессе ее выработки, присвоения или осуществления человеком. Мы считаем особенно важным акцентировать внимание на том, что ценность и смысл жизни заключаются в самой жизни, в связи с чем человек способен перестраивать мир на основах добра и справедливости. *Смысл жизни* заключается в осознании человеком своего назначения, в «самооправдании» своей жизнедеятельности.

Анализируя смысл жизни, Д. А. Леонтьев совершенно справедливо, на наш взгляд, выделяет в нем три *аспекта*:

- 1) целевой, определяющий стратегию и тактику жизни;
- 2) эмоциональный, который отображает удовлетворенность человеком своей жизнью, ее эмоциональную насыщенность;
- 3) волевой, который является движущей силой активности личности, обеспечивает ее готовность к достижению жизненных целей [97, с. 235].

В соответствии с теорией деятельности А. Н. Леонтьева, смысло-жизненные ориентации (как цель) формируются на базе высших мотивов и, в свою очередь, порождают определенный способ действий и операций, направленных на достижение целей. Это положение имеет важное методологическое значение для изучения условий развития высокого уровня духовно-моральных ценностей военнослужащих, их самоотдачи и преданности своему делу. В то же время для успешного творческого саморазвития необходима система базовых личностно-значимых и профессиональных ценностно-смысловых ориентаций.

По мнению Д. А. Леонтьева, неоднородность социальной структуры общества приводит к существованию в нем в любой исторический отрезок времени разных, иногда даже противоречивых, ценностей, например, в группах людей с асоциальной направленностью. Любое социальное сообщество может выступать в качестве субъекта системы ее специфических ценностей. Ценностное единство является основой для возникновения неформальных социальных групп, а ее наличие в формальных, институционализированных группах и сообществах (семье, спортивной команде, производственном коллективе, нации) является залогом их сплоченности и успешного функционирования [97].

Классифицируя личностные и профессиональные ценностно-смысловые ориентации, авторы обычно выделяют:

◆ *гуманистически-моральные ценности* (внутреннюю гармонию; альтруизм; толерантность; эмоционально позитивное отношение к себе, людям, миру);

◆ *ценности сотрудничества* (стремление к личностному и профессиональному саморазвитию; способность к созданию научного проекта; способность к изучению новых стратегий

поведения; стремление к максимальной реализации в учебной и внеурочной деятельности; импровизацию; интуицию и открытость к общению);

◆ *ценности творчества* (стратегию творческого саморазвития; способность к генерированию новых идей; ценность творческого саморазвития; внутреннюю мотивацию на творческое саморазвитие; креативность; целенаправленность, автономность мышления, поведения и деятельности; высокий интеллектуальный уровень; наличие опыта решения творческих и исследовательских задач);

◆ *социальные ценности* (здоровье; свободу как возможность выбора; стремление к саморазвитию и самоопределению; умение преодолевать трудности; лидерство) [36; 39; 97; 110; 189].

При реализации определенных методологических подходов все эти личностные и профессиональные ценностно-смысловые ориентации способствуют формированию компетенций (профессиональной, коммуникативной, ценностно-смысловой, эмоциональной, информационной, творческой, социокультурной, межкультурной и др.).

В исторически-философском контексте *ценность* – понятие, с помощью которого характеризуется социально-историческое значение определенных явлений действительности для общества, индивидов. По мнению Н. И. Горлача, ценности выполняют роль исходной основы выбора потребностей, интересов, переживания цели, средств их реализации, результатов деятельности и тех условий, в которых осуществляется выбор. Общественный образ жизни человека и существования социальных потребностей обусловили и ценностный тип мировосприятия. Ценности формировали особенный мир духовного существования. Человеческая деятельность любого рода включает замысел, реализацию и результат. Замысел состоит из цели, ценностей и плана. Реализация одних и тех же цели и планов может иметь полностью разные жизненные изменения, ценностные значения [39, с. 35].

Представления о смысле жизни складываются в процессе деятельности людей и зависят от их социального положения, содержания решаемых проблем, образа жизни, миропонимания, конкретной исторической ситуации. В благоприятных условиях человек может видеть смысл своей жизни в достижении счастья

и благополучия; во враждебной среде существования, жизнь может утратить для него свою ценность и смысл.

С развитием общества и усовершенствованием его структуры, а также с углублением духовности человека усложнялось и ценностное мировосприятие, охватывая и рождая новые потребности во всех сферах жизнедеятельности человека и общества [39, с. 119].

Ценностное сознание создает собственный мир, мир эмоциональных переживаний, ценностных образов. В ценностной форме человек излагает не объективно, а субъективно внешнюю действительность, наделяя ее человеческим содержанием. Каждый акт становится осмысленным лишь в соотношении с ценностями, в мире которых определяются нормы поведения людей и их цели. В связи с этим В. Э. Чудновский обосновал целесообразность выделения адекватности и оптимальности смысла жизни как основных его характеристик. Он предложил в качестве признаков адекватности смысла жизни следующие:

– «реалистичность» смысла жизни как соответствие смысла жизни, с одной стороны, имеющимся, объективным условиям, необходимым для его реализации, а с другой, – индивидуальным возможностям человека;

– «конструктивность» смысла жизни как характеристику, которая отображает степень его позитивного (или негативного) влияния на процесс становления личности и успешность деятельности человека.

По убеждению В. Э. Чудновского, в понятии «адекватность смысла жизни», которое сочетает в себе его «реалистичность» и «конструктивность», главным является признак соответствия смысла жизни внешним и внутренним факторам. Но человек нередко действует не в рамках обычного «соответствия» – он максимально реализует свои возможности, достигая высоких результатов как в конкретной деятельности, так и в раскрытии собственной индивидуальности [189, с. 205].

В связи с этим В. Э. Чудновский обосновал целесообразность использования понятия «оптимальный смысл жизни» и предложил характеризовать его как гармоничную структуру смысложизненных ориентаций, которые существенным образом предопределяют высокую успешность в разных отраслях деятельности, макси-

мальное раскрытие способностей и индивидуальности человека, его эмоциональный комфорт, который проявляется в переживании полноты жизни и удовлетворенности ею.

Для каждого человека смысложизненный выбор является индивидуальным, поскольку смысл жизни должен быть очерчен, определен и осознан самим индивидом. Мы целиком согласны с мнением таких авторов, как В. Г. Андросюк, Л. И. Казмиренко и В. С. Медведев, которые обосновали положение о том, что смысложизненный выбор – это стратегическая линия, проходящая сквозь всю жизнь человека, который подчиняет все его поступки и поведение в целом. Отклонение от этой стратегической линии или ее потеря могут привести к внутренним конфликтам индивида, к его моральной, а то и физической гибели [3, с. 23–25].

Профессиональная деятельность – одна из наиболее значимых ценностей человека – является существенным компонентом структуры его смысложизненных ориентаций. Достаточно вспомнить о том, что окончание профессиональной деятельности во многих случаях переживается как личная трагедия, связанная с потерей смысла жизни, которая имеет далеко идущие последствия: к сожалению, для некоторых людей окончание профессиональной деятельности человека приближает конец и его физического существования.

Вместе с тем, как показывают экспериментальные исследования, профессиональная деятельность может занимать разное место в структуре смысложизненных ориентаций: 1) она может быть ее ведущим компонентом и составлять главный смысл существования; 2) в иных случаях профессиональная деятельность, которая является главным смыслом жизни, вместе с тем может быть достаточно «весомым» компонентом его структурной иерархии; 3) наконец, профессиональная деятельность может быть «периферической» по отношению к ее другим компонентам. Если профессиональная деятельность занимает периферическое место в структуре смысложизненных ориентаций, нередко возникает диссонанс между требованиями профессии и проявлениями индивидуальности. Последняя не справляется с требованиями профессии, или их реализация сопровождается чрезмерным напряжением сил и так называемым эмоциональным выгоранием [190, с. 157].

Смысложизненный выбор у каждого является индивидуальным, поскольку смысл жизни должен быть осознан, определен, очерчен самим индивидом. Смысложизненная ориентация представляет собой основной стержень убеждений человека, его принципов, целей, который по сути является импульсом, толчком всей жизнедеятельности, независимо от мировоззренческих установок. Смысложизненный выбор – это стратегическая линия, которая проходит сквозь всю жизнь человека, который покоряет ее поступки и поведение. Отклонение от нее или ее потеря могут привести не только к внутренним конфликтам индивида, но и к его моральной, а то и физической гибели.

Смысложизненные ориентации не исчерпываются одной, даже очень важной, идеей, жизненной целью, а представляют собой структурную иерархию «больших» и «малых» смыслов. Обосновывая эту идею, Д. Ю. Чернов предложил рассматривать смысложизненные ориентации как многоуровневую психическую систему со следующими шестью подсистемами: осмысленность жизни; эмоциональная насыщенность жизни (процесс); определенность будущего или цели жизни; удовлетворенность самореализацией (результат); вера в управляемость жизни (локус контроля); жизнь, способность руководить событиями собственной жизни (локус контроля – Я) [36, с. 3].

Опираясь на эти идеи, мы предприняли попытку изучения ценностных ориентаций военнослужащих Вооруженных Сил Украины. Необходимость такого внимания к этим проблемам вполне определенно обозначил К. Маслач, показав, что она обусловлена:

- ◆ во-первых, потребностями философско-социологической рефлексии ценностных ориентаций как феномена существования личности и социума, особенностями функционирования ценностных ориентаций в период трансформации общества и коренных изменений условий жизнедеятельности социума;

- ◆ во-вторых, необходимостью выяснения сущности, содержания и специфики ценностных ориентаций военнослужащих Вооруженных Сил как особенной социальной группы украинского общества; места и роли ценностных ориентаций в обеспечении жизнедеятельности личности и Вооруженных Сил, в исполнении ими задач конституционного и военно-профессионального назначения и осуществления повседневной деятельности;

◆ в-третьих, необходимостью определения состояния и тенденций, противоречий и детерминант ценностных ориентаций военнослужащих в современных условиях существования украинского социума и жизнедеятельности Вооруженных Сил Украины;

◆ в-четвертых, необходимостью выяснения социального механизма формирования ценностных ориентаций военнослужащих и обеспечения их соответствия идеалам и ценностям украинского общества, а также непринятием тех ориентаций, которые противоречат общечеловеческим и национально-историческим идеалам и ценностям украинского народа и отображают стремление отдельных социальных групп и политических сил;

◆ в-пятых, необходимостью поиска путей и направлений оптимизации процесса формирования ценностных ориентаций военнослужащих в условиях профессионализации военной деятельности; оптимизации процесса формирования личности; преодоление негативных явлений в военной среде и создания предпосылок для всестороннего развития и самореализации личности в Вооруженных Силах [105, с. 153].

В своем социально-философском анализе ценностных ориентаций военнослужащих мы опираемся также на выводы В. Н. Мартинюка, который показал, как на основе потребностей, интересов личности формируются установки личности, складывается направленность ее поведения, в русле которой развиваются ценностные ориентации личности военнослужащего [106].

Важное методологическое значение для изучения ценности самореализации военнослужащих имеют работы П. М. Малкова. Высоко оценивая его вклад в развитие аксиологической проблематики, А. Н. Краснянский показывает, что на основе результатов теоретических и эмпирических исследований он сумел выделить следующие физиологические особенности профессиональной деятельности военных:

- существующую или потенциальную угрозу здоровью и жизни;
- интенсивную физическую нагрузку;
- ограничение общения с родными и друзьями;
- необходимость соблюдения как формальных, так и неформальных норм поведения;

- ограничение в выборе и принятии решений;
- отсутствие привычных раздражителей, вынужденную открытость во всех сферах жизнедеятельности;
- экстремальный характер правоохранительной деятельности [90].

Также ученый указывает на суровое регламентирование всех видов отношений: ограничения в питании; ограничения материально-экономического характера; преимущественно однополюсное общение; необходимость безусловной подчиненности старшим; тенденцию к притеснению инициативы, индивидуальности; ограничения в самовыражении.

Ставя задачу осмыслить смысложизненные ориентации и ценности участников боевых действий, П. М. Малков в группу *психофизиологических предпосылок* включает также:

- нервно-психическую стойкость, которая включает устойчивость к стрессам, высокий уровень самоконтроля над эмоциями и поведением, работоспособность в критических ситуациях;
- развитые адаптивные качества нервной системы (силу, уравновешенность, чувственность, активность, динамичность), которые позволяют на необходимом уровне сохранять работоспособность, умение адекватно реагировать на события разного характера [90, с. 19].

Создание оптимальных условий для успешной социальной адаптации военнослужащих, которые вернулись из зоны боевых действий, относится к числу важных социальных задач. В ходе гуманизации общественных отношений, формирования понимания ведущей роли человеческих ресурсов в развитии общества возрастает роль института образования, который объединяет общие характеристики разных периодов своего генезиса, за счет чего оказывается способным к прогрессу и трансформации. Поэтому мы считаем образование неотъемлемой частью смысложизненной ориентации и ценностей участников боевых действий.

Актуальность решения этой проблемы усиливается в связи с потребностью получения этими лицами образования после демобилизации, необходимостью постоянного обновления знаний и технологий, что позволит им успешно самореализоваться в обществе.

В контексте расширения дискурсивных практик в отношении

процессов социальной эксклюзии демобилизованных военнослужащих большое методологическое значение имеют идеи Э. Гидденса, И. Гоффмана, Дж. Г. Мида, Э. Фромма и других ученых. Разные трактовки нетипичности человека отображены в трудах таких зарубежных исследователей, как П. Бергер, М. Вебер, Э. Дюркгейм, Э. Эриксон, Т. Лукман, Р. Мертон, А. Шюц и др., которые наработали достаточную теоретико-методологическую базу для исследования проблем социализации и адаптации лиц с особенными потребностями.

Проблемы социализации и адаптации таких лиц, хотя и не как самостоятельный предмет социологического анализа, все же нашли отражение в трудах социологов, посвященных исследованию других социальных явлений и процессов: стратегий реформирования образования (В. П. Андрущенко, В. И. Астахова, В. С. Бакиров, Н. Б. Евтух, В. Г. Кремень), ценностных ориентаций (О. Н. Балакирева, Г. В. Бурова, И. А. Зязюн, И. П. Ильин, В. В. Куцевич, А. А. Ручка), адаптации, социализации и самоменеджмента (А. М. Кутепова, Н. Н. Малофеев, Е. Г. Михайлева, Е. Р. Ярская-Смирнова и др.). В качестве важнейшего фактора социализации и адаптации лиц с особенными потребностями рассматривают образование М. С. Гончаренко, Е. М. Дикова-Фаворская, Е. А. Подольская, П. М. Таланчук, О. М. Фудорова и др. Однако, за рамками научного анализа остаются проблемы образования как ценности самореализации военнослужащих.

Образование в качестве одного из весомых общественных институтов вызывает растущий интерес мирового сообщества, поскольку именно с ним ученые связывают надежды на выход из кризиса культуры. Именно образование фокусирует противоречивый и сложный характер современной эпохи, синтезируя проблемы материального и духовного, общественного и индивидуального, цивилизационного и культурного, национального и общечеловеческого [106, с. 3].

Образование как социальный институт отвечает за своевременную и адекватную подготовку людей, в том числе и военнослужащих, к полноценному функционированию в обществе. Система образования не единственный, но чрезвычайно важный фактор социализации участников боевых действий, которые были демобилизованы.

Понятие «образование» достаточно сложно и многоаспектно. В самом общем смысле *образование* – это процесс и результат усвоения человеком систематических знаний, умений и навыков, развитие ума и чувств, формирование мировоззрения и познавательных интересов. Образованным человеком можно назвать того, кто владеет общими идеями, принципами и методами, которые определяют общий подход к рассмотрению разнообразных фактов и явлений [115].

Образование представляет собой общественно организованный и нормируемый процесс (и его результат) постоянной передачи предыдущим поколением следующим социально значимого опыта, который в онтогенетическом плане становления личности является ее генетической программой и социализацией [116].

Образование способствует актуализации важнейших смыслообразующих сфер личности, которые формируют ее ценностные и мотивационные позиции. Услышать других людей, осмыслить и почувствовать ценности каждого, их понимание смысла жизни, сопоставить разные голоса, прислушиваться к собственному внутреннему голосу, осознать себя, содержание своего существования и определить свое место в жизни – такова логика современного образования. Функциональное призвание образования состоит в том, что как система ориентации человека на познание и раскрытие своих способностей оно создает необходимые условия для сознательного выбора человеком приоритетной сферы своей будущей деятельности, для самоопределения личности.

Как показывают эмпирические исследования, одним из популярных вопросов от участников боевых действий является уточнение возможности получения поддержки на получение высшего образования или переквалификации на другую специальность [119, с. 69]. Цель нашего исследования состояла в выявлении смысложизненной ориентации военнослужащих на образование как ценность их самореализации. В социологическом исследовании принимали участие военнослужащие, находившиеся в тот момент на лечении в Киевском военно-медицинском заведении. Было опрошено 100 военнослужащих (в том числе, 25 – военнослужащих с инвалидностью).

Осуществленный анализ показал, что военнослужащие в зоне боевых действий находились от одного до трех лет. Причем,

55% из них находились в зоне боевых действий от двух до трех лет, 35% – от одного до двух лет, а 10% – до одного года.

Пребывание военнослужащих в зоне боевых действий было мотивировано по-разному. Мотивом пребывания в зоне боевых действий для 27% военнослужащих стало стремление защитить Отечество. Для 20% опрошенных ведущим мотивом стал материальный заработок. Стремление к самореализации привело в зону боевых действий 15% опрошенных военнослужащих. 18% в качестве мотива выделили стремление к самоутверждению. 11% опрошенных стремились избежать рутины повседневной жизни. 9% видят в своем пребывании в зоне боевых действий возможность карьерного роста.

На вопрос «Что для Вас более важно: материальные ценности или духовные?» были получены следующие результаты: только 20% военнослужащих поставили материальное обеспечение на первое место, другие респонденты (80%) отдали предпочтение духовным ценностям. Следовательно, можем отметить, что духовные ценности для участников боевых действий являются более важными, чем материальные.

На вопрос «Какие ценности были для Вас наиболее важными до пребывания в зоне боевых действий?» военнослужащие выделили: материальное обеспечение (35%), любовь (20%), здоровье (14%); семью (15%); уважение – 9%; 7% отметили, что это дружба.

После возвращения из зоны боевых действий в результате ранения у многих военнослужащих ценности несколько изменились. На первое место участники боевых действий ставят здоровье – 50%. Второе место занимает любовь, а также поддержка близких (15%), а третье – семья и материальное обеспечение (10%).

В целом, большинство военнослужащих (75%) отметили, что во время пребывания в зоне боевых действий ценности очень стремительно изменяются. В то же время 25% опрошенных признались, что их ценности особенно не изменились.

Согласно результатам опроса всей категории военнослужащих выявлено, что участники боевых действий достаточно высоко оценивают значение климата в коллективе. 82% опрошенных участников боевых действий считают, что поддержка и климат в коллективе являются неотъемлемой частью пребывания в зоне

боевых действий. При этом 18% респондентов не могут четко ответить, является ли для них климат в коллективе важным.

Во время пребывания в зоне боевых действий 65% респондентов поддерживали связь со своей семьей, 25% – со своими друзьями. Только 10% опрошенных, находясь в зоне боевых действий, поддерживали связь со своими бывшими коллегами. Такие результаты свидетельствуют о субъективном ощущении близости с семьей и свидетельствуют о потребности в поддержке и понимании.

После возвращения из зоны боевых действий в качестве референтных лиц опрошенные военнослужащие отметили: семью, в том числе мать и отца – 30%, сослуживцев – 30%, командира – 20%, жену (подругу) – 15%, бывших коллег – 5%. Изменение референтных лиц, по нашему мнению, может свидетельствовать о переживании кризиса адаптации к мирной жизни и субъективном переживании близости с лицами из той жизни, к которой они уже приспособились.

Анализ результатов опроса военнослужащих показал, что 65% респондентов не хотели бы изменить профессиональную деятельность, а 35% участников боевых действий имеют намерение поменять профессию. Это связано с тем, что 25% опрошенных военнослужащих имеют инвалидность и не в состоянии вернуться в зону боевых действий. 10% военнослужащих, которые являются здоровыми, по-видимому, хотят изменить профессиональную деятельность в связи с тем, что желания возвращаться в зону боевых действий у них нет.

На вопрос «Хотели бы Вы получить еще одно образование и какое?» 55% всех опрошенных ответили отрицательно, мотивируя это тем, что они уже имеют одно образование и считают это достаточным. 45% респондентов имеют желание получить еще одно образование. Причем 20% из них хотели бы получить именно военное образование, еще 20% – IT-образование, а 5% – в отрасли управления.

Цель данного исследования заключалась в том, чтобы определить смысложизненную ориентацию на образование как ценность самореализации военнослужащих. Анализ ответов участников боевых действий показал, что духовные ценности являются более важными, чем материальная обеспеченность.

Анализируя ответы участников боевых действий, мы установили, что референтным лицом для большинства была и остается семья, но после возвращения из зоны боевых действий у военнослужащих появляются также новые референтные лица – это командир и сослуживцы. Также следует заметить, что бывшие коллеги, с которыми общались военнослужащие, со временем чаще всего остаются в прошлом. Это объясняется непосредственно изменением ценностей участников боевых действий и трудностями адаптации именно к тем условиям, в которых респонденты находятся в данный период.

На основе проведенного исследования можем отметить, что меньшинство военнослужащих хотели бы получить именно военное образование. Некоторые участники боевых действий хотели бы кардинально поменять свою профессию. Причем, в наибольшей степени это намерение характерно именно для военнослужащих с инвалидностью. Следует отметить, что до пребывания в зоне боевых действий и после возвращения из нее смысложизненная ориентация и ценности большинства участников боевых действий изменяются кардинально и вынуждают каждого военнослужащего задуматься над ценностями своей жизни.

Результаты эмпирического исследования смысложизненных ценностей военнослужащих могут стать основой изучения их боевой готовности к защите государственных границ и отстаиванию интересов своей страны в международных отношениях. И если материальной основой этой готовности выступает оружие и военная техника, то решающая роль в ее обеспечении принадлежит личности военнослужащего, социально-психологическая готовность боевого состава к вступлению в бой. Поэтому перспективным направлением является философско-социологической рефлексия ценностных ориентаций как феномена существования личности и социума в период коренных изменений условий их жизнедеятельности.

Большую методологическую значимость имеет выяснение сущности, содержания и специфики ценностных ориентаций военнослужащих Вооруженных Сил как особенной социальной группы украинского общества, определение состояния и тенденций, противоречий и детерминант ценностных ориентаций военнослужащих в современных условиях существования украинского

социума и жизнедеятельности Вооруженных Сил Украины. Актуальной задачей для философов и социологов является разработка социального механизма формирования ценностных ориентаций военнослужащих и обеспечение их соответствия идеалам и ценностям украинского общества. Решение этих проблем позволит, по нашему мнению, наметить пути оптимизации процесса формирования ценностных ориентаций военнослужащих в условиях профессионализации военной деятельности, преодоления негативных явлений в военной среде и создания предпосылок для всестороннего развития и самореализации личности в Вооруженных Силах Украины.

2.6. Целевые характеристики модели выпускника высшего учебного заведения

Современные тенденции социального развития требуют от высшей школы подготовки как специалиста, способного к осуществлению профессиональной деятельности, так и личности, которая будет выступать агентом социального действия в условиях трансформирующегося общества. Магистральной идеей в современном обществе становится подготовка Человека-Профессионала.

Эта идея отвечает тенденциям развивающегося рынка труда в сфере профессиональной деятельности, которые предполагают появление новых, нестандартных, более сложных профессиональных задач. Эти тенденции обуславливают необходимость расширения возможностей творческого подхода при принятии самостоятельных решений, повышения роли человеческого фактора. Поскольку в условиях сложной социальной динамики наблюдается интенсивный рост потребности в специалистах, владеющих широким спектром знаний и умений за пределами специальности, то с особой силой актуализируются задачи постоянного профессионального совершенствования.

Как свидетельствуют результаты исследования, проведенного Лабораторией проблем высшей школы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (п=2775; 2011), для значительной части украинских студентов образование – это непрерывный процесс индивидуального самосовершен-

ствования (43,1%), что является результатом изменения представлений студентов об образовании (от фиксированного к его реальным динамичным аспектам). То есть осуществляется смещение акцентов от социально значимого образа образования к личностно значимому.

Для сегодняшних студентов процесс обучения выступает единством профессионализованных (61,0%), мировоззренческо-образовательных (52,2%), когнитивных (51,1%) целей, а также развития социальных сетей и накопления социального капитала (49,7%). Соответственно, ожидания от обучения определяются студентами в плоскости того, что вуз даст им высокий уровень общетеоретической подготовки (средний балл 3,2 по 4-балльной шкале), навыки общения (3,2), высокий уровень специальной подготовки (3,1), практические навыки и умения (3,1) [167]. Важно, что в такие представления уже активно включаются конкретизированные виды деятельности, навыки, качества, в развитии которых студенты усматривают необходимость, проявляя при этом личную заинтересованность и тем самым влияя на конструирование образовательной траектории.

Мы согласны с мнением С. А. Щудло, которая подчеркивает, что в личностном контексте образование можно считать качественным, если личность обучается на максимально возможном для нее уровне, образовательные услуги максимально отвечают поставленным требованиям, а на эмпирическом уровне это проявляется в высоком показателе удовлетворенности полученным образованием [197, с. 53].

Все эти условия выводят на первый план необходимость формирования, прежде всего, быстро адаптируемой личности выпускника вуза. В связи с этим проблема формирования системы качеств личности, ее социальной и профессиональной культуры, которая всегда рассматривалась как одна из важнейших, становится центральной и требует разработки модели выпускника, адекватной современным тенденциям развития общества.

Под *моделью выпускника* мы понимаем систему качеств личности специалиста-выпускника высшего профессионального учебного заведения, по сути цель, идеальное представление результата деятельности образовательной системы. Это синтезированный образ для изучения, исследования и систематизации

условий формирования и ключевых характеристик будущего специалиста.

Модель выпускника представляет собой динамическую систему профессиональных и личностных свойств и качеств, необходимых для адаптации выпускника, оптимального выполнения им профессиональных функций в условиях рыночных отношений и успешной жизнедеятельности в трансформирующемся обществе, а также соответствующих образовательно-квалификационным характеристикам специалистов, концептуальным основам образовательной деятельности высшего учебного заведения и специальностей, стратегическим задачам и перспективному плану развития вуза.

Модель обязательно должна содержать прогностический аспект, в ней должны быть тесно связаны информационный образ настоящего с теоретическим образом будущего, что и позволяет формировать ключевые характеристики будущего специалиста.

Существующие государственные образовательные стандарты представляют одностороннюю и общую модель специалиста, поскольку не содержат требований к личностным качествам обучаемых, необходимым для успешной профессиональной деятельности. Модель выпускника-специалиста, основываясь на образовательных стандартах, квалификационных характеристиках и особенностях культурно-образовательной среды, в которой формируется, должна включать не только необходимые профессиональные, но и личностные качества.

Конкурентоспособность современного работника определяется его компетентностью, широким социальным кругозором, гибкостью поведения и высоким уровнем индивидуальной активности. Построение модели выпускника предполагает формирование как общекультурных, так и профессиональных компетенций, под которыми понимается способность и готовность специалиста применять полученные знания в нестандартных ситуациях с пользой для народа и для себя.

С учетом необходимости внедрения компетентного подхода высшая школа должна сосредоточить свои усилия на формировании *ключевых компетенций специалиста*, среди которых наиболее значимыми Е. А. Подольская считает следующие:

- 1) ценностно-смысловую (способность студента ориентиро-

ваться в мире, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения);

2) общекультурную, включающую рыночную культуру (предприимчивость, дисциплину и ответственность за качество выполненной работы), правовую, организационную (способность к рациональному администрированию и менеджменту), технологическую, экологическую, культуру быта, культуру повседневной жизни, демократическую культуру (гражданскую активность, уважение к решениям большинства, заботу об общественных делах), а также культуру общения;

3) учебно-познавательную компетенцию, опирающуюся преимущественно на креативное мышление, а не только на репродуктивное;

4) информационную;

5) коммуникативную;

6) социально-трудовую;

7) компетенцию трудового самосовершенствования [137, с. 99–100].

Компетентностный подход базируется на двух стратегиях – локомотивной и адаптивной. Первая рассматривает условия деятельности субъекта с точки зрения их целенаправленного преобразования, а вторая предполагает решение задач, связанных с функциями приспособления. В целом, применительно к модели выпускника локомотивная стратегия является базовой, а адаптивная дополнительной. Это дает возможность, с одной стороны, эффективно и быстро выполнять заказ на формирование умений и операциональных качеств, востребованных на данный момент рынком труда, а с другой – независимо от этого развивать целостное и вместе с тем многомерное видение системных качеств социально-исторической реальности как жизненного мира личности.

В качестве проективной модели личности выпускника предлагается:

– с точки зрения локомотивной стратегии, образованная, интеллигентная, культурная личность;

– с точки зрения адаптивной стратегии – социально активная, жизнеспособная, гуманистически ориентированная индивидуальность;

– с точки зрения компетентностно-ориентированной стратегии – личность, обладающая набором компетенций, обеспечивающими ее мобильность в изменяющихся условиях рынка труда.

В основе модели лежат *принципы*: адекватности (стремление обеспечить соответствие потребностям работодателя) и динамичности (возможность периодически корректировать модель с учетом происходящих изменений). В связи с этим особый акцент ставится на формировании у выпускника в ходе магистерской подготовки инновационного стиля мышления и поведения, способности и готовности гибко и эффективно действовать в условиях сложной социальной динамики.

При разработке модели выпускника в Харьковском гуманитарном университете «Народная украинская академия» в качестве приоритетов были выделены:

- обеспечение качества подготовки (его соответствие тенденциям развития рынка труда) за счет высокопрофессионального профессорско-преподавательского состава, особой академической культурно-образовательной среды и т. д.;
- ориентация на непрерывность образования (необходимость подготовки по новым специальностям, овладение современными технологиями и широким спектром дополнительных знаний);
- ориентация на гуманистическую составляющую (стремление гуманизировать индивидуалистические, прагматические установки путем как всестороннего развития личности, так и формирования ее социальных качеств);
- взаимосвязь фундаментальной направленности подготовки и ориентации на профессиональную деятельность и тесную связь с практикой;
- реализация опережающей подготовки (учет прогнозируемых перспектив развития страны);
- направленность на адаптивность (гибкость реагирования на спрос как самой модели, так и формирование соответствующих навыков у выпускников);
- установка на развитие креативности выпускников, использование инновационных подходов в разрешении нестандартных ситуаций;
- ориентация на ценности и традиции НУА.

При этом *целевыми характеристиками компетентностной модели* выпускника НУА являются обеспечение:

- адаптивности выпускников (формирование личности, способной к самоопределению, практической подготовленности, социальной и профессиональной компетентности, профессиональной гибкости, подготовка к непрерывному самообразованию);
- гуманитарной культуры (развитие гуманистически-нравственных ценностей, универсального и целостного мировосприятия, личностных и творческих качеств);
- формирование профессиональных и общекультурных компетенций будущих специалистов, позволяющих им быть эффективными в современном информационном обществе, с учетом рыночной культуры;
- готовности к самоопределению в сложных, быстроизменяющихся жизненных ситуациях.

Модель выпускника НУА, с точки зрения компетентностного подхода, представляет собой характеристику персонифицированного результата образования – подготовленности выпускника к осуществлению социальной и профессиональной деятельности, к профессионально-личностному самосовершенствованию, а также меру соответствия его знаний, умений, навыков, личностных качеств и психических свойств компетенциям и квалификации специалиста. В то же время эта модель представляет собой и обобщенный показатель успешности учебно-воспитательной деятельности высшего учебного заведения.

Тенденции возрастания требований к выпускнику – молодому специалисту, которые существуют в настоящее время, определяют набор и содержание основных *блоков компетенций*, достигаемых или формируемых в процессе обучения в вузе. Среди них – и базовые, ключевые компетенции, общие для выпускников всех факультетов, и специальные компетенции, необходимые для успешной трудовой деятельности в определенной профессиональной среде.

В модели выпускника Народной украинской академии выделяются пять блоков компетенций:

1. *Ключевые надпрофессиональные компетенции*, которые определяют полномочия, соответствующие социальному статусу интеллигента – специалиста с высшим образованием, его социаль-

ной роли, функциям, предназначению и кругу социальных задач, к решению которых должен быть подготовлен выпускник любой специальности и квалификации (бакалавр, магистр, специалист).

В состав этих компетенций входят:

– во-первых, социальные компетенции, которые обеспечивают выживание индивида в любых социально-экономических условиях, успех его профессиональной деятельности, расширяют возможности для развития духовных и материальных потребностей личности, формируют у молодого поколения ответственность за собственное благополучие и благополучие общества;

– во-вторых, межличностные компетенции, то есть социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и моральные обязательства;

– в-третьих, личностные компетенции – знания и способы деятельности, превращенные в процессе обучения в сущностные черты характера, в мировоззрение, в убеждения, в нравственные принципы, которые, в свою очередь, определяют систему ценностных ориентаций и отношений личности к себе, другим людям, профессиональной деятельности, гражданским правам и обязанностям, государственному строю, духовной сфере общественной жизни.

2. *Общепрофессиональные компетенции* – совокупность знаний, умений, установок и форм поведения, которая формирует способность специалиста должным образом и на соответствующем уровне качества выполнять в организации свою работу (природные способности, интеллект, личностные качества, черты, ценности, установки, образование и формы конкретного поведения).

В этот блок входят следующие виды компетенций:

– познавательные (гностические) – получение, приобретение, преобразование и использование различной информации; формирование целостного представления об окружающем мире и приобретение собственного опыта по взаимодействию с ним, наличие базовых представлений о разнообразии объектов профессиональной деятельности; использование знаний в конкретной области; способность приобретать новые знания, используя современные информационные технологии; способность решать производственные и научно-исследовательские задачи; иметь представле-

ние о разнообразных методах и формах познания и деятельности; способность научно анализировать проблемы и процессы в профессиональной сфере;

- ценностно-ориентационные (аспектная деятельность специалиста, его способность усваивать и принимать ценности, этические нормы и правила, сложившиеся в обществе и профессиональной среде);

- коммуникативные (круг межличностного взаимодействия, типовые проблемы коммуникации и способы их разрешения в сфере профессиональной деятельности, социуме, различных социальных институтах; наличие способностей и опыта организации индивидуальной, групповой и коллективной профессиональной деятельности; владение приемами и техниками эффективной профессионально-ориентированной коммуникации, создание условий психологической безопасности общения, предупреждение и разрешение конфликтов в педагогическом процессе);

- технико-технологические (общие принципы, способы и средства планирования собственной и коллективной деятельности, проектирование и расчеты техники, технологии производственного или другого процесса; мотивационно-ценностные установки на учебно-профессиональную деятельность, на развитие творческих и рефлексивных способностей; необходимость решения различных типов профессиональных задач, при котором процесс решения задачи связан с выбором и применением необходимых средств и способов деятельности, обеспечивающих их решение; готовность выбрать и применить оптимальные средства и способы деятельности, способствующие успешному решению профессиональных задач в различных ситуациях технологической деятельности, характеризует наличие компетенции у субъекта деятельности);

- эстетические (совершенствование процесса профессиональной деятельности и интеллектуального продукта; формирование принципа культуросообразности, научности, преемственности и этапности);

- физические (совокупность требований к физическим данным специалиста и способам выполнения определенных психомоторных действий; способность к физическому самосовершенствованию, а также отсутствие вредных привычек).

3. *Профессиональные компетенции* – круг полномочий специалиста (бакалавра, магистра), реализуемый посредством решения совокупности специальных задач. Профессиональные компетенции представляют собой способность и готовность специалиста эффективно применять знания фундаментальных, профессионально-ориентированных и гуманитарных наук, умения и навыки выполнять профессиональные обязанности. К ним нужно отнести: во-первых, владение на достаточно высоком уровне собственно профессиональной деятельностью в определенной области; во-вторых, способность проектировать свое последующее профессиональное развитие; в-третьих, умение профессионально общаться, способность нести профессиональную ответственность за результаты своего труда.

4. *Предметно-цикловые компетенции* – совокупность междисциплинарных задач теоретического и прикладного характера, решение которых обеспечивает интеграцию знаний и методологии при освоении учебных предметов.

5. *Предметные компетенции* – перечень предметных профессионально-ориентированных вопросов, ситуаций и задач теоретического и прикладного характера, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения предмета.

Данная компетентностная модель позволяет направить основные усилия вуза на подготовку специалиста, обладающего адаптивными способностями, профессиональными знаниями, умениями и навыками, а также гуманистическими характеристиками личности в качестве главной социальной ценности. Она выражает условные, «идеальные» требования к выпускнику, которые могут конкретизироваться в зависимости от профиля образования, квалификационного уровня и особенностей культурно-образовательной среды. Особенно важно, что такая модель акцентирует внимание на том, что, в отличие от образовательно-квалификационного уровня бакалавра, который получает фундаментальные и специальные умения и навыки касательно обобщенного объекта трудовой деятельности, выпускник-магистр владеет методологией научного творчества, современными информационными технологиями, он подготовлен к эффективной исследовательской, консультационной, аналитической деятельности.

Главная задача, которую предусматривает компетентностно-

ориентированное моделирование личности выпускника НУА, состоит в том, чтобы заложить необходимую профессиональную, интеллектуальную и моральную базу, достаточную для будущей деятельности в сферах науки, образования, производства, управления и др. и сформировать у выпускника качества, характеризующие его как субъекта современной культуры, и в том числе качества, транслирующие ценности и традиции НУА.

Для решения этой задачи важно создать условия, при которых:

- 1) фактический материал обучения и процесс воспитания включает соответствующие мировоззренческие позиции, морально-этические нормы и общечеловеческие ценности;
- 2) обучение и воспитание гуманистически направлено сориентировано на баланс «свобода – ответственность»;
- 3) знания должны стать убеждениями и определять направленность личности;
- 4) опыт эмоционально-ценностного отношения к миру становится гарантом, оптимальным поведением во всех жизненных ситуациях.

Целью системы образования является также развитие личности будущего специалиста. Смысл такой системы состоит в создании условий, в которых осуществляется развитие, самообразование, воспитание, самовоспитание, обучение, самообучение. При таком соотношении доминант развития личности будущего специалиста воспитательная система вуза, с нашей точки зрения, превращается в основную, выполняя функцию «осевой линии» и ведущего условия формирования у студентов ценностного отношения к профессиональной деятельности. В этом случае формируется профессиональная ментальность [185, с. 18].

Анализ современных образовательных траекторий подводит к выводу об их динамичности и разновекторности. Как правило, они развиваются в следующих направлениях:

- специализации (углубление в одной линии движения);
- транспрофессионализации (параллельное обучение, овладение дополнительными образовательными программами).

Обе эти линии продвижения предусматривают достижение мобильности за счет выбора индивидуальных (активных или пассивных) стратегий как на уровне формального, так и неформального образования [60, с. 356].

Основными *путями и методами реализации модели* выпускника в НУА являются следующие:

- поддержание созданной в НУА культурно-образовательной среды, способной обеспечить благоприятные условия для удовлетворения интересов и потребностей участников учебно-воспитательного процесса, их самореализации;
- принятие всеми субъектами научно-педагогического процесса иерархизированной системы ценностей: в качестве главных целей признается развитие личности студентов, привитие любви к своей *Alma mater*;
- обеспечение полноты и непрерывности в развитии личности, начиная с отбора абитуриентов и кончая выпуском;
- системно-стилевой подход в личностно-развивающей системе обучения: формирование компетенций должно проходить в условиях варьирования и свободного выбора таких параметров учебной и смоделированной профессиональной деятельности, которые способствуют развитию личностных особенностей;
- глубокое усвоение теоретических основ фундаментальных, профессионально-ориентированных дисциплин;
- развитие инновационного стиля мышления и поведения в профессионально-контекстной образовательной среде (в ходе деловых игр и проблемного обучения);
- постоянное усиление практической направленности процесса обучения;
- овладение современными информационными технологиями;
- направленность учебных дисциплин на реализацию учебной цепочки «воспроизведение – знания – умения – навыки – компетенции – творчество»;
- обеспечение ориентации гуманитарных и социально-экономических кафедр на формирование и развитие способностей к непрерывному обучению в течение всей профессиональной карьеры;
- саморазвитие, подкрепленное развитием самостоятельности в стратегических видах жизнедеятельности, включая целеполагание и планирование;
- регулярная и оперативная диагностика и самодиагностика, которые выполняют роль обратной связи в развитии личности.

В условиях функционирования модуля непрерывного образования ХГУ «НУА» особо значимыми являются:

1) новая философия образования, которая состоит в следующем: без обучения, без соответствующего уровня общего и профессионального образования невозможно добиться успеха; суть этой философии состоит в культивировании потребности постоянно обучаться;

2) усиление ориентации на деловую практику, использование научных знаний в сферах производства и бизнеса;

3) обеспечение непрерывной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров;

4) стимулирование мотивационных составляющих получения высшего образования, повышения научного и профессионального уровня развития личности;

5) максимально широкое использование новейших информационных технологий, которые формируют профессиональную и общекультурную подготовку специалистов;

6) гуманизация образовательного процесса; обеспечение культурного и образовательного развития личности; создание в вузе соответствующей культурной и интеллектуальной среды;

7) обеспечение структурной мобильности, переход от поддерживающих и репродуктивных форм обучения к инновационным, разработка механизмов быстрого реагирования на потребности общества к подготовке кадров;

8) приобщение к системе мирового образовательного пространства и научного поиска.

Одним из путей успешной реализации модели выпускника является объединение учебно-воспитательной деятельности вуза и возможностей производства с целью подготовки конкурентоспособных, высококвалифицированных специалистов-профессионалов, способных в максимально короткие сроки приспособиться к новым общественным обязанностям; установление широких контактов с предприятиями, что дало бы возможность как прохождения студентами практики, так и последующего их трудоустройства, отслеживания адаптации и профессионального становления молодых специалистов на рабочих местах, использование полученной информации в процессе совершенствования модели выпускника. Важное условие – сотрудничество выпускников

с НУА, выражающееся в ознакомлении студентов со своими профессиональными достижениями, особенностями профессиональной деятельности, в предоставлении места прохождения практики, стажировки или работы для студентов.

Модель предполагает не только деятельность вуза, направленную на формирование полноценного молодого специалиста, но и усилия обучающегося, направленные на приобретение им личностных и профессиональных качеств, которые необходимы для достижения успеха в различных сферах жизнедеятельности.

Целевые характеристики модели (адаптивность выпускников, компетентность, гуманитарная культура) должны обеспечиваться интегрированной деятельностью всех структурных подразделений и общественных формирований академии (деканаты, кафедры, факультет последиplomного образования, Центр научно-гуманитарной информации, специальные структурные подразделения: психологическая, медицинская, экологическая, эстетическая, художественно-оформительская службы, лаборатория планирования карьеры, культурный центр, творческие и спортивные объединения, клубы по интересам, студенческие общественные организации).

2.7. Повышение социальной субъектности пожилого человека в системе образования

В современном обществе обеспечение достойной старости признано в качестве одной из гуманистических и культурных задач. Это означает не только организацию социального обеспечения и медицинского обслуживания, но и создание условий для удовлетворения потребности людей пожилого возраста в личностном социокультурном развитии. В таком социальном контексте наиболее значимой, объясняющей проблемы старения представляется *теория активности*, содержащая положения о преобразующем характере социальной активности пожилых людей.

Результатом исследований геронтологов в последние десятилетия стало опровержение стереотипных представлений о неизбежности и необратимости с возрастом ухудшения здоровья и функционального состояния, а также о сокращении социальных

связей и активности. Анализ концепций, трактующих статус и роли пожилых людей в современном обществе, позволяет сделать вывод о том, что они в основном рассматривают лишь отдельные аспекты феномена старости [41; 84; 118; 188]. Авторы теорий старения (теории разъединения (Э. Камминзон, У. Генри), эйджизма (Р. Батлер), маргинальной, жизненного пути, социального статуса, возрастной стратификации и др.) по-разному подходят к оценке места и роли пожилых людей в обществе.

В качестве основополагающего принципа новой модели старости выступает не только увеличение периода жизни человека, но и позитивное изменение ее качества. При этом в такой модели предусмотрены значительные возможности индивидуально-личностного развития человека в пожилом возрасте. Эти возможности оцениваются как потенциал, который может быть реализован с учетом условий окружающего мира.

Понятно, что социальная активность пожилых людей зависит от многих факторов: от их социально-экономического положения, от состояния здоровья, от условий социальной среды, от уровня профессионализма социальных работников, а также от социального самочувствия и настроения людей. Активное участие в жизни общества в рамках отдельных групп делает пожилого человека удовлетворенным своей жизнью. Однако не всегда человек, вышедший на пенсию, может самостоятельно организовать свою жизнь и направить ее в общественно-полезное и социально значимое русло, обеспечить себе активный образ жизни. Этому в наибольшей мере может способствовать реализация принципа социальной активизации личности, основной смысл которого заключается в обеспечении вариантных возможностей для активной социальной деятельности пожилых людей.

Богатый опыт сохранения социальной активности старших поколений накоплен за рубежом. В качестве основных задач работы с пожилыми людьми в разных странах, как правило, выдвигаются: во-первых, создание возможностей для совместного времяпровождения; во-вторых, обеспечение условий для взаимного обогащения в ходе общения знаниями; в-третьих, формирование благоприятной среды для передачи опыта и умений пожилых людей молодому поколению; в-четвертых, расширение взаимопонимания [73; 175; 192; 208].

Важным фактором сохранения социальной активности пожилых людей выступают возможности удовлетворения их *образовательных потребностей* с использованием различных форм поддержания и развития интеллектуальных способностей и формирования коммуникативных компетенций.

Учебно-познавательная деятельность в досуговой среде, в процессе которой активизируются когнитивные возможности людей пожилого возраста, направлена: во-первых, на приобретение знаний, позволяющих решать актуальные жизненные проблемы; во-вторых, на получение информации о различных сторонах жизни через средства массовой информации; в-третьих, на обучение новым технологиям и освоение инноваций материальной культуры с целью приспособления к динамичной окружающей среде.

Образовательные программы для пожилых людей могут иметь самую различную форму и содержание, однако существенным моментом при этом является опора на восприятие старения как этапа эволюции человека, который имеет свои ресурсы, а также рассмотрение пожилого человека как субъекта образования. Выбор образовательных программ должен основываться на мониторинге потребностей пожилых людей, нуждающихся в образовательных услугах.

Неограниченные возможности в повышении социальной активности пожилых людей имеет сеть Интернет. Специальные сайты для общения пожилых людей, обучения компьютерной грамотности полезны пожилым людям: для создания электронного адреса, чтоб вести деловую переписку; для просматривания ежедневной прессы в электронном варианте (вместо дорогостоящей подписки на газеты); для обработки и печати фотоснимков; для прослушивания музыки (вместо магнитофона или проигрывателя); для просмотра кинофильмов (вместо использования DVD-проигрывателя); для просмотра в режиме он-лайн различных передач (вместо телевизора); для увлекательных и разнообразных игр в свободное время (вместо домино или карт во дворе); для более дешевой связи с родственниками при помощи программы «Скайп» (вместо дорогостоящих электронных звонков) [41].

Таким образом, к основным формам участия пожилых людей в духовной жизни общества в зарубежных странах относятся:

индивидуальное и коллективное творчество; участие в программах образования; клубная деятельность; участие в совместных встречах с молодым поколением; участие в общественных организациях и волонтерских движениях. При этом и клубная деятельность, и участие в общественных организациях типа Советов ветеранов или партий пенсионеров, и волонтерское движение, участие в котором позволяет избавиться от чувства одиночества, являются достаточно продуктивными формами активизации духовной жизни людей пожилого возраста [84; 170]. Анализ зарубежного опыта работы с пожилыми людьми позволяет сделать вывод о том, что за рубежом пожилые люди привержены привычкам социальной активности.

Важно развивать нестационарные службы социального обслуживания, такие как центры досуговой, посттрудовой деятельности пожилых людей, повсеместно создавать при них народные университеты «третьего возраста». Основными путями активизации этого процесса можно считать, наряду с трудовой занятостью, также «участие в клубах для пожилых людей, которое позволяет заниматься своими увлечениями (хобби) вместе с единомышленниками; проводить активно свободное время в кругу ровесников (занятия оздоровительной физкультурой, занятия танцами, пение); регулярно встречаться с представителями власти, врачами, психологами, юристами; участвовать в совместных встречах с молодым поколением» [196].

Как показывает анализ накопленного за рубежом опыта работы с пожилыми людьми, основным *трендом* является проект типа «Университет третьего возраста», основными задачами которого являются: 1) организация различных форм образования пожилых граждан (очного, заочного, дистанционного); 2) привлечение представителей старшего поколения к активной жизни в обществе, реализации социальных проектов, использованию своих профессиональных знаний, жизненного опыта для организации общественного просветительства, воспитания молодежи; 3) организация культурно-просветительской и социально-досуговой работы с пожилыми людьми, направленной на удовлетворение широкого спектра образовательных, культурных, познавательных потребностей населения; 4) получение основ медицинских знаний; 5) повышение уровня компьютерной грамотности пенсионеров,

предоставление возможности работы на компьютерах в сети Интернет и пр. [139, с. 355].

По сути, такие «университеты третьего возраста» – это возможность пожилым гражданам и инвалидам бесплатно получать определенный уровень знаний, умений и навыков, обрести уверенность в своих силах и быстрее адаптироваться к условиям жизни [45].

Мы целиком поддерживаем точку зрения Я. В. Зоськи, которая обосновала идею о том, что овладение информационными и коммуникационными технологиями становится для людей, обучающихся в Университетах третьего возраста, важным ресурсом, овладение которым дает возможность занять более выгодную позицию, улучшить социальный статус пожилого человека. Она пришла к выводу, что образование в пожилом возрасте способствует удовлетворению основных эмоциональных, познавательных, социальных потребностей, позволяет ощутить свою полезность для общества, принадлежность к группе, уважение со стороны окружающих и самоуважение за принятие на себя ответственности [65, с. 88–89].

Это подтвердили 38% опрошенных в ходе исследования, проведенного в Полтаве (n=300; апрель-май 2017 г.). 98% слушателей Университетов третьего возраста подтвердили гипотезу о том, что адаптивная среда Университета как агента ресоциализации является благоприятной. Согласно результатам анкетирования, 17% слушателей Университета третьего возраста для получения информации пользуются Интернетом, остальные предпочитают такие традиционные источники информации как газеты (45%), телевидение (31%) и радио (24%). Замена классических каналов коммуникации в процессе потребления геронтообразовательных услуг электронными происходит именно потому, что классические каналы уже не отвечают современным запросам и требуют новой коммуникативной культуры на всех ее уровнях: общества, социальных институтов и т. п. Интересным является тот факт, что уже каждый десятый респондент пожилого возраста потребляет услуги Интернета для осуществления е-коммерции.

Подытоживая результаты эмпирического исследования, А. В. Каркач делает вывод о том, что формирование потребностей и мотивация людей пожилого возраста к потреблению геронтообразовательных услуг Университетов третьего возраста проис-

ходят под влиянием ценностей и интересов как отдельных социальных групп, так и общества в целом. Активная деятельность и лоббирование идей геронтообразования позволит расширить количество слушателей Университетов третьего возраста, повысить качество и эффективность ресоциализующего влияния, привлечет внимание партнеров и обеспечит их консолидацию в реализации геронтообразовательных проектов, тем самым обеспечивая успешную ресоциализацию пожилого человека в аспекте потребления образовательных услуг [77, с. 499].

Перечисленные формы активизации духовной жизни людей пожилого возраста, по сути, отражают уже имеющийся опыт социально-культурной деятельности и не содержат значимых элементов новизны. Объединяющим их элементом выступает то, что в основе вышеперечисленных предложений просматривается субъект-объектный подход уже на уровне формулировок: «участие пожилых в программах образования, в клубной деятельности», «участие в совместных встречах с молодым поколением» и т. п. Мы целиком разделяем позицию Е. В. Черношвитова, который отмечает, что формулировки «участия» вуалируют установки на «обучение» и «социальное воспитание» пожилого человека, предписывая ему роль объекта социально-культурной деятельности, в то время как прогрессивным следует считать принцип «старость не надо лечить и учить» [188, с. 37].

При этом важно учитывать особенности социальной динамики, возрастание потребностей и возможностей развития людей пожилого возраста в ходе интенсивных социальных трансформаций. Мы вполне согласны с мнением И. А. Григорьевой в том, что пенсионеры – это поседевшие «бэби-бумеры», уровень образования и притязаний которых намного выше, чем у людей третьего возраста в 1990 г. [41, с. 154–155].

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что на международном уровне к старшему поколению уже утвердился *«подход развития, сменивший по приоритетности, но не вытеснивший «подход заботы»*. «Подход развития» предполагает два уровня мер государственной политики:

– индивидуальный (микрор уровень), заключающийся в обеспечении людей пожилого возраста в различных сферах жизни общества: политической, социальной, культурной и т. п.;

– общегосударственный (макроуровень), предполагающий включение проблем старения в национальную стратегию развития.

Суть «подхода развития» заключается в преодолении или предотвращении возможностей демографических изменений, таких как создание потенциалов развития и трансформации в обществе для всех возрастов.

Однако, при организации системной и эффективной работы с пожилыми людьми необходимо учитывать, что социальный статус, роль и место лиц «третьего возраста» в политической, экономической, социальной и культурной жизни обусловлены во многом отношением к ним общества. Поэтому государство, средства массовой информации должны формировать общественное мнение по поводу людей пожилого возраста как группы, вносящей определенный вклад в общество, а не как балласта, связанного только с издержками. Основная проблема лиц пожилого возраста заключается в том, что они не всегда знают, как наилучшим образом использовать свой богатейший жизненный опыт. Невостребованность их жизненного опыта ощущается пожилыми людьми как невостребованность самих себя.

В целом, анализ опыта работы с пожилыми людьми позволяет сделать следующие выводы:

◆ Чем выше уровень социальной активности пожилых людей, тем успешнее развивается общество. При этом принципиальное значение имеет признание того факта, что процесс активизации невозможен, если относиться к пожилым людям как к объекту профессионального вмешательства. Активизация пожилых людей связана прежде всего с ростом самостоятельности. Процесс активизации начинается с анализа существующей ситуации, с понимания пожилым человеком того, что необходимо самому изменять ситуацию или выработать альтернативные решения.

◆ Система образования для лиц «третьего возраста» направлена на реализацию социальной субъектности пожилого человека, что в целом способствует увеличению продолжительности активной жизни. Ключевым ресурсом для сохранения трудовой активности пожилых людей становится человеческий потенциал, воплощенный в запасе знаний, навыков, интеллекта и творческих способностей людей. Именно он определяет жизненный уровень населения и конкурентоспособность на глобальном рынке.

◆ Образовательные программы для пожилых людей имеют самую различную форму и содержание. Существенным моментом является опора на восприятие старения как этапа эволюции человека, который имеет свои ресурсы, а также *рассмотрение пожилого человека как субъекта образования*. Выбор образовательных программ основывается на мониторинге потребностей пожилых людей, нуждающихся в образовательных услугах.

◆ Основным трендом является проект типа «Университет третьего возраста», цель которого – создание условий для изменения стереотипа поведения и жизненных установок пожилых людей: уход от пассивной позиции и *формирование новой модели личностного поведения* путем вовлечения пожилых людей в образовательный процесс, разработку и осуществление общественно значимых проектов, увеличение степени их участия в общественной жизни.

◆ В повышении социальной активности пожилых людей активную роль играет *Интернет*. Благодаря специальным сайтам для общения пожилых людей и обучению компьютерной грамотности они получили возможность создания электронного адреса, просматривания ежедневной прессы в электронном варианте, обработки и печати фотоснимков, прослушивания музыки и просмотра кинофильмов и различных передач в режиме он-лайн, а также связи с родственниками при помощи программы «Скайп».

◆ Культурно-досуговая деятельность обладает огромным багажом форм и методов культурного развития пожилых людей и социализирующего воздействия на них. Она способна оптимизировать жизнедеятельность людей пожилого возраста, стимулировать их интеллектуальную и физическую активность, развивать творческие способности. Ядром сложившейся системы социокультурной работы с пожилыми людьми является принцип свободного выбора видов деятельности в сочетании с широким спектром социально-культурных практик, который они освоили, еще не вступив в «третий возраст». В пожилом возрасте досуговые виды деятельности расширяются за счет волонтерских направлений работы, познания новых сфер реальности и получения новых профессиональных знаний.

◆ В основе модели социокультурной активизации жизни пожилых людей лежит, во-первых, возможность независимого

выбора желаемых видов деятельности при наличии широкого спектра предложений; во-вторых, возможность реализации индивидуальных способностей во всех аспектах ежедневной жизни *в рамках субъект-субъектных отношений*, равенства и релятивности позиций различных субъектов, складывающихся в учреждениях, работающих с пожилыми людьми. Создаваемые и реализуемые самими пожилыми людьми проекты позволяют в полной мере реализовать субъект-субъектные отношения. Обеспечение двух указанных условий обеспечивает процесс активизации духовной жизни в его социально-культурном контексте.

◆ Необходимо активнее реформатировать работу с людьми «третьего возраста», внедряя *субъект-субъектный подход* в реализации стратегии активного старения, полнее раскрывать многообразный потенциал социально-культурной деятельности в обеспечении процесса активизации духовной жизни пожилых людей. В соответствии с *«подходом развития»*, основными направлениями повышения социального статуса лиц пожилого возраста должны стать: 1) улучшение качества жизни пожилых людей, повышение их материального благосостояния; 2) развитие социальных услуг в соответствии с потребностями пожилых людей; 3) сохранение возможности социальной, политической, интеллектуальной и творческой деятельности лиц третьего возраста с целью активизации социального поведения; 4) подготовка профессиональных кадров для работы с пожилыми людьми.

Выводы к разделу 2

✓ Учитывая, что именно образованию отводится ключевая роль в формировании нового цивилизационного качества украинского общества, особого внимания требует подготовка специалистов с высшим образованием, способных в хаосе постмодернистских трансформаций удерживать в качестве ядра фундаментальные ценности образования и воспитания личности. Важнейшим элементом комплекса мер по становлению системы взаимодействия в образовательной среде выступает *студенческое самоуправление*, представляющее собой внутренне мотивированное и творческое решение самими студентами проблем управления учебным и внеучебным процессами в вузе.

✓ Становление образования инновационного типа сделало актуальным ряд теоретико-методологических *проблем*: соотношение традиций и инноваций, критерии оценки нового в образовании, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, эффективное управление инновациями, подготовка педагогических кадров, готовых к инновационной деятельности и ряд других. Философия инновации конкретизируется в основных категориях (элементах) учебного процесса: целевой составляющей, содержательной, процессуальной, технологической и оценочной.

✓ Гарантом сохранения культурного и интеллектуального наследия, накопленного в вузе выступает библиотека, ведущей проблемой которой остается достижение гармонии студента и преподавателя с информацией. В условиях информационного общества ей важно, внедряя инновационные формы и методы, сохранить общечеловеческие и профессиональные ценности, стремление к познанию, академическое мышление, энциклопедизм, творчество, духовное содержание личности и познаваемого смысла. Библиотека в современном вузе представляет собой открытую территорию для общения и творчества читателей, площадку культурной коммуникации.

✓ Профессиональная деятельность – одна из наиболее значимых ценностей человека – является существенным компонентом структуры его смысложизненных ориентаций. В качестве интегрированного конечного результата образования рассматривается сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных. С учетом современных условий приоритеты *профессиональной подготовки* специалистов существенно меняются в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью.

✓ С точки зрения компетентностного подхода, характеристику персонифицированного результата образования представляет собой *модель выпускника*, отражающая подготовленность выпускника к осуществлению социальной и профессиональной деятель-

ности, профессионально-личностному самосовершенствованию. В ней по сути отображена мера соответствия знаний, умений, навыков, личностных качеств и психических свойств выпускника вуза компетенциям и квалификации специалиста. За счет этого модель выпускника выступает как обобщенный показатель успешности учебно-воспитательной деятельности высшего учебного заведения.

✓ Система образования для лиц «третьего возраста» направлена на реализацию социальной субъектности пожилого человека, что в целом способствует увеличению продолжительности активной жизни. Ключевым ресурсом для сохранения трудовой активности пожилых людей становится человеческий потенциал, воплощенный в запасе знаний, навыков, интеллекта и творческих способностей людей. Именно он определяет жизненный уровень населения и конкурентоспособность на глобальном рынке.

Раздел 3

ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ (ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ)

3.1. Гуманитарные технологии, алгоритм их выполнения и оценки

Решение задач экономической и цивилизационной модернизации, стоящих перед Украиной, возможно только при условии развития гуманитарной и социокультурной сферы. Именно сфера гуманитарной политики в новых социально-политических условиях призвана сформировать горизонты будущего страны и каждого гражданина.

Научно-технологическое развитие последних десятилетий все в большей мере концентрируется вокруг человека – как в плане расширения человеческих возможностей, так и в силу того, что человек все чаще оказывается критическим звеном многих технологических процессов, а также подвергается опасностям, порождаемым самими же новыми технологиями, которые порой несут угрозу не только его физическому и психическому существованию, но и ставят под вопрос саму его идентичность. В связи с этим особую актуальность приобретает проблема выяснения сущности гуманитарной политики и ее функционального призвания.

Под гуманитарными технологиями обычно понимают комплекс методов управления социогуманитарными системами, обладающих следующими характеристиками: публичной сферой применения, ориентацией на будущее (стратегический характер), эксклюзивностью и оптимистичностью. *Гуманитарная технология* представляет собой четко отработанную по операциям совокупность последовательно применяемых процедур, приемов, методов воздействия, способов деятельности, направленных на наиболее оптимальную и эффективную реализацию поставленных целей и задач в определенной социальной, политической или культурной ситуации.

В последние десятилетия гуманитарные технологии вышли на постановку широкого круга антропологических, культуротехни-

ческих и социотехнических задач, став одной из сфер приложения реальной политики.

Среди ведущих стратегий научного выстраивания современных представлений о гуманитарных технологиях, на наш взгляд, следует выделить следующие:

◆ Гуманитарные технологии используются в качестве *проективной техники* реализации определенного типа взаимодействия. Эта техника направлена на поддержание социальных отношений, в основу которых закладываются базовые ценностно-целевые ориентации представителей различных групп интересов. В этом плане, как правило, говорится об идеологических, манипулятивных или же конвенциональных стратегиях публичной политики. Оценивается же «гуманитарный» потенциал публичной политики по тому, насколько она институционально и легитимно справляется с возможностью политического и административного управления социальной системой в целом.

◆ Гуманитарные технологии воспринимаются как *способ трансляции информации*. Посредством гуманитарных технологий вырабатываются оптимальные формы и качественные основания, которые позволяют достигать эффективного использования информационных ресурсов в различных познавательных и социальных практиках. Благодаря им возможно поддерживать доверие и согласие в обществе, стабильность его существования.

◆ Гуманитарные технологии формируются вокруг *приоритетных форм и способов фиксации поведенческих стереотипов и социальных ролей*.

Если «репрессивный» тип закрепления социального поведения жестко определяет сферу социального действия санкциями и предписаниями, унифицирует все формы деятельности, то «либеральный» тип ориентирует на поиск новых возможностей для социальной кооперации, он основан на принципах диалога, свободы выбора и взаимной безопасности. Именно второй тип, нацеленный на продвижение «либеральных» приоритетов, все чаще называют «гуманитарным» в социальной практике поведенческих стратегий.

◆ Целенаправленная коллективная деятельность людей на основе гуманитарного знания также становится одним из важных компонентов в развитии соответствующих *технологий социальной*

ного моделирования. Поскольку производство инноваций в гуманитарной сфере тесно связано со способностями людей на производить и апробировать инновационные смыслы в поле собственной мыследеятельности, то вызывает опасения «массовизация» гуманитарной сферы, ведь символы и образы приемлемого будущего социального развития для большинства ныне живущих имеют неопределенный характер.

Гуманитарные технологии подразделяются на управленческо-гуманитарные (человековедческие), педагогические и психологические. Воспринимая гуманитарные технологии как технологии работы с нормами и ценностями людей, мы вкладываем в них следующие смыслы:

- управление поведением, поскольку гуманитарные технологии – это технологии создания, изменения и обработки рамок и правил поведения людей;
- технологии производства, упаковки и внедрения смыслов;
- управление развитием: поскольку гуманитарные технологии ориентированы на создание условий для развития человеческой личности, то мы рассматриваем их как способы совершенствования моральных норм, развития интеллектуального потенциала и физического состояния человека.

Гуманитарные технологии – это по сути технологии, использующие общественные науки или способы воздействия на человеческое общество. Социогуманитарные знания призваны стать научным компасом, который указывает азимут социального развития. Поэтому важно актуализировать конструктивно-созидательный потенциал гуманитарных наук, повышать гуманитарную образованность населения.

Гуманитарная образованность выполняет в современном обществе целый комплекс социально значимых функций, а именно:

- 1) способствует большей открытости людей, помогает преодолеть разобщенность людей, которая ведет к крайне негативным последствиям;
- 2) формирует нравственность и толерантное отношение к различным мнениям, за исключением расистских, фашистских и др.;
- 3) активизирует деятельность интеллекта; облегчает освоение любой профессии, особенно для тех профессионалов, деятельность которых включает функции общения и управления людьми;

4) является основой духовности людей, которая характеризуется внутренней культурой, возвышенностью мыслей, желаний, благородной мотивацией поступков.

Гуманитарное знание способно выполнять конструктивную функцию, поскольку описывает возможности развития человека и выступает своеобразным «ключом» к технологиям. Поскольку социальные явления слабо опредмечены, то их познание не может опираться только на мыследеятельность, а углубляется и расширяется за счет знаний, получаемых через практическую деятельность и коммуникации. Именно этим объясняется актуализация процессуального, технологического описания явлений.

Построение гуманитарных технологий требует некоторых научных оснований, выбора или разработки своей собственной методологии. Изучение ряда концепций, описывающих феномен гуманитарных технологий, позволяет нам в качестве теоретического основания гуманитарных технологий предложить два современных теоретических подхода: 1) синергетику и 2) новый институционализм. Кроме того, важно описать ситуацию постмодернизма в науке, культуре, во всех сферах жизни общества, без чего невозможно адекватно оценивать реальные социальные процессы, разрабатывать современные гуманитарные технологии и создавать условия для их успешной реализации.

Среди основных характеристик, определяющих применимость нового институционализма в качестве методологического основания построения гуманитарных технологий, мы выделяем следующие:

– во-первых, отказ от принципа равновесия (по Парето) и допущение существования множества точек равновесия, не обязательно совпадающих с точками оптимума; согласно Парето, равновесия может не существовать вообще;

– во-вторых, признание ограниченной рациональности индивидов, отказ от постулата оптимизации, лежащего в основе поведения Ното Есопoticus; отказ от тезиса о стабильных субъективных предпочтениях индивидов.

Синергетическая методология включает специфическую концепцию общественного развития, построенную:

– на актуализации процессов самоорганизации; на отрицании линейного развития общества и, соответственно, поступательного

исторического процесса; на признании множественности альтернатив общественного развития объективной закономерностью;

- на рассмотрении процесса исторического развития общественных систем по аналогии с эволюцией сложных физиохимических систем, которые отличаются только степенью их сложности, упорядоченности и структуризации;

- на отказе от практики простого переноса опыта прошлого в настоящее в управленческой деятельности как на микроуровне организации, так и на макроуровне государства.

Современному гуманитарному технологу необходимо иметь четкое представление о «ситуации постмодерна», охарактеризовать ее онтологические, гносеологические, историко-культурные и эстетические параметры, среди которых:

- отклонение от установки на насильственное преобразование, перевода из «неразумного» состояния в «разумное»;

- отказ от попыток систематизации и классификации предметов и явлений;

- отрицание способности науки давать объективное, достоверное знание, открывать закономерности и причинные связи, выявлять тенденции;

- признание невозможности зафиксировать наличие жестких, самозамкнутых систем в экономике, политике и культуре;

- скептическое отношение к человеку как субъекту деятельности и познания, отрицание антропоцентризма и гуманизма;

- театрализация; нефаталистическое мировоззрение, поскольку человек не чувствует себя хозяином своей судьбы;

- нигилизм, цинизм.

Следовательно, опираясь на такие теоретические подходы, как синергетика и новый институционализм, а также учитывая ситуацию постмодернизма, мы предлагаем управление сложноорганизованными гуманитарными системами выстраивать на основе следующих принципов:

- ◆ отказ от искусственного навязывания направлений развития сложноорганизованных систем;

- ◆ зависимость эффективности управленческой деятельности не от количества затраченных ресурсов, а от качественного распределения управленческого воздействия;

- ◆ учет максимального количества потенциальных сценариев развития и моделей сложноорганизованных систем;
- ◆ включение механизмов положительной обратной связи, приводящих к так называемым режимам с обострением, что способствует ускоренному качественному росту системы.

Перечисленные принципы мы рассматриваем как методологические ориентиры для гуманитарных технологов. Они позволяют проанализировать социально-политический контекст формирования приоритетов гуманитарной политики на уровне конкретного региона. Так, например, рассматривая концепцию гуманитарной политики в Харьковском регионе как систему современных взглядов, принципов и приоритетов в деятельности органов государственной власти, мы усматриваем ее целевое назначение в том, чтобы организовать территории Харьковщины в соответствии с принятой государственной стратегией развития Украины. Она призвана стать ориентиром для органов государственной власти Харьковской области при решении задач развития и обеспечения согласования общегосударственных интересов и интересов граждан Харьковской области, обеспечения их конституционных прав.

При этом внутренняя политика Харьковского региона представляет собой целевые действия органов власти Харьковщины, направленные на наиболее эффективное использование всех ресурсов региона для повышения благосостояния населения, совершенствования структуры материального производства, улучшения состояния окружающей среды, развития социально-экономической инфраструктуры.

В плане нашего рассмотрения среди всех взаимосвязанных элементов (экономической, социальной, научно-технической, экологической, демографической, гуманитарной и национальной политики) именно гуманитарная политика тесно связана с целями современной региональной политики в социальной сфере – обеспечением достаточного уровня благосостояния в регионе и созданием приблизительно одинаковых жизненных возможностей для всех граждан.

Она сопрягается также с основными задачами региональной научно-технической политики, к которым относятся:

- во-первых, изучение, анализ состояния научно-технического комплекса региона;
- во-вторых, сохранение, восстановление и развитие научно-технического комплекса в соответствии с установленными приоритетами;
- в-третьих, определение основных направлений инвестиционной деятельности;
- в-четвертых, развитие наукоемкой продукции, повышение конкурентоспособности производителей продукции;
- в-пятых, минимизация негативных последствий научно-технического прогресса.

Но в любом случае приоритетной целью региональной гуманитарной политики остается духовное развитие общества, улучшение его морального состояния и здоровья. Гуманитарная политика должна быть направлена на формирование свобододлюбивой, инициативной личности, воспитание национального, патриотического долга, возрождение национального, культурного фундамента общества.

Курс Украины на демократию, толерантность, модернизацию и социальный прогресс гарантирует укрепление идентичности украинской политической нации как консолидированной поликультурной общности, развитие общества на основе диалога, гуманистических ценностей и толерантности, формирование единого гуманитарного пространства.

Приоритеты гуманитарной политики должны быть лишены идеологической ангажированности и построены исключительно на приоритете прав человека и видении будущего Украины как демократического, правового, социального государства, основу которого составляют институты гражданского общества.

По нашему мнению, *приоритетами гуманитарной политики* в регионе являются следующие:

- ◆ обеспечение гуманитарной безопасности общества;
- ◆ содействие развитию науки, образования, культуры, здравоохранению и спорта;
- ◆ духовное развитие общества, улучшение его морального состояния и здоровья, укрепление его правовых и религиозных основ; утверждение здорового образа жизни граждан;

- ◆ повышение роли общественных организаций в реализации принципов региональной гуманитарной политики;
- ◆ достижение гражданского мира и взаимопонимания;
- ◆ активизация интеграционных процессов в европейское культурное пространство;
- ◆ совершенствование молодежной политики, развитие студенческого самоуправления.

Эти приоритеты ориентируют на выполнение следующих конкретных задач в сфере образования:

- обеспечение экономических и социальных гарантий для профессиональной самореализации педагогических, научно-педагогических работников, повышения их социального статуса, профессионального и общекультурного уровня, профессионального мастерства;
- обеспечение развития сети учебных заведений с учетом потребностей потребителей, социальных запросов и государственных требований;
- развитие профильной старшей школы;
- внедрение образовательных инноваций, информационных педагогических технологий;
- создание благоприятных условий для поиска, поддержки и развития одаренных детей и молодежи;
- поддержка детей и молодежи с особыми потребностями;
- обеспечение консолидации и взаимодействия социальных и научных партнеров с целью интенсификации развития системы образования области;
- модернизация каждого учебного заведения и образовательного учреждения до уровня современных потребностей;
- осуществление комплексной информатизации образования в области, внедрение новейших информационных технологий в учебный процесс, системы тестового оценивания знаний, автоматизация управления образовательной отраслью;
- определение потребности региона в сфере производства и услуг в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах с образовательно-квалификационным уровнем «младший специалист»;

- оптимизация сети профессионально-технического образования в соответствии с современными требованиями рынка труда;
- создание учебно-производственных комплексов «профессионально-техническое учебное заведение – высшее учебное заведение» и учебных заведений нового типа;
- улучшение трудоустройства выпускников профессионально-технических учебных заведений по избранной профессии;
- повышение качества профессиональной подготовки квалифицированных специалистов;
- содействие координации работы профессионально-технических учебных заведений с организациями и районными центрами занятости;
- создание региональной инновационной системы;
- обеспечение равного доступа к получению высшего образования;
- содействие социальной адаптации инвалидов, детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, к студенческой среде;
- создание условий для реализации интеллектуального потенциала научно-педагогических работников, студентов и одаренной молодежи;
- строительство новых учреждений образования, ремонт и реконструкция помещений;
- содействие восстановлению деятельности детских заведений из числа неработающих, особенно в сельской местности;
- оснащение общеобразовательных учебных заведений современными учебными компьютерными комплексами и мультимедийными системами;
- обеспечение подвоза учеников и учителей к месту обучения и работы и в обратном направлении.

В ходе модернизации системы образования важно в качестве приоритетных целей выделить также и задачи по совершенствованию научно-исследовательской деятельности в регионе. Среди них важнейшими мы считаем:

- во-первых, дальнейшее развитие региональной инновационной системы в Харьковской области;
- во-вторых, популяризацию научной деятельности;
- в-третьих, создание условий для реализации научного потенциала и адаптации к рынку экономики;

– в-четвертых, сохранение традиций сотрудничества молодых и выдающихся ученых как механизма передачи знаний.

Выполнение перечисленных задач, несомненно, позволит получить ожидаемые результаты:

- ◆ повышение индекса уровня образования и индекса человеческого развития на региональном уровне;

- ◆ создание условий для развития доступной и качественной системы образования в Харьковской области в соответствии с требованиями общества, запросами личности и потребностями государства;

- ◆ обеспечение современных общеобразовательных учебных заведений учебными компьютерными комплексами и мультимедийными системами для поддержки учебно-воспитательного процесса, библиотечного дела и управленческой деятельности руководителей учреждений;

- ◆ оптимизация сети учреждений гуманитарной сферы в соответствии с потребностями населения;

- ◆ создание единой системы выявления, отбора и поддержки одаренной молодежи;

- ◆ создание условий для качественного психолого-медико-педагогического сопровождения, адаптации, реабилитации и интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- ◆ обновление содержания подготовки педагогических работников системы непрерывного образования на протяжении всей жизни с учетом требований современного информационно-технологического общества;

- ◆ улучшение социально-экономического состояния учителей, морального и материального стимулирования их профессиональной деятельности;

- ◆ повышения уровня и качества образования в общеобразовательных учебных заведениях области через распространение прогрессивного международного опыта;

- ◆ укрепление физического и психического здоровья детеции оздоровления и отдыха.

В качестве критериев эффективности системы образования в регионе будут выступать позитивные изменения ее качества, что выражается:

- во-первых, в оптимизации сети учреждений образования в соответствии с потребностями населения;
- во-вторых, во внедрении новых моделей профильного и допрофильного обучения;
- в-третьих, в создании единого образовательного пространства на основе преемственности и интеграции содержания общего среднего и внешкольного образования;
- в-четвертых, в сбалансированности подготовки специалистов с потребностями рынка труда; в расширении новых форм получения высшего образования;
- в-пятых, в увеличении объема внедрения новейших научных технологий в производство;
- в-шестых, в вовлеченности в научную деятельность одаренной молодежи.

В целом, решение поставленных задач в соответствии с указанными критериями способствует достижению главной цели социальной политики в Украине, которая состоит в гуманизации социальных условий повседневной жизни людей. Гуманитарное сотрудничество всех субъектов власти и образования все в большей мере становится генератором и механизмом реализации позитивных изменений современного общества и его институтов в ответ на вызовы времени.

3.2. Стейкхолдер-менеджмент как инструмент согласования потребностей рынка труда и результатов деятельности вузов

Развитие рыночных отношений и изменение государственного регулирования сферы образования обуславливает применение в ней методов и приемов менеджмента, определяющих отношения с разнообразными заинтересованными сторонами. Поэтому представляется перспективным использование теории стейкхолдеров, то есть направления в менеджменте, объясняющего стратегию системы образования с точки зрения учета интересов заинтересованных сторон.

Поставив себе задачу изучить стратегии и модели взаимодействия в сфере образования, мы обратили внимание на то, что все исследователи отмечают, что основой теории стейкхолдеров

выступают партнерские отношения. Мы понимаем под *стейкхолдерами* заинтересованных лиц, имеющих или считающих, что они имеют законные требования в отношении некоторых аспектов проекта. При этом мы особо акцентируем внимание на том, что отношение того или иного заинтересованного лица к проекту характеризуется не только объективными экономическими предпосылками, но и субъективным отношением к проекту или его руководителю. Поэтому понимание ожиданий, интересов и потребностей факторов среды – это обязательное условие устойчивого развития любой образовательной организации в современных условиях. Именно с учетом этого условия мы пытаемся оценить различные стратегии взаимодействия различных групп влияния и проанализировать существующие модели партнерских отношений субъектов образовательного процесса и всех заинтересованных сторон.

При достижении целей деятельности организации следует принимать во внимание разнообразные интересы различных заинтересованных сторон. Эти интересы, по сути, представляют собой определенный тип неформальной коалиции. Поскольку отношения между стейкхолдерами могут носить не только характер сотрудничества и совпадения интересов, но и конкурентной борьбы, мы считаем целесообразным рассматривать всех стейкхолдеров как единое противоречивое целое. В целом, именно их взаимодействие и определяет траекторию развития организации, что исследователи справедливо называют «коалицией влияния» [148].

Главной *целью* социального партнерства в сфере образования является обеспечение высокого качества и эффективности подготовки и переподготовки кадров. В качестве целей социального партнерства в сфере образования Н. В. Шевченко выделяет следующие:

- реализация государственной политики в области профессионального образования и подготовки кадров;
- обеспечение рынка труда необходимыми рабочими кадрами востребованных профессий с учетом основных тенденций стратегического развития экономики;
- быстрая адаптация молодых специалистов на рынке труда;
- повышение конкурентоспособности выпускников образовательных учреждений [194].

Исходя из такого понимания целей социального партнерства, в качестве главного критерия на всех уровнях мы выделяем реализацию основной задачи образовательного учреждения – *востребованность выпускников* на рынке труда.

Понятно, что повышение качества образования и конкурентоспособности современной системы подготовки кадров может быть достигнуто только при взаимодействии высшей школы и бизнеса. Нынешний уровень партнерства образования и работодателей является достаточно низким, что объясняется наличием как объективных, так и субъективных причин, среди которых следует отметить: во-первых, недостаточный уровень развития бизнеса, что, несомненно, ограничивает возможности совершения долгосрочных программ партнерства с вузами по целевой подготовке специалистов; а во-вторых, общую нестабильность экономической ситуации. К сожалению, недостаточные гарантии со стороны государства заставляют многие компании отказываться от программ долгосрочных вложений в человеческий капитал.

С целью выявления особенностей взаимодействия вуза со стейкхолдерами в декабре 2016 г. мы провели экспертные интервью с руководителями высших учебных заведений и предприятий Харьковского региона (n=28), которые довольно успешно выступают в роли субъектов социального партнерства в сфере образования. В ходе экспертных интервью нам удалось зафиксировать, что руководители образовательных учреждений (n=14) исходят из того, что система профессионального образования выполняет, в первую очередь, социальную миссию (ценностный аспект), а потому заказчиком должно быть государство, обязанное поддерживать профессиональные образовательные учреждения, освоившие определенный профиль подготовки кадров (аспект интересов). Работодатели же (n=14), как показали результаты экспертных интервью, интересуются системой образования преимущественно как поставщиком квалифицированной рабочей силы (аспект интересов). Они заявили, что готовы помогать только тем образовательным учреждениям, которые разделяют их подходы к подготовке специалистов и считают возможным перестраиваться согласно установок работодателей (ценностный аспект). Руководители образовательных учреждений отметили, что учет требований работодателей – это, во-первых, гарантия

трудоустройства выпускников, а значит, их социальная защищенность (ценностный аспект), а во-вторых, это возможность дополнительного привлечения внебюджетных средств от предприятия (аспект интересов). Работодатели, со своей стороны, осознали, что партнерство с вузами даже небольшая помощь им позволяют влиять на содержание профессиональной подготовки, значительную часть которой в любом случае оплачивает государство (аспект интересов), а выполнение социальной миссии системой образования способствует стабильности общества, а в конечном итоге, и безопасности их бизнеса (ценностный аспект).

В результате исследований мы пришли к выводу, что фактически формируется новая общая система ценностей, а именно партнерство способствует созданию институциональных форм взаимодействия, таких как: региональные и муниципальные консультативные советы, методические объединения, межведомственные комиссии социальных партнеров. Все вместе это обуславливает становление нового качества социальных субъектов.

С целью исследования *механизма социального партнерства* в системе подготовки квалифицированных кадров с участием авторов в марте 2017 г. был проведен опрос руководителей организаций-работодателей, в котором приняли участие 50 руководителей предприятий Харьковской области. Мониторинг позволил выявить следующие тенденции:

◆ Работодатели довольно высоко оценивают роль молодых специалистов. 46% опрошенных работодателей отметили, что молодые специалисты играют значительную роль в их организациях. Наиболее важными преимуществами молодых специалистов работодатели считают энергичность и активность молодых специалистов (так считают 76% респондентов), а также возможность «вырастить» идеального сотрудника для своей фирмы (64%).

◆ Судя по данным работодателями оценкам, наиболее важными личностными качествами молодых специалистов они считают добросовестность, ответственность и интерес к работе. О том, что это в наибольшей степени важно для их организации, заявили 92% опрошенных работодателей. Работодатели, как правило, ценят в молодых специалистах: высокую мобильность; гибкость мышления и легкость в усвоении новой информации; высокую

трудовую мотивацию; стремление к саморазвитию; свежий взгляд на работу организации; наличие систематизированных теоретических знаний; инициативность в работе; высокую самоотдачу; желание испробовать себя в различных направлениях в рамках профессиональной области.

◆ В работе с молодыми специалистами существуют некоторые особенности. Впервые попадая в бизнес-среду, молодые специалисты не всегда соответствуют ее требованиям и правилам общения. Чтобы адаптация и включение в работу организации происходило с наибольшей эффективностью, необходимо учитывать личностные качества молодых специалистов и особенности их поведения и позиционирования.

◆ По мнению 22% респондентов, негативной характеристикой молодого специалиста является отсутствие у него личного плана профессионального роста. Как правило, компании заинтересованы в специалистах, которые приходят работать на длительный срок, стремятся расти профессионально и готовы принести существенную пользу компании.

◆ Среди основных недостатков молодых специалистов предприниматели-работодатели выделяют, в первую очередь, низкую лояльность к организации, поскольку на первом месте работы сотрудники редко задерживаются больше года, а новички только через два-три года начинают приносить хоть какую-то отдачу. К недостаткам молодых специалистов работодатели относят также: завышенные требования к зарплате и условиям труда, что часто не отвечает уровню их компетентности; низкую трудовую мотивацию и трудовую мораль; необоснованную амбициозность и самооценку; нереалистические ожидания в начале карьерного пути; недостаточную теоретическую подготовку; неумение использовать полученные знания; неготовность решать конкретные практические задачи; неумение вести себя в коллективе; неготовность брать на себя ответственность за принятые решения; отсутствие корпоративной культуры; неготовность к самостоятельной работе.

◆ Исследования показали, что большинство работодателей не преследуют цели подобрать специалиста, которому можно платить меньшую зарплату, и не воспринимают молодых специалистов как дешевую рабочую силу. Радует, что лишь 24%

респондентов рассматривают такую возможность как преимущество молодых специалистов.

Проведенные исследования подтвердили значимость учета условий взаимодействия работодателей и молодых специалистов, выделения факторов, способствующих интересному и продуктивному для обеих сторон сотрудничеству, а также понимания их сильных и слабых сторон.

Современные формы взаимодействия системы образования и бизнеса сводятся как правило, к организации в вузах структур, которые занимаются трудоустройством и организацией практик студентов, но механизмы влияния требований рынка труда к специалистам на содержание подготовки пока практически не сформированы. В то же время современные условия требуют более интенсивной коммуникации между работодателями и высшими учебными заведениями по проблемам высшего образования, которая могла бы стимулировать четкое осознание нужд работодателей относительно подготовки специалиста и дать вузам ориентиры для реалистичной оценки качества их работы и понимание перспектив своего развития.

Понимая значимость развития социального партнерства в сфере образования, профессорско-преподавательский коллектив Харьковского гуманитарного университета в последние годы вполне закономерно концентрирует свое внимание на проблемах реализации стейкхолдерского подхода в ходе реформирования высшей школы. 16 февраля 2017 г. на базе ХГУ «НУА» была проведена Международная научно-практическая конференция «Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени». В рамках подготовки к этой конференции нами был проведен экспертный опрос работодателей и преподавателей высших учебных заведений. Общее число экспертов, принявших участие в исследовании – 27 человек: преподаватели вузов – 47,1%, руководители организаций города – 52,9%. Такой же опрос был проведен с участием авторов в 2011 году, причем с таким же количеством экспертов [194].

Нам важно было проследить динамику развития социального партнерства в ответ на вызовы времени и определить перспективы использования стейкхолдерского подхода в сфере образования. По сравнению с 2011 годом, вдвое увеличилось число экспертов-

преподавателей, отметивших наличие возможностей для развития социального партнерства (в 2011 г. – только 12,5%, а в 2017 г. – 25,0%). Если в 2011 г. 22,2% руководителей предприятий города отметили, что условия для партнерства скорее созданы, чем их не существует, то в 2017 году такое мнение высказали уже 33,4%.

Полученные результаты позволяют судить о том, что элементы системы взаимодействия рассмотренных стейкхолдеров присутствуют. Причем, для преподавателей, принявших участие в нашем исследовании, наличие возможностей для развития социального партнерства между вузом и работодателями более значимо, чем для самих работодателей. Это можно объяснить тем, что именно представители высшей школы проявляют инициативу в развитии социального партнерства, поскольку в современный период конкурентоспособность вуза напрямую зависит от востребованности его выпускников.

Касательно перспективы развития на ближайшие десять лет, около 60% респондентов в декабре 2017 г. достаточно высоко оценили возможности эффективного развития социального партнерства высшей школы и работодателей. Как видим, оптимистов в этом вопросе прибавилось, хотя уже в 2011 г. почти половиной экспертов-преподавателей было отмечено, что в ближайшее десятилетие партнерство будет успешно развиваться (47,1%). Тогда же 29,4% работодателей также поддержали это мнение. Отмеченная нами динамика подтверждает значимость реализации стейкхолдерского подхода в сфере образования и необходимость создания условий для эффективного социального партнерства на всех уровнях.

В целом, все респонденты признали, что социальное партнерство выступает важным фактором успешного развития процесса подготовки выпускника в высшем учебном заведении. В связи с этим большинство из них предлагает разрабатывать необходимые механизмы согласования интересов стейкхолдеров в сфере образования, содействовать преемственности и устойчивости партнерских отношений, составлять договора о сотрудничестве, что позволит трудоустроиваться выпускникам вузов даже без опыта работы по специальности. Нам представляется вполне продуктивным предложение работодателей существенно снижать налоги для тех стейкхолдеров, кто поддерживает образовательные

учреждения в той или иной форме. Важно также на уровне государства и регионов поддерживать программы по сотрудничеству между образовательными учреждениями и бизнес-структурами, выгодные обеим сторонам социального партнерства. Опыт стейкхолдеров в этом направлении позволяет говорить о возможности и перспективности такого подхода, конкретизацию которого можно представить как модель социального партнерства, которая раскрывает направления партнерства, степень включенности каждой из сторон, присущие им общие интересы, а также составляет основу сотрудничества.

Поскольку сущность и содержание социального партнерства в системе профессионального образования заключается в особом типе взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, государственными и местными органами власти, общественными организациями, нацеленном на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса, то в качестве самых важных характеристик социального партнерства мы выделяем следующие:

- это *система*, обеспечивающая стратегический характер развития образовательного учреждения;
- это *инновационный механизм* развития современной системы непрерывного профессионального образования;
- это *инструмент* согласования потребностей рынка труда и результатов деятельности вузов;
- это фактор повышения качества профессионального образования.

Несомненно, наличие эффективного стейкхолдер-менеджмента позволяет высшему учебному заведению повысить уровень репутации и конкурентоспособности, предоставлять востребованные и качественные образовательные услуги в соответствии с запросами потребителей и заказчиков. Вуз в условиях глобальных вызовов и рисков, изменения образовательных парадигм, социальных трансформаций должен учитывать последствия своей деятельности для всех стейкхолдеров и быть за них социально ответственным.

3.3. Пути формирования творческой активности в учебном заведении

Перед высшей школой стоит сложнейшая задача: сформировать будущего специалиста с определенным набором качеств. Современные выпускники вузов призваны владеть как специальными компетенциями, так и общекультурными, иметь инновационное мышление, быть социально активными и духовно развитыми.

В связи с этим особую актуальность имеет анализ аксиологического, то есть ценностного аспекта сознания, в котором находит свое проявление избирательность сознания, его ориентация на философские, научные, религиозные, эстетические, политические, моральные ценности, производимые обществом и воспринимаемые субъектом.

Сознание включает обращение субъекта как к этим ценностям, так и к самому себе, выступая тем самым в виде самосознания, которое тоже имеет социальную природу. Познание человеком самого себя становится возможным благодаря его способности соотносить свои установки и ориентации с жизненными позициями других людей, благодаря умению стать на эти позиции в процессе общения.

Сознание характеризуется *активно-творческим отношением* к внешнему миру, к самому себе, к человеческой деятельности. Активность сознания проявляется в том, что человек отражает внешний мир целенаправленно, выборочно. Он воспроизводит в своей голове предметы и явления сквозь призму уже приобретенных знаний – представлений, понятий. Действительность воспроизводится в сознании человека не в зеркально-мертвом, а в творчески-преобразованном виде.

Сознание может создавать образы, которые опережают действительность. Оно имеет способность *предвидения*. Мозг человека построен так, чтобы не только получать, сохранять и переделывать информацию, но и формулировать план действий, активно руководить действиями. Действие человека всегда направлено на достижение конечного результата, то есть определенной цели. Цель, которую человек страстно желает достичь, – это то, что должно быть создано, но чего пока еще

реально не существует. Оно представляет собой идеальную модель желаемого будущего.

Изучая активно-творческое отношение сознания к внешнему миру, мы в качестве методологической базы используем обоснованные Е. А. Подольской положения об *активности сознания*, под которой она имеет в виду его избирательность и целенаправленность, что проявляется в формировании новых идей, в актах продуктивного представления, в управлении практической деятельностью. Высшим уровнем регуляции деятельности на основе воспринятых человеком ценностей, моральных норм выступает его сознание. Такая регуляция заключается в том, что эти нормы стали интегральным компонентом жизни личности [141].

Ценности и нормы включаются в систему убеждений человека, а поэтому реализуются с четким осознанием цели и возможных последствий действий. Сознание проявляется в способности человека анализировать мотивы собственного поведения, переживать их как глубинную внутреннюю потребность и избирать наиболее рациональный способ достижения поставленной цели.

Мы поддерживаем позицию Е. А. Подольской в том, что исходным пунктом отношения человека к реальному миру выступает *целеполагание* деятельности. Именно в его обеспечении, направленном на преобразование мира с учетом интересов человека и общества, и заключается основной жизненный смысл и историческая необходимость возникновения и развития сознания.

Творческий характер сознания в практической деятельности человека проявляется в том, что, во-первых, благодаря сознанию человек познает законы объективной действительности и может что-то изменять в окружающей среде. Во-вторых, сознание определяет цели, способы, характер практической деятельности. Ведь, как отмечал Маркс, самый плохой архитектор отличается от наилучшей пчелы тем, что, прежде чем построить что-то, создает план своего строения в идеальной форме – в виде проекта этого строения. В этом случае идеальное как будто предшествует материальному, то есть план будущего «здания» осуществляется до того, как он будет построен. В-третьих, активная творческая роль сознания проявляется и в том, что сознание предоставляет возможность предусмотреть появление того, что в действительности еще не существует, а должно появиться [141].

Таким образом, сознание выполняет такие *функции*: познавательную, регулятивную, прогностическую, конструктивно-творческую, аксиологическую. Активность его заключается в том, что благодаря сознанию человек способен творить, предусматривать, преобразовывать в форме идеальных образов, ставить цель, абстрагировать, обобщать, подвергать самоанализу, то есть выделять себя как субъекта.

Одним из важнейших качеств личности будущего специалиста является творческая активность. Данное понятие складывается из понятий «творчество» и «активность».

Проблема *творчества* представляется такой научной проблемой, которая никогда не потеряет своей актуальности и значимости. Творчество интересовало ученых во все века; и чем глубже на теоретическом уровне проникал в нее исследователь, тем дальше она от него отодвигалась. Проблемами творчества интересуются философы, психологи, социологи, культурологи и представители других научных отраслей, среди которых и теоретики, и практики. Но понять ее, продвинуться к сущностной природе возможно только рассмотрев материал, накопленный предыдущими поколениями. Активно разрабатывали и разрабатывают проблему творчества Ф. Баррон, Г. Лозанов, А. Маслоу, Дж. Гилфорд, Дж. А. Тейлор, И. Витаньи, Н. Хомский. На междисциплинарном уровне вопросы формирования творческой активной личности исследуется В. И. Андреевым, Д. Б. Богоявленской, Т. В. Кудрявцевым, Я. А. Пономаревым и др. Активно изучаются также аспекты развития творческого мышления учащихся (И. С. Сумбаев, А. Т. Шумилин, А. Н. Лук и др.), анализируются психологические моменты творческого мышления (А. Р. Гайфутдинова, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, С. Д. Смирнов и др.), рассматривается творчество и как качество личности (А. Г. Вяткина, М. С. Каган, Г. А. Давыдов и др.) [30; 32; 75].

Творчество можно рассматривать и как процесс деятельности, и как ее результат, и как особое качество личности и др. В философском смысле творчество понимается как особая форма человеческой активности, направленная на создание новых, неповторимых, оригинальных и в то же время социально значимых результатов.

Творчество – процесс человеческой деятельности, создающий

качественно новые (не имеющие аналогов в культурной деятельности человека, социума) материальные и духовные ценности. В то же время творчество есть не только создание каких-либо новых ценностей, но и достижение при помощи интуиции, фантазии качественно нового состояния сознания человека, его выход за пределы видимого, преодоление границ привычного. В большинстве современных социально-философских концепций оно признается универсальным способом самореализации личности. По содержанию творчество духовно, а по форме – часто материально, ибо в основе его лежит идеальный образ будущего творения, которое может воплотиться во вполне осязаемые объекты – ноты, слова, машины, корабли и т. п. Творчество предполагает глубокие знания, высокую эрудицию не только в той области, в которой творит или собирается творить человек, но и в сопредельных с нею областях, поскольку любой акт творчества означает выход за рамки привычных стереотипов мышления и поведения, но этот выход не должен осуществляться вслепую. Чем шире круг жизненных духовных интересов человека, тем шире его творческие горизонты и возможности [136].

Анализ литературы по проблемам творчества показал, что данное явление является многомерным, поэтому и возможны различные подходы к его изучению и толкованию. А. Г. Вяткина отмечает: «Чтобы разгадать тайну творчества, вернее, приблизиться к ее разгадке, необходимо раскрыть точку интуиции, «распаковать» ее» [30, с. 233]. Иными словами, важно рассмотреть творчество не как мгновенный акт, посредством которого совершается переход из непредметного в предметность, а как процесс. Это не какой-то парадоксальный скачок, недоступный для понимания и объяснения. Лишь обнаружение процессуальной природы самого перехода позволяет преодолевать парадоксальность в осмыслении творчества.

Изучение проблем творчества связано с изучением таких явлений, как интуиция, воображение, чувственное восприятие действительности, а также с исследованием соотношения чувственного с рациональным познанием мира и др. Кроме того, в творчестве можно выделить: «психологический аспект, личностный и процессуальный, которые предполагают наличие у человека способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря

которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью, уникальностью» [32]. Таким образом, исследование данных качеств личности и их формирование приведет к необходимому результату.

Другим существенным компонентом творческой активности выступает **понятие «активность»** (от лат. *activus* – деятельный, энергичный), которое характеризует всех индивидов как живых существ.

Творческая активность и процесс творчества – понятия, которые не обязательно совпадают. Без активности нет творчества, но творческая активность может проявляться в любой деятельности, даже не носящей творческого характера.

Каждый человек входит в мир в зависимости от состояния личностных и социальных факторов, от состояния развития и характера его ценностного сознания, жизненного опыта. Процесс обучения в вузе, как правило, совпадает с периодом становления ценностного сознания молодых людей, их профессиональных качеств. В этой связи учебное заведение выступает важным условием 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» [167, с. 60–63.].

Студент – не пассивный объект педагогического воздействия, а активный субъект развития самого себя. 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 ее можно считать и предпосылкой и результатом его развития. Любая деятельность, осуществляемая человеком, приводит в активное состояние его физические и духовные силы.

Творческая активность студента постоянно вызывает у него стремление к активной, преобразовательной деятельности и при-

нятию нестандартных решений. Новые условия существования общества уничтожают возможность использовать готовые решения, последние могут появиться, только в процессе творческой деятельности. Учебное заведение способно создать условия для реализации и для дальнейшего развития творческой активности студенческой молодежи.

Проявляется творческая активность в разнообразных сферах вузовской деятельности; выделение и разграничение которых, 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.

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 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 студенческой молодежи во многом зависит от сложившейся в учебном заведении *культурно-образовательной среды*, которая предоставляет возможности для развития и реализации каждого индивида.

Разглядывая образовательную среду с точки зрения образовательных возможностей, которые оно создает, Ю. В. Еременко отмечает, что критерием его качества является его способность обеспечить всем субъектам образовательного процесса систему возможностей для эффективного саморазвития. Речь идет о ситуации взаимодействия ученика со своей образовательной средой, в которой он, проявляя соответствующую активность, становится реальным субъектом своего развития, субъектом образовательной среды, а не остается объектом влияния его условий и факторов [51, с. 368].

Предоставление образовательной средой той или другой возможности, позволяющей удовлетворить определенную потребность, «провоцирует» субъекта проявлять активность. Тут актуальным становится вопрос о том, в какой мере интересам развития личности отдельного человека отвечает тот или иной тип образовательной среды [151].

Важным элементом культурно-образовательной среды вуза выступает *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, от личного потенциала которых, их профессиональных и нравственных качеств во многом зависит развитие творческой активности студентов.

В Харьковском медицинском университете проводилось исследование, посвященное роли преподавателя в формировании личности студента. Данные, полученные в результате опроса, свидетельствовали о том, 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» [54].

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 в вузе, помочь студенту 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.

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 взаимопомощь. 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» большое внимание уделяется 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).

Вузовская среда 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 позволяют студентам раскрыть свой творческий потенциал. Также должны быть созданы условия для всестороннего развития молодых людей (спортивные и тренажерные залы, площадки, стадионы; помещения для занятий художественным творчеством и др.).

Таким образом, одним из действенных направлений формирования творческой активности будущих специалистов является вузовская среда, которая способствует развитию творческого потенциала личности и указывает пути его дальнейшего совершенствования и саморазвития.

3.4. Интерактивное обучение – условие развития творческой активности современных студентов

Одним из инструментов решения проблемы развития познавательной активности студентов, их креативности является более активное внедрение интерактивных образовательных технологий.

Термин «интерактив» образован от англ. слова *interact*, 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 [68, 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 чем-либо (компьютером) или кем-либо (человеком) [74, 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 [44]. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях «преподаватель – студент» или «преподаватель – группа студентов» [146, 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 [43, 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 [74, с. 373].

Возможности взаимодействия значительно увеличивают эффективность усвоения знаний учащимися. 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:

- ◆ интерактивные учебники (программно-методический комплекс, обеспечивающий возможность самостоятельно освоить учебный курс или его большой раздел);
- ◆ предметно-ориентированные среды (программа, пакет программ, позволяющий оперировать с объектами, операции над объектами и отношениями, соответствующие их определению, а также обеспечивает наглядное представление объектов и их свойств);
- ◆ 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);

◆ 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);

◆ контролирующие программы (программные средства, предназначенные для проверки (оценки) качества знаний);

◆ справочники, базы данных учебного назначения (программы этого класса предназначены для хранения и предъявления учащемуся разнообразной учебной информации справочного характера) [74, 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» [146, 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 [146, 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 [146].

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» [43, 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*:

- 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;
 - «круглый стол», позволяющий закрепить полученные ранее знания, восполнить недостающую информацию, сформировать умения решать проблемы, укрепить позиции, научить культуре ведения дискуссии;
 - дискуссия, обеспечивающая благодаря активному взаимодействию обучающихся глубокое, личностное усвоение знаний и обратную связь с обучающимися;
 - 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);
 - «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;
 - игра (деловая, ролевая, организационно-деятельная и т. п.), воссоздающая те или иные практические ситуации и систему взаимоотношений;
 - 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;
 - 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;
 - 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 [137].

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 [43; 44; 68; 146].

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 взаимопочтение 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.

Исследователи Чарльз К. Бонуэлл и Трэйси Е. Сазерлэнд обосновали необходимость стратегии активного обучения, вовлекающих студентов в процесс учения. Они показали, что успех активных методов обучения, в первую очередь, зависит от обстановки в аудитории, которая позволяет студентам не бояться рисковать и обеспечивает удовлетворение запросов студентов. Акцентирование внимания на целях курса, стилях преподавателя и уровне опыта студентов авторы считают необходимыми условиями плодотворного внедрения интерактивных методик [202].

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; многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности студентов, их мобильность; включение внешней и внутренней мотивации деятельности, а также взаимомотивации студентов [146].

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 [68].

Описывая препятствия при введении подходов активного обучения в аудитории, зарубежные авторы чаще всего выделяют такие барьеры:

1) трудность в преподнесении большого количества материала на занятии;

2) активное обучение требует слишком много времени для подготовки занятия;

3) представляется невозможным использование активных методов обучения в многочисленной аудитории;

4) недостаток материалов и источников;

5) возможность негативных последствий, таких как: отношение коллег к новым подходам; влияние оценки студентов на работу преподавателя; влияние на продвижение по службе и на гарантию контракта с вузом [201, с. 62–63].

Технология организации интерактивного взаимодействия в инновационном образовательном процессе – это целенаправленная совместная деятельность по проектированию и проведению образовательного процесса, включающая последовательность следующих этапов:

– ориентационного, на котором происходит мотивация и ориентирование студентов на взаимодействие в образовательном процессе;

– координационного, где обеспечивается принятие преподавателем и студентами ролей в организации взаимодействия на паритетных началах;

– кооперационного, на котором происходит кооперация взаимодействия на основе единой стратегии совместной деятельности [44].

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 [44].

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 интерактив-

ности 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, происходит 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 [43].

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 [44]. 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 [44].

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% [44].

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 [43].

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, аргументировано 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 [127, 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 *видеоконференции*. 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» [127, 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.

3.5. Художественно-творческая деятельность как сущностная цель развития одаренности

Актуальной проблемой педагогики является проблема развития творческих способностей человека. Вопросы развития творческого начала, творческих способностей человека всегда были ведущими в исследованиях ученых и педагогов, непосредственно занимающихся этой проблемой. При этом творческий процесс долго считали неуправляемым, поскольку творческая активность субъекта, с одной стороны, связана с объективным познанием реальной действительности, с другой – с ее субъективным отражением в художественных образах. Причем, эти действия изолированы друг от друга и различны по своей природе. Поэтому творчество рассматривалось как абсолютно свободная деятельность художника, а акт искусства осуществлялся подсознательно, спонтанно, по наитию. Поскольку творческую активность относили к неуправляемой области «подсознания», то утверждалась идея, что искусству научить невозможно.

Исследованию подсознательных психических процессов посвящены работы Ф. В. Басина, Г. В. Гершуни, Б. Н. Кедрова, А. Н. Леонтьева, Д. Н. Узнадзе и др. ученых, в которых изучалась природа художественного искусства. Проблемы всестороннего развития человека в условиях компьютеризации все настойчивее побуждают исследователей составлять более качественное представление о возможностях искусства в общем развитии личности. М. С. Каган, развивая идеи известных психологов Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, В. Ананьева, А. Н. Леонтьева и др., обосновывает положение о том, что взаимоотношения субъекта и объекта могут проявляться в четырех видах деятельности: преобразовательной (творческой), познавательной (гносеологической), ценностно-ориентационной (аксиологической) и коммуникативной (общественной) [75].

Чтобы осуществлять эти виды деятельности, человеку нужно обладать определенными психическими свойствами: способностью к созиданию, познанию, оценке и обобщению. Эти четыре

вида сложных способностей обычно называют личными потенциалами человека, которые составляют его духовный мир. Как и всякая способность, потенциалы проявляются и формируются в деятельности людей.

Кроме этих четырех сфер личности (способности, интеллект, коммуникационные способности, идейно-нравственные установки), согласно основным видам деятельности, можно говорить еще о двух блоках свойств. Это *эмоционально-волевая сфера*, которая является продуктом взаимодействия со средой, но она не является специфической для отдельной деятельности, а служит «фоном» для каждой из них. Второй блок – это *эстетическая сфера*, закономерности развития которой раскрываются в науке об исторически обусловленной сущности общечеловеческих ценностей, их происхождении, восприятии, оценке и усвоении. *Эстетика* представляет собой философскую науку о наиболее общих принципах эстетического освоения мира в процессе любой деятельности человека. Природа эстетического и его разнообразие в действительности и в искусстве, принципы эстетического отношения человека к миру, сущность и закономерность искусства – таковы основные вопросы этой науки.

Эстетика предлагает общие определения прекрасного и исследует формы его выявления в природе и в искусстве, выдвигает некоторые критерии прекрасного. Эстетика входит в труд, художественное творчество, быт, во все сферы деятельности, она формирует в человеке творческие задатки и способность воспринимать красоту и наслаждаться ею, ценить и понимать искусство.

♦ *Эстетическая деятельность* включает в себя: практическую (садово-парковую культуру, дизайн и тому подобное); художественно-практическую (карнавал, свадебный обряд, погребение, этикетное поведение и др.); художественно-творческую (произведения искусства); художественно-рецептивную (восприятие произведения); рецептивно-эстетическую (восприятие красоты реального пейзажа и т. п.); духовно-культурную (выработка идеалов личного вкуса, суждения о вкусах, оценки и т. п.); теоретическую (выработка эстетических концепций и взглядов).

Эстетические взгляды, представления, вкусы, идеалы как результат внутренней духовной деятельности человека, который

обогащает ее внутренний мир, находит свой выход вне – во всех формах эстетической деятельности и ее продуктов.

Эстетика как наука о прекрасном располагает системой вполне разработанных категорий, позволяющих осмысливать эстетические аспекты реальности:

◆ *Эстетические восприятия и представления* – это схватывание и духовно-практическое присвоение человеком общечеловеческого в реальном мире.

◆ *Эстетические впечатления* – это память об эстетических представлениях, их оценка и закрепление в сознании самого существенного.

◆ *Эстетические вкусы* – это система эстетических вкусов и ориентаций, основанная на обобщенной творческой переработке исторически обусловленных эстетических впечатлений.

◆ *Эстетический идеал* – представление о высшей гармонии и совершенстве в действительности и в культуре, которые становятся целью, критерием и вектором деятельности человека по превращению мира и творению культуры. Идеал не совпадает с действительностью и выступает обобщением и гиперболизацией лучшего в ней, додумыванием желаемого, но еще не существующего.

◆ *Эстетические концепции* – теоретически осмысленный в свете определенного мировоззрения и приведен в научную систему исторический опыт эстетической деятельности людей.

◆ *Эстетические взгляды* – система эстетических концепций, которые являются господствующими в данном обществе или его определенной сфере. Они обуславливают последующую практику эстетической и художественной деятельности людей.

В наибольшей степени эстетическая деятельность находит свое проявление в искусстве, где оформляются, закрепляются и достигают наивысшего совершенства результаты освоения мира по законам красоты.

Мы понимаем под *искусством* эстетическое освоение мира в процессе художественного творчества, особый вид человеческой деятельности, которая отображает действительность в конкретно-чувственных образах в соответствии с определенными эстетическими идеалами.

Следует учитывать, что выделение видов деятельности

и потенциалов носит условный характер и принимается учеными только в аналитических целях, поскольку невозможно, например, познание без труда, как и невозможна работа без общения. Хотя виды деятельности тесно взаимосвязаны, они не растворяются друг в друге.

Каждый вид деятельности обуславливает особое активное участие определенных психических качеств: познание обеспечивается интеллектом человека, ценностно-ориентационная деятельность опирается на идейно-нравственные установки людей, общение – на культуру чувств.

Выделяется установка на активность человека и реализацию данной активности. Так, познавательная активность (потенциал) включает в себя направленность человека на отдельные сферы знаний и его активность в их приобретении: ценностно-ориентационный потенциал – идейно-нравственные позиции человека и активность в их утверждении; потенциал творческий – творческий подход к жизни и активность в его реализации; коммуникативный потенциал – преобладающий тип общения с окружающими и активность в его осуществлении. Структура потенциалов – это тема, требующая своего исследования.

В общей теории деятельности, в частности в системе форм (видов) деятельности (М. С. Каган), теоретически обоснована рядом с преобразовательной, познавательной ценностно-ориентационной и коммуникативной формами деятельности, как неотъемлемая составляющая человеческого способа бытия и художественная деятельность. М. С. Каган отводит в предложенной системе ей особую роль как синтезирующей в себе все основополагающие виды человеческой деятельности [75, с. 11].

Основное понятие искусства – художественный образ. Широта образов искусства, разновидность их содержания, разносторонность связей художественного искусства с внутренним миром людей, историей общества и современной действительностью позволяет оказывать глубокое воспитательное воздействие на сознание личности.

Педагогическая практика показывает, что не существует врожденных творческих способностей, врожденными бывают только задатки, которые лежат в основе способностей человека. *Творческие способности* возникают только в конкретной

целенаправленной деятельности личности, вне деятельности способности (как таковые) не существуют. Творческие способности к искусству являются лишь результатом развития задатков. Задатки, то есть анатомо-физиологические предпосылки, могут превратиться в способности. Но задатки нужно превращать в способности в определенное время; причем для их развития нужна усиленная деятельность, в процессе которой возникают положительные эмоции. Необходимость положительных эмоций, чувств удовольствия от деятельности – обязательное условие для развития всяких способностей [69].

Основой всех специальных способностей, в том числе и художественных, являются общие способности. Умственные, интеллектуальные способности представляют собой один из видов одаренности. Благодаря исследованиям Б. Д. Богоявленской, В. Е. Чудновского, В. С. Юркевича, О. О. Мелик-Пашаева, З. М. Новлянской, Б. П. Юсова и др. психологов были выделены два вида одаренности: репродуктивная (учебная) и творческая.

Этим различным видам одаренности в научной психологии даны специальные определения: первая – способность к обучению – определяется как *общий интеллект*, вторая – творческие способности – как *креативность*.

Большое методологическое значение для разработки структуры одаренности и педагогических условий формирования творческой личности учащегося имеют работы Е. Е. Антоновой, И. С. Волощук, С. М. Ивах, А. И. Савенкова и др. исследователей [5; 27; 67; 152].

Они обосновали положения о том, что:

- без хорошей интеллектуальной основы высокое развитие творческих способностей невозможно;
- увеличение уровня интеллектуальности не отражается на развитии творческих способностей;
- очень высокий уровень интеллекта, как и его недостаток мешают нормальному развитию творческих способностей.

Вовлечение человека в художественную деятельность невозможно без передачи ему знаний, навыков и умений. Вместе с ними освоение практических навыков и освоение технических приемов – не самоцель занятий художественной деятельностью. Они служат лишь средством формирования эстетического отношения

личности к действительности, ее глубокого художественного познания и отражения в процессе занятий искусством.

В последние годы довольно успешно исследуются психологические аспекты выявления, обучения и развития одаренных учащихся. Фокус научных разработок наведен на принципы организации развивающей образовательной среды, на технологии развития творческой одаренности. Осмыслению факторов, влияющих на проявление детской одаренности и таланта, посвящены работы Т. И. Комаровой [87]. Факторы и критерии формирования интеллектуальной одаренности младших подростков активно исследуются Л. Т. Шакировой [191]. Проблемы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей и подростков находятся в центре внимания А. Л. Сиротюка [155].

Большинство исследователей рассматривают творческую деятельность человека как полностью сознательную деятельность, в процессе которой человек все время совершенствуется и духовно обогащается. Авторы монографии «Творчество как позитивная девиантность» (Я. И. Гишинский, Н. А. Исаев и др.) трактуют творческую деятельность как специфическую девиацию, отклонение от устоявшихся в общественном сознании традиционных норм. По мнению авторов, творчество по сути представляет собой своеобразный выход за пределы заданного, отклонение от него, Именно творчество характеризует все (и позитивные, и негативные) проявления девиантного поведения [169].

Р. А. Полешко, В. В. Щорс и другие представители педагогической науки изучают возможности использования инновационных методов в работе с одаренной молодежью, рассматривая их при этом как способ формирования интеллектуального потенциала личности [143].

Общепризнано, что искусство развивает всестороннюю универсальную человеческую способность, которая реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания – в науке, политике, в работе и в быту. Однако, потенциальные возможности искусства становятся реально формирующими факторами лишь при условии художественного отношения личности к самому искусству.

Воспитательное воздействие искусства на личность – двухсторонний процесс. Он представляет собой активное взаимодействие художественного произведения и личности. И если потребности

человека в искусстве не соответствуют его социальным функциям, а восприятие неадекватно природе самого художественного произведения, то воздействие искусства и его прогрессивная роль в духовном развитии личности и общества не осуществляется.

Сегодня, когда перед обществом появляются качественно новые проблемы и задачи, возрастает воспитательное значение искусства, актуализируется необходимость заботы школы и общества о состоянии художественного воспитания и образования. Эффективность художественного воспитания чаще всего оценивается по количеству вовлеченных в эту сферу людей (посещение музеев, театров, занятия в кружках и др.). Однако, остаются неизученными вопросы: Каким образом рождается интерес к искусству? Что заставляет людей обращаться к нему? Какие последствия для личности имеет интерес к искусству, что происходит с индивидуальностью под его влиянием? Возникает угроза ложного круга («искусство для искусства»), поскольку школа и другие учреждения привлекают людей к искусству во имя развития интереса к нему, способности понимать его, не определив главный вопрос «почему?».

Сила влияния искусства на человека во многом зависит от того, в какой степени он способен воспринимать искусство. Формирование такой способности выделяется как обязательное условие полноценного использования воспитательных возможностей искусства.

Рассматривая художественное творчество как сущностную цель искусства, мы считаем важным понимание человека как результата взаимодействия био-психо-физиологической природы индивида и общественных отношений, конкретно исторических условий его жизни и деятельности, социальной практики.

По соотношению биологического (натурального) и культурного (социологического) в человеке выделяются несколько уровней тесно связанных между собой, которые постоянно влияют друг на друга.

◆ Первый уровень – социально-демографический. Это характеристики человека, в которых доминирует социальное начало, они свидетельствуют прежде всего о его социальном статусе, положении в обществе (образование, профессия и др.); психофизиологический компонент в них выражается слабее.

◆ Второй уровень – социально-психологический. Это характеристики человека, в которых социальное и психофизиологическое начала образуют равноправное и органическое единство.

◆ Третий уровень – психофизиологический. Это характеристики человека, которые связаны с особенностями высшей нервной деятельности, темперамента, эмоционально-волевой сферой, то есть такие качества, которые менее зависимы от социальной ситуации.

На первый уровень (социально-демографический) искусство непосредственного влияния не имеет. Здесь связь односторонняя, так как обучение, профессия, пол, возраст и др. влияют на отношение человека к искусству, но сами эти характеристики от контактов с ним не меняются. Этот уровень является условием влияния искусства на человека, так как он определяет положение и место человека в обществе, особенности его общения с искусством. Посредством двух вторых уровней (социально-психологического и психофизиологического) происходит двухстороннее взаимодействие человека и искусства. Здесь искусство отчасти может влиять и на первый уровень, побуждая на выбор или смену профессии, стимулируя повышение обучения и др. Но непосредственное влияние искусства происходит на социально-психологическом и психофизиологическом уровне. Именно здесь есть возможность поиска особенностей влияния искусства, реализации его функций.

Искусство выполняет важные функции в развитии личности, среди которых важно акцентировать внимание на следующих:

– *социально-преобразующая и компенсаторная*, ведь преобразующее влияние искусства является не идеально-иллюзорным, а реально-действенным. Благодаря идеалам гармонии человека и мира, внутренней гармонии человека искусство выступает средством пробуждения социально направленной активности людей;

– *познавательно-эвристическая* функция, поскольку искусство выступает как знание и средство просвещения, ведь искусство способно отображать и осваивать те стороны жизни, которые труднодоступны для науки;

– *художественно-концептуальная* функция, поскольку искусство выполняет задачи анализа состояния мира и осмысления смысложизненных проблем человека;

– *опережающая* функция (функция предвидения), которая заключается в том, что посредством интуиции художник способен осмыслить некоторые истины как самоочевидные, ясно и достоверно предвидеть будущее;

– *информационно-коммуникативная*, ведь искусство – это извещение и общение. Как любая знаковая система, искусство имеет свои исторически и национально-обусловленные коды, свои условности. Общение между народами и освоение культуры прошлого делают эти коды и условности общедоступными, вводят их в арсенал художественной культуры человечества;

– *воспитательная* функция, поскольку искусство выступает как катарсис, формирование целостной личности. Искусство своей гармонией влияет на внутреннюю гармонию личности, содействуя восстановлению и сохранению психического равновесия. Катарсисная (очищающая) и компенсаторная (содействие духовной гармонии человека) способности искусства выступают важными аспектами воспитательно-формирующего влияния искусства на личность;

– *поучительная* функция, в связи с чем искусство воспринимается как суггестия, влияние на подсознание, что иногда может иметь характер гипноза;

– *эстетическая* функция, когда искусство истолковывается как формирование творческого духа и ценностных ориентаций. Эстетическая функция – это способность искусства, во-первых, формировать эстетические вкусы, способности и потребности человека; во-вторых, ценностно ориентировать его в мире; в-третьих, пробуждать творческий дух, творческое начало личности, желание и умение творить по законам красоты;

– *гедонистическая* функция, которая сопровождает и «окрашивает» все функции искусства, поскольку искусство истолковывается как наслаждение.

В целом же, сущностной целью искусства является социализация личности и утверждение ее самоценности. Искусство делает человека действительно человеческим и действительно социальным, привлекая в круг общественной жизни самые интимные и личностные стороны индивидуального мироотношения человека со Вселенной [141].

Искусство по способу своего осуществления и по конечному

результату не уместается в рамки собственно духовной деятельности. Искусство, наверное, следует рассматривать как вид практически духовной деятельности. Задача современных исследований заключается в нахождении практически духовного содержания художественной деятельности, в определении его места в системе целостной человеческой деятельности.

Методологическим ключом решения этой задачи служит одно из фундаментальных положений о предметно-преобразующем характере человеческой деятельности. Данное положение дает возможность преодолеть бесконечность распространенного в эстетических работах подхода, в связи с которым исследования художественной деятельности понималось исключительно как описание момента и процесса рождения художественного произведения, непосредственного акта творчества в искусстве. Возможно, на формирование такого подхода влияет недостаточное внимание к теории деятельности, в которой, в частности, подчеркивается, что сущность деятельности нельзя понять, не выходя за пределы ее внутренней структуры, не давая ей внешних определений. Разгадка природы деятельности имеет корни не в ней самой, а в том, ради чего она осуществляется в той сфере, где формируются цели человека, и строится образ действительности, какой она должна стать в результате деятельности.

В последние годы в эстетике стала заметной тенденция поиска активно-творческой, эффективной сущности искусства. В качестве объяснительного принципа философского анализа искусства выбирается деятельностный подход, который дает возможность показать, что художественный процесс не сводится к разновидности познавательного отражения объекта, а является особой продуктивной формой творческого усвоения мира. Искусство при таком подходе понимается как форма человеческой деятельности, значит, главным предметом рассмотрения здесь становится художественная деятельность как способ бытия, как истинная субстанция искусства. Сама художественная деятельность рассматривается как один из видов человеческой деятельности, к которому приложены общие для всей человеческой деятельности принципы классификационного и структурно-функционального анализа, используя которые можно получить теоретическое описание деятельностной сущности искусства.

Одной из трудностей исследования художественной деятельности является ее классификационное определение, и прежде всего – определение рода, класса человеческой деятельности, к которому принадлежит художественная деятельность как вид. В общей теории деятельности, предложенной М. С. Каганом [75, с. 11], наряду с преобразующей, познавательной, ценностно-ориентационной и коммуникативной формами деятельности, которые являются неотъемлемыми составляющими человеческого способа бытия, выделяется и художественная деятельность. В предложенной системе ей принадлежит особая роль, поскольку, по утверждению М. С. Кагана, художественная деятельность синтезирует в себе все основные виды человеческой деятельности.

В реальном бытии способ человеческой деятельности не существует вне человеческих сущностных сил, вне всей совокупности отношений, вне потребностей, способностей, интересов и целей живых людей. Для описания всей совокупности значений, символов, смыслов, взглядов, правил, норм, ценностей, которыми руководствуются люди в своих поступках и действиях, определяющих индивидуальную идентичность каждого человека, используется понятие «*культура*». Именно эта совокупность предопределяет участие людей в тех или иных группах и коллективах и формирует отношения, связывающие людей друг с другом.

Таким образом, культура не является совокупностью способов деятельности, взятых самих по себе, абстрактно. Культура – это его (человека) способ усвоения его (человеческого) мира, мира человеческой деятельности, человеческих чувств и субъективности, то есть мира человека как совокупности общественных отношений.

Данное определение культуры интегрирует в себе главные идеи основных противоположных в нашей культурологии концепций, органично сочетая их в целостную культурологическую доктрину. Эта доктрина позволяет привести к общему знаменателю и другие интерпретации культуры, встречающиеся в фило-софской литературе, в частности, представление о культуре как о качественном состоянии, качественной характеристике общества (концепции Е. В. Богомолова, А. К. Уледова и др.), а также понимание культуры как концентрации, аккумуляции человеческого

опыта (подходы, разработанные Р. А. Коневым, Л. И. Новиковой, В. В. Селивановым и др. исследователями).

Культура – это совокупность ценностей, созданных человеком. Культура, как заметил А. Флоренский, представляет собой язык, объединяющий человечество, среду, в которой произрастает личность. Когда говорят о культуре, имеют в виду нечто ценное для человека не как физического, а как духовного существа. В силу этого под культурой подразумевают ценности: этические, эстетические, религиозные. Их называют духовными ценностями, а сферы их функционирования – *духовной культурой*. Они проникают и в сферу производства и в сферу быта (например, дизайн), поэтому есть и понятие «*материальная культура*». Их объединяет то, что они не только созданы человеком, но и существуют для человека, т. е. культура воплощает в себе не только труд, но и человеческую духовность.

Человек как субъект и как результат культурного процесса живет и развивается в обществе, поэтому *культура* – это специфически общественный способ жизнедеятельности и саморазвития человека. Это не только совокупность результатов человеческой деятельности, но и сам ее процесс, а также подлинно человеческие отношения между людьми.

Мы поддерживаем позицию Е. А. Подольской, которая усматривает сущность культуры в созидании и развитии общественного человека во имя реализации своей родовой человеческой природы при помощи всех созданных им материальных и духовных средств, всего богатства общественных отношений и форм. Это, по сути, – процесс самосозидания человека в его общественной жизни [138, с. 155]. Культура выражает человеческую сущность общества, поэтому она пронизывает все без исключения элементы, стороны, состояния общественной жизни и вбирает их в себя.

Общество как мир культуры представляет собой социальный механизм, все звенья которого устремлены к своему центру – человеку и его развитию; оно в таком качестве является социальным пьедесталом человека.

Универсальность, многокачественность и динамизм культуры выражаются в том, что будучи единой по своей сущности, культура существует и функционирует в обществе в самых различных модификациях. В связи с этим выделяются следующие слои культуры:

а) культура в плане дифференциации *общественного и природного*. Во-первых, природное, существующее и функционирующее в обществе в самых разнообразных формах, включенное в орбиту активной жизнедеятельности человека и служащее его развитию, с полным основанием несет в себе культурную слагаемую. Во-вторых, природное бытие самого человека, забота человека об этом бытии, сохранение и развитие собственного здоровья, нормального воспроизводства потомства и т. д. – все это также слагаемые человеческой культуры. В-третьих, сохранение и развитие окружающей человека природной среды, обеспечение оптимального баланса функционирования общества и природы – все это явственно выступает как важная грань культуры современного человеческого общества;

б) культура в плане дифференциации *материально-опредмеченного и духовно-идеального*. Материальные предметы, вещи, созданные человеком, включают в себя определенное человеческое содержание, значительный пласт общественных значений. Человек своей деятельностью распредмечивает культурное содержание этих вещей, переводит их в область духовного. Духовное выступает не просто как само по себе культурное, но и как форма, канал, при помощи которого материально-вещное, распредмечиваясь, обретает свой культурный смысл;

в) культура в плане дифференциации *ценностно-ориентационного и объективно-гносеологического*. Если сущность культуры заключается в созидании и развитии человека, если этот культурный процесс включает в себя момент сознательного устремления, целеполагания, то, стало быть, феномен культуры оценивается и по степени развития, выявления ценностно-ориентационных моментов в жизнедеятельности человека. Особой гранью в культуре выступает технология как знание о том, как делать те или иные вещи, решать те или иные проблемы созидательной деятельности человека;

г) культура в плане *социально-пространственной* дифференциации общества. На человека воздействует и непосредственная окружающая среда (материально-производственная, материально-бытовая инфраструктура, обработанная среда обитания, свод конкретных и неписаных стандартов поведения, эталоны оценок и ценностей), и явления, доходящие до человека в форме много-

кратно-опосредованных влияний. Следует учитывать, что по мере превращения истории в единый всемирно-исторический процесс, по мере развития всемирных коммуникационных процессов общие достижения человеческой цивилизации, на каком бы участке Ойкумены они ни были достигнуты, обретают все большее культурологическое значение для всего человечества [138, с. 155–156].

Итак, культура в обществе существует и функционирует не только в своей общей форме как *процесс саморазвития человека*. Ее всеобщая природа модифицируется в различных *слоях* культуры:

- общественном (в отличие от природного);
- духовно-идеальном;
- ценностно-ориентационном;
- социально-пространственном.

Кроме общих слоев культуры, охватывающих все общество, выделяются следующие социально-культурные дифференциации: культура труда, культура общественных отношений, политико-управленческая культура, культура духовного творчества [138, с. 157].

Многомерность и сущность культуры проявляется в ее основных функциях: социальной (гуманистической), познавательной, аксиологической, семиотической, нормативной.

▪ *Социальная или гуманистическая функция* проявляется в том, что культура способствует преобразованию, совершенствованию, гуманизации человека и отношений между людьми, а следовательно, и общества.

▪ *Познавательная функция* реализуется так: через культуру человек получает знания о мире, о самом себе и о других людях. Кроме того, самоосознание любой культуры невозможно без интереса к другой культуре и без попытки ее понимания, без диалога культур.

▪ *Аксиологическая функция* выражается в том, что культура определяет систему ценностных ориентиров в жизни человека и общества.

▪ *Семиотическая функция* (семиотика – учение о знаках и знаковых системах) – культура закрепляет через систему принятых в ней знаков и символов содержание ее духовных и нравственных ценностей.

▪ *Нормативная функция* находит свое отражение в том, что внутри культуры формируется регламент общения между людьми, нормы и характеристики их поведения.

Современная культура формируется как структура, состоящая из образов жизни или стилей жизни [138, с. 150].

Существование на данном этапе трактовки «культурогенного» потенциала художественной деятельности можно свести к двум основным точкам зрения. Согласно одной из них художественная деятельность, как и культурная деятельность вообще, представляет собой деятельность по самореализации сущностных сил человека, общества, его способностей, таланта, творческих возможностей. Согласно второй – социально-культурная ценность искусства зависит от его способностей аккумулировать человеческий опыт и переводить его в план культуры личности.

Обе точки зрения выражают характерную для искусства способность аккумулировать и транслировать человеческий опыт, активно участвовать в формировании сущностных сил и способностей человека, имеющего прямое отношение к развитию человеческой культуры. Однако данные представления о культурной миссии искусства не отображают качественное своеобразие искусства в ряде других видов культурной деятельности, трудно также определить предметную сферу и механизм осуществления художественной деятельности. Использование в категориальном аппарате теории культуры категории «способ деятельности» позволяет структурировать, качественно дифференцировать содержание реальности, названной культурой, одновременно уточнить культурное содержание понятия «человеческие сущностные силы», наполнить конкретным содержанием понятие «человеческий опыт». Кроме того это дает возможность представить категорию культуры как исторически конкретную совокупность произведенных и усвоенных человеком способов деятельности, способов освоения человеком мира, каждый из которых характеризуется определенным деятельным отношением и, конечно, отличается особым набором принципов, механизмов и средств, которые могут адекватно реализовать данное действительное отношение.

С этих позиций открывается более конструктивная возможность теоретического анализа конкретных форм культуротворческой деятельности, в том числе определение потенциала и качест-

венного разнообразия художественной деятельности как одной из форм освоения и преобразования мира человеческой культуры. Качественная дифференциация содержания культуры, становится реально совершенной благодаря введению в дефиницию культуры понятие «способ деятельности», позволяет уточнить сущность предметности художественного образа культуротворчества, определить характер и содержание присущего ему деятельного отношения. Искусство не может с равнозначной эффективностью участвовать в развитии всех сторон человеческой культуры, аккумулировать весь человеческий опыт, формировать всю совокупность человеческих сущностных сил. Художественная деятельность лишь в незначительной степени может непосредственно способствовать развитию культуры материального производства как совокупности освоенных человеком способов практического взаимодействия с объектами природного мира: вклад художественной деятельности достаточно важен и в культуру научного освоения мира, для которого характерно сознательное абстрагирование субъекта от личностной субъективности, желание теоретически усвоить предмет в его «чисто объективном виде». Культуротворческая миссия искусства другая. Она направлена прежде всего на ту область человеческой культуры, которая определяет характер социальных взаимодействий, характеризует способ общественного бытия общественного человека. Таким образом, предметом культуротворческой активности искусства является социальная культура общества, которая понимается как совокупность принципов, способов, функциональных и институциональных механизмов организации жизнедеятельности человеческих индивидов в единой системе, которая называется обществом.

Поскольку отличительной особенностью человеческой жизнедеятельности является ее субъективность, опосредованность деятельным отношением, поскольку вся общественная жизнь представляет собой постоянный процесс опредмечивания и распредмечивания общественных отношений, как субъективно-объективных проекций определенных способов социальных взаимодействий, поскольку именно общественные отношения становятся сердцевиной, ядром предметной области художественной деятельности, именно в совершенствовании и развитии системы общественных отношений получает истинное содержание

искусство, как форма культуротворчества. Анализ истории социального функционирования искусства подтверждает, что художественная деятельность при всем разнообразии ее конкретно-исторических проявлений в конце концов была направлена на превращение характера и содержания общественных отношений, формирования в общественном самосознании актуально необходимых принципов и установок, которые определяют отношение человека к миру, к другому человеку, к самому себе. Именно к этому сводятся в конечном счете различные функции искусства, потому что это сама суть социального назначения художественной деятельности.

Совокупность общественных отношений – главная существенная сила, ядро социальной культуры – основной предмет художественно-творческой активности, главный социально важный смысл художественной деятельности. Поэтому теоретическое осознание деятельности имеет принципиальное значение для осмысления роли и места искусства в социально-культурном процессе.

Существенной особенностью искусства является направленность художественной деятельности к эмоционально-чувственной стороне освоения человеком мира. Но искусство не воспринимается при этом как средство адекватно-копировочного «усвоения» человеческих переживаний и самочувствия. Искусство является формой продуцирования, творения мира человеческой культуры, в частности эмоционально-чувственной культуры человека.

При этом универсальность, всеобщность искусства, которое реализуется в художественной деятельности, проявляется в его способности к обобщению и упорядочению стихии человеческих переживаний, к созданию своего рода моделей социального чувства, концентрируя в себе все существенное и актуально важное в сфере эмоционально-чувственного отношения человека к миру и абстрагирующего от всего, что на данном этапе истории представляется менее существенным.

Независимо от степени обобщения и истинности, социальные чувства, продуцируемые искусством, есть чувства творчески измененными. Они отличаются от реальных человеческих чувств так, как научный закон отличается от эмпирии обобщающих их фактов. Искусство в данном отношении является средством

культивации социальных чувств, преобразования стихии эмоционально-чувственных отношений человека к миру в упорядоченную систему, которая в состоянии направить его творческую энергию в русло прогрессивного изменения общественной жизни.

Все чувства, культивируемые искусством, как и человеческие чувства вообще, носят, безусловно, предметный характер. Возникая в процессе взаимосвязи человека с миром, сопровождая его в этом процессе, человеческие чувства становятся неотъемлемой частью самого способа человеческой деятельности, в большой степени определяя характер и качество активной деятельности человека. Чувство является органической частью человеческой культуры, они неразрывно связаны со всем ее содержанием. Мудрость человеческая как средоточие духовной культуры человека в реальной действительности единственная в своем рациональном и эмоциональном выражении, она неразрывное единство интеллектуальной и эмоциональной человеческой культуры. Это единство в значительной степени нарушается в философии и особенно в науках, которые апеллируют прежде всего к человеческому разуму. Искусство стремится к возрождению гармонии между культурой интеллектуальной и культурой эмоциональной. Оно стремится к целостному миропониманию, к единству мировоззрения и мироощущения, тем самым помогая человеку самоутвердиться в мире, способствуя выработке действенной социальной культуры.

3.6. Творческая одаренность личности как позитивная девиация

Появление одаренных детей ставит серьезные проблемы и перед обществом, и перед самими детьми, и перед их родителями. Вообще, возникает острая необходимость сохранения этих детей и развития их творческой индивидуальности.

Конечно, главная ответственность возлагается в этих ситуациях на родителей. Нередко они эксплуатируют способности своих детей, удовлетворяя собственные амбиции и компенсируя свою личную нереализованность, чем разрушают несформированную психику и здоровье одаренных детей. К сожалению, есть печальная статистика относительно одаренных детей, успешно самореа-

лизовавшихся в профессии – в лучшем случае их число не превышает 2–3 %. Речь идет, конечно, о достижениях, сопоставимых с уровнем выдающихся способностей, которые проявляются в детстве. Мы поддерживаем позицию Е. В. Маркелова и В. С. Юркевич, которые обращают внимание на то, что одаренные люди, не сумевшие реализовать свои неординарные способности, – это не только беда для общества, которое, конечно, заинтересовано в выдающихся людях, это трагедия и для самого бывшего «чудо-ребенка», обреченного всю жизнь страдать от «синдрома бывшего вундеркинда», что проявляется в депрессии, потере интересов, а нередко и в повышенной агрессии [104].

Теоретический анализ научных источников по этой проблеме позволил выделить следующее противоречие: с одной стороны, существует потребность общества в творческих людях и в способах развития творческой одаренности у детей, а с другой – отмечается острый дефицит теоретических разработок методов и технологий предупреждения социально-психологической дезадаптации творчески одаренных детей и способов их внедрения в психолого-педагогическую практику.

Все исследователи едины во мнении, что творческая одаренность проявляется в нестандартном видении мира и нешаблонном мышлении. В многочисленных научных исследованиях В. Л. Блиновой, С. М. Ивах, Е. Б. Лактионовой, А. К. Матюшкина, Е. В. Шарапановской и других ученых творчество как процесс и результат определяется в позитивном духовно-культурном контексте. Однако, как отмечают эти авторы, творчество может рассматриваться и как форма поведения, которая не согласуется с принятыми нормами, но при этом не нарушает правовые и моральные предписания групп. Согласно такому подходу, творчество по сути представляет собой *позитивную девиацию*, то есть выступает как культурно одобряемое отклонение, которое служит развитию общества [18; 67; 93; 108; 194].

Мы трактуем творческую активность как специфическую девиацию, отклонение от устоявшихся в общественном сознании традиционных норм. Творчество по сути представляет собой своеобразный выход за пределы заданного, отклонение от него. Именно творчество характеризует как позитивные, так и негативные проявления девиантного поведения. При этом мы опираемся

на выводы К. А. Хеллер о том, что у одаренных детей чаще всего возникают следующие проблемы:

- негативное восприятие школы: поскольку учебные программы представляются одаренным ученикам неинтересными, то ребенок может потерять желание учиться и стать проблемным в своем поведении;

- другие игровые интересы: поскольку одаренным детям нравятся сложные игры, а не те, которыми увлекаются дети средних способностей, то одаренный ребенок замыкается в себе, оказывается в изоляции;

- неконформность: одаренные дети протестуют против стандартных требований, особенно если они идут вразрез с их интересами и кажутся им абсурдными;

- погруженность в философские проблемы: одаренные дети чаще, чем обычные, ищут ответы на вопросы мировоззренческого порядка, задумываются над тем, что такое смерть, потусторонняя жизнь, религиозные верования и т. п.;

- несоответствие между физическим, интеллектуальным и социальным развитием: одаренные дети отдают предпочтение общению и играм с детьми старшего возраста, а поэтому им трудно становиться лидерами, поскольку они уступают старшим подросткам в своем физическом развитии [183].

Не всегда и не каждый одаренный ребенок может легко проявить себя в современном обществе, что обуславливает развитие *дезадаптивного состояния*, которое может возникать в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации. Деадаптация по сути представляет собой состояние несоответствия, внутреннего диссонанса. Главным источником такого диссонанса является потенциальный конфликт между установками «Я» и непосредственным опытом человека.

Мы считаем сущностью процесса деадаптации нарушение разных форм взаимодействия человека с окружающей средой. Поскольку деадаптация – это многофакторный процесс, то изучение ее причин и механизмов осуществляется с позиций разных подходов: медицинского (В. Е. Каган, Ю. А. Александровский, С. Б. Семичева), онтогенетического (Л. С. Выготский), социально-психологического (А. В. Петровский, Т. Г. Дичев, С. А. Беличева)

и др. В плане нашего рассмотрения важно акцентировать внимание на том, что социально-психологическая дезадаптация представляет собой многофакторный процесс снижения и нарушения способностей ребенка к различным видам деятельности, а причиной этого является несоответствие условий и требований учебного процесса, социальной среды психофизиологическим возможностям и потребностям неординарного ребенка.

С учетом темы нашего исследования существенное значение имеет анализ социальной дезадаптации творчески одаренных детей как фактора девиантного поведения. Она проявляется в деформации системы внутренней регуляции, в разрушении ценностных ориентаций и социальных установок, в нарушении морально-правовых норм, в ассоциальных формах поведения. Известно, что каждая девиация содержит в себе разрушительное и творческое начала.

Под *позитивной девиацией* мы понимаем социально значимые в действиях человека отклонения от общепризнанных норм поведения, которые содействуют прогрессу системы, повышают уровень ее организованности, помогают преодолевать устаревшие, консервативные и даже реакционные стандарты поведения. Поскольку девиация зарождается на уровне отдельного человека, то недооценка значимости развития одаренных детей, в конечном счете, оборачивается для общества большими материальными, политическими, моральными потерями.

Дезадаптация у творческих людей может проходить в *непатологической форме* (жизненные переживания, одиночество, чрезмерно критическое отношение к своим достижениям или, наоборот, отказ от творчества и т. п.) и в *патологической*, что проявляется в девиантных формах (агрессивное поведение, суицид, промискуитет и т. п.). Если в непатологической форме дезадаптация происходит за счет сужения сферы деятельности и общения, то патологическая дезадаптация сопровождается разрушением основных направлений адаптационной деятельности.

Анализ феноменов социальной дезадаптации одаренных подростков позволил выделить две группы *факторов дезадаптации*: внутренние (индивидуально-типологические) и внешние (социально-психологические). Влияние этих факторов на личность одаренного ребенка вызывает повышение уровня личной

тревожности, изменение самооценки, что приводит к возникновению личной дисгармонии и, как следствие, к социальной дезадаптации.

Внутренними факторами социальной дезадаптации одаренных детей и подростков является диссинхрония развития, нарушение процесса идентификации с другими детьми и специфичность индивидуальных (высокая чувствительность, скорость восприятия, индивидуальная активность) и личностных характеристик (перфекционизм, самооценка, самовосприятие).

Внешними факторами социальной дезадаптации одаренных подростков могут быть:

- нарушение отношений в семье (проекция родителей, их психологическая неготовность к взаимодействию с одаренным ребенком, амбивалентность требований и т. п.);

- консервативность педагогической системы (строгое оценивание, ориентация на результат, готовые формы знаний, неготовность педагогов к работе с неординарными детьми);

- нарушение отношений в коллективе класса (низкий социометрический статус одаренного ребенка);

- неудовлетворенность базовых социальных потребностей одаренного ребенка в самоутверждении, позитивной оценке, безопасности.

В силу того, что их талант может быть признанным или непризнанным, творчески одаренные дети нередко ощущают социально-психологическую дезадаптацию, депрессию, стресс, которые приводят к саморазрушающему поведению. При всем разнообразии форм проявления одаренности именно творческие люди в наибольшей мере склонны к девиантному поведению (алкоголизму, наркомании, суициду и т. п.). Поэтому они признаны категорией девиантного риска, избежать которого неординарным детям удастся в ходе школьного обучения, которое вовлекает ребенка в систему социальных ценностей, передает в специально организованной форме «технологический смысл» культуры. Опасность, существующая на этой стадии развития, – в том, что человек может переживать отчаяние от своей неумелости, негативных результатов взаимодействия с миром средств. Мы целиком соглашаемся с позицией Е. Б. Лактионовой, которая отмечает, что своеобразным «орудием» в этом понимании может выступать

и другой человек в своей социальной роли (ученики, учитель, директор). Именно он вовлекает ребенка в систему социальных ценностей взаимодействия, и от того, как и при каких условиях оно осуществляется, зависит процесс личностного развития [93].

В силу того, что процесс становления одаренности таких детей почти всегда сопровождается сложным набором разного рода психологических, психосоматических и даже психопатологических проблем, этих неординарных детей нередко причисляют к «группе риска» наравне с детьми-инвалидами, детьми из неблагополучных семей, детьми с отклонениями в поведении. Творчески одаренные дети не всегда способны рассчитать свои силы, нередко хватаются одновременно за выполнение разных проектов, стремятся сразу выполнять несколько дел. Сильная потребность в самоактуализации может вызвать потерю уверенности в своих силах, а может и вообще привести к полному отказу заниматься такой деятельностью.

Анализируя личные особенности одаренных детей, Т. В. Прохорова приходит к выводу, что, в основном, одаренные дети являются высокомотивированными, хорошо адаптируются, спокойно ведут себя в ситуации неопределенности. Ссылаясь на идеи Дж. Фримена, исследовательница показывает, что одаренные дети постоянно наталкиваются на эмоциональные и социальные трудности. Например, дети из неблагополучных семей, могут попадать в зону риска неуспешной социальной адаптации. Их повышенная чувствительность, эмоциональность и интенсивность также могут нести тревожность и страх. Проявления высокого уровня тревожности у одаренных детей могут провоцироваться их чрезмерным стремлением отвечать ожиданиям взрослых. Социальные, родительские, собственные требования обязательно быть успешным могут вести одаренного ребенка к боязни неудач, ощущению собственной неполноценности и к перфекционизму. Она также обращает внимание на то, что Л. Холлингуорт указывает еще на одну причину возможной изоляции одаренных детей – в силу высокого умственного развития им могут быть неинтересны игры ровесников. Столкнувшись с трудностями во взаимоотношениях с ровесниками и не понимая их причин, дети с неординарными способностями стремятся к дружбе со взрослыми или со старшими детьми [99]. В то же время в общении с ними у одаренных

детей могут возникать трудности другого порядка. Причина их заключается в том, что старшие дети могут опережать их в физическом развитии, а потому одаренному ребенку трудно стать лидером в таком коллективе. Переживания по поводу того, что они не смогут сделать что-то, как старшие, у которых лучше развиты двигательные навыки, может привести к ощущению одаренными детьми собственной неадекватности и формированию у них низкой самооценки, поскольку они очень критически относятся к своим достижениям.

Отвечая на вопрос «Какие личностные качества мешают развитию одаренного ребенка?», 39% опрошенных родителей (n=300) и экспертов, среди которых – учителя, руководители творческих объединений, спортивных клубов и т. п. (n=120) оценили скромность и как качество, мешающее развитию неординарного ребенка, и как характеристику, которая является необходимой для талантливой личности. Полученные данные свидетельствуют о том, что в общественном сознании одаренным считается ребенок, который в первую очередь сориентирован на свой внутренний мир. Поэтому довольно слабо респонденты связывают с качествами одаренного ребенка такие характеристики, как чувство коллективизма (23%), долга (17%), склонность к самопожертвованию (9%). Каждый пятый респондент убежден, что перечисленные качества не являются преградой для развития одаренных детей. В плане решения нашей научной проблемы интересными представляются полученные исследователем данные о том что 23% родителей считают барьером для развития одаренных детей склонность к самопожертвованию, тогда как только 10% руководителей творческих союзов совпадают с ними в такой оценке. Ощущение коллективизма считают преградой 28% руководителей клубов, секций и только 16% родителей. Если воспитанность и послушание считают факторами, тормозящими развитие творческих способностей, 27% руководителей творческих союзов, то среди родителей так считают лишь 7% [129, с. 57].

Согласно данным этих исследований, наибольшую тревогу вызывает неуверенность ребенка в собственных силах, непонимание особенностей развития таких детей со стороны родителей, психическая неустойчивость и стрессы. Неуверенность в собственных способностях, нежелание развивать свою одаренность

в качестве самых сложных для одаренного ребенка проблем назвали 49% родителей, 53% учителей, 80% руководителей творческих союзов. Отмечены значительные различия в понимании влияния психической неуравновешенности детей на развитие их одаренности. Так, если 34% родителей считают самой сложной проблемой психическую неустойчивость, стрессы, зависимость от негативных влияний, то среди учителей таких 54%, а среди руководителей творческих союзов – 49%. Самовлюбленность, избалованность, эгоизм называют очень сложной проблемой 21% родителей, 27% учителей и 35% руководителей творческих союзов. Кроме того, среди наиболее сложных проблем они выделяют зависть окружающих (24% – родители, 15% – учителя, 20% – руководители творческих союзов) и слабое физическое развитие (12%, 18% и 6% соответственно) [129, с. 58].

Одаренные дети в большей степени, чем их ровесники с обычным уровнем развития, попадают под негативное влияние неблагоприятных факторов в сфере взаимодействия и взаимоотношений в силу их повышенной чувствительности к социальной действительности. Поэтому различные проблемы в общении с другими людьми могут существенно повлиять на их представления о себе и своих возможностях, тогда как важнейшим условием реализации их потенциала является наличие у таких детей позитивной Я-концепции.

Обычно одаренные дети проявляют повышенную требовательность к себе и другим, нетерпимость к нарушителям собственных канонов. Такие особенности сознания и поведения позволяют неординарному ребенку отказаться от кумиров и авторитетов, что, с одной стороны, усложняет процесс обучения, а с другой, – помогает сформулировать свой собственный стиль [18]. Не вызывает сомнений, что социально-психологическая дезадаптация тесно связана с особенностями характера. О. В. Шарапановская обосновала положение о том, что одаренные дети склонны к таким состояниям, как: стресс, физические и психические заболевания, эмоциональное переживание. Личностные трудности творчески одаренных детей еще больше усложняются в случаях формирования у них неадекватно заниженной самооценки и своих возможностей, низкого уровня потребностей, критичности к себе, неспособности реализовать свои потенциальные способности [194].

Учитывая это, мы попробовали выделить основные

особенности дезадаптации одаренных детей: во-первых, это трудности в нахождении близких по духу людей; во-вторых, отсутствие интереса к играм с ровесниками низшего интеллектуального уровня; в-третьих, проблемы конформности, желание и в то же время неумение подстроиться под других людей, болезненный отказ от своей индивидуальности; в-четвертых, очень ранний интерес к мировоззренческим философским проблемам и стремление постичь смысл жизни; в-пятых, потеря мотивации к обучению.

Все эти особенности, в конечном итоге, способствуют формированию неадекватных реакций на условия и требования среды, на неудовлетворенность детей своим положением в группе или своими достижениями, на снижение самооценки, на размывание индивидуальности. Для творчески одаренных детей наиболее важной становится совокупность влияний социальной среды, эмоциональный климат в семье, стиль отношений взрослых и детей в семье. Следует учитывать, что восприятие ими себя может изменяться. Если их не признают ровесники, не хотят принимать их в свои группы, часто критикуют, не избирают на лидерские роли, то в силу своей такой не востребоваемости они становятся инертными, замыкаются в себе. Следовательно, из-за риска социально-психологической дезадаптации творчески одаренные дети нередко выступают в качестве объектов девиации.

Для того, чтобы одаренные дети развивались в социально благоприятной среде, они не должны быть одинокими, отчужденными, изгоями. Мы считаем, что в работе с такими детьми целесообразно придерживаться следующих *принципов*:

- максимального разнообразия возможностей для развития неординарных детей;
- возрастания роли внеучебной деятельности;
- индивидуализации и дифференциации обучения;
- свободы выбора учениками форм помощи, наставничества.

В связи с этим мы считаем достаточно эффективным стратегическое планирование развития одаренных детей. С этой целью при участии автора проводилась работа по созданию и реализации программы «Моя дорожная карта 2010–2020». Программа предусматривает взаимосвязь социально-культурных пространств, которые позволяют ее участникам развивать навыки социального действия. В ходе реализации этой программы одаренные ученики

приобретают неоценимый опыт продвижения собственных идей и продюсирования себя, усиления способности к продуктивному социальному взаимодействию. Участники программы в тренинговом режиме учатся преодолевать собственные социальные ограничения и социальные стереотипы. В процесс реализации программы активно вовлекаются молодежные лидеры, которые оказывают организационную, содержательную и социальную поддержку ровесникам через их включение в социокультурную деятельность на принципах партнерства и равных возможностей. В летний период работа с одаренными учениками проводится в лагере, где под руководством молодых лидеров одаренные дети принимают активное участие в играх, тренингах, мастер-классах и в разных организационных структурах (школьный парламент, пиар-пресс-группа, органы самоуправления, лидерский совет и т. п.).

Специалисты постоянно держат в поле зрения вопросы развития лидерских качеств у неординарных детей, обращают внимание, насколько включены участники программы в мастер-классы и подготовку к мероприятиям, способны ли они к самовыдвижению в предложенных конкурсах и т. п. Они заполняют карту наблюдения «Опросник креативности», созданную специально для идентификации проявлений креативности, доступных для внешнего наблюдения. На протяжении 2011–2016 годов было заполнено 112 карт. Десять пунктов такого опросника дают характеристику творческого мышления и поведения подростка. Так, в нем отмечалось, например, что подросток чрезвычайно любознателен в самых разных областях, что он постоянно задает вопросы мировоззренческого порядка, что он способен рисковать, быть решительным и предприимчивым и т. д.

Каждый пункт оценивается по шкале, включающей три градации: 3 – постоянно, 2 – часто, 1 – иногда. Общая оценка креативности является суммой баллов по десяти пунктам (минимально возможная оценка – 10, максимально – 30 баллов). В 2016 году по результатам такого исследования в течение пяти лет мы выделили 20 подростков с ярко выраженной творческой одаренностью и предложили им заполнить бланки методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда. Опросник состоит из 100 суждений, из них: 37 отвечают

критериям социально-психологической адаптации личности (ощущение собственного достоинства, умение уважать других, открытость к новым отношениям, понимание собственных проблем и попытки их решать и т. п.); 37 критериям дезадаптированности (невосприятие себя и других, наличие защитных барьеров, развитие психических процессов и т. п.); 9 высказываний составляют контрольную шкалу «неправдивости»; 17 нейтральны.

Группой специалистов было выделено шесть интегральных показателей: «адаптация», «принятие других», «интернальность», «самопринятие», «эмоциональная комфортность», «стремление к доминированию», которые мы и будем анализировать.

Согласно результатам, были получены достаточно высокие значения по шкале «адаптация» (14 ответов), что, по нашему мнению, может свидетельствовать о позитивном отношении к разным сторонам социума, инициативности, высокой включенности одаренного ребенка в свою деятельность и т. п.; в то же время – о заниженном уровне эмоционального самоощущения. Мы считаем, что эти респонденты достаточно глубоко погружены в творческий процесс и демонстрируют высокий уровень адаптированности.

Показатель «принятие других» отражает уровень дружелюбия или враждебного отношения к окружающим людям и к миру в целом. Только 6 подростков засвидетельствовали позитивное принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом; они продемонстрировали ожидания позитивного отношения к себе со стороны окружающих. Показатель «интернальность» отражает, в какой степени творчески одаренный ребенок ощущает себя активным субъектом собственной деятельности. Ответы семи подростков свидетельствуют об их высокой ответственности, о том, что происходящие с ними события являются результатом именно их деятельности. Низкий показатель по шкале «интернальность» зафиксирован у четырех подростков, а это означает, что они считают все события результатом действий окружающих людей, но только не себя.

Показатель «самопринятие» отражает восприятие себя таким, каким ты есть на самом деле, сам по себе. 13 одаренных подростков имеют позитивную самооценку, одобрительно относятся к себе и к своим действиям. Низкие значения наблюдаются у пяти

опрошенных; они постоянно ищут недостатки в себе, склонны к обвинениям себя во всем, имеют низкую самооценку. По показателю «эмоциональная комфортность» восемь одаренных подростков продемонстрировали преобладание позитивных эмоций, ощущение благополучия своей жизни.

Интересные результаты получены по показателю «стремление к доминированию». Если четыре подростка пытаются доминировать в межличностных отношениях, склонны подавлять других детей и получают удовольствие от высокомерного отношения к ним, то три опрошенных подростка признали, что склонны к подчинению и мягкости в отношениях. В то же время 13 подростков вообще продемонстрировали равнодушие к признанию их лидерами за счет унижения других и покорности. Нами было установлено, что творчески одаренные дети отвечали в достаточной степени откровенно.

Следовательно, согласно результатам по интегральным показателям, высокие значения имеют показатели адаптации и эмоциональная комфортность, что может содействовать успешности социально-психологической адаптации творчески одаренных детей. Наименьшие значения среди интегративных показателей имеют устремления к доминированию и самопринятию, что может свидетельствовать о риске социально-психологической дезадаптации и о перфекционизме.

В целом, полученные данные приводят к выводу, что творчески одаренный ребенок не способен принять себя таким, каким он является, ощущает сильный душевный дискомфорт, страдает от комплексов. В некоторой степени выражены проявления невосприятия себя и своего творчества. Величина показателя «интернальность» свидетельствует о преобладании внутреннего контроля над внешним. Мы считаем важным, что в целом подростки берут на себя ответственность за свое поведение и поступки, что является необходимым условием для их успешной социальной адаптации.

В ходе исследования мы выявили критично низкие значения в показателях «дезадаптация» (все 20 подростков), «невосприятие других» (три ребенка), «внутренний контроль» (один подросток). Достаточно низкое значение мы получили по показателю «эскапизм», поскольку только два подростка склонны убежать от

проблем. По нашему мнению, это может означать, что одаренный ребенок, поставив перед собой завышенные цели, слишком переживает за свои достижения, не может успокоиться, пока не достигнет высшего уровня. В результате чрезмерных переживаний он избегает общения с ровесниками, разочаровывается в себе, прячется от решения проблем и даже впадает в депрессивное состояние. На фоне такого замыкания неординарного ребенка в себя появляется риск социально-психологической дезадаптивности.

Проанализировав 112 карт наблюдения «Опросник креативности», созданных специально для идентификации проявлений креативности у творчески одаренных детей, мы выявили, что у 18% опрошенных наблюдается риск социально-психологической дезадаптации. Такие выводы мы сделали на основе критических значений в показателях «доминирование», «интернальность» (0 баллов), а «эскапизм», «невосприятие других», «внутренний контроль», «непринятие себя» (4 балла).

Таким образом, сравнивая показатели «самопринятия» и «принятия других», можно сделать вывод, что принятие одаренным ребенком себя и принятие его другими способствует его адекватной самооценке и эмоциональной стабильности. При таких условиях неординарный ребенок способен успешно адаптироваться к окружению и развивать свои способности. В случае, когда один из показателей будет нарушен, творчески одаренный ребенок подлжет социально-психологической дезадаптации, а крайним проявлением ее становится девиантное поведение.

Среди творчески одаренных детей, которые выделяются яркими, очевидными, даже выдающимися достижениями (или имеют внутренние предпосылки для таких достижений) в творческой деятельности, по нашему мнению, следует выделять категорию детей, которые в результате социально-психологической дезадаптации имеют склонности к девиантному поведению. Это обуславливается тем, что творчески одаренные дети в значительно большей степени, чем обычные, склонны к таким состояниям, как стресс, физические и психические заболевания, эмоциональные переживания. В результате этого у неординарных детей формируется неадекватное реагирование на условия и требования среды, неудовлетворенность детей своим положением в группе

или своими достижениями, снижение самооценки, размывание индивидуальности.

На основе данных, полученных с помощью «Опросника креативности» и методики диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда, мы выявили причины и характеристики социально-психологической дезадаптации. К основным из них мы относим:

- нарушение разных форм взаимодействия человека с окружающей средой;
- снижение или нарушение способности ребенка к разным видам деятельности.

Корень такой ситуации мы усматриваем в несоответствии условий и требований учебного процесса, социальной среды психофизиологическим возможностям и потребностям одаренного ребенка. Результаты показали, что творчески одаренные дети имеют достаточно высокие показатели «адаптация», «самовосприятие», «эмоциональный комфорт», а также низкие показатели «стремление к доминированию» и «интернальность». Почти каждый пятый ребенок имеет риск социально-психологической дезадаптации. Также нормальному развитию и адаптации творчески одаренных детей в обществе мешают социально-психологические и личностные трудности. Социально-психологические проблемы одаренных детей проявляются в таких формах дезадаптивного поведения, как, например, асоциальное и агрессивное поведение.

На фоне социально-психологической дезадаптации одаренные дети попадают в категорию девиантного риска. Причина этого кроется в усложненных процессах решения социальных и психологических проблем, возникающих у творчески одаренных детей в процессе социализации. Поэтому мы считаем важным условием успешной социализации одаренных детей *социально-психологическую адаптацию*. На наш взгляд, она характеризует такое состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, не вступая в длительные внешние и внутренние конфликты; при этом она стабильно самоутверждается и свободно проявляет свои творческие способности.

3.7. Инструменты PR в формировании имиджа высшего учебного заведения

Современный уровень цивилизационного развития определяет новый характер источников модернизации общества, способствующий выдвиганию на первый план вместо экономических источников – культурных и коммуникационных, которые обуславливают активное развитие паблик рилейшнз.

Внимание к имиджу вуза определяется следующими двумя факторами, такими как: 1) переход экономики Украины к рыночным отношениям и 2) особенности сети рекламного бизнеса, которые широко распространяются на все сферы жизни.

PR-коммуникации сегодня необходимы и научному, и образовательному сообществу. В образовательных и научных организациях появляется потребность в новом направлении коммуникационной деятельности – PR, который в современных условиях для этих организаций может стать реальным только за счет благотворительности, как основного источника финансирования. Сегодня наука и образование – те сферы, которые государство и бизнес просто обязаны поддерживать, чтобы общество вышло на новый уровень своего развития, стало осваивать инновационную модель развития. Предмет PR в сфере образования – это «философия, стратегия и тактика отношений и взаимодействие потребителей (пользователей) и производителей образовательных услуг и продуктов в условиях рынка, свободного выбора приоритетов и действий с обеих сторон, свободного обмена ценностями» [52, с. 5].

Благодаря работам И. Ермоленко, В. Моисеева, В. Маренич и других ученых паблик рилейшнз проанализированы как средство социальной коммуникации. Однако специфика осуществления PR-деятельности в сфере образования пока остается за рамками научного исследования. Поэтому особую значимость приобретает разработка инструментов PR в формировании имиджа высшего учебного заведения.

Следует отметить, что в рамках последних тенденций глобализации и интеграции, участия украинских высших учебных заведений в Болонском процессе возрастает роль работы над имиджем высшего образования. Это побуждает высшие учебные заведения Украины решать следующие основные задачи:

- повышение качества образовательных процессов;
- адаптация образовательных процессов к европейским стандартам;
- создание соответствующего имиджа высшего учебного заведения с использованием технологий PR.

Актуальность решения этих задач усиливается также беспрецедентной конкурентной борьбой, которая развернулась не только на уровне европейского образования и образования США, но и внутри отдельных государств между образовательными системами разных форм собственности.

Формирование имиджа и его последующие проявления как культурного феномена становятся возможными благодаря специальным мерам, которые направлены:

- во-первых, на информирование общественного мнения;
- во-вторых, на организацию специального события;
- в-третьих, на соучастие общественности в делах высшего учебного заведения.

Такие специальные мероприятия (*event-marketing*) позволяют объединить людей и способствуют передаче информации о вузе, о ценности и особенностях корпоративной культуры, о положительном профессиональном опыте и инновационных технологиях, позволяющие подготовить в рамках данного заведения специалиста, способного отвечать требованиям времени. Все это является мировоззренческой и методологической основой для формирования определенной целевой группы в едином времени и пространстве. Примером подобных мероприятий могут выступать: «дни открытых дверей», лекции ведущих профессоров, докторов наук, образовательные выставки, «ярмарки образовательных инноваций» и другие виды мероприятий [100; 103].

Имидж должен подчеркивать положительные черты высшего учебного заведения, работать на корректировку действительной ситуации и отражать современные тенденции, а не транслировать то, чего нет. Бренд и репутация, которые по сути составляют символический и социетальный капиталы, в свою очередь, также должны работать на имидж, поддерживать его.

Для имиджа высшего учебного заведения как социокультурного феномена характерны следующие *черты*:

- образность, поскольку через систему символов и знаков он

влияет на создание целостного благоприятного впечатления о вузе и на его будущее;

- двусторонняя симметричная коммуникация, поскольку имидж не только несет информацию (история, традиции, ценности вузов, современное положение), формирует духовно-ценностную атмосферу, но и направлен на получение обратной связи от потребителей образовательных услуг, государства, общества в целом;

- индивидуализированность, поскольку он подчеркивает необходимые желаемые параметры вузов, отличающие это учебное заведение от других, позволяет быть конкурентоспособным, привлекать большее количество абитуриентов [102].

Аспект оценки PR рассмотрел профессор Джеймс Груниг при проведении масштабного исследования мастерства в области PR, которую финансировала Международная ассоциация деловых коммуникаторов (IABC). В результате исследования уровня результативности PR-исследования было выделено 14 факторов мастерства в области PR, которые, в свою очередь, были сгруппированы в четыре категории: уровень программы; уровень отдела; уровень организации; уровень результативности PR. Последняя категория включает три фактора: программы достигают поставленных целей коммуникации; программы сокращают расходы на регуляцию, давление и судебные процессы; служащие получают большое удовольствие от работы. Эти категории и исследования тоже могут быть использованы для измерения эффективности PR.

Рассматривая практику паблик рилейшнз как управление информационными потоками и коммуникациями между организацией и общественностью, Джеймс Груниг выделил четыре исторические модели последовательного развития и расширения функций паблик рилейшнз:

- ♦ *Пресс-посредническая* модель, или «паблисити», когда главной целью является пропаганда той или иной организации, продукции, которую она вырабатывает, а также предоставление услуг всеми возможными способами. Это может быть рекламирование коммерческой организации, банка, стимулирование распродажи товаров и услуг и т. п. Как правило, подобная активность направлена на предоставление помощи организации в контроле тех групп общественности (в данном случае потребителей,

клиентов), от которых зависит эффективность ее деятельности. В таком случае организация ограничивается односторонней коммуникацией и далеко не всегда сообщает о себе всю правду.

◆ *Модель, подчиненная информированию общественности*, когда специализированные службы публич рилейшнз стремятся предоставлять населению насколько возможно более правдивую и точную информацию. Эта модель и сегодня используется достаточно активно, когда пиармены стремятся учитывать интересы и организации, и всей общественности, то есть быть выразителями общих интересов. Они как будто выполняют функции «собственных корреспондентов» государственных учреждений, общественно-политических организаций, ассоциаций и некоммерческих структур.

◆ *Двусторонняя асимметричная модель*, когда связи с общественностью используются для того, чтобы вынудить публику согласиться с точкой зрения организации или учреждения. В условиях высокоразвитого и высококонкурентного рынка обратная связь используется коммерческими фирмами в основном в манипулятивных целях, то есть для того, чтобы выявить отношение общественности к организации и предложить пути укрепления этого отношения на пользу организации.

◆ *Двусторонняя симметричная модель*, когда учреждение или организация стремятся наладить деловые отношения со «своей» общественностью, выгодные обеим сторонам. В данном случае цель публич рилейшнз состоит в достижении взаимопонимания между руководством организации и общественностью, что существенно влияет на данную организацию. Тут уже нельзя рассматривать организацию просто как источник, а общественность – только как потребителя информации. Наоборот, обе стороны воспринимаются как группы, достигшие взаимосогласованности в принципиальных вопросах [204, с. 1].

Таким образом, анализ функций публич рилейшнз позволяет рассматривать достижение взаимовыгодных отношений как основу модели компромисса. Наиболее полезной и плодотворной вполне справедливо считается двусторонняя симметричная модель, когда обе стороны (и организация как источник, и общественность как потребитель информации) воспринимаются как группы, которые целиком достигли взаимосогласования своих интересов.

С учетом современной ситуации высшие учебные заведения начинают работу над своим имиджем, оценивая уровень конкуренции на рынке и повышенный спрос на те или иные специальности. Имидж должен быть целенаправленным и соответствовать ожиданиям потребителей образовательных услуг.

Арсенал инструментов, доступных специалистам PR, является достаточно широким и разнообразным. Организацию распространения материалов можно разделить на две категории: контролируемые и неконтролируемые средства доставки информации.

1. *Контролируемые средства доставки информации*, когда компания контролирует использование и место размещения, включают:

1) собственную рекламу, то есть объявление, которое готовится организацией для использования в собственном издании или издании, которое она как-то может контролировать;

2) сообщение об общественных услугах (PSA), которые разрабатываются благотворительными и общественными организациями для бесплатной трансляции по телевидению или радио, или для размещения в печатных СМИ;

3) корпоративную (институциональную) рекламу, которая разрабатывается и оплачивается организацией для улучшения или изменения имиджа фирмы; иногда такая реклама принимает форму утверждения позиции в сознании аудитории;

4) внутренние издания и презентации, которые оплачиваются организациями-спонсорами. Это могут быть буклеты, годовые отчеты, книги, прямая почтовая реклама, вставки и вложения, должностные документы и информационные издания. В результате организация осуществляет полный контроль над тем, как и когда выходит сообщение.

2. *Неконтролируемые средства доставки информации*, когда СМИ контролируют использование и место размещения, включают:

1) пресс-релизы, которые являются первичным средством, используются для установления отношений и передачи сообщения различным редакторам и репортерам СМИ. Поскольку пресс-релиз контролируется компанией, распространяет его, и используется по ее усмотрению, мы относим пресс-релиз к неконтролируемым инструментам PR. Решение об использовании пресс-релиза

основано на оценке редактором ценности новостей, содержащихся в нем. Видео пресс-релизы (VNR) содержат видеоматериалы, которые могут быть использованы во время телевизионных новостей. Видео пресс-релизы особенно полезны, так как они позволяют целевой аудитории рассматривать сообщения и как рекламу, и как часть репортажа;

2) пресс-конференции, то есть приглашение представителей прессы с целью сделать для них заявление. При планировании пресс-конференции необходимо подготовить эффективный набор материалов для представителей СМИ;

3) медиа-туры – это пресс-конференция «на колесах», поскольку представитель организации участвует в турне, которое также включает встречи с местной прессой согласно определенного графика. Представители организации проводят пресс-конференции, делают объявления, свободно дают интервью для того, чтобы всем были понятны усилия, прикладываемые с целью продвижения определенной информации. Кроме того, важное место в осуществлении эффективной коммуникации занимают также представители, фотоматериалы и фильмы, а также демонстрации, экспозиции и специальные мероприятия [101].

Наибольшие изменения в коммуникациях происходит благодаря новым электронным СМИ. В современном мире, когда информационной «супермагистралью» справедливо считается всемирная сеть, самыми современными являются электронные средства массовой информации и они могут быть как контролируемые, так и неконтролируемые [100].

Свою значимость и социальную эффективность в последнее время подтвердила такая технология, как *мониторинг результатов*. Она предусматривает систему специально организованных наблюдений и отслеживание изменений параметров системы за развитием каждого студента, что позволяет субъектам деятельности вносить коррективы в социально-воспитательные процессы. Например, PR-деятельность включает проведение социологических исследований социальной ситуации и выявления того, нужно ли сохранять или изменять применяемую технологию. Такие исследования предупреждают от ошибок и субъективизма.

Наибольшие изменения в коммуникациях происходят благодаря новым электронным СМИ. В современном мире, когда

информационной «супермагистралью» справедливо считается всемирная сеть, наиболее современными становятся электронными средства массовой информации, а они могут быть как контролирурованными, так и неконтролируемыми.

Электронная почта, внутренние сети, то есть системы, соединяющие людей внутри организации, и внешние сети, которые соединяют людей одной компании с их партнерами по бизнесу, а также реклама в Интернет и Web-сайты открывают новые сферы деятельности для PR. В области PR наиболее активно развиваются Web-сайты, операции в системе Интернет и общее использование Интернета для коммуникаций с целевыми аудиториями. Благодаря такому современному способу общения людей, как электронная почта, можно быстро передавать пресс-релизы для покупателей, рассылать сообщения большому количеству людей.

Стремительное развитие технологий открывает широкие возможности для активизации организационной работы, управления коммуникациями. Важной частью корпоративной системы коммуникаций стали Web-сайты, которые могут предоставлять информацию о компании и открывать заинтересованным лицам возможность контакта с компанией. В случае создания высокоинтерактивного и информативного Web-сайта можно успешно, на более продолжительное время и с большей интенсивностью, чем благодаря другим видам коммуникаций, капитализировать создание марки и корпоративный имидж.

Используя Интернет-возможности, учебное заведение получает уникальное средство для создания устойчивых взаимоотношений со своей общественностью как внутри вуза, так и во внешней среде. С этими возможностями высшее учебное заведение способно учитывать индивидуальные интересы массового потребителя или интересы активной группы общественности в режиме реального времени. Интернет добавляет специалистам по PR-технологиям много новых возможностей, поскольку позволяет презентовать имидж и рассказы о ней без редакции СМИ.

Также для создания эффективного имиджа необходимо определить основные целевые группы, то есть группы общественности, чья оценка и внимание очень важны для высшего учебного заведения. Имидж выступает не только средством, инструментом управления, но и объектом управления, сопровождается целе-

направленной информационной работой, ориентированной на целевые группы общественности.

Таким образом, можно сделать вывод, что в условиях повышенной конкуренции на рынке товаров и услуг, когда приоритетной характеристикой становится конкурентоспособность, организации стали уделять особое значение своему имиджу.

Проблемы идентификации связаны и с социальными институтами общества – обладателями специфической услуги – с образованием. Имидж, который создает благоприятное впечатление, стал инструментом для формирования хорошей узнаваемости, лояльности, двусторонней симметричной коммуникации высшего учебного заведения.

Паблик рилейшнз – одна из функций управления образовательным учреждением, которая способствует установлению и поддержанию общения, взаимопонимания и сотрудничества между организацией (образовательным учреждением) и обществом.

Система средств PR-деятельности представляет собой спектр методов, методик, программ, технологий, постоянно развивается и использует различные каналы взаимодействия с субъектами коммуникационной деятельности. Также с помощью PR-технологий можно решать различные проблемы:

- обеспечивать управление организацией информацией об общественном мнении и оказывать ей помощь в выработке ответных адекватных мер;
- нацеливать деятельность руководства в интересах общественности;
- поддерживать его в состоянии готовности к различным переменам путем заблаговременного предвидения тенденций;
- использовать исследования и открытое общение в качестве основных средств деятельности.

Выводы к разделу 3

✓ *Гуманитарные технологии* представляют собой действия (исследовательские, аналитические, информационные, организационные), в которых присутствует алгоритм их выполнения и оценки. В современном мире гуманитарные технологии вышли на постановку широкого круга антропологических, культуротехнических и социотехнических задач, став одной из сфер приложения реальной гуманитарной политики.

✓ Одним из ключевых компонентов стратегии, сочетающей традиционные и инновационные методы обучения, выступает *интерактивное обучение*, создающее предпосылки для осуществления системного подхода к развитию творческой активности студентов, для комплексного сочетания их креативности с фундаментальностью интеллектуальной базы.

✓ Наличие эффективного *стейкхолдер-менеджмента* позволяет высшему учебному заведению повысить уровень репутации и конкурентоспособности, предоставлять востребованные и качественные образовательные услуги в соответствии с запросами потребителей и заказчиков.

✓ Сущностной целью искусства является социализация личности и утверждение ее самоценности. *Искусство* делает человека действительно человеческим и действительно социальным, привлекая в круг общественной жизни самые интимные и личностные стороны индивидуального мироотношения человека со Вселенной. Искусство стремится к возрождению гармонии между культурой интеллектуальной и культурой эмоциональной. Оно стремится к целостному миропониманию, к единству мировоззрения и мироощущения, тем самым помогая человеку самоутвердиться в мире, способствуя выработке действенной социальной культуры.

✓ *Одаренность* как психическое образование представляет собой комплексное, интегральное свойство личности, включающее в себя когнитивные, некогнитивные и социальные факторы, что свидетельствует о необходимости использования адекватных и современных подходов к обучению одаренных детей, для успешного развития их талантов. Поддержка образования одаренных, талантливых детей должна получить в Украине максимально

широкое развитие как форма и направление общего курса демократизации и гуманизации жизни общества.

✓ Современная *система средств PR-деятельности* представляет собой спектр методов, методик, программ и технологий. Постоянно развиваясь и используя различные каналы взаимодействия с субъектами коммуникационной деятельности, PR-технологии позволяют: во-первых, обеспечивать управление организацией информацией об общественном мнении; во-вторых, нацеливать деятельность руководства в интересах общественности; в-третьих, использовать исследования и открытое общение в качестве основных средств деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Понимание субъектности как интегральной способности человека выстраивать жизнь в соответствии с собственными ценностями и смыслами нацеливает на актуализацию изменений во всех компонентах образовательного процесса.

Основой системных изменений в обществе выступает ценностно-ориентированное образование. Его целью является обеспечение академической успеваемости и развитие ценностного и деятельностного аспектов личности. Такая целевая направленность ориентирует современные учебные заведения на развитие критического мышления, познавательного и творческого потенциала личности обучающихся.

В условиях трансформации украинского общества конкурентоспособность человека и общества в целом определяется способностью к непрерывному образованию. Его сущность заключается в том, что в образовательном процессе акцент ставится не на передачу информации, а на закрепление механизмов ее целевого поиска и выработки умения трансформировать учебную информацию в решение практических задач.

Инновационные подходы к обучению и воспитанию создают возможности для конструирования жизненных стилей трудового поведения молодежи, для оптимизации и реконструкции интеллектуальной и морально-нравственной формы культурного капитала как каждого индивида, так и для всего общества.

Профессиональное самоопределение – это избирательное отношение индивида к миру профессий в целом и к конкретной выбранной профессии.

Ядром профессионального самоопределения является осознанный выбор профессии с учетом своих особенностей и возможностей, требований профессиональной деятельности и социально-экономических условий.

Современный вуз должен активизировать достижение новых стратегических целей, в большей степени отвечающих вызовам

современности. Процесс накопления и развития культурного капитала в системе высшего образования предполагает, во-первых, создание на базе учебных заведений научно-образовательных комплексов, которые приблизили бы носителя культурного капитала (студента) к практической стороне будущей профессиональной деятельности; во-вторых, концентрацию образовательных программ на процессах саморазвития и самообучения студентов.

Поскольку образованию отводится ключевая роль в формировании нового цивилизационного качества украинского общества, то особого внимания требует именно подготовка специалистов с высшим образованием, способных в хаосе постмодернистских трансформаций удерживать в качестве ядра фундаментальные ценности образования и воспитания личности. Одним из важных факторов модернизации системы взаимодействия в образовательной среде выступает студенческое самоуправление. Его суть составляет внутренне мотивированное и творческое решение самими студентами проблем управления учебным и внеучебным процессами в вузе.

Становление образования инновационного типа сделало актуальным ряд теоретико-методологических проблем: соотношение традиций и инноваций, критерии оценки нового в образовании, содержание и этапы инновационного цикла, отношение к инновациям разных субъектов образования, эффективное управление инновациями, подготовка педагогических кадров, готовых к инновационной деятельности и ряд других.

Гарантом сохранения культурного и интеллектуального наследия, накопленного в вузе выступает вузовская библиотека. В условиях формирования информационного общества ее ведущей проблемой становится достижение гармонии студента и преподавателя с информацией. Внедряя инновационные формы и методы, своей целью современная вузовская библиотека ставит сохранение общечеловеческих и профессиональных ценностей, стремления к познанию, развитие академического мышления, энциклопедизма, творчества, совершенствования духовного содержания личности и познаваемого смысла.

Одной из наиболее значимых ценностей человека является профессиональная деятельность, которая выступает существен-

ным компонентом структуры смысложизненных ориентаций личности. В ответ на вызовы современности приоритеты профессиональной подготовки специалистов существенно меняются в направлении развития эвристического и творческого мышления, становления индивида как субъекта саморазвития, овладения им инструментами управления собственной образовательной деятельностью.

В качестве интегрированного конечного результата образования выступает сформированность у выпускника ключевых компетенций как единства обобщенных знаний и умений, универсальных способностей и готовности к решению больших групп задач – от личностных до социальных и профессиональных.

С точки зрения компетентного подхода характеристику персонифицированного результата образования представляет собой модель выпускника. Она отражает подготовленность выпускника к осуществлению социальной и профессиональной деятельности, к профессионально-личностному самосовершенствованию. В модели выпускника вуза по сути отображена мера соответствия его знаний, умений, навыков, личностных качеств и психических свойств компетенциям и квалификации специалиста. За счет этого такая модель представляет собой обобщенный показатель успешности учебно-воспитательной деятельности высшего учебного заведения.

Система образования для лиц «третьего возраста» направлена на реализацию социальной субъектности пожилого человека, что в целом способствует увеличению продолжительности активной жизни. Ключевым ресурсом для сохранения трудовой активности пожилых людей становится человеческий потенциал, воплощенный в запасе знаний, навыков, интеллекта и творческих способностей людей. Именно он определяет жизненный уровень населения и конкурентоспособность на глобальном рынке.

Гуманитарные технологии представляют собой комплекс методов управления социогуманитарными системами, обладающих следующими характеристиками: публичной сферой применения, ориентацией на будущее (стратегический характер), эксклюзивностью и оптимистичностью. Гуманитарная технология – это четко отработанная по операциям совокупность последовательно

применяемых процедур, приемов, методов воздействия, способов деятельности, направленных на наиболее оптимальную и эффективную реализацию поставленных целей и задач в определенной социальной, политической или культурной ситуации.

В связи с необходимостью гармоничного сочетания традиционных и инновационных методов обучения в качестве одного из ключевых компонентов стратегии инновационного вуза выступает интерактивное обучение. Именно оно создает предпосылки для осуществления системного подхода к развитию творческой активности студентов, для комплексного сочетания их креативности с фундаментальностью интеллектуальной базы.

В условиях развития рынка труда наличие эффективного стейкхолдер-менеджмента позволяет высшему учебному заведению повысить уровень репутации и конкурентоспособности, предоставлять востребованные и качественные образовательные услуги в соответствии с запросами потребителей и заказчиков.

Сущностной целью искусства является социализация личности и утверждение ее самоценности. Искусство делает человека действительно человечным и действительно социальным. Оно стремится к возрождению гармонии между культурой интеллектуальной и культурой эмоциональной, к целостному миропониманию, к единству мировоззрения и мироощущения, тем самым помогая человеку самоутвердиться в мире, способствуя выработке действенной социальной культуры.

Украина нуждается не в догоняющей модернизации, а в опережающем развитии. Такая установка предполагает реализацию целого ряда стратегий в социальном управлении, среди которых важное место занимает поддержка талантливых людей, их включение во различные сферы жизнедеятельности общества – науку, образование, медицину, бизнес, менеджмент, политическое управление и т. п. Создание благоприятных условий для самореализации одаренной молодежи позволит усилить человеческий потенциал и обеспечить опережающее развитие страны в эпоху перехода к обществу знаний и высоких технологий.

Именно на стыке философских и социологических подходов к образованию появляются оптимизируются возможности изучения смысложизненных ориентиров образования и взаимодействий

субъектов образовательного процесса как целостной, открытой развивающейся системы, которая имеет внутреннюю и внешнюю структуру, связи и функции. Синтез философских и социологических подходов становится надежной методологической базой для анализа субъектного, содержательно-целевого, организационного и результативного компонентов этой системы, которая при определенных условиях становится развивающей по отношению ко всем участникам взаимодействия в сфере образования.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 158 с.
2. Алексеева С. В. Психолого-педагогічні чинники формування професійної придатності майбутнього фахівця в умовах сучасної освіти / С. В. Алексеева // Проблема сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта, 2012. – Вип. 36, ч. 1. – С. 27–32.
3. Андросюк В. Г. Профессиональная психология в ОВС. Общая часть : курс лекций / В. Г. Андросюк, Л. И. Казмиренко, В. С. Медведев. – Киев, 1995. – 210 с.
4. Антипов А. Г. Гуманизация и гуманитаризация образования / А. Г. Антипов // Вест. высш. шк. Alma Mater. – 2010. – № 10. – С. 49–52.
5. Антонова Е. Е. Теоретические подходы к построению структуры одаренности / Е. Е. Антонова // Одаренный ребенок. – 2011. – № 2. – С. 47–55.
6. Астахова В. И. Образование непрерывное / В. И. Астахова // Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик ; [сост.: Астахова В. И. и др.]. – Харьков, 2007. – С. 262–263.
7. Астахова В. И. Студент XXI века: его существенные черты и характерные особенности / В. И. Астахова // Alma Mater (Вестн. высш. шк.). – 2010. – № 8. – С. 60–63.
8. Астахова Е. В. Глобализация. Образование. Вызовы времени. Поиски оптимального сочетания / Е. В. Астахова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2006. – Т. 12. – С. 27–39.
9. Астахова Е. В. Непрерывность образования как основы новой образовательной парадигмы: взгляд из Украины / Е. В. Астахова // Казакстан Педагогикалык Ғылымдар Академиясынын хабаршысы : Вестн. Акад. пед. наук Казахстана. – 2011. – № 5. – С. 3–7.
10. Бакиров В. С. Идеологические дилеммы современной Украины: в поисках новых смыслов / В. С. Бакиров // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Харків, 2005. – С. 3–8.
11. Бастряков А. Екатеринбургский еврейский политехнический институт [Электронный ресурс] / Александр Бастряков. – Режим доступа: <http://amkob113.ru/bstrkov/bstr-4.html> (дата обращения: 10.09.2017). – Загл. с экрана.

12. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс–Традиция, 2000. – 384 с.

13. Белецкая Е. В. Формы организации индивидуального обучения (исторический аспект) / Е. В. Белецкая // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 10(29). – С. 25–27.

14. Белл Д. Социальные рамки информационного общества / Д. Белл // Новая технократическая волна на Западе / [сост. и ред. П. С. Гуревич]. – М. : Прогресс, 1986. – С. 330–342.

15. Белова Ю. Ю. Объектно-ориентированная интеграция технических знаний как средство совершенствования проектировочной подготовки будущих инженеров / Ю. Ю. Белова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XI Междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. / Минск. ин-т управления. – Минск, 2013. – Вып. 11, ч. 3. – С. 228–232.

16. Белоусова Р. Локализация ответственности за личное материальное положение / Р. Белоусова, В. Звоновский // Молодежь Самарской области в 2003 году. – Самара, 2004. – С. 151–169.

17. Білокінь С. Початок Української державної академії мистецтв / Сергій Білокінь // Студії мистецтвознавчі. – 2007. – № 1. – С. 159–190.

18. Блинова В. Л. Детская одаренность: теория и практика : учеб.-метод. пособие / В. Л. Блинова, Л. Ф. Блинова. – Казань : ТГГПУ, 2010. – 56 с.

19. Большаков Н. В. Измерение культурного капитала: от теории к практике [Электронный ресурс] / Н. В. Большаков. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/izmerenie-kulturnogo-kapitala-ot-teorii-k-praktike> (дата обращения: 15.10.2017). – Загл. с экрана.

20. Борисюк А. С. Професійна ідентичність медичного психолога: соціально-психологічний аналіз : монографія. – Чернівці : Книги-XXI, 2010. – 440 с.

21. Бурдые П. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 22.01.2018). – Загл. с экрана.

22. Бурдые П. Практический смысл / П. Бурдые ; [пер. с франц. : А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко]. – СПб. : Алетейя, 2001. – 562 с.

23. Бурдые П. Формы капитала / П. Бурдые ; [пер. с англ. М. Добряковой] // Западная экономическая социология: хрестоматия современной классики / сост. В. Радаев. – М., 2004. – С. 608–619.

24. Вернадський В. І. Листування з українськими вченими. Листування : Д-Я, ч. 2 : О-Я [Видання листування] / авт.-уклад. : О. С. Онищенко, Л. А. Дубровіна, В. Ю. Афіані [та ін.] ; редкол. : О. С. Онищенко (голова) [та ін.]. – 2012. – Т. 2, кн. 2. – 280 с.

25. Вернадский В. И. Об основаниях университетской реформы /

- В. И. Вернадский // Ноосфер. исслед. – 2013. – Вып. 2(4). – С. 7–38.
26. Волкова Т. А. Тьюторство и менторство в системе педагогической практики / Т. А. Волкова // Вест. Марийского гос. ун-та. – 2015. – № 1(16). – С. 15–18.
27. Волощук І. С. Обдарованість: сутність і типологія / І. С. Волощук // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. праць. – Київ, 2009. – Вип. 2. – С. 9–25.
28. Воробьева Ю. С. История развития общественного высшего образования в России, 1900–1917 гг. : автореф. дис. ... д-ра ист. наук Воробьева Юлия Семеновна ; Моск. гос. откр. пед. ун-т. – М., 1995. – 41 с.
29. В Украине преобладает приверженность материальным ценностям и индивидуализм (World Values Survey) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://rus.newsru.ua/ukraine/16apr2012/industrial_rape.html (дата обращения: 29.08.2017). – Загл. с экрана.
30. Вяткина А. Г. Творчество как философская проблема [Электронный ресурс] / А. Г. Вяткина // Науч. ведомости Белгородского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Право. – 2011. – № 8(103), вып. 16. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorchestvo-kak-filosofskaya-problema> (дата обращения: 25.12.2017). – Загл. с экрана.
31. Гаврилюк В. В. Гражданственность, патриотизм и воспитание молодежи / В. В. Гаврилюк, В. В. Маленков // Социол. исслед. – № 4. – 2007. – С. 42–48.
32. Гайфутдинова А. Р. Основы формирования творческой активности студентов в процессе обучения иностранному языку и критерии ее оценки [Электронный ресурс] / А. Р. Гайфутдинова. – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2007-1.html> (дата обращения: 15.09.2017). – Загл. с экрана.
33. Гелпи Э. Новые знания, новые коллизии / Э. Гелпи // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 153–158.
34. Гелпи Э. Образование и эволюция государства / Э. Гелпи // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2002. – № 3. – С. 145–153.
35. Географический институт // Новое время. – Петроград, 1917. – 2 мая.
36. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 2(10). – С. 3–7.
37. Глебова Н. І. Мотиваційні чинники розвитку соціальної компетентності особистості фахівця водного транспорту в світлі соціально-психологічних теорій / Н. І. Глебова // Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 386–388.

38. Год Б. В. Заклади вищої педагогічної освіти Полтави у 1918–1933 рр. / Б. В. Год, О. П. Єрмак // Іст. пам'ять. – 2010. – № 2. – С. 104–118.

39. Горлач Н. И. Природа ценностей / Н. И. Горлач // Науч. зап. Харьк. военного ун-та. Социальная философия, педагогика, психология. – Харьков, 1999. – Вып. 3. – С. 3–21.

40. Григорьева И. А. Интернет в жизни пожилых: намерения и реальность / И. А. Григорьева, В. Н. Келасьев // Социол. исслед. – 2016. – № 13. – С. 82–85.

41. Григорьева И. А. Смена парадигмы в понимании старения / И. А. Григорьева // Социол. исслед. – 2016. – № 11. – С. 154–155.

42. Грунт Е. В. Гражданственность как фактор формирования гражданской культуры учащейся молодежи / Е. В. Грунт // Стратегия инновационного развития России как особой цивилизации в XXI веке : VI Всерос. науч. конф. «Сорокинские чтения – 2010» : сб. тезисов. – М., 2010. – С. 404–405.

43. 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.

44. Гумель Е. Б. Особенности организации интерактивного взаимодействия студентов и преподавателя в условиях современной высшей школы / Е. Б. Гумель // Гуманит. науч. исслед. – 2012. – № 6. – С. 21–30.

45. Данильченко О. О. Университет третьего возраста [Электронный ресурс] / О. О. Данильченко // Студенческий научный форум : VII Междунар. студен. электрон. науч. конф., 15 февр. – 31 марта 2015 г. – Режим доступа: <https://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12190.pdf#page=1&zoom=auto,-12,842> (дата обращения: 18.01.2018). – Загл. с экрана.

46. Дилигенский Г. Г. К проблеме социального актора в России / Г. Г. Дилигенский // Куда идет Россия? Власть, общество, личность ; под ред. Т. И. Заславской. – М., 2000. – С. 410–418.

47. Долженко О. В. Новая динамика высшего образования: на пути к устойчивому развитию : реф. доклада М. Дренкурта, прочитанного им на Всемирном конгрессе по высш. образованию, Париж, 2009 г. / О. В. Долженко // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2010. – № 3. – С. 33–38.

48. Досягнення освіти Харківщини : Інформаційно-аналітичні матеріали до обласної конференції «Підсумки розвитку освіти і науки Харківської області в 2011/12 навч. році та завдання на 2012/13 навч. рік». – Харків : Харк. акад. неперервної освіти, 2012. – 72 с.

49. Друкер П. Постиндустриальное общество / П. Друкер // Постиндустриальная волна на Западе : антология ; под ред. В. Л. Иноземцева. – М., 1999. – С. 67–100.

50. Еременко Т. В. Вузовская библиотека в современной информационно-образовательной среде: Опыт сравнительного библиотечно-ведческого исследования : дис. ... д-ра пед. наук : 05.25.03 Еременко Татьяна Вадимовна ; Моск. гос. ун-т культуры и искусств. – М., 2004. – 421 с.

51. Єременко Ю. В. Роль освітнього середовища у розвитку обдарованості / Ю. В. Єременко // Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 367–369.

52. Ермоленко И. Специфика осуществления PR-деятельности в сфере платного образования / И. Ермоленко // PR в образовании. – 2010. – № 4. – С. 4–15.

53. Жданович А. А. Реадаптация опросника «Карьерные ориентации» и его стандартизация на студенческой выборке / А. А. Жданович // Психол. журн. – 2007. – № 4. – С. 4–19.

54. Журавлева Л. В. Роль личности преподавателя в формировании будущего врача [Электронный ресурс] / Л. В. Журавлева, О. И. Цивенко, О. В. Лахно. – Режим доступа: <http://gero.knmu.edu.ua/.../Роль%20личности%20преподавателя%20в%20> (дата обращения: 04.03.2018). – Загл. с экрана.

55. Журавлева Л. В. Ценность и цена образования. Образовательный менеджмент / Л. В. Журавлева // Alma mater (Вест. высш. шк.). – 2009. – № 7. – С. 5–9.

56. Завальнюк О. М. Українське наукове товариство і творення національної університетської освіти / О. М. Завальнюк // Укр. іст. журн. – 2008. – № 5. – С. 112–121.

57. Завальнюк О. М. Утворення і діяльність українських державних університетів : автореф. дис. ... д-ра іст. наук: 07.00.01 / Завальнюк Олександр Михайлович ; Ін-т історії НАН України. – Київ, 2011. – 37 с.

58. Загороднюк Т. Концепции постсоветской трансформации общества Т. И. Заславской и Н. В. Паниной : монография / Т. Загороднюк. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2013. – 146 с.

59. Заславская Т. И. О субъектно-деятельностном аспекте трансформационного процесса / Т. И. Заславская // Кто и куда стремится вести Россию? Акторы макро-, мезо- и микроуровней современного трансформационного процесса / Моск. высш. шк. соц. и экон. наук ; под общ. ред. Т. И. Заславской. – М., 2001. – С. 3–15.

60. Зверко Т. В. Студент як суб'єкт перетворень у сучасній освіті / Т. В. Зверко // Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 356–357.

61. Зеньковский В. Пять месяцев у власти. Воспоминания / Василий

Зеньковский. – М. : Крутицкое патриаршее подворье, 1995. – 235 с.

62. 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> (дата обращения: 18.01.2018). – Загл. с экрана.

63. Зицер Д. Практическая педагогика: азбука НО / Д. Зицер, Н. Зицер. – СПб. : Просвещение, 2007. – 287 с.

64. Злобина Е. Традиционализм и инновация в украинском измерении / Е. Злобина, В. Тихонович // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 4. – С. 69–93.

65. Зоська Я. В. Образование как структура и процесс в свете теории социального действия / Я. В. Зоська // Психология и общество. – Тернопіль, 2009. – № 3. – С. 86–89.

66. Иванов А. Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века / А. Е. Иванов. – М. : АН СССР, 1991. – 392 с.

67. Івах С. М. Педагогічні умови формування творчої особистості підлітка в сучасній загальноосвітній школі / С. М. Івах // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. / Криворізь. держ. пед. ун-т ; [редкол.: З. П. Бакум та ін.]. – Кривий Ріг, 2011. – Вип. 33. – № 3. – С. 316–330.

68. Ивлева Т. Н. Интерактивные методы обучения в организации самостоятельной работы студентов / Т. Н. Ивлева // Вест. Кемеровского гос. ун-та культуры и искусства : Научная библиотека КиберЛенинка. – 2012. – Вып. 21. – С. 145–151.

69. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2012. – 448 с.

70. Ильина Т. С. Инновационная деятельность библиотеки вуза [Электронный ресурс] / Т. С. Ильина. – Режим доступа: www.rusnauka.com/PRNIT_2006/Psihologia/17150.doc.htm (дата обращения: 23.09.2017). – Загл. с экрана.

71. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющееся общество / Р. Инглхарт // Полит. исслед. – 1997. – № 4. – С. 18–28.

72. Инновационный поиск продолжается... из мирового опыта становления непрерывного образования : монография / [авт. кол.: И. Л. Ануфриева, Л. А. Артеменко, В. И. Астахова и др.]; Нар. укр. акад.; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – 240 с.

73. Институт международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных высших школ (Немецкой ассоциации образования взрослых), официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dvv-international.de/index.php?article_id=2&clang=1 (дата обращения: 17.11.2017). – Загл. с экрана.

74. Интерактивные среды в обучении высшей математике студентов педагогических специальностей [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

www.elib.bsu.by/bitstream/123456789/10699/1/82%20ПОМЕЛОВА.pdf (дата обращения: 23.12.2017). – Загл. с экрана.

75. Каган М. С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем / М. С. Каган // Педагогика искусства и школа. – М., 1982. – С. 10–17.

76. Кашапова Г. И. Особенности фокуса контроля у студентов с индивидуалистскими и коллективистскими установками / Г. И. Кашапова, Б. С. Алиев // Социокультурные установки, ценности и мотивы учения современных студентов : сб. науч. тр. / под ред. Б. С. Алишева. – Казань, 2009. – С. 38–47.

77. Каркач А. В. Ресоціалізуючий вплив споживання геронтоосвітніх послуг Університетів третього віку / А. В. Каркач // Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 498–499.

78. Київський національний університет театру, кіно і телебачення ім. І. К. Карпенка-Карого [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wek.kiev.ua/uk> (дата звернення: 15.09.2017). – Загол. з екрану.

79. Киевский юридический институт. Потребность в нем, его задачи, организация и обозрение преподавания. – Киев, 1918. – 35 с.

80. Климов Е. А. Психология профессионала / Евгений Александрович Климов. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МО-ДЭК, 1996. – 400 с.

81. Ключарев Г. А. Частное высшее образование: инновационный потенциал и инвестиционная привлекательность / Г. А. Ключарев // Terra economicus. – 2011. – Т. 9. – С. 71–80.

82. Кобченко К. А. Вищі жіночі курси в Києві в 1917–1920 роках / Катерина Кобченко // Етнічна історія народів Європи / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – 2002. – Вип. 13. – С. 55–58.

83. Колесникова И. А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски / И. А. Колесникова // Alma mater (Вест. высш. шк.). – 2009. – № 7. – С. 12–24.

84. Колик Г. Реализация развивающего потенциала досуга людей пожилого возраста [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Колик Галия ; С.-Петербург. гос. ун-т культуры и искусств. – СПб., 2007. – Режим доступа: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=368 (дата обращения: 25.12.2017). – Загл. с экрана.

85. Колотило М. О. Культурний капітал та особливості його відтворення у вищій освіті (соціально-філософський дискурс) [Електронний ресурс] / М. О. Колотило. – Режим доступу: www.visnukpfs.dp.ua/index.php/PFS/article/viewFile/331 (дата звернення: 25.12.2017). – Загол. з екрану.

86. Колпакова О. В. Український державний університет у Києві (1917–1920 рр.) / О. В. Колпакова // Укр. іст. журн. – 1993. – № 7, 8. – С. 30–36.

87. Комарова Т. И. О факторах, влияющих на проявление детской одаренности и таланта [Электронный ресурс] / Т. И. Комарова // Психология, социология, педагогика электрон. науч.-практ. журн. – Режим доступа: psychology.snauka.ru/2015/02/4500 (дата обращения: 07.01.2018). – Загл. с экрана.

88. Корнилова А. А. К вопросу изучения экстернальности-интернальности у современных студентов [Электронный ресурс] / А. А. Корнилова // Психология, социология и педагогика. – 2012. – № 5. – Режим доступа: <http://psychology.snauka.ru> (дата обращения: 13.11.2017). – Загл. с экрана.

89. Коршунов Л. А. АлГТУ в системе непрерывного образования / Л. А. Коршунов // Высшее образование в России. – 2009. – № 4. – С. 53–58.

90. Краснянский А. Н. Посттравматическое, стрессовое расстройство у участников военных конфликтов / А. Н. Краснянский // Синапс. – 1993. – № 3. – С. 14–35.

91. Кузьмин В. В. Профессиональная карьера как фактор и показатель самореализации молодежи в «обществе неравных // Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 328–329.

92. Кукурудзяк М. Г. З історії національної школи і педагогічної думки в УНР / М. Г. Кукурудзяк, М. М. Собчинська. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 1997. – 175 с.

93. Лактионова Е. Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов / Е. Б. Лактионова // Психология. – 2015. – № 1. – С. 40–53.

94. Лановюк Л. П. Український архітектор Д. Дяченко – творець українського неobaroko / Л. П. Лановюк // Гілея : наук. вісн. – 2014. – Вип. 85. – С. 66–69.

95. Левада Ю. Вынужденная адаптация / Ю. Левада // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2002. – № 1. – С. 5–18.

96. Левченко В. Історія єврейських вишів у системі освіти України між двома світовими війнами / В. Левченко // Емінак. – 2014. – № 3–4. – С. 44–51.

97. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.

98. Лисецкий К. С. Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. – М., 2008. – 37 с.

99. Личные особенности одаренных детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: wikikurgan.orbitel.ru/.../Prohorova_T.B._Lichnostnie_osobennosti_odarenyh_det... (дата обращения: 05.09.2017). – Загл. с экрана.

100. Маренич В. М. Инструменты паблик рилейшнз в работе с имиджем вуза / В. М. Маренич // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2012. – Т. 18. – С. 34–42.

101. Маренич В. М. Паблик рилейшнз: комунікативний потенціал в сучасній Україні [Електронний ресурс] // Матеріали науково-практичної конференції «20 років незалежності України: здобутки, втрати і стратегії майбутнього», 19 трав. 2011 р. – Київ, 2011. – Режим доступу: h.ua>story/334611 (дата звернення: 25.08.2017). – Загол. з екрану.

102. Маренич В. М. PR-діяльність в сфері освіти в контексті її неперервності [Електронний ресурс] // Матеріали конференції «Неперервне образование как ресурс развития региона». Проект № 11-16-22501Г/Т. – Алтайский университет, 4 окт. 2011 г. – Режим доступа: www.conf2011.fpo/asu.ru/conference/1/requusts.htmlssection4 (дата обращения: 25.08.2017). – Загл. с экрана.

103. Маренич В. М. PR-діяльність як елемент інформаційної стратегії вищого навчального закладу // Глобальна соціальна турбулентність і Росія : VII Міжнар. науч. конфер. «Сорокинские чтения» к 300-летию М. В. Ломоносова, 6–7 дек. 2011 г. – М., 2011. – С. 385–386.

104. Маркелов Е. В. Организация школы для особо одаренных детей и подростков [Электронный ресурс] / Е. В. Маркелов, В. С. Юркевич. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/executors.html> (дата обращения: 15.09.2017). – Загл. с экрана.

105. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач // Практикум по социальной психологии. – СПб. : Питер, 2001. – 234 с.

106. Мартинюк В. Н. Ценностные ориентации военнослужащих (социально-философский анализ) : автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.03 / Мартинюк Владимир Никитович ; Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина. – Харьков, 2006. – 19 с.

107. Матюхін Д. А. Особливості стилю життя сучасної молоді // Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р. – Харків, 2017. – С. 334.

108. Матюшкин А. К. Загадки одаренности. Проблемы практической

диагностики [Электронный ресурс] / А. К. Матюшкин. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 127 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=226146> (дата обращения: 23.12.2017). – Загл. с экрана.

109. Мачулина И. И. Формирование модели специалиста XXI столетия как социокультурная проблема / И. И. Мачулина // Грани. – 2006. – № 5. – С. 89–92.

110. Музыка А. Л. Теоретические и методологические проблемы исследования ценностного сознания / А. Л. Музыка // Проблемы общественных трансформаций Украины в условиях транзитивного развития: сб. науч. тр. за материалами Всеукр. науч.-практ. конф. – Житомир, 2004. – С. 114–123.

111. Народження університету [Електронний ресурс] / Одеський національний політехнічний університет. – Режим доступу: <http://onu.ua/about/history/birth> (дата звернення: 23.09.2017). – Загол. з екрану.

112. Нечитайло И. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность : монография / И. С. Нечитайло. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 552 с.

113. Новая парадигма обслуживания пользователей вузовской библиотеки: современные ориентиры деятельности» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.kraslib.ru/kba13_3.html (дата обращения: 27.10.2017). – Загл. с экрана.

114. Образование в координатах глобализационного развития: теории и интерпретации : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2014. – 355 с.

115. Образование как социальный институт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://textbooks.net.ua/content/view/5341/> (дата обращения: 06.11.2017). – Загл. с экрана.

116. Образование участников АТО и порядок, которого так долго ожидали [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://life.pravda.com.ua/columns/2016/11/24/220536/> (дата обращения: 16.04.2018). – Загл. с экрана.

117. Образовательный потенциал Харьковщины : монография / [В. И. Астахова, Е. В. Астахова, Е. В. Астахова (мл.) и др.] ; под общ. ред. Е. В. Астаховой, Е. А. Подольской ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2013. – 502 с.

118. Обучающая геронтология. Халицки Ежи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.html (дата обращения: 23.12.2017). – Загл. с экрана.

119. Овчаренко Ю. А. Проблемы самосознания личности в системе профессиональной деятельности военных / Ю. А. Овчаренко // Наука и образование. – 1998. – № 5–6. – С. 69–71.

120. Огнев А. С. Практика внедрения позитивноориентированного

субъектогенеза [Электронный ресурс] / А. С. Огнев, Э. В. Лихачева // Психология : журнал Высш. шк. экономики. – 2014. – Т. 11, № 2. – С. 51–67.

121. Омельченко С. Н. Тенденции развития высшего образования Украины в контексте международной интеграции / С. Н. Омельченко // Гуманітар. часоп. – 2007. – № 3. – С. 87–91.

122. Онопрієнко В. І. Осередки національного відродження. Українські університети в 1917–1929 рр. / В. І. Онопрієнко // Вісн. Акад. наук України : наук. та громад.-політ. журн. Президії Акад. наук України. – 1992. – № 2. – С. 77–87.

123. Осипов А. М. Социальное партнерство в сфере образования [Электронный ресурс] / А. М. Осипов, П. Карстанье, В. В. Тумалев, В. Г. Зарубин. – Режим доступа: www.ibl.ru/konf/041208/87.html (дата обращения: 17.12.2017). – Загл. с экрана.

124. Павлова Т. Г. Вищі жіночі курси сільського господарства та лісівництва в Харкові (1917–1919 рр.) / Т. Г. Павлова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна. Серія: Історія України. – Харків, 2008. – Вип. 11. – С. 39–43.

125. Панина Н. В. Избранные труды по социологии: Теория, методы и результаты социологического исследования образа жизни, психологического состояния и социального самочувствия населения : в 3 т. / Н. В. Панина ; [сост. и ред. Е. И. Головаха]. – Киев : Факт, 2008. – 312 с.

126. Панина Н. В. Проблемы демократизации в условиях посттоталитарной аномии / Н. В. Панина // Избранные труды по социологии (в 3 т.) : Вопросы теории, методологии, технологии социологического исследования и профессиональной этики. – Киев : Факт, 2008. – Т. 1. – 472 с.

127. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. – М. : Академия, 2008. – 176 с.

128. Пасісниченко В. Л. Парадокси громадянського суспільства та спроби соціологічного переосмислення концепції / В. Л. Пасісниченко // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Харків, 2005. – С. 102–105.

129. Паутова Л. А. Одаренность в России: феномен сквозь прицел социологических опросов / Л. А. Паутова // Психологическая наука и образование. – 2009. – № 4. – С. 50–63.

130. Пахоменков Ю. Возникновение университета в Екатеринославе [Электронный ресурс] / Ю. Пахоменков. – Режим доступа: http://gorod.dp.ua/history/article_ru.php?article=18 (дата обращения: 09.12.2017). – Загл. с экрана.

131. Перемикина Т. А. Инновации в библиотечном обслуживании [Электронный ресурс] / Т. А. Перемикина. – Режим доступа: www.

aselibrary.ru/press_center/journal/ubook/.../ubook3226322842344236/ (дата обращения: 10.01.2018). – Загл. с экрана.

132. Петрова З. П. Женский медицинский институт Харьковского медицинского общества (1910–1920 гг.) / З. П. Петрова // *Международ. медицин. журн.* – 2006. – № 4. – С. 139–146.

133. Петровский В. А. Начала мультисубъектной персонологии / В. А. Петровский // *Развитие личности.* – 2010. – № 1. – С. 55–72.

134. Пилаева Т. В. Стилі життя студентської молоді: типологія та детермінанти формування : автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Пилаева Т. В. – Харків : ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2009. – 21 с.

135. Подольська Є. А. Евристичний потенціал методологічних підходів до аналізу можливостей вищої школи у формуванні сучасного фахівця / Є. А. Подольська // *Соціально-гуманітарні аспекти педагогіки вищої школи : зб. наук. статей.* – Харків, 2008. – С. 61–63.

136. Подольская Е. А. Методология научных исследований : терминолог. слов. / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад., [каф. философии и гуманитар. дисциплин]. – Харьков : Изд-во НУА, 2016. – 124 с.

137. Подольская Е. А. Педагогика и психология высшей школы : учебник для высш. учеб. заведений / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков : Изд-во НУА, 2017. – 414 с.

138. Подольская Е. А. Социальная философия : учеб. / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2009. – 544 с.

139. Подольська Є. А. Суб'єкт-суб'єктний підхід у реалізації стратегії активного старіння: зарубіжний досвід / Є. А. Подольська // *Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р.* – Харків, 2017. – С. 354–355.

140. Подольская Е. А. Управление социальными процессам для студентов высш. учеб. заведений / Е. А. Подольская ; Нар. укр. акад. – Харьков : Изд-во НУА, 2015. – 500 с.

141. Подольская Е. А. Философия : учебник : в 2-х ч. / Е. А. Подольская, Т. В. Подольская ; Нар. укр. акад., [каф. философии и гуманитар. дисциплин]. – Харьков : Изд-во НУА, 2016. – Ч. 2. – 412 с.

142. Подольська Т. В. Роль освіти у формуванні нової цивілізаційної якості українського суспільства / Т. В. Подольська // *Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання : тези доп. та виступів учасників III Конгресу Соціол. Асоц. України, 12–13 жовтня 2017 р.* – Харків, 2017. – С. 354.

143. Полешко Р. А. Упровадження інноваційних методів роботи з обдарованою молоддю як засіб формування інтелектуального потенціалу людини / Р. А. Полешко, В. В. Щорс // *Управління освітою.* – 2012. – № 7–9. – С. 89–95.

144. Політехнічний інститут [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nash.kherson.ua/index.php/component/k2/item/42-politekhnichnyi-institut> (дата звернення: 15.11.2017). – Загол. з екрану.

145. Потапенко М. Польська національна освіта у Наддніпрянській Україні в добу Центральної ради (березень 1917 – квітень 1918 рр.) / Максим Потапенко // Література і культура Полісся. – Ніжин, 2009. – Вип. 56. – С. 243–258.

146. Приезжева Е. М. Интерактивные формы и методы обучения студентов в туристическом вузе / Е. М. Приезжева // Вестник Рос. междунар. акад. туризма. – 2011. – Вып. 3(3). – С. 137–141.

147. Прохоренко Т. Г. Стратегії професійної самореалізації молоді в сучасному суспільстві / Т. Г. Прохоренко // Вісн. Нац. юрид. акад. України ім. Ярослава Мудрого. Сер.: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2014. – № 2. – С. 222–228.

148. Пэк Т. Н. Влияние стейкхолдеров на развитие бюджетной образовательной организации / Пэк Татьяна Николаевна // Экономика и современный менеджмент: теория и практика : сб. ст. по материалам XX междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2012. – С. 18–24.

149. Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. В. Радаев // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 4. – С. 20–89.

150. Разинка Е. Л. Инновационные технологии вузовских библиотек в сохранении и развитии интеллектуального потенциала преподавателей: из опыта работы / Е. Л. Разинка // Вестник экономики, права и социологии : Научная библиотека КиберЛенинка. – 2014. – № 3. – С. 226–231.

151. Регуш Л. А. Педагогическая психология / Л. А. Регуш, А. В. Орлова. – СПб., 2010. – 414 с.

152. Савенков А. И. Количественные и качественные характеристики содержания образования одаренных детей / А. И. Савенков // Одаренный ребенок. – 2012. – № 5. – С. 6–20.

153. Самарина И. С. Культурный капитал студенческой молодежи в условиях перехода России на инновационный тип развития : автореф. дис. канд. социол. наук [Электронный ресурс] / Самарина И. С. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/kulturnyi-kapital-studencheskoi-molodezhi-v-usloviyakh-perekhoda-rossii-na-innovatsionnyi-ti#ixzz41uvOCqRU> (дата обращения: 17.10.2017). – Загл. с экрана.

154. Сенашенко В. С. Преимущество и сопряжение основных образовательных программ в структуре непрерывного образования / В. С. Сенашенко, Н. А. Вострикова, В. А. Кузнецова // Высш. образование в России. – 2009. – № 10. – С. 3–11.

155. Сиротюк А. Л. Проблемы психолого-педагогического сопровождения

дения одаренных детей и подростков [Электронный ресурс] / А. Л. Сиротюк. – Режим доступа: www.rusnauka.com/35_NOBG_2013/Psihologia/8_150499.doc.htm (дата обращения: 21.12.2017). – Загл. с экрана.

156. Січкара А. Впровадження С. Ф. Русовою ідей діяльнісного підходу в програмово-методичному забезпеченні національного дошкільного виховання / А. Січкара // Педагогічна персоналістика: теорія, історія, освітня практика : матеріали I Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф. – Івано-Франківськ, 2016. – С. 247–251.

157. Сокурянская Л. Г. «Модернизация» и «постмодернизация» ценностных ориентаций студенчества как фактор модернизации общества / Л. Г. Сокурянская // Методология, теория и практика социологического анализа современного общества : сб. науч. работ. — Харьков, 2012. – Вып. 18. – С. 421–427.

158. Сокурянская Л. Социальная субъектность как социологическое понятие и социальный феномен / Л. Сокурянская // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Харків, 2001. – Вип. 7. – С. 36–41.

159. Сокурянська Л. Г. Соціально-професійні орієнтації студентів пострадянських мегаполісів: досвід компаративної соціологічної розвідки / Л. Г. Сокурянська, О. О. Дайнеко, А. Ю. Будник // Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. – Харків, 2010. – Вип. 16. – С. 687–694.

160. Сокурянская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурянская. – Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 576 с.

161. Сорокина Н. Д. Перемены в образовании и динамика жизненных стратегий студенчества // Социол. исслед. – 2003. – № 10. – С. 55–61.

162. Сорокина Н. Д. Проблема взаимосвязи образования и социальной дифференциации в зарубежной социологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер.: Социология и политология. – 2001. – № 2. – С. 122–134.

163. Социокультурная среда вуза – фундамент накопления студентами культурного капитала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://almavest.ru/ru/node/1176> (дата обращения: 25.12.2017). – Загл. с экрана.

164. Способны ли украинцы провести реформы и модернизировать страну [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nv.ua/publications/sposobny-li-ukraintsy-provesti-reformy-i-modernizirovat-stranu.html> (дата обращения: 13.11.2017). – Загл. с экрана.

165. Ставицька А. В. Становлення і розвиток Київського археологічного інституту (1917–1924 рр.) / Анастасія Ставицька // Наукові записки з української історії : зб. наук. статей. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 28. – С. 93–98.

166. Стилї життя: панорама змін / С. В. Панченко, О. С. Резнік,

М. О. Шульга [та ін.] ; за ред. М. О. Шульги. – Київ : Ін-т соціології НАН України, 2008. – 416 с.

167. Студент XXI века: социальный портрет на фоне социальных трансформаций : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

168. Тавровецька Н. І. Різні підходи до дослідження складових Я-образу особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – № 10. – С. 74–79.

169. Творчество как позитивная девиантность / под общ. ред. Я. И. Гишинского и Н. А. Исаева. – СПб. : Алеф-Пресс, 2015. – 279 с.

170. Тетерина И. С. Российский и зарубежный опыт активизации духовной жизни пожилых людей средствами социально-культурной деятельности / И. С. Тетерина // Мир науки, культуры, образования. – 2012. – № 5. – С. 188–192.

171. Толочек В. А. Исследования индивидуального стиля деятельности / Владимир Алексеевич Толочек // Вопр. психологии. – 1991. – № 3. – С. 53–63.

172. Тросби Д. Культурный капитал [Электронный ресурс] / Д. Тросби // Прагматика культуры. – 2003. – Режим доступа: <http://artpragmatica.ru/analytics/?uid=18> (дата обращения: 11.02.2018). – Загл. с экрана.

173. Трушевская А. А. Развитие технологий коучинга в образовательном пространстве вуза / А. А. Трушевская // Проблемы современной экономики. – 2013. – № 1(45). – С. 227–231.

174. Удовицька Т. А. Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці XIX – на початку XX ст.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Удовицька Тетяна Анатоліївна ; Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків, 2002. – 18 с.

175. Университеты третьего возраста в Польше [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.znanie.org/jornal/n3/st_obuch_geront.htm (дата обращения: 27.11.2017). – Загл. с экрана.

176. Уэбстер Ф. Теории информационного общества / Ф. Уэбстер. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 400 с.

177. Филонович С. Р. Life-long learning: последствия для высшей школы / С. Р. Филонович // Вопр. образования. – 2009. – № 4. – С. 55–66.

178. Фолиева Т. Базовая персональная структура Абрама Кардинера / Т. А. Фолиева, Л. И. Ворожейкина // Вестник ВолГУ. – Сер. 9, вып. 8, ч. 1. – 2010. – С. 130–132.

179. Фридланд А. Я. Об уточнении понятия «информатизация» в образовательных системах / А. Я. Фридланд // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании : материалы Междунар. Интернет-конфер. (15.01–29.03.2002 г. www/auditorium.ru). – М., 2003. – С. 63–68.

180. Фролова Е. Ф. Инновационная деятельность вузовских библиотек [Электронный ресурс] / Е. Ф. Фролова. – Режим доступа: tmnlib.ru/jirbis/files/upload/empub/Frolova_01.pdf (дата обращения: 14.11.2017). – Загл. с экрана.

181. Фрумин И. Д. Тайны школы / И. Д. Фрумин // Директор школы. – 1999. – № 7. – С. 3–11.

182. Харьковская консерватория Русского музыкального общества / Южный край. – Харьков, 1918. – 12 июля.

183. Хеллер К. А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков / К. А. Хеллер // Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. – М., 1997. – С. 243–264.

184. Хитерер В. Еврейское образование в Украинской Народной республике (1917–1920 гг.) / В. Хитерер // Вест. Еврейского ун-та. – 1996. – № 3(13). – С. 147–162.

185. Ходусов А. Н. Прогнозирование стратегии развития профессионализма будущего специалиста в системе высшего профессионального образования / А. Н. Ходусов // Alma mater (Вест. высш. шк.). – 2009. – № 7. – С. 14–19.

186. Цели образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-support.ru/?statya=252> (дата обращения: 19.11.2017). – Загл. с экрана.

187. Черніков І. Ф. Близькосхідний інститут [Електронний ресурс] / І. Ф. Черніков // Енциклопедія сучасної України. – Режим доступу: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=35508 (дата звернення: 21.11.2017). – Загол. з екрану.

188. Черносивтов Е. В. Проблемы активизации жизни пожилых людей / Е. В. Черносивтов // Психология зрелости и старения : ежекварт. науч.-исслед. журн. – 2000. – № 1(9). – С. 34–39.

189. Чудновский В. Э. Проблема оптимального смысла жизни / В. Э. Чудновский [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://akme31.narod.ru/1.html> (дата обращения: 16.01.2018). – Загл. с экрана.

190. Чудновский В. Э. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности (опыт теоретико-экспериментального исследования) / В. Э. Чудновский, А. А. Бодалев, Г. А. Вайзер // Психолог. журн. – 2004. – Т. 25. – № 1. – С. 25–30.

191. Шакирова Л. Т. Факторы и критерии формирования интеллектуальной одаренности младших подростков [Электронный ресурс] / Л. Т. Шакирова. – Режим доступа: www.sworld.com.ua/konfer30/281.pdf (дата обращения: 23.02.2018). – Загл. с экрана.

192. Шапошникова Т. Д. Социокультурное образование и просвещение взрослых за рубежом / Т. Д. Шапошникова // Человек и обра-

зование : Академ. вест. Ин-та образования взрослых РАО. – 2011. – № 3(28). – С. 147–154.

193. Шарапановская Е. В. Социально-психологическая дезадаптация детей и подростков. Диагностика и коррекция / Е. В. Шарапановская. – М., 2006. – 300 с.

194. Шевченко Н. В. Соціальне партнерство у сфері освіти: горизонти модернізації : монографія / Н. В. Шевченко. – Харків : Щедра садиба плюс, 2014. – 504 с.

195. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М. : Изд-во МПСИ, 2007. – 128 с.

196. Щанина Е. В. Социальная активность пожилых людей в современном российском обществе: региональный аспект : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 [Электронный ресурс] / Е. В. Щанина. – Пенза, 2006. – Режим доступа: www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=368 (дата обращения: 16.09.2017). – Загл. с экрана.

197. Щудло С. А. Вища освіта у пошуках якості: quo vadis / Світлана Щудло. – Харків ; Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

198. Якуба Е. А. Социология : учеб. пособие для студентов / Е. А. Якуба. – Харьков : Константа, 1996. – 192 с.

199. Alexander Jeffrey. The Long and Winding Road Civil Repair and Intimate Injustice // Sociological Theory. – 2001. – Vol. 19. – № 3. – P. 371–400.

200. Barr Robert B. Fromm Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education / Robert B. Barr, John Tagg // Change. – 1995. – November/December. – P. 13–25.

201. Bonwell C. C. Active Learning Greating: Excitement in the Classroom / C. C. Bonwell, J. F. Eison // ASHEERIC Higher Education Report № 1. Washington D. C.: School of Education and Human Development George Washington University. – 1991. – P. 59–64.

202. Bonwell Charles C. The active learning continuum: activities to engage students in the classroom / Charles C. Bonwell, Tracey E. Sutheland // Active Learning Strategies for the Higher Education. – Szeged, 1997. – P. 7–19.

203. DiMaggio P. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on Grades of U.S. High School Students / Paul DiMaggio // American Sociological Review. – 1982. – № 47(2). – P. 189–201.

204. Grunig James. What Kind of Public Relations do you Practice? New Theory of Public Relations Present Four Models / J. Grunig. // Pr Reporter: Purview. – 1984. – Vol. 27, April 9. – P. 1–3.

205. Gunn S. Translating Bourdieu : cultural capital and the English middle

class in historical perspective / S. Gunn // *The British Journal of Sociology*. – 2005. – № 1. – P. 12–34.

206. Karl F. Outreach counseling and educational activities in a district / F. Karl // *Educational Gerontology*. – 1991. – № 17. – P. 38–49.

207. Life Designing: a Paradigm for Career Construction in 21st Century / Mark L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Maria Eduarda Duarte, Jean Guichard, S. Soresi, Raoul Van Esbroeck, Annelies E.M. van Vianen // *Journal of Vocational Behavior*. – 2009. – Vol. 75. – P. 239–250.

208. Lindh G. A Swedish Perspective on the Importance of Bourdieus Theories for Career Counseling / Gunnel Lindh, Einar Dahlin // *Journal of Employment Counseling*. – 2000. – Vol. 37, Issue 4. – P. 194–203.

209. Noble J. Cultural capital as an explanation of variation in participation in higher education / J. Noble, P. Davies // *British Journal of Sociology of Education*. – 2009. – № 5. – P. 162–198.

210. Reckwitz A. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing / A. Reckwitz // *European Journal of Social Theory*. – 2002. – № 5(2). – P. 243–263.

211. Schwartz S. H. Identifying Culture-Specifics in the Content and Structure of Values / S. H. Schwartz, L. Sagiv // *Journal of Cross-Cultural Psychology*. – 1995. – Vol. 26, № 1. – P. 92–116.

212. Sullivan A. Cultural Capital and Educational Attainment / A. Sullivan // *Cultural Capital and Educational Attainment Sociology*. – 2001. – № 35(4). – P. 893–912.

213. Toren C. Culture and Personality: Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology / Christina Toren. – London : Routledge, 1996. – P. 231–233.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРТЁМЕНКО Анна Брониславовна

аспирантка ХГУ «НУА»

ДОМБРОВСКАЯ Ксения Юрьевна

начальник отдела НИР ХГУ «НУА», аспирантка ХГУ «НУА»

ЕРЁМЕНКО Юлия Викторовна

директор Харьковского физико-математического лицея
№ 27, аспирантка ХГУ «НУА»

ЗВЕРКО Тамара Васильевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры
социологии, декан факультета «Социальный менеджмент»
ХГУ «НУА»

ИЛЬИНА Валерия Олеговна

аспирантка ХГУ «НУА»

ЛИХВАР Владимир Дмитриевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
культурологических дисциплин и изобразительного
искусства, Коммунальное учреждение «Харьковская
гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского
областного совета

НАЗАРКИН Александр Анатольевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры
машиностроения и транспорта Украинской инженерно-
педагогической академии

НАЗАРКИН Павел Александрович

аспирант ХГУ «НУА»

НАЗАРКИНА Виктория Николаевна

кандидат фармацевтических наук, доцент кафедры
организации и экономики фармации Национального
фармацевтического университета Украины

НЕМЧЕНКО Алла Семёновна

доктор фармацевтических наук, профессор, зав. кафедрой организации и экономики фармации Национального фармацевтического университета Украины

НЕЧИТАЙЛО Ирина Сергеевна

доктор социологических наук, зав. кафедрой социологии ХГУ «НУА»

ПЕРЕВЕРЗЕВА Дария Александровна

магистр факультета «Социальный менеджмент» ХГУ «НУА»

ПОДЛЕСНЫЙ Дмитрий Вадимович

кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и гуманитарных дисциплин ХГУ «НУА»

ПОДОЛЬСКАЯ Елизавета Ананьевна

доктор социологических наук, профессор, заведующая кафедрой философии и гуманитарных дисциплин ХГУ «НУА»

ПОДОЛЬСКАЯ Татьяна Васильевна

кандидат философских наук, доцент кафедры теоретической и практической философии Харьковского национального университета им. В. Н. Каразина

ТОПЧИЙ Татьяна Васильевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры социологии ХГУ «НУА»

ЧИБИСОВА Наталья Григорьевна

кандидат философских наук, профессор кафедры философии и гуманитарных дисциплин, проректор по гуманитарному образованию и воспитанию ХГУ «НУА»

ЯКОВЛЕВ Анатолий Афанасьевич

кандидат социологических наук, доцент кафедры философии Харьковского национального университета радиоэлектроники

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел 1. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ КОНСТАНТЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ХОДЕ СОЦИАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ	5
1.1. Субъектность личности: суть и пути реализации в сфере образования	5
1.2. Ценностно-ориентированное образование как основа системных изменений в обществе: взгляд сквозь призму социологии	13
1.3. Непрерывность как ведущая тенденция современного образования	31
1.4. Формирование базисного типа личности в системе образования	44
1.5. Профессиональное самоопределение как способ самореализации личности	57
1.6. Приватная высшая школа как пространство для внедрения образовательных инноваций (опыт начала XX в.)	73
1.7. Культурный капитал современной студенческой молодежи: структура, типы и практики накопления (на примере студенчества г. Харькова)	86
Выводы к разделу 1	119
Раздел 2. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ ТРАНСФОРМАЦИИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ ПОД ВЛИЯНИЕМ ЦИВИЛИЗАЦИОННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ	121
2.1. Роль высшей школы в глобальном и мультикультуральном мире множества идентичностей	121
2.2. Сущностные характеристики и возможности инновационного образования	128
2.3. Культурогенез гуманитарного и техногенного в пространстве современной вузовской библиотеки	135
2.4. Развитие профессионального мышления как стратеги- ческая цель формирования молодого специалиста в условиях развития социального партнерства вузов и предприятий	143

2.5. Смысложизненная ориентация образования как ценность самореализации военнослужащих	159
2.6. Целевые характеристики модели выпускника высшего учебного заведения	173
2.7. Повышение социальной субъектности пожилого человека в системе образования	185
Выводы к разделу 2	193
Раздел 3. ФОРМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРАТЕГИЙ (ПРОБЛЕМЫ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТИ И ЭФФЕКТИВНОСТИ)	
3.1. Гуманитарные технологии, алгоритм их выполнения и оценки	196
3.2. Стейкхолдер-менеджмент как инструмент согласования потребностей рынка труда и результатов деятельности вузов	206
3.3. Пути формирования творческой активности в учебном заведении	214
3.4. Интерактивное обучение – условие развития творческой активности современных студентов	222
3.5. Художественно-творческая деятельность как сущностная цель развития одаренности	237
3.6. Творческая одаренность личности как позитивная девиация	254
3.7. Инструменты PR в формировании имиджа высшего учебного заведения	268
Выводы к разделу 3	276
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	278
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	283
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	301



www.nua.kharkov.ua
e-mail:
rector.hgu.nua@ukr.net
rector@nua.kharkov.ua
prikomnua2@ukr.net

C50 **Смысложизненные ориентиры образования: на стыке философского и социологического анализа** : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. А. Подольской. – Харьков : Изд-во НУА, 2018. – 306 с.

ISBN 978-966-2298-05-8

В монографии раскрываются методологические ориентации на повышение качества и конкурентоспособности образования в условиях глобализации и цивилизационного развития мирового сообщества, особенности трансформации ценностей отечественного образования в процессе его европеизации. Исследуются универсальные константы образования, их содержательные трансформации под влиянием цивилизационных изменений, а также формы реализации современных образовательных стратегий. Анализируются социокультурные факторы трансформации образовательной среды, возможности социального партнерства в сфере образования и особенности идентификации современного студента в контексте постмодернизационных изменений.

Для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и научных сотрудников, для всех, кто интересуется проблемами философии и социологии образования.

УДК [1:37]+[316.74:37]

Наукове видання

**СМИСЛОЖИТТЄВІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТИ:
НА ПЕРЕТИНІ ФІЛОСОФСЬКОГО
І СОЦІОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ**

Монографія

(російською мовою)

За загальною редакцією
доктора соціологічних наук **Є. А. ПОДОЛЬСЬКОЇ**

Комп'ютерний набір *Є. А. Подольська*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*
Художник *Т. В. Мірошник*

Підписано до друку 18.10.2018. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Тайме».
Ум. друк. арк. 17,9. Обл.-вид. арк. 16,99.
Тираж 100 пр. Зам. №

План 2017/18 навч. р., поз. № 1 в переліку робіт кафедри

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.