

№2 2016 (84)

Видається з жовтня 1999 року
Реєстраційне свідоцтво:
серія **КВ № 16592–5064 ПР**
від 30 квітня 2010 року.
ISSN 1562–529X
Передплатний індекс: 22863

ЗАСНОВНИКИ:

Харківський національний
університет радіоелектроніки

Харківський національний
педагогічний університет
ім. Г. С. Сковороди

ВИДАВЕЦЬ
ПФ «Колегіум»

РЕДАКЦІЯ
І. Ф. ПРОКОПЕНКО,
головний редактор

О. П. КОТУХ
відповідальний редактор

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ
Україна, 61166, Харків,
просп. Науки, 14. ХНУРЕ

тел. / факс. (057) 70–20–830
E-mail: newcollegium@mail.ru

Затверджено вченою радою
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди,
протокол № 7 від 30.06.2016

**Журнал внесено до переліку
спеціальних видань ВАК України
з педагогічних наук**

**Видається за сприяння
Ради ректорів Харківського регіону
та Харківського університетського
консорціуму,
за підтримки Департаменту науки і освіти
Харківської обласної
державної адміністрації**

НОВИЙ КОЛЕГІУМ

НАУКОВИЙ ІНФОРМАЦІЙНИЙ ЖУРНАЛ

ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

РЕДАКЦІЙНА РАДА

О. А. АНДРУЩЕНКО, доктор філологічних наук, професор
В. І. АСТАХОВА, доктор історичних наук, професор
В. С. БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор
Л. О. БЕСЛОВА, доктор соціологічних наук, професор
В. М. ГРИНЬОВА, доктор педагогічних наук, професор
В. Я. ДАНИЛЕНКО, доктор мистецтвознавства, професор
М. П. ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор,
С. Т. ЗОЛОТУХІНА, доктор педагогічних наук, професор
О. М. ІОНОВА, доктор педагогічних наук, професор
О. Е. КОВАЛЕНКО, доктор педагогічних наук, професор
В. С. КРИВЦОВ, доктор технічних наук, професор
В. М. ЛІСОВИЙ, доктор медичних наук, професор
С. В. ПАНЧЕНКО, доктор технічних наук, професор
В. С. ПОНОМАРЕНКО, доктор економічних наук, професор
Г. Ф. ПОНОМАРЬОВА, кандидат педагогічних наук, професор
І. Ф. ПРОКОПЕНКО, доктор педагогічних наук, професор
В. П. САДКОВИЙ, доктор наук з державного управління, професор
О. Л. СИДОРЕНКО, доктор соціологічних наук, професор
Є. І. СОКОЛ, доктор технічних наук, професор
В. В. СОКУРЕНКО, доктор юридичних наук, доцент
В. Я. ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор
Л. М. ТИЩЕНКО, доктор технічних наук, професор
Г. В. ТРОЦКО, доктор педагогічних наук, професор
А. М. ТУРЕНКО, доктор технічних наук, професор
О. І. ЧЕРЕВКО, доктор технічних наук, професор
В. П. ЧЕРНИХ, доктор фармацевтичних наук, професор
В. М. ШЕЙКО, доктор історичних наук, професор
Ю. М. ШКОДОВСЬКИЙ, доктор архітектури, професор



ЗМІСТ

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО

КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Международная научно-практическая конференция 17 — 18 февраля 2016 г.,
Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»

О. Решетняк За підсумками науково-практичної конференції	3
В. Бакиров Трансформация университета, функций и статуса университетского преподавателя	5
Е. Астахова «Синдром сопротивления» преподавательского корпуса — новый вызов реформам	12
В. Семиноженко Сучасна освіта в контексті нових суспільних викликів	17
С. Посохов Профессорско-преподавательский состав Харьковского университета второй половины XIX — начала XX вв.: попытка актуализации исторического опыта	20
В. Астахова Профессиональное выгорание педагогов: причины, последствия, возможности преодоления	23
Л. Белова Підготовка управлінських кадрів для національної освітньої системи	27
С. Быстрянецов Современные риски развития высшей школы	30
О. Сидоренко Підготовка викладачів до запровадження критеріального підходу при визначенні результатів зовнішнього незалежного оцінювання: перший досвід та перспективи	34
Л. Сокурянская Кадровый потенциал высшей школы Украины: штрихи к социологическому портрету	38
Р. Томашевский Статус преподавателя во второй декаде XXI века	42

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ

В. Астахова Еще одна удачная работа	45
К. Горова, Д. Горовий Необхідність участі студентів у конференціях, конкурсах та олімпіадах для всебічної підготовки майбутніх фахівців	48
В. Федорова Обоснование факторов формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов	53

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

Н. Северин, Ю. Северин Метод проектов в практике преподавания иностранным студентам	58
К. Подшивалова Использование модульно-рейтинговой системы оценивания уровня довузовской подготовки студентов-иностранцев	62
А. Корсунский, И. Чернец Использование «метода основных принципов» в преподавании общей физики в технических университетах нефизического профиля	66
В. Бондаренко Методологічний аналіз функціональних складових підготовки майбутніх інженерів-педагогів	71

ІНФОРМАЦІЯ

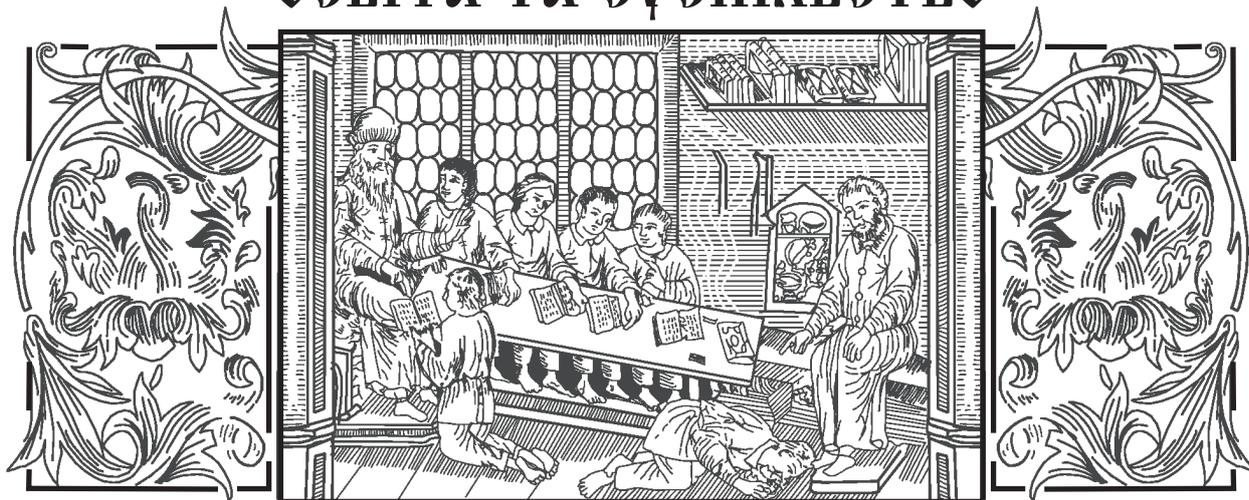
Анотації	76
----------------	----

Мова видання — українська, російська, англійська.
Художник обкладинки *О. Дербілова*.
Виконавець комп'ютерної верстки *В. Тарасенко*.
При використанні матеріалів журналу посилання на «НК» обов'язкове.
Точка зору редакції може не співпадати з точкою зору авторів.
Підп. до друку 04.07.2016. Формат 84×108/8. Папір офсетний.
Друк на ризографі. Умов. друк. арк. 6,7. Облік-вид. арк. 7,2.
Тираж 300 прим. Зам. № 58. Ціна договірна.
Частина тиражу розповсюджується безкоштовно.

Адреса редакції: Україна, 61166, Харків, просп. Леніна, 14,
Харківський національний університет радіоелектроніки.
Тел. (057) 702-08-30. E-mail: newcollegium@mail.ru.
Оригінал-макет підготовлено і тираж надруковано в ПФ
«Колегіум», 61093, Харків, вул. Іллінська, 57/121, тел.
(057) 703-53-74. Свідоцтво про держреєстрацію: серія КВ
№ 16592-5064ПР від 23.04.2010.

© Харківський національний університет
радіоелектроніки, 2016.
© «Новий Колегіум», 2016.

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО



Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы

*Международная научно-практическая конференция
17-18 февраля 2016 г., Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»*

За підсумками науково-практичної конференції

*Олена Решетняк,
кандидат економічних наук, доцент,
Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»*

У стінах навчально-наукового комплексу «Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» 18 лютого 2016 року пройшла традиційна міжнародна науково-практична конференція з питань освіти — «Кадровий потенціал сучасних освітніх систем: стан і перспективи». У центрі уваги конференції були складні процеси, що протікають у сучасних освітніх системах, в першу чергу, — в середовищі викладацького корпусу.

Важливість і актуальність даної проблематики підтверджується кількістю учасників, які виявили інтерес і взяли участь в дискусії. Питання вдосконален-

ня кадрового потенціалу привернули увагу вчених України, Білорусі, Казахстану, РФ, Польщі, Швеції, США.

Конференція була представлена яскравими особистостями і змістовними виступами. У рубриці «Монолог метра» виступив В.С. Бакіров, доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, член-кореспондент НАПН України, ректор Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, заслужений діяч науки і техніки України. У своєму виступі він описав трансформаційні тенденції, що склалися у сучасних університетах світу, а також зазначив, що, призводить до змі-

ни функцій і статусу викладачів. Заслугує на увагу доповідь О.М. Сидоркіна, директора Департаменту освітніх програм російського Інституту освіти НДУ «Вища школа економіки», який, проводячи паралель з реформуванням американської системи освіти, зазначив можливі напрямки виходу з кризи для сучасної освітньої сфери, що склалася у країнах пострадянського простору.

Прокоментував актуальність даної проблематики конференції і В.П. Семиноженко, академік НАН України, Голова Північно-Східного наукового центру НАН і МОН України. В своєму зверненні він підкреслив «...сьогодні освіта визначає не лише інтелектуальний рівень особистості, а й її матеріальний стан, соціальний статус, професійні амбіції, духовний світ, і, врешті-решт, сам спосіб життя...», відзначаючи, що зміни, які відбуваються в наш час, стимулюють появу нововведень і інновацій в сфері освіти.

Не менш яскравими та незабутніми були і виступи експертів. Великий інтерес викликала доповідь, яку було здійснено в режимі скайп-конференції О.І. Шаровим, директором департаменту вищої освіти Міністерства освіти і науки України, який охарактеризував майбутні зміни в системі вищої освіти України, зробивши акцент на зміну вимог до компетенцій професорсько-викладацького складу як інструменту підвищення якості системи освіти.

Історичний екскурс, який було проведено С.І. Посоховим, доктором історичних наук, професором, деканом Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, дозволив всім учасникам конференції актуалізувати зміни, які відбулися в професорсько-викладацькому складі українських університетів, виділивши позитивні і негативні тенденції.

З глибоким дослідженням тенденцій змін у кадровому потенціалі вітчизняної вищої школи познайомила усіх учасників конференції Л.Г. Сокурянська, доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Перспективи застосування когнітивних технологій в сфері освіти як напрямку розвитку професійних компетенцій сучасного викладача були розглянуті в доповіді М.А. Нестерової, кандидата філософських наук, доцента кафедри управління, інформаційно-аналітичної діяльності та євроінтеграції Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Підвищений інтерес викликали виступи зарубіжних експертів. Так, шведський професор корпоративного управління і бухгалтерського обліку Ліннеус університету Коллін Сфен-Олоф поділився досвідом встановлення комунікаційних зв'язків, ефективного і творчого співробітництва керівників і співробітників університетів Швеції. Польський професор Томашевський Роман і виконавчий директор відділу стратегічного планування та інституціональних досліджень Інституту Пратта, Нью-Йорк, США познайомили всіх учасників конференції зі станом і перспективами розвитку кадрового потенціалу освітніх систем США та Польщі.

На закінчення конференції були розставлені важливі акценти наукової зустрічі доктором історичних наук, професором, ректором Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», К.В. Астаховою, а також висвітлені актуальні проблеми формування кадрового потенціалу вітчизняних навчальних закладів В.І. Астаховою, доктором історичних наук, професором, академіком АН ВШ України, Почесним громадянином м. Харкова.

В роботі конференції взяли участь понад 120 представників більш як 40 освітніх та наукових установ, в тому числі фахівці Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія», його викладачі, аспіранти та магістри.

Інформаційна насиченість, змістовність заявлених проблем і пошук шляхів їх вирішення, а також позитивні відгуки всіх учасників конференції, підтверджують важливість і актуальність проведення таких дискусій.

Пропонуємо до вашої уваги тези деяких доповідей.



УДК 37.014.5 (063)

Трансформация университета, функций и статуса университетского преподавателя

Виль Бакиров,

доктор социологических наук,
профессор, академик НАН Украины,
член-корреспондент НАПН Украины, ректор,
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Все более очевидными становятся грандиозные перемены, преобразующие мировую и национальные системы высшего образования. Хотя и с разной скоростью, они распространяются по всему миру, подводят к необходимости пересмотра государственных образовательных политик, радикальной перестройки деятельности университетов и их подразделений, и, конечно, ставят вопрос о новой роли, миссии и функциях университетских преподавателей.

Украинская высшая школа в силу своей генетической связи с советской моделью, изолированности, особенностей транзитного периода и многих других причин в меньшей степени подвержена этим процессам. Тем не менее, новые тенденции все больше проникают и в наши высшие учебные заведения, ставят на повестку дня вопрос о том, каким быть сегодня университетскому преподавателю, что и как ему делать, за что отвечать, какие задачи решать в аудитории и вне ее.

Необходимо отчетливо понимать, что предшествующая история украинского высшего образования, включая царский и советский опыт, породила особый модус функционирования высших учебных заведений, который отличался и продолжает отличаться от классических форм существования западных (как западно-

европейских, так и североамериканских) университетов.

Коллапс государственного социализма привел к тому, что высшие учебные заведения стали спешно подстраиваться под шаблоны и стандарты западной организации высшего образования, перенимать устоявшиеся в ней формы деятельности, в то время как сама западная высшая школа стала ощущать острую необходимость радикальной перестройки, осознавать неадекватность моделей высшего образования, распространившихся во второй половине XX столетия. Множество книг и статей о «смерти», «разрушении», «гибели», «конце» университета говорят о том, что университетское экспертное сообщество пытается осмыслить грядущие изменения и определить возможные сценарии дальнейшего развития событий.

Основные тенденции, побуждающие к такому осмыслению, более-менее очевидны. Это бурная «массовизация» высшего образования, стремительное возрастание количества высших учебных заведений и студентов; это резкое снижение государственной поддержки высшего образования и переключение социальных программ на другие сферы общественной жизни; это постепенная культурная реинтерпретация высшего образования, отказ от его понимания как «обществен-

ного блага» и все большее отнесение его к категории «частных благ», это «дигитальная» (цифровая) революция и бурное развитие электронных технологий обучения, это, наконец, становление и развитие «академического капитализма», заметное превращение университета в бизнес-корпорацию, подчинение всех аспектов его деятельности принципам и моделям предпринимательской структуры. Легко видеть, что углубление этих тенденций быстро ведет к прощанию с традиционным, классическим университетом, который, в идеале, занимал исключительное, привилегированное положение в обществе, мог по своему усмотрению выстраивать отношения с обществом.

Происходит не просто смена одной доминирующей модели университета на другую. Мы наблюдаем, скорее, процесс бурной дифференциации университетов и дифференциации профессиональных страт внутри университетов. Специалисты выделяют, как минимум, семь основных моделей университетов, выходящих на авансцену высшего образования в начале XXI века:

а) *элитные университеты* со всемирно известными брендами, колоссальными финансовыми ресурсами, высочайшим престижем и репутацией; имеющие возможность привлекать самых ярких и известных специалистов; способные включать выпускников в элитные социальные сети;

б) *массовые университеты*, способные обеспечить хорошее образование для растущей массы новых студентов, при адекватном соотношении «цена/качество/время», активно стремящиеся войти в сферу реальной профессиональной деятельности;

в) *нишевые университеты*, пребывающие в некоторой узкой, эксклюзивной сфере подготовки специалистов, отличающиеся особым своеобразием кадрового состава, программами, образовательными подходами;

г) *местные университеты*, сфокусированные преимущественно на регио-

нальных проблемах и тесном взаимодействии с локальными сообществами;

е) *корпоративные университеты*, создаваемые и поддерживаемые крупными, в том числе транснациональными корпорациями, для решения своих научных, технологических и кадровых проблем;

ж) *глобальные университеты*, распространяющие свою активность далеко за пределы базовой дислокации, вторгающиеся в образовательные пространства других государств;

з) *виртуальные, online, «открытые университеты»*, широко использующие информационно-коммуникативные технологии дистанционного обучения, охватывающие сотни тысяч студентов и слушателей поверх политических и культурных границ [1].

При всех своих особенностях и отличии друг от друга все эти модели вызывают к жизни ряд новых функций преподавательской деятельности, видоизменяют роль, функции, положение, задачи университетских преподавателей. Можно попытаться указать на ряд общих особенностей, возможностей и ограничений, на которые вынуждены реагировать преподаватели, соответствующим образом перестраивая свой труд.

Все, что сегодня пишется о проблемах, судьбах, перспективах западных университетов, является для нас чрезвычайно важным, но лишь с большой мерой условности может быть распространено на наши образовательные реалии.

И, тем не менее, вызовы, возникшие перед западным университетом, пусть в преломленном виде, актуальны и для украинской высшей школы, поскольку глобализация и информатизация общественной жизни втягивает и ее в общий поток современных экономических и политических трансформаций. Речь идет как о перестройке организационных форм университетской жизни, так и о социокультурных трансформациях, о перестройке сознания, ментальности, традиционных форматов деятельности целых поколений университетской профессуры.

Это невозможно сделать в одночасье, но, тем не менее, делать нужно, делать постепенно, последовательно, отдавая себе отчет в том, что и как должен делать университетский преподаватель в новых условиях.

Функции преподавателя производны от общих функций университета. Традиционный университет доинформационной эпохи был сосредоточен:

а) на исследованиях, тематику и направление которых он сам выбирал, исходя из научных предпочтений самих преподавателей, которые не всегда успешно совпадали с запросами государства и экономики:

б) на подготовке профессиональных специалистов применительно к устойчивым структурам рынков труда, потребностям государственного управления и иным государственными задачам.

Традиционно идеальный тип деятельности преподавателя сводился к четырем основным функциям:

а) исследовать тот предмет научного познания, который его привлекает («удовлетворять собственное любопытство за государственный счет»);

б) быть главным источником учебной информации, основным ее распорядителем; в) передавать это знание, а также профессиональные знания, умения и навыки студентам, г) проверять степень усвоения студентами переданных им знаний, умений и навыков. Это обязательные функции университетского преподавателя, за пределами которых он мог выполнять множество других, таких, как просветительство, публичная жизнь, популяризация научных знаний, консультирование, экспертиза и многое другое.

Но сегодня его жизнь значительно изменяется и усложняется. Он вынужден осваивать маркетинговые стратегии выхода на рынки научно-технических разработок, сосредотачиваться главным образом на исследованиях, приносящих доход университету и определяющих его социальный и финансовый статус, он все меньше уделяет времени и внимания сту-

дентам, передавая эту работу аспирантам и стажерам. При этом, он превращается из свободного профессионала в «пролетария умственного труда», его трудовой статус становится неустойчивым и плохо защищенным.

Прежде всего, он утрачивает статус монопольного владельца и распорядителя знаний и информации. В информационную эпоху знания стали открытыми, информация повсеместно доступной, свободно циркулирующей. Широкое распространение Massive Open Online Courses (MOOCs) открывает студентам невиданные ранее возможности слушать online лекции лучших специалистов из лучших университетов практически в любой точке земного шара, снимает былое априорное интеллектуальное преимущество университетского преподавателя. Безусловно, остается открытым вопрос об эффективности дистанционного электронного обучения, о его способности вытеснить живое непосредственное общение студентов и преподавателей. Но, как кажется, остается все меньше уверенности в том, что электронное общение уступает общению непосредственному, что лекция в огромной переполненной аудитории более эффективна, чем возможность online услышать, увидеть, записать и по мере надобности воспроизвести выступление первоклассного специалиста, приобщающего аудиторию к последним достижениям в конкретной научной области. При этом, во-первых, наблюдается бурный рост информационно-коммуникативных технологий (видеоконференции, вебинары, группы в социальных сетях и множество других), позволяющих организовывать не только пассивное восприятие онлайн-курсов, но и активное дистанционное взаимодействие студентов, коллективное обсуждение материала, совместное выполнение заданий, находясь при этом на значительных физических расстояниях друг от друга. Для новых поколений учеников и студентов замена общего физического образовательного пространства общим виртуальным про-

странством является естественной, и при необходимости они легко перемещаются из одного в другое.

Без активного и квалифицированного применения информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), сегодня невозможно общаться со студентами в рамках любой университетской модели. При этом возникает огромной сложности методическая задача — как применять ИКТ не для более эффективной реализации традиционной, трансмиссионной модели обучения, а для организации проблемного, креативного преподавания, развития у студентов самостоятельного творческого мышления, способности ориентироваться в нестандартных ситуациях и отыскивать инновационные решения.

Во-вторых, изменяются не только технологии образовательной коммуникации. Изменяются сами студенты. Довольно много уже сказано о том, что «новые студенты», хлынувшие в университеты в результате массовизации высшего образования, отличаются более низким уровнем школьной подготовки и более слабой мотивацией, а также тем, что идентифицируют себя как клиентов, потребителей, «заказчиков» образовательных услуг, оплачиваемых либо налогоплательщиками, либо ими самими. В самом деле, коммерциализация высшего образования, соревнование за студентов как за источник университетского финансирования утверждает так называемую «клиентоцентрическую модель» университетской подготовки, подталкивает университеты к тому, чтобы облегчать, делать более развлекательным и комфортным процесс обучения.

Но нужно видеть еще один очень важный глобальный тренд. Современное студенчество превращается в глобальную и интернациональную социальную силу, интеллектуальный потенциал которой не находит в современном мире достойного и полноценного применения. Дипломированные специалисты в огромных количествах выходят на рынки труда, на которых они не находят достойной работы

с достойной оплатой. Безработица, социальная несправедливость, отсутствие «социальных лифтов» политизируют, демократизируют, а то и радикализируют сознание студентов, которые из лояльных «сосудов для заполнения знаниями» все больше превращаются в активных и требовательных субъектов учебного процесса, предъявляющих собственные требования к его содержанию и форме, прибегающих при необходимости к разного рода акциям давления и протеста.

На повестку дня университетской жизни выходит огромной важности задача: интеграции образовательного процесса с трудоустройством студентов. Еще не так давно, университет мог считать, что его роль в этом плане ограничивается обеспечением высокого качества подготовки, а дальнейшая профессиональная судьба выпускника — дело его личной удачи и личной ответственности. Сегодня этот подход совершенно неприемлем. В условиях возрастающей стоимости образования, перекладывания ее на плечи студентов и родителей, девальвации дипломов и ученых степеней университеты должны искать максимально эффективные формы соединения образовательной работы с потребностями реальных и потенциальных рынков труда. Университетский преподаватель должен глубоко понимать, чувствовать и предвидеть тенденции местных и глобальных рынков труда, строить учебные программы таким образом, чтобы компетентности выпускников органично сочетались с потребностями экономики, вписывались в их нынешнюю и будущую динамику, делать все, чтобы профессиональная подготовка специалиста позволяла ему успешно искать, находить и создавать новые рабочие места, реализовывать свои жизненные планы и приоритеты. Уже недостаточно снабжать студентов и выпускников информацией о рабочих местах, учить их технологиям самопрезентации и т. п. Содействие трудоустройству выходит из специализированных университетских офисов и становится универсальной

функцией деятельности каждого преподавателя, соединяющей компетентности специалиста с потребностями реальных и потенциальных секторов экономики.

Отсюда вытекает такая функция современного университетского преподавателя, как постоянная перестройка, адаптация и изменение учебных программ, курсов, содержания учебного материала. Оставаясь в рамках обязательных стандартов, которые должны быть максимально широкими и по-возможности рамочными, необходимо, в то же время, постоянно вести работу по приспособлению лучших мировых курсов (становящихся доступными для всех студентов) к конкретным местным ситуациям и условиям, к особенностям региональных экономик, к сиюминутной и ожидаемой конъюнктуре социально-экономического, промышленного развития. Сверхзадача университетского преподавателя – увидеть место своих курсов в общей динамичной картине развития поля применения компетентностей выпускников, помогать студентам строить и корректировать индивидуализированные образовательные дискурсы, необходимые для успешной интеграции в экономические и иные реалии информационного общества.

Все это существенно перестраивает формы взаимодействия преподавателя и студентов. Аудитория превращается из площадки трансляции готовой информации в центр постановки задач и обсуждения путей их решения. Студенты становятся активными участниками интеллектуального взаимодействия, центр тяжести педагогического общения перемещается в сторону самостоятельной работы. Изменяется роль лекций, которые во многих университетах отходят на задний план, оставляя студентам время для самостоятельной работы, решения проблем, обозначенных на лекции, общения с преподавателями посредством различных электронных технологий, электронной почты, платформ дистанционного обучения, скайпа, виртуальных конференций и пр.

Не хочется повторять банальные вещи, но всем нам нужно осознать, что наступает время принципиально иной университетской педагогики. Педагогика «запоминания» сменяется педагогикой «открытия». Студентам придется не тренировать память, а развивать способности аналитического и эвристического мышления, поиска принципиально новых решений и подходов к постоянно меняющимся проблемным ситуациям профессиональной деятельности. Неимоверно возрастают роль и значение самостоятельной учебной работы студентов, их самообразования. Вряд ли это приведет к исчезновению университетов, дипломов, к отпадению потребности в преподавателях. Эффективное самообразование должно быть хорошо организовано, его намного сложнее организовать, чем образование в общем, поэтому преподаватель будет нужен всегда. Но это будет преподаватель, работающий совершенно по-другому. Из ментора и глашатая он превращается в советника, консультанта, в идеале, в наставника. В этой связи возрастает интерес к проблеме живого непосредственного общения преподавателя и студента. Преподаватель должен видеть и развивать в студенте творческую личность, помогать ему разглядеть и почувствовать то, что тот не найдет ни в книгах, ни в электронных ресурсах, а именно, способность нестандартно мыслить, ориентироваться в океане информации, соединять знание с реальными проблемами практики и вообще всей сложности современной жизни.

Необходимость радикального переноса акцентов в деятельности университетского преподавателя на креативное сотворчество со студентами, на воспитание у них социальной, гражданской и нравственной ответственности вступает, однако, в глубочайшее противоречие с мощным глобальным трендом коммерциализации высшего образования. Внушительное и практически повсеместное сокращение программ государственного финансирования высшего образования является в западном мире

следствием очевидного кризиса модели «социального государства», «государства всеобщего благоденствия», а в постсоветских странах (за некоторыми исключениями) — результатом экономических трудностей и непонимания социальных функций высшей школы. Финансирование университетов под лозунгами расширения их автономии возлагается на сами университеты, которым предложено самостоятельно находить деньги для исследований и образования. Это означает радикальный разрыв с вековой традицией интерпретации высшего образования как «общественного блага» и отнесения его к области «частных интересов», превращения в совокупность товаров и услуг, оплачиваемых так же, как и другие товары и услуги, подпадаемых под «Генеральное соглашение о торговле услугами» и другие международные документы о свободе торговли.

Фактически речь идет о смене общей парадигмы высшего образования. Вместо *гуманистической* парадигмы, трактующей высшее образование как право человека обогащать себя высшими интеллектуальными достижениями человечества и ставить их на службу социальному прогрессу, легитимизируется парадигма *экономическая*, трактующая высшее образование как сферу инвестиций, приносящих дополнительный доход, финансовые дивиденды и иные бонусы.

Доказанная зависимость между уровнем и качеством высшего образования страны и ее экономическим ростом возводится во главу угла и рассматривается как главное основание государственных образовательных политик. Университет в этом плане трактуется по аналогии с коммерческим предприятием, бизнес-корпорацией и призывается к максимально полному следованию логике бизнеса в своей научной и образовательной деятельности. Отсюда прямой путь к коммерциализации отношений преподавателей и студентов, к росту и доминированию университетского менеджмента, к выхо-

лаживанию из университетской жизни всего, что не способствует экономической эффективности, т.е. прибыльности.

Это повлекло за собой сильный крен университетов в сторону научного обслуживания бизнеса, переноса центра тяжести на оплачиваемые заказные исследования, которым посвящают основное время ведущие профессора, поскольку от их научной активности зависят их статус и благосостояние. Это выхолащивает из университетской жизни все, что мало связано с прикладными задачами, тем более с сохранением и развитием социально-гуманитарного знания. Это технократизирует университетский этос и, в конечном счете, ослабляет моральные и духовные измерения общественной жизни. Однако в современном нестабильном, перенасыщенном рисками и угрозами мире, как никогда ранее, обостряется необходимость воспитания у людей потребности служить общему благу, сохранять фундаментальные человеческие ценности, заботиться о нынешних и будущих поколениях. Отказ университетов от этой миссии не могут восполнить никакие другие социальные институты. Коммерциализация университетской жизни находится в антагонистическом противоречии с формированием у молодых людей не просто креативного мышления, но и креативного мышления гуманистической направленности.

Университетский преподаватель оказывается перед сложной задачей: как, уступая императивам коммерциализации, сохранять в преподавании гуманистические ценности, противостоять тем самым их девальвации в современном мире.

Второе разрушительное следствие коммерциализации — постепенное разрушение стабильности и независимости профессионального статуса университетского преподавателя. Все больше и больше экспертов обращают внимание на несколько очевидных губительных для традиционной университетской жизни последствий превращения университета в подобие бизнес-корпорации. Прежде

всего, это реализация необходимого для успешной корпорации принципа сокращения издержек прежде всего за счет снижения стоимости рабочей силы. Даже в американских университетах, где действует принцип пожизненного найма (теньюры) и многие профессора чувствуют себя материально обеспеченными и социально защищенными, заметен рост количества преподавателей, юридический трудовой статус которых весьма неустойчив и, соответственно, невысокой является оплата труда. Это касается преподавателей, нанимаемых для чтения отдельных курсов, аспирантов, активно привлекаемых к занятиям и получающих часто символическую плату за свой труд. Речь идет о растущих слоях университетского *прекариата*, преподавателей, легко нанимаемых и легко увольняемых, боящихся потерять даже такую работу и согласных на незначительную оплату. Н. Хомски так комментирует эту ситуацию: корпоративная бизнес-модель, направлена на сокращение затрат на рабочую силу и повышение ее трудового рабоболения. Переход университетов в рамках общего неолиберального наступления на бизнес-модель означает, что собственники, попечители хотят снижать затраты на труд преподавателей и делать этот труд послушным и покорным. Удобнее всего это сделать, используя временный найм, используя временных наемных работников [2].

Как мы видим, трансформация университета необходимо влечет за собой глубокую трансформацию функционального содержания профессии университетского преподавателя. Он должен усваивать целый ряд принципиально новых функций, дидактических технологий, форм коммуникации со студентами и с университетской администрацией и внешним миром, искать ответы на множество новых вызовов, сложнейшим из которых является сохранение гуманистической направленности университетской подготовки в условиях неумолимо усиливающейся коммерциализации высшего образования, изменяющей не только содержание его труда, но и его социально-экономический статус.

Литература

1. Барбер, М. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция / М. Барбер, К. Доннелли, С. Ризви // Вопросы образования. — 2013. — № 3. — С. 159–205.
2. Chomsky, N. How America's Great University System Is Being Destroyed / Noam Chomsky // CounterPunch. — 2014. — February 28.

18.02.2016



«Синдром сопротивления» преподавательского корпуса — новый вызов реформам

Екатерина Астахова,
доктор исторических наук,
профессор, ректор,
Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»

«Для университетов всего мира наступила тревожная эпоха. И конца ей не видно. По мере того, как в последней четверти XX века перед ними возникали все новые и новые трудности, высшее образование утратило всякую устойчивость, которой оно некогда обладало. Поскольку запросы будут вряд ли снижаться, возвращение к некоему устойчивому состоянию вряд ли возможно» [1, с. 11–12].

По А. Д. Тойнби, развитие любого общества происходит по правилу «Вызов–и–Ответ»: «Вызов побуждает к росту. Ответом на вызов общество решает вставшую перед ним задачу, чем переводит себя в более высокое и более совершенное, с точки зрения усложнения структуры, состояние» [2, с. 19]. Если данное общество не способно дать адекватный ответ на вызов истории, оно деградирует и может погибнуть.

Другими словами, у современной системы образования (и, в первую очередь, университетского) нет иного выхода, нежели в условиях постоянно меняющихся вызовов постоянно искать (и находить) новые варианты ответов.

Хорошо известно, что жалобы на качество образования так же стары, как и сам мир. Другое дело, что есть периоды, когда критика становится предельно острой и общество вынуждено реагировать, реформируя образовательную систему в соответствии с потребностями времени. Нет необходимости доказывать, что сегодня наступило именно такое время. Хотя,

справедливости ради, стоит признать, что реформирование стало уже величиной постоянной.

Таким же аксиомным выглядит и утверждение об отставании преподавательского корпуса от проводимых реформ и от современных образовательных трендов. Констатация тревожная, но объяснимая. Чего не скажешь об утверждении относительно саботирования реформ преподавательским корпусом. Здесь, представляется, во многом кроется угроза реализации трансформаций. Ведь без осознанной включенности преподавателей в проводимые изменения они попросту не могут произойти, их некому воплощать в действительность.

Конечно, некая консервативность преподавателей не просто объяснима и понятна. Она — характерная черта, с учетом, конечно, специфических особенностей, любой современной образовательной системы [3].

Иное дело, что на постсоветском пространстве в целом и в отечественной системе образования в частности, это сопротивление приобретает некий характер саботирования. Что-то из серии: «Все пройдет, пройдет и это». Осознанная невключенность и отсутствие социальной активности.

Даже в первом приближении к проблеме становится понятно, что такое «тихое саботирование» превращается в непреодолимый барьер для реформирования.

Преподаватель — профессия массовая. Резкие движения здесь и не желательны и, надо признать, практически невозможны.

В обстановке сверхбыстрых изменений разумно быть хотя бы на шаг впереди, если не спрогнозировать то, как минимум, правильно оценить ситуацию. И опираться при этом желательно на новые источники и литературу (как и на статистику), отражающую реальное положение дел. В противном случае можно легко опоздать с постановкой отдельных проблем [4, с. 25], касающихся состояния, тенденций развития преподавательской корпорации. Тем более, что в современных условиях университетам чем дальше, тем больше приходится рассчитывать на себя, самостоятельно направлять свое развитие и искать ответы на возникающие многочисленные вызовы. Традиционная опора на государство, привычный патронаж уходят в прошлое, а значит, анализ кадровой составляющей, выработка кадровой политики, организация кадровой работы, во многом, ложатся на плечи самих учебных заведений. Как, впрочем, и риски, связанные с такой высокой долей самостоятельности и автономности.

Конечно, обойти вниманием вопрос: «Кто виноват?» соблазнительно, ведь проблема консерватизма преподавательского корпуса — это, как уже подчеркивалось, головная боль большинства образовательных систем. Однако попытаться, хотя бы в общих чертах, прояснить ситуацию на отечественном образовательном поле все же представляется, стоит. Ибо у нас проблема саботирования реформ приобрела угрожающий характер.

Сразу хотелось бы уточнить: прилагательное «угрожающий» не несет на себе негативную нагрузку. Скорее это сигнал о высокой степени остроты и важности. Есть сложности, они очевидны. Следовательно, логично было бы посмотреть причины, их породившие. И попытаться, по возможности, либо учесть их, либо смягчить воздействие.

Конечно, мы часто апеллируем к нашему историческому прошлому, порой излишне «нагружая» его связями с происходящим сегодня. Однако понять процессы, протекающие в образовательной системе, без обращения к ее генезису, едва ли возможно.

Первое, на что в этом плане хотелось бы обратить внимание, это совершенно разная природа происхождения университета в Западной Европе и в Российской империи, где идея университета осуществлялась «сверху вниз», как бы насаждалась, первоначально, административно-бюрократически, а уж потом начинала опираться на общественную потребность. Отсюда, во многом, иная система взаимоотношений между властью и университетом, наличие зависимости и иная культура взаимоотношений с профессорским сообществом.

Глубоко и несколько непривычно интересно особенности процесса становления «профессорской гильдии» описаны в монографии Вишленковой Е., Галиуллиной Р. и Ильиной К. «Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность» [5], где авторы подчеркивают: «...отсутствие в Российской империи общественной потребности в высшем образовании делало верховную власть единственным гарантом существования университета. Поэтому... профессора отчетливо понимали, что без финансовых, административных и идеологических инвестиций правительства университет в России существовать не может».

В условиях полной зависимости от намерений, усилий, возможностей и интересов политической власти университетские корпорации выражали ей свою преданность и благодарность, смиряясь с государственным контролем над учебным процессом, доказывали чиновникам государственную пользу собственных научных занятий, мечтали о поощрениях и «получении правительственных заказов на исследования» [5, с. 21–22].

Не абсолютизируя процитированный отрывок, все же хотелось бы обратить внимание на тот факт, что изначально складывание профессорской корпорации шло по-другому, нежели в Европе, сценарию. Отсюда во многом иные традиции взаимоотношений власти и университетской профессуры. За два с лишним столетия ситуация изменялась многократно. Но исторические корни явления нельзя не учитывать.

Эти и другие «унаследованные обстоятельства» [6] необходимо преодолеть. Не отрицать или очернять. Понять, признать, учесть и преодолеть.

К числу субъективных «тормозящих» факторов можно отнести значительную эмоциональную и информационную перегрузку отечественного преподавателя.

Годной стороны, политические и социально-экономические потрясения последнего десятилетия снова реанимировали известную концепцию о «наркотизирующей дисфункции» (Мертон Р.К. и Лазарсфельд П.), в соответствии с которой под давлением определенных обстоятельств у человека происходит утрата способности к восприятию информации, наступает апатия. Потребление информации требует так много времени и эмоций, что на реальную деятельность их уже не остается [7].

С другой стороны, информационный вал настолько мощен, что невозможность поспевать за ним, включает своеобразный «защитный барьер», человек перестает участвовать в этой гонке и «отключается» [8]. Для преподавателей, переживающих эпоху смены информационных источников и своей роли в организации процесса обучения, это серьезная причина непрекращающегося стресса.

С ней перекликается еще одна, во многом поясняющая скорость углубления социокультурного разрыва между субъектами образовательного процесса. Речь идет о том, что преподавательский корпус еще не успел полностью адаптироваться к поколению 1980–2000-х («Дети, рожденные в цифре», которые четко

разграничивают активность на оффлайн и онлайн. Погружение в цифровую среду для них совершенно естественно, обучение технологиям и адаптация происходят практически интуитивно).

А на пороге вузовской аудитории уже находятся те, кто рожден в 2000-х («Дети, рожденные в цифре», для которых построение личных и профессиональных отношений будет реализоваться в основном посредством социальных сетей, виртуальных миров и онлайн игровых платформ).

Все это, в свою очередь, требует перестройки уже не методики обучения и подбора образовательных технологий, а смены методологии существования университетского мира.

Принятие такой данности — процесс времязатратный и психологически весьма дискомфортный. И этого нельзя не учитывать, анализируя состояние современного университетского преподавания.

Нельзя не коснуться еще одной причины формирования «синдрома сопротивления». Она, во многом, очередной «ключ к пониманию».

Гитуация, сложившаяся с «закреплением» в системе отечественного образования далеко не лучших преподавателей, описана еще в 2007 г. ректором НИУ ВШЭ Я. Кузьминовым [9], который отмечал, что в результате длительного недофинансирования система проходит две стадии адаптации. На второй, которая наступает примерно через 15 лет, происходит замена старых работников новыми. «Новые профессионалы в своей массе рекрутируются из людей, согласных на более низкий доход и статус, чем их предшественники... Достигается новое равновесие — сниженный уровень претензий и сниженное качество. ...Общество долго не замечает, что все меняется» [9, с. 11].

Недофинансирование особо опасно еще и тем, что вернуться к прежнему положению простым увеличением финансирования уже нельзя. Новые профессионалы оказываются просто не готовыми работать лучше ни в отношении качества,

ни в отношении морали. Вытеснить их из занимаемой сферы, заменить более амбициозными и ответственными работниками — задача сложная сама по себе, а в комбинации с повышением оплаты (что является необходимым условием восстановления нормального положения дел) практически неразрешимая [9, с. 11].

Все это в совокупности создает серьезный барьер на пути трансформации образовательных институтов.

Более того, современное образовательное поле формируется таким образом, что роль именно преподавателя возрастает многократно. Происходит ярко выраженная персонализация процессов. Можно предположить, что увеличивается зависимость не преподавателя от университета, а университета от преподавателя. Специалисты хорошо знают, что в рейтингах все чаще конкурируют не сами университеты, а дисциплины, программы, отдельные курсы и преподаватели [4].

При этом на ключевые позиции очень быстро выдвинулся фактор коллективной деятельности профессорско-преподавательского состава. Он — в значительной степени — являет собой основу феномена трансформации, ибо реформы могут стать успешными в случае объединения большого числа людей. Только при такой раскладке возможны адаптивные изменения.

Если преподаватели остаются равнодушными к предлагаемым изменениям и, более того, саботируют их, то университеты обречены жить по-старому.

Есть смысл снова обратиться к Бертоу Р. Кларку, который небезосновательно считает, что «трансформационная работа должна вестись на локальном уровне, в самом университете. И длиться она может годами и даже десятилетиями» [1, с. 23–26].

Для наших преподавателей сегодня крайне важна социальная активность, развиваемая через восстановление социального доверия. Но эта характеристика не возникает сама по себе, на нее нужно постоянно наработать. И, опять же,

процесс формирования социальной активности (а не ее имитации) длителен и многоаспектен. Преподаватель должен поверить, что от него реально что-то зависит, он может на что-то повлиять, он — часть «происходящей действительности». Без специальных институций, позволяющих реально включать преподавателя в организацию изменений, все усилия останутся, по определению М. Мамардашвили [10], лишь «знаковыми действиями» не более.

Преподавательский корпус будет реально меняться только при наличии реальной же необходимости, если под последней понимать определенным способом интегрированные условия, причины и основы. Где условия — это явления среды, воздействующие пассивно. Причины — те же явления среды, но действующие активно, изменяя феномен. Основа — явления среды, кардинально меняющие суть феномена. И только в этом случае можно рассчитывать на появление следствия — той самой необходимости, которая становится результирующей условий, причин и основ. Но это уже о превращении теории в методологию.

В сложных, неопределенных условиях, которые существуют повсеместно, никто не может с уверенностью сказать, что ждет преподавательский корпус и университеты в целом даже в ближайшей перспективе.

Что же в этом случае делать? «Учиться, постоянно экспериментируя. Необходимо широкое экспериментирование, позволяющее нащупать пути в будущее. Необходимо извлекать уроки из попыток обновления... университетов» [1, с. 11–12].

Можно только присоединиться к такому выводу Бертона Р. Кларка.

Литература

1. Кларк Бертон, Р. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / Бертон Р. Кларк ; пер. с англ. Артема

Смирнова. — М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. — 238 с.

2. *Губанов, Н. Н.* Вызов Аполлона как стимул развития образования / Н. Н. Губанов // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). — 2014. — № 5. — С. 19–23.

3. *Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университета : Открытая дискуссия* Я. И. Кузьминов — М. Карной // *Вопр. образования.* — 2015. — № 3. — С. 8–43.

4. *Глинский, А. В.* Статистика против мифологии в сфере образования / А. В. Глинский, О. А. Донских, Е. В. Макаридина // *Alma mater* (Вестн. высш. шк.). — 2011. — № 6. — С. 25–31.

5. *Вишленкова, Е.* Русские профессора. Университетская корпоративность или профессиональная солидарность / Е. Вишленкова, Р. Галиуллина, К. Ильина — М. : Новое лит. обозрение, 2012. — 656 с.

6. *Массовое высшее образование. Триумф БРИК?* / М. Карной, П. Лоялка,

М. Добрякова и др. ; пер. с англ. : М. Добрякова, Л. Пирожкова ; [Гос. ун-т — Высш. шк. экономики]. — М. : Изд. дом ВШЭ, 2014. — 526 с.

7. *Лазарсфельд, П.* Массовая коммуникация, массовые вкусы и организованное социальное действие / П. Лазарсфельд, Р. Мертон // *Хрестоматия по курсу «Социология массовых коммуникаций» : для студентов, обучающихся по специальности 7.040201 и 8.040201 — Социология* / Нар. укр. акад., [каф. социологии ; авт.-сост. О. А. Филиппова]. — Харьков, 2008. — С. 23–32.

8. *Еляков, А. Д.* Информационная перегрузка людей / Анатолий Дмитриевич Еляков // *Социол. исслед.* — 2005. — № 5. — С. 114–120.

9. *Кузьминов, Я. И.* Наши университеты / Я. И. Кузьминов // *Высш. образование сегодня.* — 2007. — № 10. — С. 8–15.

10. *Щербенко, Э.* Мераб Мамардашвили. Цена простых вещей / Э. Щербенко // *День.* — 1999. — 16 янв.

18.06.2016



УДК 37.014.5 (063)

Сучасна освіта в контексті нових суспільних викликів

Володимир Семиноженко,

академік НАН України,

Голова Північно-Східного наукового Центра

НАН та МОН України

Всвітовій економіці останнім часом завершився структурний перерозподіл: концентрація капіталів, ідей та особистостей змістилась з індустріального сектора в сегмент так званої знання-інтенсивної економіки, де головним ресурсом стають знання та інформація, а однією з базових галузей — освіта і наука. За цих умов економічне середовище стає дедалі більш гнучким та креативним, крім технологічних укладів, відбувається зміна ціннісних установок, все вагомішу роль відіграє «людський капітал».

Освіченість громадян — один з ключових критеріїв, за якими оцінюють якість життя нації. Чим вищий рівень життя в країні, тим більше в ній освічених висококваліфікованих фахівців. Але справедлива й зворотна залежність — саме рівень освіченості і є сьогодні тим визначальним чинником державного успіху, ресурсом соціального прогресу та інструментом реалізації національних інтересів на міжнародній арені.

Тож освіта кардинально змінила свої функції та суспільне значення і вона визначає не лише інтелектуальний рівень особистості, а й її матеріальний стан, соціальний статус, професійні амбіції, духовний світ, врешті-решт, — сам спосіб життя. Вона вже перестала бути лише технологією передачі знань від однієї людини до іншої. Вона стала не тільки засобом поширення життєвих практик, набутого досвіду і світоглядних уявлень,

а й високорентабельною і інвестиційно привабливою галуззю економіки.

Ось чому на сьогоднішній день більшість експертів єдині в тому, що найближчим часом головним світовим дефіцитним ресурсом стане саме високоякісний людський капітал.

А оскільки в умовах трансформації глобальної економічної системи на ринку ідей та знань виграватимуть саме ті країни, які орієнтуватимуться на безперервні нововведення та інновації передусім в сфері освіти, то для того, щоб гідно витримувати конкуренцію, Україні слід модернізувати існуючу систему освіти, яка стрімко втрачає конкурентні переваги.

ВУкраїні відбувається «відтік» підготовлених висококваліфікованих кадрів за кордон, українські ВНЗ у міжнародних рейтингах займають дуже низькі позиції, зменшується ефективність використання виділених державою на навчання студентів і школярів бюджетних коштів, збільшується кількість українських студентів, які обирають для навчання іноземні навчальні заклади (на сьогодні за кордоном навчаються понад 60 тис. українських студентів). За даними Національного фонду фундаментальних досліджень США, впродовж останніх років вища освіта та наука України, за сукупними показниками, перемістилися з 32-го на 40-е місце у світі.

Гострою проблемою також є те, що наявний рівень бюджетного фінансування

освітньої сфери позбавлений інвестиційного характеру і не забезпечує надійного розвитку та модернізації системи освіти. Майже 55 % української освіти фінансується за рахунок приватних коштів і лише понад 1 % — за рахунок фінансових ресурсів промислових підприємств, що вказує на вкрай низький рівень попиту реального сектора економіки на освітні послуги [1].

Так, майже кожний ВНЗ України має договори про науково-технічне співробітництво, спільні кафедри, центри або отримує у безкоштовне користування обладнання для навчання студентів, однак прикладів прямого замовлення на підготовку студентів з певного напрямку, яке б повністю фінансувалося підприємствами, зовсім небагато.

Головна проблема полягає в розірваності освітнього процесу. Тобто освіта сьогодні погано справляється зі своїм головним завданням щодо насичення економіки достатньою кількістю кадрів потрібної кваліфікації і спеціалізації. Існує величезний розрив між освітою і економікою, вони не збігаються на рівні попиту і пропозиції. Вузи випускають в надлишку незатребуваних ринком фахівців і недостатньо тих професій, які буквально завтра визначатимуть обличчя нової економіки.

В Україні серед економічно активного населення у віці 15–70 років повну вищу освіту мали: у 2005 р. — 21 %, у 2010 р. — 25,8 %, у 2013 р. — 27,8 % [2], що є недостатнім для активізації масштабних інвестиційно-інноваційних проектів в країні. Очевидно, що утворилася велика кадрова «ніша», яку має заповнити система вищої освіти, здатна підготувати висококваліфікованих фахівців і поповнити кадровий резерв, що стане підґрунтям для нарощування інтелектуального потенціалу.

Зрозуміло, що в нинішніх умовах, коли національна економіка потребує глибокої модернізації, вкладати кошти в освіту, що дасть ефект, як мінімум, через 10 років, з точки зору урядовців, нераціонально,

але з огляду на стратегічні національні інтереси, інвестиції у високоякісний людський капітал не менш важливі, ніж в суто індустріальні проекти [3].

Першим кроком в цьому напрямку має стати модернізація всієї освітньої системи. На даний час можуть розглядатись лише три ефективні стратегії такої модернізації: експансія державного сектора освіти, комерціалізація державного сектора і розвиток приватного сектора.

Україна, внаслідок виділення бюджетних коштів на розвиток освітньої системи за залишковим принципом, обрала другий шлях. Однак із високим ступенем ймовірності можна стверджувати, що внаслідок того становища, яке Україна займає в світових потоках капіталу, робочої сили та інтелектуального потенціалу, комерціалізація державного сектора освітньої системи не тільки не розв'яже вищезазначених проблем, а й призведе до виникнення нових (наприклад, до прагнення державних навчальних закладів, велика частина доходів яких буде формуватися за рахунок плати за навчання, вийти з-під контролю держави).

Щоб розв'язати цю проблему і забезпечити достойне конкурентне майбутнє, особливо в умовах адаптації до ринків ЄС, на яких Україна має досить вразливі позиції, необхідно визначитись із вибором стратегії розвитку країни на найближчі 10 років, виходячи з принципу пріоритетності національних інтересів. Це потребує визначення базових «точок росту», однією з яких має стати інтенсифікація розвитку державного сектора освіти, для чого необхідно визнати розвиток освітньої системи пріоритетом бюджетної політики держави. Це дасть можливість у стислі терміни наростити кількість і якість кадрового потенціалу української освітньої системи, закласти основи для інноваційного розвитку економіки, зміцнити національну (в тому числі інтелектуальну та інформаційну) безпеку і підвищити суб'єктність України на світовій арені.

Література

1. Ревак, І. О. Вища освіта в структурі інтелектуального потенціалу України: стан та перспективи розвитку / І. О. Ревак // Проблеми економіки. – 2014. — № 4. — С. 136.
2. *Результати* вибіркового обстеження населення (домогосподарств) з питань економічної активності [Електронний ресурс] / Державна служба статистики України. — Режим доступу: <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
3. Аузан, А. Украине нужны болезненные реформы. И тут важно не допустить новой революции [Електронний ресурс] / А. Аузан // Українська правда. — Режим доступу: <http://www.pravda.com.ua/rus/articles/2014/11/18/7044609/>.

18.02.2016



УДК 37.014.5 (063)

Профессорско-преподавательский состав Харьковского университета второй половины XIX — начала XX вв.: попытка актуализации исторического опыта

Сергей Посохов,

доктор исторических наук, профессор, декан,
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

*Гибель или упадок высшей школы есть национальное несчастье,
так как подрывается одна из основных ячеек существования
нации [1, с. 179].*

В. И. Вернадский

Проблема актуализации исторического опыта не нова, но в последнее время все чаще можно услышать известные слова Гегеля: «история учит лишь тому, что она никогда ничему не научила». Однако сразу заметим, что результаты обучения зависят не только от учителя, но и от ученика: кто не хочет учиться, того трудно научить... В полной мере сказанное относится и к использованию исторического опыта в сфере образования. В настоящее время очевидное предпочтение отдается заимствованию чужого опыта, нежели анализу своего. Такая стратегия приводит к нивелированию роли традиции и усилению бюрократической регламентации.

Препятствием на пути использования исторического опыта зачастую служат различные мифы, которые возникли в определенное время и закрепились в общественном сознании. В частности, такими мифами изобилует история университетов Российской империи.

Несмотря на то, что нас отделяет от того времени промежуток в 100–150 лет, как это не странно, в ряде случаев, на наш

взгляд, вполне уместно говорить об анализе и использовании исторического опыта университетов Российской империи для решения ряда нынешних проблем. Впрочем, для того, чтобы убедиться в актуальности такого материала достаточно прочитать некоторые работы, например, Н. И. Пирогова. Они читаются так, будто были написаны вчера...

Назовем некоторые из «мифов» и попробуем актуализировать имеющийся опыт, большей частью на примерах из истории Харьковского университета второй половины XIX — начала XX вв.

1. Система управления

В литературе широко распространено мнение о бюрократическом характере системы управления университетами в Российской империи. И для такого мнения есть основания. Однако в этой системе было немало и того, что может быть весьма интересным сегодня. В частности, обращу внимание на то, что во второй половине XIX — начале XX вв. устоявшейся была определенная процедура принятия более-менее существенных для университетов решений. В результате был изве-

стен инициатор перемен, у университетов была возможность высказать мнение по тому или иному поводу, а затем и отстаивать свое мнение в министерстве. К сожалению, сегодня мы часто имеем решения, которые «надо выполнять», но сложно сказать, кто несет персональную ответственность за их появление, чем мотивированы соответствующие перемены. На наш взгляд, следовало бы внимательнее отнестись и к феномену учебного округа. Такая единица управления позволяла университету быть центром региональной образовательной системы, влиять на образовательные процессы в регионе. Даже фигура попечителя учебного округа при более пристальном рассмотрении не выглядит такой одиозной, как о том принято считать.

2. Финансы и штаты

Традиционно авторы писали о недостаточном финансировании российских университетов. Соответственно, сложилось представление, что университеты вынуждены были постоянно просить средства на свое содержание у правительства. Это не совсем так. Прежде всего, обратим внимание на то, что университеты Российской империи в соответствии с уставами получали стабильную штатную структуру и финансирование. И штаты, и штатная сумма не пересматривались в зависимости от настроений министра или количества студентов (к слову, в среднем на одного преподавателя на конец XIX в. приходило 13 студентов) [2, с. 208]. Столичные и провинциальные университеты Российской империи имели схожие штаты и финансовую поддержку со стороны государства. Имеется в виду, что штатные суммы были примерно одинаковы. Согласитесь, что нынешняя ситуация, когда финансирование ежегодно пересматривается, не создает основы для стабильного развития. Не меньший вред для развития современного высшего образования в Украине имеют игры с госзаказом и постоянная угроза сокращений и реструктуризации. Заметим также, что тогда университеты имели ряд финансовых и правовых льгот.

3. Статус и материальное положение преподавателей

Конечно, преподавателей тогда было значительно меньше. Преподаватели имели достаточно высокий статус в обществе. Отчасти этому способствовала система прав и привилегий, а также чинов и система выслуги лет. Уже обладатель степени «магистр» получал личное дворянство. Не удивительно, что большинство университетских преподавателей были дворянами (в том числе и по происхождению). Однако из всех преподавателей Харьковского университета только у четырех была земельная собственность (в т. ч. у одного благодаря женьитьбе) [5, с. 186]. Таким образом, вопрос о принадлежности профессоров к господствующим классам, о чем также ранее неоднократно писали, требует корректировки. Наряду с этим, обратим внимание на материальное состояние профессора. Хотя в дореволюционной литературе, да и позже, нередко можно встретить сетования по поводу материальных возможностей профессора университета, анализ цифр позволяет внести уточнения и в этом случае. Материальное положение (и отношение) позволяли профессорам вести соответствующий образ жизни, чтобы претендовать на статус носителя символического капитала. К слову, отмечу, что Устав 1863 г. ликвидировал различия в зарплате преподавателей столичных и провинциальных университетов. Стимулировала работу преподавателей университетов система пенсионного обеспечения. Считается, что эта система привела к тому, что среди преподавателей были в основном лица преклонного возраста. Это также не соответствует действительности. Безусловно, и в то время актуальной была проблема ротации кадров, но тогда же были предложены способы ее решения.

4. Учебная работа и этапы «ученой карьеры» преподавателя

Исследователи неоднократно отмечали, что успехи университетов Российской империи в развитии науки и образования обеспечивались перенапряжением

сил преподавателей [5, с. 45]. Однако, если ознакомиться с Уставом 1884 г., то становится очевидным, что для профессора обычной была 6-часовая недельная норма [4, с. 13]. Профессор мог за дополнительную половину оклада исправлять должность по вакантной кафедре, но не более одного года.

Широкий спектр преподаваемых предметов (в основном спецкурсы) обеспечивался благодаря институту приват-доцентов. И на этом следует сделать особый акцент, поскольку этот опыт нам представляется ценным. Хотя увеличению количества приват-доцентов мешали ограниченность помещений и средств, однако именно они становились надежным резервом для формирования сверхштатных преподавателей. Так, если на 1 января 1884 г. в Харьковском университете было всего 4 приват-доцента, то через 10 лет их было почти 50 (большая часть преподавала на медицинском факультете) [3, с. 273], а в 1916 — 761.

Проблема состава ученых степеней (магистр-доктор) оставалась дискуссионной вплоть до 1917 г. В частности, критиковалось то, что подготовка диссертаций требовала очень больших усилий и времени. К слову, отмечу, что зарубежные дипломы об образовании не признавались в России. Очевидно, что требования к обладателям ученых степеней были на порядок выше, нежели за границей. Недостаток докторов наук на должности ординарных профессоров (а это была обязательная норма) стала казаться «вечной» проблемой.

Отметим также, что во второй половине XIX в. были созданы достаточно благоприятные условия для прохождения стажировок в зарубежных университетах. Особенно приветствовались такие «научные командировки» в период «подготовки к профессорскому званию». Хотя каждый университет сам стремился обеспечить

себя кадрами, однако активно происходил и обмен кадрами между университетами. В частности, в Харьковском университете в конце XIX в. лишь 43 % преподавателей были его же выпускниками [5, с. 182]. Вполне очевидно, что демократизация и профессионализм вытесняли сословность и консерватизм из университетской среды.

Подводя краткий итог, заметим, что более устойчивыми являются те образовательные формы, которые имеют глубокие корни. Система образования по своей природе базируется на традициях. Их игнорирование ведет либо к дестабилизации системы, либо к бюрократизации (когда стабильность пытаются обеспечить посредством регламентации). Последнее, однако, является губительным средством для творчества, а значит и для самой системы.

Литература

1. Вернадский, В. И. Разгром / В. И. Вернадский // Вернадский В. И. Публицистические статьи. — М., 1995. — С. 179–181.
2. Иванов, А. Е. Высшая школа России в конце XIX — начале XX века / А. Е. Иванов. — М.: Наука, 1991. — 392 с.
3. Багалей, Д. И. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805 — 1905) / Д. И. Багалей, Н. Ф. Сумцов, В. П. Бузескул. — Харьков, 1906. — 329 с.
4. Общий устав императорских российских университетов. — Харьков, 1884. — 32 с.
5. Щетинина, Г. И. Университеты в России и устав 1884 года / Г. И. Щетинина. — М.: Наука, 1976. — 231 с.

18.02.2016

1 Столичные университеты на порядок опережали провинциальные: в СПб ун-те в 1912 г. — 163, в Московском — 193 приват-доцента.



УДК 37.014.5 (063)

Профессиональное выгорание педагогов: причины, последствия, возможности преодоления

Валентина Астахова,
доктор исторических наук, профессор,
Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»

 одной из самых остроактуальных и болезненных проблем, с которыми столкнулось образование в современном мире, стал синдром профессионального выгорания школьных учителей, преподавателей вузов, научных работников. Проблема сравнительно молодая, заявившая о себе в условиях углубляющегося глобального кризиса образовательных систем и, в первую очередь, в связи с их коммерциализацией, с интенсивно утверждающими себя предпринимательскими функциями учебных и научных учреждений. Причем, проявления эти имеют и внутренние и внешние признаки.

С одной стороны, здоровое общество, подлинная академическая культура и достойные педагогические кадры возможны только там, где существуют некие нравственные авторитеты, эталоны, принципы. Но когда все сводится только к потреблению, когда абсолютно все, вплоть до собственных органов и собственного тела, оценки на экзамене и текста дипломной работы, можно продать и купить, тогда академическая культура уступает место культуре предпринимательской, потребительской, тогда и Учитель становится предметом торга и тогда неизбежно наступает деградация и общества и личности.

Сегодня людям очень остро не хватает веры в то, что мы идем к чему-то лучшему, светлому и очень важному. Но без этой

веры жизнь человека теряет смысл. Самоуважение, без которого нет и не может быть педагога, зиждется именно на этой вере в лучшее будущее для его питомцев. Именно она является основой его нравственных позиций, его убежденности в важности и полезности того дела, которому он служит. А рождается эта убежденность благодаря востребованности Учителя, его авторитету и возможности влиять на процесс становления нравственных позиций его учеников. И если этого нет, тогда очень быстро приходит моральная опустошенность, неверие в собственные силы, вот то самое психологическое, профессиональное выгорание.

Но, с другой стороны, предпринимательская активность способствует такому важному фактору, как конкуренция. В нынешних условиях конкурентные преимущества учебного заведения на рынке труда и в борьбе за абитуриента все в меньшей мере определяются исторически сложившимся авторитетом вуза и его былыми заслугами. Все большее значение приобретает именно качество преподавания и эффективность реализуемой в вузе системы HR-менеджмента. Важнейшими критериями, определяющими уровень привлекательности любого учебного заведения, по мнению А. Р. Аловердова [1, с. 106], являются:

— публичное позиционирование в кадровой стратегии вуза роли профес-

сорско-преподавательского состава (ППС) как приоритетной по значимости категории наемного персонала;

— приоритетная ориентация кадровой стратегии вуза на привлечение, сохранение и приумножение кадровой элиты из числа ППС;

— использование принципов основной и дополнительной оплаты труда ППС, позволяющих резко дифференцировать размер их суммарного заработка в зависимости от уровня профессиональных компетенций, актуальности читаемых дисциплин, авторитета в глазах студентов и степени инновационности используемых технологий обучения;

— наличие формализованных технологий управления профессиональной карьерой преподавателя, благодаря которым можно обеспечить хотя бы относительный паритет его собственных интересов и интересов вуза-работодателя;

— доведение до разумного минимума дополнительных требований со стороны администрации вуза к должностным обязанностям ППС, не имеющим прямого отношения к их педагогической деятельности;

— наличие необходимых организационных и экономических условий для полного раскрытия творческого потенциала молодых преподавателей.

Все это означает, что как бы ни были важны учебные заведения для экономики материальных ценностей, их нельзя рассматривать только как производителей науки, техники и технических специалистов во всемирной экономике знаний. «Университеты, — как справедливо подчеркивает С.И. Сидоренко, — имеют ключевые интеллектуальные и культурные обязательства, ценность которых наиболее полно раскрывается именно в обществе знаний. Университеты нельзя рассматривать вне плоскости оценочных суждений. Ценности и этические нормы, которые они проповедают, решительным образом не только воздействуют на культурное и политическое развитие их ученых, студентов и персонала, но

и помогают сформировать моральные основы общества в целом» [2, с. 12]. Следовательно, образовательные учреждения призваны выработать четкую позицию и, несмотря на давление предпринимательских начал, всячески способствовать расширению высших моральных и этических ценностей [2].

Решение этой все более усложняющейся задачи ложится в первую очередь на плечи педагогов, несущих непосредственную ответственность за сохранение и совершенствование моральных устоев и нравственных принципов своих подопечных.

Поэтому возрастающую роль в системе ценностей академической культуры в нынешних условиях разброда, распада и шатаний приобретает именно культура ответственности и исполнительской дисциплины преподавателя.

Все сказанное позволяет утверждать, что в нынешних условиях проблемы педагогического оптимизма, уровня гражданской ответственности и профессиональной убежденности Учителя становятся определяющими в его деятельности. Но и средняя, и высшая школа сегодня все больше сталкиваются с проявлениями профессиональной усталости педагогов, их эмоционального и психического выгорания, с их пессимизмом, разочарованием в профессии, даже с откровенным эскапизмом и деперсонализацией.

В научной литературе все чаще говорят о трехкомпонентной модели синдрома «психического выгорания», которая включает *эмоциональное истощение* (оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса), *деперсонализацию* (равнодушие и негативное отношение к людям, обслуживаемым по роду работы) и *редукцию личных достижений* (негативное отношение к себе, своим профессиональным достижениям и успехам) [3, с. 36].

Преподаватель постоянно общается с большим количеством людей (ученики, коллеги, родители), постоянно находится в напряжении, под грузом ответствен-

ности перед всеми, поэтому подвержен риску переутомления, развитию синдрома психического выгорания и профессиональной деформации. Ситуация усугубляется не только растущей ответственностью за качество выполнения своих функций, но и трансляцией негативных проявлений этого синдрома на обучающуюся молодежь.

«Эмоциональное выгорание» имеет прямое отношение к состоянию профессионального здоровья, психической устойчивости и надежности, к профессиональному долголетию специалистов, включенных в длительные межличностные коммуникации. И эти проявления имеют сегодня ярко выраженную тенденцию к усилению, что крайне усложняет задачу формирования и совершенствования культуры педагогического оптимизма, без которой невозможен эффективный учебно-воспитательный процесс

Педагогический оптимизм был свойственен нашей системе образования на разных исторических этапах — и в дореволюционный период, и в годы советской власти, и даже в перестроечное время. Учителя всегда понимали свою роль и ответственность за будущее страны, верили в правоту своих идеалов, нацеленных на самоотверженное служение людям; верили в своих учеников и соратников, в успешность и одаренность каждого своего воспитанника, поскольку каждый из них по-своему талантлив и только Учителю дано раскрыть этот талант.

В этом и заключался стержень педагогического оптимизма.

Особая роль в его утверждении всегда принадлежала профессуре. В традиционной социальной иерархии университетов профессора всегда были высшей кастой, заслужившей свой привилегированный статус интеллектуальными достижениями, которые считаются национальным достоянием в любой стране. Как утверждает проф. Л.Л. Любимов «Положительный экстернальный эффект от профессионального и непрофессионального общения

с профессором чрезвычайно высок. Профессор — транслятор не только знания, но, в первую очередь, интеллектуальных навыков, в этом его особая ценность, заменить его не может никто» [4, с. 200]

Но время катастрофически быстро изменилось. Авторитет Учителя ушел, его вера в свои силы пошатнулась, и это коснулось даже профессоров. Да и откуда взяться авторитету, если «делать деньги» Учитель не умеет. Однако ему дано великое умение делать то, чего ни за какие деньги купить невозможно: он закладывает в человеке фундамент нравственности, гражданственности, патриотизма и компетентности, веры в будущее и уверенности в своих силах. Поэтому сохранение оптимистического взгляда на мир Учителя — это залог высокого уровня академической культуры и культуры общества в целом.

Отсюда необходимость в каждом конкретном учебном заведении разрабатывать свои методы профилактики синдрома профессионального выгорания, по формированию индивидуальных стратегий преодоления признаков профессиональной деформации и создавать специальные программы, способствующие утверждению педагогического оптимизма. В Народной Украинской Академии, например, успешно работают такие программы, как «Воспитание воспитателей», «Лояльность», «Кадры», «Родители» и др. Существенную роль в этом плане играют и многочисленные общественные организации, среди которых Совет ветеранов, библиотечный и художественный Совет, Совет часовни св. Татианы, Совет музея истории Академии и др.

Мы далеки от мысли, что наши методы и формы работы — панацея от столь угрожающего явления как профессиональное выгорание педагогов. Мы просто уверены в том, что руки опускать нельзя, что вместе выстоять легче и что осознание каждым из нас нашей незаменимой учительской миссии поможет нам сохранить и укрепить педагогический оптимизм.

Литература

1. Аловердов, А.Р. Вуз как работодатель: проблемы формирования позитивного имиджа / А. Р. Аловердов // Высш. образование в России. — 2012. — № 5. — С. 104–107.
2. Сидоренко, С. І. Нова ініціатива ЮНЕСКО: етичні та моральні виміри для вищої освіти і науки / С. І. Сидоренко // Педагогіка і психологія. — 2015. — № 2. — С. 9–14.
3. Пискова, Д. М. Закономерности формирования профессионального выгорания педагогов вуза / Д. М. Пискова, И. В. Михалем // Alma mater (Вестн. высш. шк.). — 2012. — № 6. — С. 36–41.
4. Любимов, Л. Л. Угасание образовательного этоса / Л. Л. Любимов // Вопр. образования. — 2009. — № 1. — С. 199–210.

18.06.2016



Підготовка управлінських кадрів для національної освітньої системи

Людмила Белова,

доктор соціологічних наук, професор,

директор,

Харківський регіональний інститут державного управління

НАДУ при Президентіві України

Принципи та шляхи реформування системи національної освіти, представлені у проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015 — 2025 років [1], передбачають її перетворення на інноваційне середовище, здатне не лише до саморегуляції відповідно до викликів суспільства, а й до забезпечення високих соціальних стандартів. Процес продукування та реалізації реформ, які здійснюються нелегко та повільно, тим не менш має позитивну динаміку, в першу чергу, у суспільному вимірі. Поступово набуває ознак незворотності процес перетворень, спрямованих на забезпечення якісної освіти, здатної стати запорукою сталого соціально-економічного розвитку та забезпечення достойного рівня життя людини.

Досвід країн світу, які «пережили» успішні цивілізаційні перетворення, свідчить про те, що саме освіта є тим середовищем, яке сприяє появі креативних, професійних, суспільно активних лідерів, здатних до відповідальних дій на шляху впровадження ефективних методів сучасного менеджменту. Створення інноваційного освітнього середовища потребує, в першу чергу, наявності ефективного управлінського ресурсу на всіх рівнях — від профільного міністерства до сільської малокомплектної школи. В свою чергу ефективне, відповідальне управління освітою — це запорука сталого цивілізаційного розвитку України.

Від кваліфікації управлінських кадрів, наявності у них досконалих професійних навичок аналізу та вироблення освітньої політики, програм стратегічного управління якістю освіти залежить ефективність процесів реформування системи освіти взагалі, успішність входження України до європейського освітнього простору [2]. Нині, коли гостра внутрішня криза та зовнішні виклики відкривають для України нові можливості розвитку, ця теза стає ще актуальнішою. Саме професійні та моральні риси керівників і ефективність управління якістю освітніх процесів стають ключовими чинниками створення національної системи якості освіти, яка є запорукою реалізації реформи на шляху цивілізаційного розвитку суспільства. Особлива відповідальність покладається на керівні кадри освітньої галузі, які займають посади державної служби в органах влади та здійснюють публічну, професійну, політично неупереджену діяльність з метою формування та реалізації державної політики (Міністерства, місцеві державні адміністрації), та працюють в органах місцевого самоврядування.

Чинним Законом «Про державну службу» передбачено, що професійне навчання державних службовців проводиться в галузі знань «Публічне управління та адміністрування», науково-методичне забезпечення якого здійснює Національна академія державного управління при Президентіві України, — вищий навчальний

заклад з особливими умовами навчання, які визначаються Кабінетом Міністрів України [3]. Міжнародний досвід функціонування у світі більш ніж 250 установ, які забезпечують підготовку та підвищення кваліфікації державних службовців і управлінців та здійснюють науково-дослідницьку діяльність, свідчить про життєздатність та ефективність існуючих інституцій.

Вирішальне значення для національної системи освіти керівних кадрів має її трансформація з метою комплексного вирішення проблеми відбору, навчання та кар'єрного супроводу відповідальних управлінців, в тому числі освітньої галузі. З метою оцінки загального стану публічного управління в Україні, визначення факторів, що негативно впливають на його розвиток та виявлення першочергових векторів спрямування, інформаційно-аналітичним відділом Харківського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президенті України у листопаді 2015 року проведено опитування учасників щорічної науково-освітньої виставки «Публічне управління XXI». На думку опитуваних, публічне управління в Україні переживає певну трансформацію та визначення нових етапів свого становлення. Кризовий стан публічного управління, яке передбачає перехід від ієрархічної системи контролю згори вниз до процесу, спрямованого на горизонтальну взаємодію влади, бізнесу, суспільства з метою їх скерування на корисні цілі, дає поштовх до певних позитивних зрушень, поки ще поодиноких і відчутних лише за деякими напрямками. На думку респондентів, найбільш негативний вплив мають бюрократизація, низький рівень матеріального/соціального забезпечення службовців та заполітизованість публічного управління. Першочерговим для розвитку України респонденти вважають регіональний розвиток і розвиток місцевого самоврядування, реалізацію Стратегії сталого розвитку держави.

Доцільно спрямувати публічне управління на підвищення якості та прозорості надання послуг населенню, в першу чергу — освітніх, в т. ч. з використанням інформаційних технологій. А у випадку підвищення кваліфікації кадрів управління освітою — надавати перевагу дистанційним формам навчання, професійно-орієнтованим освітнім програмам та індивідуальним навчальним планам.

Результати опитувань представників владних органів та науково-освітнього середовища, проведених впродовж останніх трьох років у Харківському регіональному інституті державного управління НАДУ при Президенті України, дають підстави стверджувати, що, за їх думкою, нинішній стан взаємодії теорії та практики публічного управління не відповідає викликам часу і не сприяє реалізації інноваційних механізмів вирішення існуючих та прогнозованих проблем. Запровадження результатів дослідження у практичну управлінську діяльність можливе лише при наявності наукового обґрунтування прогнозованих показників соціально-економічного розвитку держави і освіти, зокрема наявності державного замовлення на наукові розробки з проблемних питань; комунікативної взаємодії інститутів державного управління зі споживачами послуг — громадянами, установами, організаціями; інформаційного обміну між національними та закордонними науково-освітніми установами. Найбільш ефективними чинниками взаємодії науки та практики публічного управління респонденти вважають відповідність тематики досліджень реальним проблемам державного управління і місцевого самоврядування, залучення науковців до роботи у владних установах в якості експертів, консультантів, аналітиків, радників. Підвищення культури управління та якості життя громадян, як результат впровадження наукових напрацювань, нині перетворюється на головну мету трансформації системи навчання управлінців впродовж життя.

Якість підготовки управлінських кадрів вищого рівня в освітній галузі розглядається нами не лише як запорука імплементації інноваційної освітньої парадигми, затвердженої чинним Законом України «Про вищу освіту», а в першу чергу, як запорука залучення інтелектуальних інвестицій у процеси сталого розвитку країни.

Важливе значення для удосконалення системи підготовки кадрів управлінців освітньої сфери усіх рівнів має базовий освітній ступінь бакалавра, що буде здобуватися, починаючи з 2016, за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування» на першому рівні вищої освіти. У грудні 2015 року завершено перший конкурсний відбір кандидатів до складу Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України, яка є однією із форм спільної участі представників держави, роботодавців, навчальних закладів, наукових установ у розробці стандартів освітньої діяльності та стандартів освіти. Вищі, які мають здійснювати підготовку фахівців за цією новою спеціальністю, почали напруження проектів освітньо-професійних програм у відповідності до Методичних рекомендацій Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України та Національного Темпус/Еразмус + офіса у рамках реалізації в Україні проекту «Тьюнінг» [4].

Процес підготовки бакалаврів-управлінців, у відповідності до сучасних вимог, потребує суттєвих змін вітчизняних поглядів у частині концептуальних підходів (студент — центр навчання, затребуваний на ринку праці завдяки набутим компетентностям) та готовності до професійної діяльності (повна адаптація до умов ринку

праці). У цій частині заслуговує на увагу вивчення досвіду країн Європи, які мають програми, акредитовані Європейською асоціацією з акредитації навчальних закладів публічного адміністрування (ЕА-РАА).

Відмінністю нової освітньо-професійної програми бакалавра публічного управління і адміністрування є орієнтація на підготовку не лише кадрів для державних органів та органів місцевого самоврядування, а й для широкого спектра неурядових, громадських, професійних організацій, діяльність яких спрямована на публічну сферу. Перехід від адміністративно-розпорядчого управління в освіті до впровадження системи освітнього менеджменту потребує управлінців саме такого рівня компетентності.

Література

1. *Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років* [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncers.pdf.
2. *Лукіна, Т. О.* Якість підготовки управлінських кадрів як основа поліпшення якості вищої освіти України / Т. О. Лукіна // *Вища освіта України*. — 2006. — Т. 3. — С. 136–142.
3. *Про державну службу* : Закон України від 24 груд. 2015 р. № 910-VIII // *Голос України*. — 2015.
4. *Розроблення освітніх програм* : метод. рек. / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рацкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кремня. — Київ : Пріоритети, 2014. — 120 с.

18.02.2016



УДК 37.014.5 (063)

Современные риски развития высшей школы

Сергей Быстрянов,

доктор социологических наук, профессор,
Санкт-Петербургский государственный
экономический университет, Россия

В жизни современной молодежи произошли качественные изменения. Они затронули отношения с семьей и друзьями, опыт, получаемый в системе образования и на рынке труда, в сфере досуга и образа жизни, то есть всего того, что дает им возможность утвердиться в качестве полноправных субъектов мира взрослых. Многие из этих изменений являются прямым следствием реструктуризации рынка труда, возросшей потребности в квалифицированной рабочей силе, гибких форм занятости и социальной политики, приведших к продлению того периода, когда молодые люди остаются зависимыми от своей семьи. В результате этих изменений сегодняшние молодые должны учитывать целый ряд рисков, до того не известных их родителям. При этом следует подчеркнуть, что данное обстоятельство не зависит от социального происхождения или гендера. Более того, эти изменения произошли за сравнительно короткий период, что затруднило адаптацию к ним и привело к усилению фактора неопределенности в процессе социализации личности. В свою очередь, эта неопределенность является источником стресса и уязвимости.

Несмотря на то, что социальные структуры подверглись фрагментации, изменили свою форму и становятся все более неопределенными, жизненные шансы молодых людей всё-таки могут быть спрогнозированы при условии знания того места, которое индивидуум занимает в социальной структуре. В реальной жизни социально-классовая и гендерная принад-

лежности остаются ключевыми для понимания жизненного опыта молодых людей.

Трудовые отношения, которые выступали в качестве краеугольного камня традиционного классового анализа, а также профессиональная принадлежность, претерпели существенные изменения. Для многих они стали более ненадежными, а умение управлять рисками в этой сфере превратилось в существенный ресурс для обеспечения собственного благополучия. При этом речь идет не о финансовых рисках, а о социальных, которые снижают уровень безопасности рынка труда. В своей книге «В обществе риска» (1992) Бек утверждает, что западный мир является свидетелем исторической трансформации [1, с. 35]. На место индустриального общества приходит новый модерн, в рамках которого мир предстает потенциально опасным местом, в котором господствует ситуация риска. Эти риски варьируются от угрозы ядерной войны и экологической катастрофы до рисков повседневной жизни индивидуума. Прежнее состояние безопасности разрушено, и люди все в большей степени оказываются озабоченными тем, чтобы предотвратить или убрать из своей жизни те риски, которые постоянно воспроизводятся, что является неотъемлемой частью модернизации. Жизненные шансы людей остаются сильно зависимыми от социальной структуры, в то же время они все в большей степени пытаются решить свои проблемы на индивидуальном, а не на коллективном уровне.

В период позднего модерна риски становятся более «индивидуализиро-

ванными», и люди все в большей степени склонны воспринимать свои неудачи и жизненные провалы как результат собственных ошибок, а не как порождение процессов, находящихся за пределами их контроля. Так, например, безработица может восприниматься в качестве следствия недостатка квалификации со стороны индивидуума, а не в качестве результата общего падения спроса на рабочую силу. Аналогично этому, проблемы, с которыми сталкиваются выпускники школ менее развитых территорий можно рассматривать в качестве отражения их слабой успеваемости в школе, а не как следствие материальных обстоятельств и недостатка компенсаторных механизмов в школе. Индивидуализация риска может означать, что ситуации, которые в других условиях вели бы к призыву к политическим действиям, в настоящее время интерпретируются как нечто, что может быть решено только на личностном уровне при помощи собственных действий человека. Поиск решений по преодолению неравенства все в большей степени становится сфокусированным на «недостатках» личности, а не социальных и экономических структур. Как следствие этих изменений, по мнению Бека, рост социального неравенства может быть связан с интенсификацией процесса индивидуализации по мере того, как все большее число людей оказываются в неприятных жизненных ситуациях, которые они интерпретируют, по крайней мере, частично, как их собственные просчеты. В обществе риска субъективное восприятие индивидуума становится важной силой.

Оценивая связи между структурой и деятельностью самого индивидуума в контексте процесса социализации молодежи, Э. Ферлонг и Ф. Кармел утверждают, что для того, чтобы гарантировать желаемый результат, к примеру получение соответствующего уровня образования или желаемой работы, индивидуум должен мобилизовать свои структурные ресурсы (экономический, социальный и культурный капитал),

а также возможности, которые обычно рассматриваются в качестве указывающих на определенные действия (такие, как мотивация и усилия) [2]. При этом мобилизация ресурсов может носить как сознательный, так и бессознательный характер, хотя ни один человек не в состоянии в полной мере оценить те условия, в которых он вынужден действовать, ресурсы, которые могут быть использованы и ограничительные рамки своей деятельности. Однако индивидуумы обычно имеют хотя бы частичное представление о доступных им ресурсах и возможных препятствиях на своем пути. Рационализация неизбежно будет включать в себя некоторое искажение, поскольку человеку свойственно реконструировать события своей жизни таким образом, чтобы складывалась картинка ее целостности и осмысленности [3].

Если в фордистском обществе молодые люди до определенной степени могли использовать опыт других (особенно членов семьи или сверстников, принадлежавших к той же самой социальной группе или получивших аналогичное образование) для планирования собственного жизненного маршрута, то считается, что в период позднего модерна быстро протекающие социальные изменения и фрагментация опыта сильно затрудняют планирование будущего или управление (в объективном или субъективном смысле) собственной жизнью. Сеннет формулирует это следующим образом: «Как может человек развивать в целостном виде свою идентичность и историю своей жизни в обществе, состоящем из эпизодов и фрагментов?» [4, с. 26]. Эти процессы изменения и фрагментации привели к ситуации, когда «никто не может сказать, чему надо научиться из того, что понадобится в будущем» [1, с. 3].

В условиях, когда опыт трудовой деятельности фрагментирован, часто трудно определить конечный момент перехода к взрослости [5]. В современном мире молодые люди сталкиваются с новыми рисками и новыми возможностями. Традиционные

связи между семьей, школой и работой ослабевают по мере того, как молодые отправляются в путь к взрослости по различным маршрутам, многие из которых характеризуются неопределенностью результата. Однако большее разнообразие выбора пути способствует тому, что становится менее заметной та степень, до которой существующие модели неравенства просто воспроизводятся иным образом. Более того, именно возможности большего выбора различных путей приводят к тому, что молодые люди склонны воспринимать свой путь как уникальный, а риски — как требующие индивидуального, а не коллективного решения. Однако подчеркнем еще раз, что общество риска не является бесклассовым, это общество, в котором старые социальные противоречия, связанные с классом, гендером или расой, остаются неизменными.

Оbjectивной точки зрения изменения в распределении рисков произошли минимальные, однако их стало труднее идентифицировать из-за дезинтеграции социальной исключительности жизненных траекторий. Субъективное ощущение риска молодыми людьми также резко усилилось, что оказало серьезное влияние на их социальное самочувствие и характер принимаемых ими решений. Поскольку традиционное социальное расслоение перестает быть очевидным, субъективные риски произрастают из ощущения недостатка коллективной традиции и безопасности. Если раньше субъективное восприятие мира социального формировалось классовыми, гендерными, расовыми отношениями, прежде всего, проявляющимися в местном сообществе, сегодня все предстает в качестве возможности. Сохранение традиционных структур, определяющих реальные возможности, в сочетании с субъективной «разъединенностью», выступает в качестве постоянного источника фрустрации и стресса сегодняшней молодежи [6].

Сама идея, что ощущение риска конструируется культурой и что существует

неизбежное несоответствие между объективными рисками и субъективными ощущениями этих рисков, достаточно противоречива и требует дальнейшего научного осмысления и подкрепления. В то же время представляется достаточно обоснованным утверждение Дж. Адамса о том, что восприятие людьми риска, связанного с различными видами поведения, социально сконструировано и зависит от опыта и норм соответствующей социальной группы [7]. Так, например, попытка поступления в университет может восприниматься как рискованная молодым человеком из семьи неквалифицированного рабочего, в то время как для молодого человека, имеющего тот же уровень образования, но принадлежащего к высшему среднему классу, она будет выглядеть вполне естественной и обреченной на успех. Аналогично этому существует несоответствие между субъективным и объективным измерением риска употребления нелегальных наркотиков, поскольку потребление алкоголя и табака, часто не менее вредных для здоровья, на социальном уровне считается приемлемым.

Изменения в экономике, разрушение социальных структур, присущих фордистскому обществу, распространение образования, повышение роли рекомендаций для поступления на работу означают, что в период позднего модерна индивидуумы все в большей степени оказываются ответственными за свою собственную судьбу. Личная ответственность и достижения — это те ценности, значение которых постоянно подчеркиваются институтами образования и СМИ, и это при том, что в реальности молодые люди нередко остаются беспомощными. Сочетание индивидуальной ответственности и подотчетности, уязвимость и недостаточные возможности контроля, ведут к повышенному ощущению риска, нестабильности и социальной опасности. Состояние сомнения проникает во все аспекты социальной жизни, и самоидентификация, становясь хрупкой, постоянно заново интерпретируется. Эта постоянная

новая интерпретация идентичности означает, что жизнь превратилась в «рефлексивный проект»: индивидуумы постоянно вынуждены реконструировать свои биографии в свете меняющегося опыта.

Литература

1. *Beck, U.* Risk Society: Towards a New Modernity / Beck U. — New Delhi : Sage, 1992.
2. *Furlong, A.* Young People and Social Change / Furlong A.; Cartmel F. — Buckingham : Open University Press, 2006.
3. *Heinz, W. R.* Self-socialization and post-traditional society / Settersten R., Owens T. — New Frontiers, 2002.
4. *Sennett, R.* The Culture of the New Capitalism. / Sennett R. — New Haven, CT and London : Yale University Press.
5. *Dwyer, P.* Youth, Education and Risk: Facing the Future / Dwyer P., Wyn J. — London : Routledge/Falmer, 2001.
6. *Giddens, A.* Modernity and Self-Identity. Self and Society in the Late Modern Age / Giddens A. — Cambridge : Polity, 1991.
7. *Adams, J.* Risk / Adams J. — London : Routledge, 1995.

18.02.2016



На книжну́ю полку́

ПАРТНЕРСТВО РАДИ БУДУЩЕГО : монографія / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. В. Астаховой. — Харьков : Изд-во НУА, 2016. — 236 с.

Представлены результаты научных исследований и практических разработок, полученные в ходе многолетнего социального эксперимента по выявлению наиболее эффективных форм сотрудничества между инновационным учебным заведением и родителями обучающихся в нём школьников и студентов.

Подобного рода публикации пока появляются в отечественной и зарубежной литературе крайне редко. В этом смысле книга является уникальной и представляет несомненный интерес для самой широкой читательской аудитории, но в первую очередь для родителей и преподавателей средней и высшей школы.



УДК 37.014.5 (063)

Підготовка викладачів до запровадження критеріального підходу при визначенні результатів зовнішнього незалежного оцінювання: перший досвід та перспективи

Олександр Сидоренко,

доктор соціологічних наук, професор,
член-кореспондент АПН України, директор,
Харківський регіональний центр оцінювання якості освіти

Уже в перші роки проведення зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) результати соціологічного дослідження, здійсненого в межах проекту «Гідна Україна», засвідчили, що ця реформа сприймається громадою як перспективний метод протидії корупції та підвищення якості загальної середньої освіти [2].

Сьогодні можна стверджувати, що ЗНО дедалі впевненіше посідає гідне його завдань і функцій місце в національній системі освіти. Збільшується кількість науковців і педагогів-практиків, які розглядають ЗНО як органічну складову Національної системи моніторингу якості освіти. Проте важко не погодитися і з думкою про те, що система ЗНО для збільшення довіри з боку суспільства, розвитку й уникнення маргіналізації має постійно розвиватися. Найбільш суспільно чутливим елементом системи наразі можна вважати визначення результатів ЗНО

Однією із особливостей проведення ЗНО-2015 було запровадження нової моделі визначення результатів. Уперше в національній системі зовнішнього оцінювання встановлювався пороговий бал «склав / не склав» — мінімальна кількість тестових балів, які за виконання

сертифікаційної роботи може отримати учасник ЗНО з мінімальним рівнем знань, необхідним для участі в конкурсі на зарахування до вищого навчального закладу [3].

Практика визначення мінімального порогового бала проходження тесту апробована в світі. В. І. Бойко, Т. С. Вакуленко, А. Забуліоніс, С. В. Ломакович, В. М. Терещенко та ін. вивчали зарубіжний досвід щодо визначення й шкалювання результатів національних вступних тестувань.

В. П. Горох, А. І. Милянник, С. А. Раков та ін. досліджували світовий досвід проведення стандартизованих зовнішніх оцінювань з огляду на перспективу створення національної системи моніторингу якості освіти в Україні.

Питання запровадження ЗНО як складової української освіти розглядали українські науковці Л. М. Гриневич, І. Л. Лікарчук, О. І. Ляшенко, В. В. Темненков та ін.

Метою даної статті є спроба проаналізувати на прикладі роботи експертних предметних груп, створених при Харківському регіональному центрі оцінювання якості освіти (ХРЦОЯО), досвід запровадження нової моделі встановлен-

ня результатів в системі ЗНО як одного із шляхів збільшення суспільної довіри до зовнішнього оцінювання та посилення його ролі як індикатора якості освіти в Україні.

Отже, з 2015 року в системі ЗНО відбулися суттєві зміни у визначенні результатів. Було прийняте рішення «відмовитися від відносного критерію встановлення «порога», коли його кількісний показник залежить від того, наскільки хороші результати абітурієнт продемонстрував відносно інших учасників тестування, та запровадити абсолютний критерій, коли рішення щодо «порога» («склав/не склав») ухвалюється експертним шляхом» [1, с. 35].

Такі зміни були викликані тим, що від початку проведення ЗНО з метою відсіювання абітурієнтів, рівень знань і умінь яких є заниженим для продовження навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ), було запроваджено своєрідний «порог» у 124 бали. На думку фахівців, з позиції теорії педагогічних вимірювань неможливо пояснити й обґрунтувати, чому результат у 123,5 бала є «непрохідним», а результат у 124 бали є «прохідним». Найбільш «вузьким» місцем цього «порога» вважають те, що його автоматичне встановлення не гарантує відсікання бала «сліпого вгадування», тобто не виокремлює «тих абітурієнтів, які з високим ступенем імовірності набрали свої бали завдяки лотерейній удачі, а не предметним знанням і вмінням» [1, с. 34].

Для визначення порогового бала ЗНО-2015 застосовувалося одразу два методи — метод Ангоффа та метод Кессі Беука.

Сутність методу Ангоффа полягає в тому, що група експертів оцінює кожне тестове питання, виходячи з того, правильно чи неправильно відповість на нього мінімально підготовлений абітурієнт. Середнє значення експертних оцінок використовується для визначення критеріального порога «склав/не склав». Експерти з кожного предмета мають бути різної статі, віку, сфери діяльності (ЗНЗ,

ВНЗ, методичні служби тощо) — у такий спосіб створюється прийнятний «освітній фон». Кількість експертів з кожного предмета має бути не меншою ніж десять осіб. Учасники, які не набрали «порогового бала» (категорія «не склав»), не мають права брати участь в конкурсному вступі до ВНЗ. Результати інших учасників (категорія «склав») шкалюються від 100 до 200 балів і дають право брати участь у конкурсі.

Отже, сума значень передбачуваної складності, усереднена за висновками експертів, є рекомендованим мінімальним балом проходження тесту за методом Ангоффа [4].

Метод Кессі Беука передбачає установаження компромісу між вимогами предметних експертів та статистичними результатами ЗНО з певного предмета з урахуванням інформації про політичну, економічну, соціальну ситуацію, стан і перспективи розвитку систем загальної середньої та вищої освіти тощо [5].

Отже, метод Кессі Беука передбачає не тільки врахування думки експертів щодо порогового бала «склав / не склав», який установається за методом Ангоффа, але й реальних результатів учасників ЗНО.

Відповідно до вимог нормативних документів пороговий бал ЗНО визначали три групи осіб:

- експертні комісії з визначення оцінки за шкалою 100–200 балів при Українському центрі оцінювання якості освіти (УЦОЯО);
- експертні групи при регіональних центрах оцінювання якості освіти;
- робоча група УЦОЯО [3].

Кожна із названих груп має чіткі повноваження. Експертна комісія приймає рішення щодо встановлення порога «склав / не склав» з урахуванням експертних висновків членів регіональних експертних груп, зведену інформацію про які, а також проекти таблиць відповідності тестових балів рейтинговій оцінці, статистичні характеристики результатів виконання сертифікаційних робіт для

розгляду експертними комісіями готує робоча група УЦОЯО.

Персональний склад регіональних експертних груп з кожного предмета (як правило, вісім осіб) затверджується наказом відповідного регіонального центру оцінювання якості освіти. Отже, в Україні при формуванні предметних експертних груп було забезпечено представництво не тільки усіх освітянських кіл, але й усіх регіонів держави, що сприяло збільшенню суспільної довіри до запропонованого порогового бала.

Персональний склад регіональних предметних експертних груп формується на конкурсній основі із залученням до роботи в них:

1) фахівців, делегованих громадськими об'єднаннями керівників ВНЗ, зареєстрованими в установленому законодавством порядку;

2) науково-педагогічних працівників ВНЗ;

3) педагогічних працівників ЗНЗ у містах і сільській місцевості [3].

До роботи у 12 регіональних експертних групах з визначення порогового бала «склав / не склав», які працювали на базі ХРЦОЯО у 2015 році, було залучено 99 осіб, у тому числі:

— 30 учителів ЗНЗ міст;

— 18 учителів ЗНЗ сільської місцевості;

— 9 науково-педагогічних працівників інститутів післядипломної педагогічної освіти;

— 42 викладачі ВНЗ.

Серед викладачів ВНЗ 33 експерти мають науковий ступінь кандидата наук, 2 — доктора наук.

Ключовий етап роботи експертів — визначення рівня мінімально підготовленого абітурієнта. Цей етап передбачає напрацювання єдиних вимог до мінімально підготовленого абітурієнта. У загальному розумінні мінімально підготовлений абітурієнт — це той, хто володіє найменшим обсягом знань, необхідних для виконання завдання (сертифікаційної роботи);

той, хто своїми знаннями й уміннями ледь відповідає освітньому предметному стандарту, чиї знання й уміння є фрагментарними, граничними, але прийнятними.

Зрозуміло, що визначення регіональною предметною експертною групою рівня мінімально підготовленого абітурієнта потребує детального опрацювання цих вимог, а саме, наповнення конкретним предметним змістом і «прив'язки» до критеріїв оцінювання.

Наприклад, група експертів, що працювала при ХРЦОЯО, висунула такі вимоги до мінімально підготовленого абітурієнта з *географії*:

— розпізнає основні географічні закономірності;

— знає базові географічні факти та події;

— знає базову географічну номенклатуру (розпізнає на візуальних джерелах);

— розпізнає основні географічні терміни й поняття;

— уміє використовувати картографічні, статистичні та інші візуальні джерела для пошуку й отримання інформації, що представлена в явній формі.

Важливість цієї роботи важко переоцінити, адже саме від її результатів буде залежати, в першу чергу, забезпечення спільності розуміння підходу до оцінювання завдань експертами й об'єктивність визначення порога «склав / не склав». Крім цього, визначений у колі експертів рівень мінімально підготовленого учня з конкретного предмета має вплинути й на подальше розроблення стандартів освіти; на роботу тестологів; неодмінно має враховуватися у діяльності педагогів і методичних служб.

Очевидно, що визначення мінімальної межі підготовленості майбутнього студента з опорою на освітні стандарти, рівень сформованості предметних компетентностей вносить вагому критеріальну складову в систему визначення результатів ЗНО. Такий підхід до оцінювання дозволить не тільки забезпечити справедливий вступ до ВНЗ найкращих або здатних до навчання абітурієнтів. Аналіз виконання

завдань у ракурсі вимог до мінімально підготовленого абітурієнта дозволяє зробити висновок і про загальний рівень підготовки випускників, і про сформованість окремих предметних компетентностей, і про якість програм, підручників, методику викладання предмета, відтак — окреслити шляхи вдосконалення навчально-виховного процесу.

У свою чергу, встановлення межі на певній позначці (у певній кількості тестових балів) вимагає серйозного обґрунтування. У ході обговорення фахівці мають спиратися на нормативно-правові документи, підручники, навчальні програми тощо. Крім того, експерти мають урахувати місце та роль предмета у ВНЗ (профільний — непрофільний). Наприклад, статистика проведення ЗНО з 2008 р. свідчить, що історію України для складання тесту обирають близько половини учасників. При цьому сертифікат з історії України вимагається як на профільні стосовно цього предмета спеціальності, так і досить далекі від нього. Зрозуміло, що цей факт також має враховуватися експертами при визначенні мінімального порога знань і умінь з предмета. Їх обсяг має бути таким, що уможливило б приріст за умови подальшої навчальної діяльності, тобто базові предметні поняття і навички мають бути сформовані хоча б на елементарному рівні.

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

Перший досвід запровадження порога «склав / не склав» при визначенні результатів ЗНО був досить успішним. По-перше, з усіх предметів тестування пороговий бал перевищив бал сліпого угадування, по-друге, відбір абітурієнтів здійснювався не суто статистично, але й з урахуванням критеріальних вимог.

Чи мають ці вимоги бути єдиними для всіх регіональних груп з певного предмета? Питання залишається відкритим, оскільки поки що немає єдності навіть у концептуальних підходах. Наша відповідь: «Так». В іншому випадку, складно

буде пояснити суспільству, чому той учасник ЗНО, який отримав 22 бали з української мови та літератури, може брати участь у конкурсі на вступ до ВНЗ, а його однокласник із 21 балом — ні.

Іще одним позитивним наслідком упровадження нової системи визначення результатів ЗНО є формування товариства експертів з установами порогового бала — людей фахових, відповідальних, принципових, відкритих до нового досвіду, налаштованих не тільки критикувати, а й удосконалювати систему ЗНО.

Література

1. Бойко, В. Визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання: старі проблеми та нові перспективи / В. Бойко // Історія в рідній школі. — 2014. — №11. — С. 33–38.
2. Корупція в Україні: Загальнонаціональне дослідження стану корупції у сфері вищої освіти: Базове та повторне дослідження 2008 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.pase.org.ua/content/view/full/155/1/lang,uk/>.
3. Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.03.2015 р. № 299 «Деякі питання колегіальних робочих органів з питань визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання», зареєстрований в Міністерстві юстиції України 31 березня 2015 р. за № 359/26804 [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://testportal.gov.ua/normdocs/>.
4. Angoff, W. H. Scales, norms and equivalent scores / W. H. Angoff // Educational measurement. 2nd ed. — Washington : DC: American Council on Education, 1971. — P. 508–600.
5. Livingston, S. A. Passing Scores: A Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Tests / S. A. Livingston, M. J. Zieky. — Princeton : Educational Testing Service, 2004.

18.02.2016



УДК 37.014.5 (063)

Кадровый потенциал высшей школы Украины: штрихи к социологическому портрету

Людмила Сокурская,

доктор социологических наук, профессор,
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Научный анализ кадрового потенциала отечественной школы высшего образования приобретает особую актуальность в контексте задач ее модернизации, интеграции в европейское и мировое образовательное пространство. Этим, на наш взгляд, определяется как теоретическая, так и практическая значимость исследований в данной области. Предпринятый нами анализ публикаций свидетельствует о дефиците научных, в том числе социологических, работ, в центре внимания которых находились бы вопросы, связанные с анализом характеристик профессорско-преподавательского состава высшей школы Украины. Отдельные публикации, в которых представлены количественные данные о кадровом потенциале отечественного вузовского образования, все-таки есть ([1] и др.), однако серьезных аналитических работ практически нет. На этом, в частности, акцентирует внимание Е. В. Астахова [2].

Отсутствие научных разработок по данной проблеме, с нашей точки зрения, является одним из серьезных барьеров на пути совершенствования отечественного высшего образования, его модернизации [3–5]. Ведь от знания того, чем живут современные вузовские преподаватели, как они выстраивают профессиональную карьеру, как относятся к студентам, как представляют перспективы развития украинской высшей школы и нашей страны в целом, что они ценят в этой жизни, на что надеются и многого друго-

го, в значительной степени зависит успех реформирования отечественного высшего образования, в том числе образовательных инноваций, предусмотренных новым Законом Украины о высшем образовании.

Целью данной статьи является выяснение того, какие объективные и субъективные характеристики преподавателей высшей школы способствуют/предшествуют ее модернизации, иначе говоря, социологический портрет социально-профессиональной группы, точнее, штрихи к такому портрету.

Прежде чем приступить к реализации сформулированной нами цели, необходимо уточнить, какое содержание в контексте данной статьи мы будем вкладывать в понятие «кадровый потенциал».

Понятие «кадровый потенциал», в отличие от тех дефиниций, которые встречаются в научной литературе [6; 7] и др. и содержат такие характеристики соответствующего феномена, как «квалификация, уровень сознания, социальной зрелости, интеллектуальные и физические способности» персонала той или иной организации, учреждения и т. д. [6, с. 384], мы определяем следующим образом: кадровый потенциал — это совокупность количественных и качественных, объективных и субъективных характеристик работников конкретной организации (учреждения, заведения); их количественный состав, демографические и физические данные, материальное положение и социальное происхождение,

уровень профессиональной квалификации и компетентности, культурный, в том числе образовательный капитал, смысло-жизненные ценности, ценностные ориентации и установки в сфере профессиональной деятельности (карьеры), моральные предпочтения, гражданские позиции и т.п.

В данной статье мы опираемся на результаты международного исследования «Проблемы формирования гражданской идентичности молодежи: роль образования как фактора консолидации общества»¹. В методике нашего исследования был сформулирован вопрос о планах трудоустройства респондентов. Анализ ответов на него показал, что преподавательской работе в вузе отдали предпочтение 8,6 %². Учитывая, что опрос был проведен в 2008 году среди студентов 4 курса, мы вполне обоснованно можем предположить, что эти респонденты сегодня пополнили ряды молодых преподавателей отечественных вузов [8, 9].

Кто же вошел в группу потенциальных вузовских преподавателей? Абсолютное большинство данной группы составили женщины (82 %). Больше половины «вузовских преподавателей» (около 52 %) до поступления в вуз жили в селе или в небольшом городе. Их отличает более низкий уровень материального положения по сравнению с другими респондентами. Так, к нищим и бедным отнесли себя в той группе около 26 % опрошенных, к среднеобеспеченным — каждый третий, к достаточно обеспеченным — 36 %, к богатым — 5 % «преподавателей вузов».

¹ Проведено кафедрой социологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина в 2008–2009 гг. По репрезентативной выборке было опрошено 3058 студентов украинских вузов, 628 российских и 300 белорусских студентов (выборка по России и Белоруссии нерепрезентативная). Результаты этого исследования представлены в коллективной монографии «Українське студентство у пошуках ідентичності» [8]. В этой статье мы будем опираться только на данные украинского массива исследования.

² Примерно такие же данные получены в ходе некоторых других исследований, проведенных в Украине. По результатам одного из них в высшей школе хотели бы работать чуть более 12 % магистрантов [9].

Среди субъективных характеристик данной группы одной из важнейших является уровень профессионально-компетентностной составляющей её кадрового потенциала, в частности мотивы получения высшего образования, уровень академической успеваемости, отношение к учебе, знание и сферы использования иностранного языка, ориентация на учебу в аспирантуре и причины такого решения, использование интернета для учебных и научных целей и др.

К ак показал наш анализ, для «преподавателей вузов» наиболее значимыми оказались такие мотивы, как желание стать высококвалифицированным специалистом (67 %), стремление иметь стабильный материальный достаток (47 %) и желание стать культурным, высокообразованным человеком (33 %). Что касается формального отношения к высшему образованию (желание просто иметь диплом, все равно какой), то у «преподавателей вузов» оно выражено значительно ниже, чем у других респондентов: на этот мотив указал каждый четвертый из «преподавателей вузов».

Среди «преподавателей вузов» 22 % учились только на «отлично», около 62 % — на «хорошо и отлично», 13 % — на «хорошо», чуть более 1% — на «хорошо и удовлетворительно». Среди них не было ни одного «круглого» троечника. В то же время среди отличников (таких в целом по массиву было 10 %) только 19,6 % опрошенных хотели работать в вузе.

Среди факторов отношения к учёбе «преподаватели вузов» называли такие, как интерес к изучаемым предметам (57 %), стремление лучше подготовиться к будущей деятельности (54 %), обеспечить себе профессиональную карьеру (почти 50 %), чувство собственного достоинства (не хочется быть в числе отстающих) (48 %).

В современных условиях одним из важнейших показателей профессиональной компетентности является знание иностранных языков. Среди «преподавателей вузов» занимались иностранным языком помимо вуза только чуть больше 21 %.

Еще одним важным показателем профессионализма современного специалиста является его дигиталькомпетентность. Сегодня практически все студенты используют ИТ-технологии, прежде всего как средство общения (71 %), для поиска информации по научным проблемам (более 64 %), о конференциях, грантах, возможностях обучения за границей (более 16 %). Отнюдь не была чужда для «преподавателей вузов» такая интернет-практика, как поиск готовых рефератов, курсовых работ и т. д. (более 55 %).

Парадоксально, но только около 36 % «преподавателей вузов» планировали продолжить свою учебу в аспирантуре, видимо, не представляя требования к уровню квалификации преподавателя вуза.

Анализируя такой элемент кадрового потенциала, как ценности и ценностные ориентации, мы обнаружили, что такая терминальная ценность, как образованность, знания, в интересующей нас группе получила самые высокие оценки. На ее первостепенную значимость указали около 58 % опрошенных «вузовских преподавателей». В то же время, отвечая на вопрос о присущих им качествах, только 26 % «преподавателей вузов» отметили, что образованность и профессионализм присущи им в полной мере.

Характеризуя гражданскую идентификацию, укажем, что в полной мере ощущали себя гражданами Украины немногим более 56 % представителей данной группы, еще 30 % — скорее ощущали.

Что касается эмиграционных настроений «преподавателей вузов», то 13,5 % из них хотели бы поехать за границу на ПМЖ; около 27 % респондентов этой группы выразили желание учиться за границей; около 31 % хотели бы поехать за границу на временную работу.

О недостаточно высоком уровне патриотизма «преподавателей вузов» свидетельствует то, что около трети из них хотели бы получить гражданство другого государства. Однако заметим, что только

11 % «преподавателей вузов» согласились бы отказаться от украинского гражданства.

Значительный интерес представляют самооценки «преподавателями вузов» своей позиции в студенческой группе. Среди них немало «лидеров» (19 %); более 62 % «активистов», около 13 % «пассивных участников», около 6 % «посторонних», наконец, около 1 % «отверженных».

Анализируя культурный капитал, мы обратились к следующим показателям: образование родителей; наличие, объем и содержание домашней библиотеки; читательские и телевизионные предпочтения; культурная насыщенность досуговых практик.

Как оказалось, образовательный уровень родителей «преподавателей вузов» существенно не отличается от показателей в целом по массиву. Что касается домашней библиотеки, то среди «преподавателей вузов» ее не имеет каждый пятый; более 50 % владеют небольшой библиотекой до 200 книг, 16 % — до 500 книг, более 6 % — до 1000 книг, более 7 % — больше 1000 книг.

«Преподаватели вузов» регулярно читают литературу по специальности (57 %; никогда не читают около 6 %); газеты и журналы (соответственно, 35 % и 8 %); художественную литературу «серьезного» жанра (19 % и 34 %), поэзию (17 % и 34 %), научно-популярную литературу (16 % и 22 %), книги по истории и культуре своей страны (14 % и 40 %), детективы, приключения, фантастику (12 % и 47 %). Среди телевизионных предпочтений «вузовских преподавателей» — художественные фильмы (53 %), музыкальные (49 %) и новостные (42 %) программы.

Досуговые практики «преподавателей вузов» не отличались культурной насыщенностью: так, 44 % из них никогда не посещали концерты классической и современной музыки (делали это более-менее регулярно около 25 %); 20 % никогда не ходили в театр, не посещали художественные выставки, музеи (31 % делали это более-менее регулярно).

Итак, каким же получился портрет «преподавателей вузов»? На наш взгляд, достаточно объективным. Их не всегда отличает необходимый уровень профессионализма, педагогические знания, умения и навыки, коммуникативные способности, культурный капитал, отвечающий высокому званию университетского преподавателя.

К сожалению, дигиталькомпетентность наших молодых коллег, уровень которой иногда зашкаливает, не может компенсировать того, что называется общекультурной эрудицией, культурным кругозором, духовным богатством личности. То, что некоторые из них никогда не читают специальную и художественную литературу, не ходят в театры, музеи, концерты и т.д., обедняет их внутренний мир, не позволяет популяризировать эти и другие культурные практики в студенческой среде.

Как представляется, причина такой ситуации кроется в отсутствии традиций культурного потребления в родительских семьях части молодых преподавателей, в ущербности гуманитарного образования в украинской средней и, увы, высшей школе, в ценностных ориентациях и установках самих молодых людей как следствии двух названных выше причин. Как изменить такое положение дел? Подробного рецепта у нас нет. Можем только высказать предложение возвратиться к практике кураторства над молодыми преподавателями, наставничества со стороны их более опытных коллег.

Литература

1. Батечко, Н. Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи [Електронний ресурс] / Н. Г. Батечко // Пед. процес: теорія і практика. — 2013. — Вип. 3. — С. 519. — Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2013_3_3.

2. Астахова, К. Університетський викладач в умовах переходу суспільства до інноваційної економіки: вектори змін / К. Астахова // Вища школа. — № 2. — 2010. — С. 41–47.

3. Арбеніна, В. Стан навчальних практик сучасного студентства як соціокультурний бар'єр модернізації вищої школи України / В. Арбеніна, Л. Сокурянська // Укр. соціол. журнал. — № 12. — 2012. — С. 27–47.

4. Сокурянська, Л. Г. Бар'єри модернізації вищої освіти в Україні / Л. Г. Сокурянська // Ціннісна складова модернізаційних процесів у сучасному соціумі України : кол. моногр. / [О. М. Балакірева, В. М. Геєць, В. Р. Сіденко та ін.] ; НАН України, ДУ «Інститут економіки та прогнозування НАН України». — К., 2004. — С. 280–305.

5. Сокурянская, Л. Г. Ценностная значимость образования как фактор его модернизации / Л. Г. Сокурянская // Социокультурные барьеры модернизации высшей школы Украины : кол. моногр. ; под. ред. В. С. Бакирова. — Харьков : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2015. — С. 65–88.

6. Писаревська, Г. І. Основні теоретичні підходи до визначення поняття кадрового потенціалу / Г. І. Писаревська // Коммунальное хозяйство городов. — № 98. — 2011. — С. 382–388.

7. Криклий, А. С. Формирование кадрового потенциала отрасли: вопросы теории и практики / А. С. Криклий. — К.: Репрографика, 2003. — 282 с.

8. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія ; за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. — Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. — 520 с.

9. Супрун, М. О. Магістратура як форма підготовки високопрофесійних науково-педагогічних кадрів для ВНЗ України / М. О. Супрун // Наук. вісник Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки. — № 7. — 2011. — С. 33–37.

18.02.2016



УДК 37.014.5 (063)

Статус преподавателя во второй декаде XXI века

Роман Томашевский,

доктор исторических наук, профессор,
Поморский университет, Польша

В последней декаде XX века произошли существенные перемены в европейских системах образования. До того момента Западная и Восточная Европы эволюционировали в рамках различных моделей модернизации. Однако распад СССР и евроинтеграционные процессы в некоторых странах соцлагеря привели к «вестернизации» образовательных систем данных государств. Если на Западе перемены произошли между 1965 и 1975 годами, в странах бывшего соцлагеря они начались только после 1990 года. В особенности это касалось новых требований к преподавательскому составу всех уровней и форм образования.

На уровне дошкольного и младшего школьного образования внесли поправку об обязательном высшем образовании для воспитателей детских садов и учителей интегрированных классов начальной школы. В данных учреждениях ввели дополнительных специалистов логопедов, терапевтов (педагогическая терапия, социотерапия, психотерапия). Перед дошкольными учреждениями встали очередные задания, вызванные модой на новые веяния, что повлекло перемены в структуре сектора высшего образования, который готовит кадровый состав детских садов. В дошкольных учреждениях появились филологи (в основном английский язык), теологи (в садиках религиозного характера) и другие специалисты в зависимости от специализации конкретного сада. В результате студенты педагогических специальностей были

вынуждены выбирать дополнительную специализацию, например, филологию (английский, немецкий языки), изобразительное искусство, музыку и т. п. Вместе с тем вопрос о доступности подобных дошкольных учреждений так и остался нерешенным, — в первую очередь речь идет об оплате за садик или дополнительные занятия с детьми.

Меньше всего изменений произошло в подготовке персонала для школ, где учились дети в возрасте 7–12 лет. Если в XX веке ключевой приоритет сохранялся за дидактической подготовкой учителей именно средних школ, позднее ситуация изменилась. Средняя школа стала массовой, а в некоторых государствах длительность обучения в средней школе увеличилась. Вследствие этого учителя стали самой многочисленной группой кадров в системе образования. К сожалению, подобная массовость имела негативное влияние на отбор студентов на учительские специальности и в целом повлекла снижение качества подготовки по ним. Ситуация усугубилась, когда выпускники вузов приступили к работе в школах, и селекция при приеме на работу ослабла.

Даже в больших академических центрах выпускники учительских специальностей пытались начать работать в администрации, и только во вторую очередь — непосредственно в школе. Это явление нетипичное, поскольку в большинстве стран заработная плата учителей средних школ повысилась. Кроме привычных для

средней школы специальностей, характерным явлением считается временный прием на работу учителей-инструкторов в учреждениях повышения квалификации. В первой декаде XXI века они стали главным конкурентом средних школ. Понижение качества подготовки учителей средних школ стало причиной двух проблем. *Во-первых*, основная тяжесть упала на плечи дошкольного образования и кадрового состава дошкольных учреждений. *Во-вторых*, снизился уровень подготовки выпускников средних школ, что заметно по студентам высших учебных заведений. На Западе эта тенденция ярко проявилась между 1968 и 1980 годами, однако в случае Восточной Европы и бывших коммунистических стран аналогичное явление наступило в первой декаде XXI века. В данной ситуации перекос попытались исправить уже за счет высших учебных заведений, предлагая им занятия по дидактике или другие формы компенсации.

Самый большой кризис прослеживается в эволюции статуса преподавателей вузов до конца XX века. Ранее это была в определенной степени элитарная группа. Однако Болонский процесс, инициированный в 1990 году, кроме глобализационных последствий, ослабил престиж научно-дидактических сотрудников. Прежде данная социальная группа пополнялась самыми лучшими выпускниками престижных академических вузов, часто по причине относительно хороших заработков, престижа и возможности реализовать научные замыслы. За последние пятнадцать лет ситуация катастрофическим образом изменилась. Преподавателей вузов часто принимают на работу на краткосрочные контракты, зарплата уменьшилась, и это коснулось даже такой элитарной группы, как профессура. В результате возросло количество случайных преподавателей. Нередко администрация вузов занимается кадровыми манипуляциями, противопоставляя адъюнктов профессорам, пытается экономить, внедряя дистанционное образование. Подобные тенденции, а и даже скорее обычная

мода на различные стили управления в высшей школе искажают основную идею функционирования университета, а именно: партнерства профессора и студента. Вузы трактуются как обычные фирмы, от профессуры требуется план реализации продукции.

Студенты поначалу аплодировали этим переменам, однако преподавателям пришлось стать «публичными интеллектуалами», произошла театрализация академической дидактики. Профессор вынужден открыто заниматься карьеризмом и публично заботиться о клиентах — студентах. Часто младшие научные сотрудники, подталкиваемые менеджерами вузов, решаются упрекнуть профессуру в олигархизме и консерватизме. Указанные напряжения между научно-дидактическими группами и уменьшение расходов на высшее образование в большинстве стран вызвали недовольство самих студентов. Современные студенты, в отличие от молодежи 1968 года, принимавшей участие в бунтах против профессуры, с 2003 года начинают поддерживать своих преподавателей в вопросе некачественного менеджмента в вузах на макроуровне (на уровне министерства — государства). Они также выступают против недофинансирования вузов. Возможно, стоит осознать, что основным капиталом академического вуза являются именно научно-дидактические сотрудники и их невозможно заменить компьютерной программой, монитором или фетишем глобализации.

Таким образом, основным эффектом рыночных отношений в вузе является ослабление связи между студентом и преподавателем. В результате осуществляется негативная селекция научных сотрудников, которые уходят в более прибыльные профессии. Например, в польских условиях доктор [кандидат наук] в должности адъюнкта с десятилетним стажем зарабатывает столько же, сколько учитель в средней школе с подобным стажем работы. Однако уровень сложности в реализуемых дидактических

задачах совершенно разных. Кроме того, преподавателям польских академических вузов, начиная с 2011 года, законодательно запрещено работать в более чем одном образовательном учреждении.

В современных условиях достаточно критическая ситуация наблюдается среди педагогов дошкольного образования и преподавателей вузов. Если говорить о позитивных переменах в профессиональной подготовке, а также перспективах этих двух групп, следует упомянуть хороший прогноз в вопросе уравнивания шансов на образование для дошкольников и учеников младших классов. Однако преподаватели вузов, от которых зависит технологический, социальный и культурный прогресс (в широком смысле слова), превращаются в группу,

где инвестиции ограничены. В дальнейшем это может привести к тому, что университет будет заменен интернетом. Это будет означать, что на смену знаниям придет информация, которая будет только похожа на знания. В основе же высшего образования лежит процесс социального обмена и передача именно знаний, что ведет к высвобождению мудрости. Нельзя трактовать вузы как торговую фирму, где профессор будет исполнять роль продавца информации в качестве товара.

Представленные тезисы являются попыткой противопоставить польскую перспективу тем тенденциям, которые мы наблюдаем в вопросе перемены статуса преподавателя в образовательных системах Восточной и Западной Европы.

18.02.2016

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ



УДК 378.4(477.54)НУА

Еще одна удачная работа

Валентина Астахова,
доктор исторических наук, профессор,
Харьковский гуманитарный университет
«Народная украинская академия»

Вышла в свет новая коллективная монография, подготовленная к 25-летию Народной Украинской Академии, — «Дорогу осилит идущий» (Харьков, изд-во НУА, 2015 г., 650 стр., под общей редакцией проф. Е.В. Астаховой). В подготовке этой книги принимали участие более 40 авторов, а работа над ней шла почти три года. Книга не стала очередным изложением истории создания и становления НУА. Такой подход уже был осуществлен нами в изданиях, посвященных 10-летию и 15-летию нашего учебного заведения. Главная цель данной работы — анализ того, что и за счет чего удалось сделать за прошедшие четверть века, какие цели и задачи ставим мы перед собой на будущее.

Для всех, кто работал над этой книгой, кто вместе с Академией, прошел долгий, трудный и счастливый путь реализации мечты, прекрасной идеи о создании принципиально нового учебного заведения, ее подготовка позволила еще раз оценить за счет чего, ценой каких усилий нам удалось прийти к заветной цели, добиться желаемых результатов.

А результаты впечатляющие. И в книге этот вывод получил достаточно убедительное обоснование: прежде всего Народная Украинская Академия состоялась, причем именно такой, какой задумывалась, и с 2002 года функционирует как вуз высшего IV уровня аккредитации. Более того, являясь с 1997 года экспериментальной площадкой МОН Украины, Академия на данном этапе практически завершает успешный двадцатилетний социальный эксперимент по становлению инновационного учебно-научного комплекса непрерывного образования.

Уже более десяти лет в НУА успешно функционируют все образовательные ступени от дошкольной до послевузовской, объединенные общностью целей, интересов и образовательных практик «Концепция, стратегические задачи и перспективный план развития Народной украинской академии», разработанные в середине 90-х годов и подкрепленные многочисленными программами ее реализации уже в начале 2000-х, фактически полностью осуществлены и в настоящее

время требуют своего дальнейшего углубления и совершенствования.

Успешная деятельность Академии, ее неуклонное поступательное развитие принесли ей международное признание (подписание Великой хартии университетов мира в 2011 г., принятие НУА в Международную Ассоциацию университетов в 2012 г., получение достаточно высоких показателей в Международных рейтингах и мн. др.) и весомый авторитет в образовательном пространстве Украины.

Важнейшим результатом своей работы за эти годы мы считаем не только более пяти тысяч выпускников, пользующихся неизменным спросом на рынке труда (численность выпускников, получивших первое рабочее место при содействии Академии, составляет ежегодно от 83 до 93 %). Мы гордимся ещё и тем, что, используя все преимущества частного образования (значительную автономию, широкие возможности для творческого поиска, мобильность выбора форм и методов работы, совмещение новейших технологий и классических методов обучения, ориентацию на индивидуальный подход и мн. др.), мы доказали за прошедшие годы, что умеем обучать и воспитывать, умеем ставить на крыло не только талантливых молодых людей, но и тех, чей уровень подготовки ниже среднего, и даже тех, кто в других условиях сломался бы, пошел по кривой дорожке. И это мы расцениваем как одно из важнейших наших достижений, требующих четкого определения факторов, обеспечивающих такой результат.

И еще об одном, знаковом для украинского общества положении, определяющем роль и значимость частного образования вообще и Народной Украинской Академии в частности, подробно пишут авторы данного издания.

Состоит оно в том, что в самом начале 90-х годов, когда страна переживала разруху и развал, период разброда, распада и шатаний, Народная Украинская Академия одной из первых на постсоветском пространстве начала активную созидательную деятельность и это, как

подчеркивает член Попечительского Совета НУА академик А. Л. Сидоренко «убедительное доказательство того, что, несмотря ни на какие трудности и препятствия, в Украине возможны и реальные структурные инновации в системе образования... Надо только захотеть, надо быть готовым и к преодолению трудностей, и к тяжелой борьбе за свои убеждения, и к длительным годам самопожертвования во многих аспектах». [1, с. 125].

Геодня мы можем с уверенностью говорить не только о стабильной структуре и количественных характеристиках академии, коллектив которой насчитывает более 2500 человек, но и о полностью сложившейся эффективной системе управления сложным учебно-научным комплексом, — о целенаправленной линии на горизонтальную и вертикальную интеграцию деятельности всех подразделений НУА (интегрированные кафедры, интегрированные программы, учебные планы и т.п.), и, что особенно важно, о последовательной реализации программы «Кадры», о четкой кадровой политике, нацеленной на формирование команды энтузиастов-единомышленников. В каждом разделе книги освещаются различные направления нашей деятельности (управление учебным процессом, рождение научных школ и становление кафедр, формирование культурно-образовательной среды и мн. др.), но главное внимание авторов, конечно, сосредоточено на проблемах становления непрерывного образования.

В монографии обосновывается вывод о том, что непрерывное образование — это не новая образовательная система, а исходный принцип функционирования всех образовательных систем, и задача непрерывки состоит не столько в обогащении человека новыми знаниями, сколько в сохранении его профессиональной компетентности на протяжении всей жизни, в предоставлении каждому возможности для постоянного самосовершенствования.

Над созданием вот такой оригинальной авторской модели учебного заведения

непрерывного образования, способного обеспечить потребности личности в самосовершенствовании и постоянно формировать эти потребности — именно над этим все годы трудилась наша команда. С первых же шагов зарождения НУА мы определили ее девиз «Образование. Интеллигентность. Культура», реализация которого во многом способствовала становлению учебного заведения нового типа, формированию его культурно-образовательной среды, определению его миссии.

Учитывая процессы, происходящие в современном образовании, те трудности и проблемы, с которыми сталкивается общество при определении путей его дальнейшего развития, Народная украинская академия, как и тогда, 25 лет назад, не останавливается перед трудностями, не успокаивается на достигнутом, наоборот, ставит перед собой все более труднодостижимые, амбициозные цели. Мы привыкли быть первыми, лучшими, признанными. И эту привычку не хотим терять. Мы хотим не только сохранить то, что создано, но искать, совершенствовать и творить дальше. Мы хотим уберечь от любых невзгод и сохранить навсегда наше уникальное учебное заведение, смысл деятельности которого не столько в том, чтобы «подготовить человека к жизни и труду в нашем быстро изменяющемся мире», сколько в том, чтобы сформировать у наших питомцев устойчивый жизненный стержень, уверенность в светлом будущем, светлое и доброе отношение к людям, к окружающей действительности, к своей профессии и уважение к самому себе.

Не для всех такие цели понятны и приемлемы. В нашем жестоком и циничном мире этого достичь действительно очень трудно.

Нам часто говорят: не обманывайте себя и других. В мире, где все продается и покупается, где деньги всему голова, где чистоган определяет цену человека, это нереальные задачи. Но наш 25-летний опыт, раскрытию которого и посвящена данная монография, говорит — да, иногда достижение цели становится невыносимо

сложным, почти невозможным, но все-таки результаты есть и бороться за это стоит [2, с. 12-14].

Далеко не все выдерживают работу в режиме бесконечного поиска и борьбы. Но один гениальный человек на вопрос «В чем Вы видите смысл счастья?» ответил: «Счастье в борьбе». В этом смысле мы очень счастливые люди. Счастья у нас хоть отбавляй, и мы готовы делиться им со всеми. Это борьба за качество того продукта, который мы готовим — за умы и сердца наших воспитанников, за сохранение их нравственных устоев, их высоких жизненных принципов.

А это значит, что нам предстоит борьба за возвращение устойчивой мотивации к учебе и к труду, за сохранение чести и достоинства личности, за элементарное уважение друг к другу и совершенствование нашей культурно-образовательной среды.

Мы просто обязаны помочь всем и каждому, кто учится или учит в НУА, раскрыть свой талант, свои потенциальные возможности, которые обеспечивают человеку и самоутверждение, и самореализацию.

Как добивались мы своих целей, какими путями шли и как собираемся двигаться дальше? Именно об этом пишут авторы этой книги на ее страницах. Большинство авторов — это люди, стоявшие у истоков создания НУА, мужественно отстаивавшие ее интересы и позиции, постоянно вносявшие свою лепту и в теоретические разработки концепции развития Академии и в практическую реализацию ее миссии.

Литература

1. *Ученики об учителе* / Сост. Е. В. Астахова, В. В. Астахов. — Харьков : Изд-во НУА, 2015. — 465 с.
2. *Дорогу осилит идущий...* : Кол. моногр. ; под ред. Е. В. Астаховой. — Харьков : Изд-во НУА, 2015. — 638 с.

25.02.2016



Необхідність участі студентів у конференціях, конкурсах та олімпіадах для всебічної підготовки майбутніх фахівців

Ксенія Горова,

кандидат економічних наук, доцент,

Дмитро Горовий,

доктор економічних наук, доцент,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Гучасні умови господарювання ставлять нові завдання до підготовки фахівців економічного спрямування. Випускники економічних спеціальностей вищих навчальних закладів мають вільно орієнтуватися в бізнес-середовищі та своєчасно реагувати на поточні вимоги ринку. В практичній діяльності їм знадобляться такі якості, як гнучкість та своєчасність прийняття рішень, вміння складати плани роботи, адаптовані до поточних умов, здатність відстоювати свою думку та доносити її до партнерів та опонентів. Цьому можна навчитися, беручи участь у студентських науково-практичних заходах, метою яких є моделювання господарських завдань та розробка різних підходів до їх вирішення.

І. В. Сольона говорить, що у сучасних умовах реформування вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу актуальною проблемою є підвищення ролі якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Важливим аспектом при цьому є професійно-творча активність студентів, оскільки саме вона розглядається як особлива форма самовираження майбутнього фахівця [1, с. 238]. Розвиток творчого підходу у вирішенні професійних завдань має відбуватися з активізацією наукової діяльності студентів. Актуальність активізації наукової роботи студентів розглядалася багатьма вченими.

В. В. Турчин, І. В. Бондаренко стверджують, що глибоке усвідомлення інноваційних явищ проектного процесу і вміння їх розв'язувати за допомогою неординарних методів неможливе без оволодіння науковим апаратом і логікою наукового процесу, вміння аналізувати й прогнозувати його подальший розвиток. Навчальний процес відбувається ефективніше, якщо він пов'язаний із вирішенням проблемних ситуацій. Проблема має мотиваційну основу, а зацікавленість предметом дослідження сприяє ефективності розумової діяльності та пов'язана із завданням навчального процесу підготовки фахівців [2, с. 131]. О. Чех звертає увагу на недосконалу систему мотивації студентів до наукової діяльності, оскільки поштовхом до неї в більшості випадків є отримання залікових балів з певної дисципліни. Серед реальних стимулів студентів до активізації їх наукової діяльності автор виділяє такі: індивідуалізація наукової роботи, розкриття унікальних талантів кожного студента та забезпечення їх самореалізації, міждисциплінарний характер наукових досліджень, залучення до організації та проведення наукових заходів потенційних роботодавців [3, с. 329 — 330]. В свою чергу матеріальне стимулювання наукової роботи, зустрічі з професіоналами та роботодавцями можливі, як правило, на масштабних тематичних наукових заходах.

На необхідності взаємодії з підприємствами, в тому числі і виконанні їх замовлень в процесі наукової діяльності, наголошують й інші вчені. М. Л. Опалев в своїй роботі описує досвід проведення вищим навчальним закладом з компанією МКС спільного тренінгу, спрямованого на пошук нового рекламного образу для бренду компанії. В групі проходив творчий процес, вільний від втручання замовника, а організатори намагалися максимально розкрити творчий потенціал студентів. В ході проведення заходу було отримано значні науково-практичні результати та використано нові для студентів технології навчання, а саме, застосування командної роботи над великим проектом, отримання студентами практичного досвіду та досвіду захисту своїх робіт на території замовника, відпрацювання практики комплексного вирішення проблеми тощо [4, с. 109]. І. П. Вайнорене звертає увагу на необхідність застосування ділових ігор у процесі навчання, що представляють собою метод імітації прийняття рішень [5, с. 111].

Дослідження вчених свідчать про необхідність впровадження в навчальний процес та організацію наукової роботи студентів технологій, що сприятимуть розвитку їх творчого потенціалу та представлятимуть для них інтерес завдяки моделюванню реальних бізнес-ситуацій. Проте недостатньо уваги приділяється необхідності участі студентів у різноманітних наукових заходах, що також сприятиме підготовці фахівця до практичної діяльності.

Перш за все, для отримання досвіду публічних виступів та наукових дискусій студентам необхідно брати участь у міжнародних та всеукраїнських конференціях студентів та молодих вчених. Виступ на конференціях дозволяє студентам оприлюднити результати своїх досліджень широкому загалу, почути схвальні відгуки або конструктивну критику та побажання щодо подальших досліджень, отримати корисні поради для подальшого свого розвитку як вченого.

На факультеті управління та бізнесу Харківського національного автомобільно-дорожнього університету щорічно проводяться Міжнародна наукова студентська конференція «Проблеми розвитку економіки підприємства: погляд молоді», Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні тенденції розвитку світової економіки», Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми й перспективи розвитку підприємництва», Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція студентів і молодих вчених «Актуальні економіко-правові проблеми розвитку суб'єктів господарювання в Україні: теоретичні та практичні аспекти», Всеукраїнська науково-практична конференція студентів, аспірантів та молодих вчених «Сучасні напрямки розвитку економіки та менеджменту на підприємствах України». У 2014-2015 н.р. 615 студентів взяли участь у різноманітних всеукраїнських та міжнародних конференціях, доповіді 90 студентів було відзначено дипломами та грамотами.

Наступним кроком є написання наукової роботи студента. Як правило, наукові роботи студентів-економістів відображають вивчення навчальної та наукової літератури й законодавчої бази з предмета дослідження, аналіз стану дослідженої проблеми на підприємствах або галузях економіки, пропозиції щодо наукового та практичного розв'язання проблеми. Представити свої роботи на розгляд широкого загалу та позмагатися у науковому та інтелектуальному рівні з колегами зі всієї України студенти можуть, беручи участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук, що проводиться Міністерством освіти і науки України. Конкурс проводиться за широким переліком спеціальностей. У 2014 — 2015 н. р. студенти факультету управління та бізнесу стали переможцями за спеціальностями «Економіка транспорту та зв'язків», «Математичні методи, моделі в економіці», «Гроші, фінанси і кредит»,

Характеристика та порівняння наукових заходів

Науковий захід	Принципи участі	Навички, що отримуються студентами	Винагорода переможцям	Мотивація до участі
Науково-практичні конференції	Вступ з науковою доповіддю перед широкою аудиторією, участь у дискусії	Ораторські вміння, вміння обгрунтовано доносити свою думку до слухачів	Сертифікат учасника, диплом переможця конференції	Розповсюдження результатів своїх досліджень, отримання корисних порад
Всеукраїнський конкурс студентських наукових робіт з природничих, технічних і гуманітарних наук	Підготовка наукової роботи, захист наукової роботи у II турі конкурсу на підсумковій конференції	Досвід виконання самостійного наукового дослідження, захист його актуальності та повноти	Диплом переможця	Переваги при вступі до магістратури та аспірантури
Всеукраїнська студентська олімпіада	Розв'язання теоретичних і практичних завдань з обраної дисципліни або спеціальності	Вміння у короткий термін вирішувати комплексні завдання підвищеної складності, поглиблене вивчення дисципліни	Диплом переможця	Переваги при вступі до магістратури та аспірантури
Конкурси бізнес-планів	Підготовка бізнес-плану та його захист на засіданні конкурсної комісії	Розробка бізнес-ідеї та її техніко-економічного обгрунтування, збір та використання реальних вихідних даних, аналіз бізнес-середовища	Диплом переможця, грошова винагорода та цінні призи	Грошові винагороди та цінні призи, можливість користуватися навичками практичної роботи при працевлаштуванні
Міжнародний студентський конкурс реклами та PR проектів «Золотий компас»	Розробка рекламної кампанії або PR-кампанії підприємства, її захист на засіданні конкурсної комісії	Вивчення ринку та засобів реклами й PR, розробка проектів за реальними даними	Диплом переможця, призи, запрошення на стажування	Призи, можливість стажування та працевлаштування, розроблений проект може бути презентований потенційному роботодавцю
Міжнародний фестиваль реклами «Реклама-фест»	Розробка рекламного ролика або рекламної друкованої продукції	Набуття досвіду розробки рекламної продукції, дизайну, відеозйомки, монтажу, вивчення сучасних технологій реклами	Диплом переможця, грошова винагорода та цінні призи	Грошові винагороди та цінні призи, можливість стажування та працевлаштування, зразки власноруч розробленої рекламної продукції
Міський турнір економістів	Командне обговорення та дискусія за задалегідь заготовленими питаннями; команди по черзі виступають в ролі доповідача, опонента та рецензента	Вміння доносити свою думку до слухачів, висловлювати обгрунтовану критику	Диплом та кубок переможця	Отримання в ході дискусії корисних знань та порад від фахівців

«Банківська справа», «Світове господарство і міжнародні економічні відносини», «Економіка та управління підприємствами», «Маркетинг, управління персоналом і економіка праці», «Менеджмент», «Економіка природокористування і охорони навколишнього середовища». Аналогічний конкурс, Харківський регіональний конкурс студентських наукових робіт з природничих, технічних та гуманітарних наук, проводиться і на регіональному рівні Радою ректорів вищих навчальних закладів Харківського регіону.

 крім оприлюднення наукових результатів, студенти повинні вміти застосовувати набуті знання та наукові здобутки на практиці. Перш за все, це може бути здійснено за участю у Всеукраїнській студентській олімпіаді, на якій студентам пропонується розв'язувати завдання з вивчених дисциплін, що характеризуються складністю, масштабністю та необхідністю застосовувати велику кількість підходів та методів. Студенти економічних напрямків навчання можуть брати участь в олімпіадах з дисциплін «Економіка природокористування», «Економічна теорія», «Стратегічне управління», «Інвестування» та зі спеціальностей «Економічна кібернетика», «Міжнародна економіка», «Економіка підприємства», «Управління персоналом та економіка праці», «Маркетинг», «Облік і аудит», «Менеджмент», «Фінанси і кредит».

Для студентів бізнес-спрямування важливою є участь у різноманітних конкурсах бізнес-планів, в рамках яких студентам пропонується розробити бізнес-план розвитку підприємства, стартап проекту або соціального проекту. Працюючи над такими завданнями, студенти набувають практичних навичок з техніко-економічних розрахунків, аналізу ринку і бізнес-середовища підприємства, управління трудовими ресурсами, обґрунтування інвестиційних проектів. Практична спрямованість таких конкурсів обумовила їх популярність в Україні. Щорічно проводяться Всеукраїнський відкритий конкурс інвестиційних та біз-

нес-проектів «Малий бізнес та джерела його фінансування» та Всеукраїнський конкурс бізнес-планів підприємницької діяльності серед молоді. Актуальними є конкурси з розробки маркетингової стратегії та рекламної кампанії підприємств, наприклад, Міжнародний студентський конкурс реклами та PR проектів «Золотий компас», Всеукраїнське студентське кейс-змагання з маркетингу «Rising Industrial Marketing Stars» та Міжнародний фестиваль реклами «Реклама-фест». Ці заходи також цікаві студентам, оскільки на них відбуваються зустрічі зі спеціалістами, що вже стали успішними в певних галузях економіки, потенційними роботодавцями і спонсорами. Для учасників конкурсів інтерес представляють як матеріальні призи, так і можливості проходження стажування у відомих компаніях.

Командні навички роботи та вміння швидко вирішувати складні економічні завдання можуть бути розвинуті завдяки участі студентів в таких конкурсах, як Міжвузівський конкурс з менеджменту «Брейн-ринг», Чемпіонат з вирішення бізнес-кейсів SMPChallenge, Міський турнір економістів тощо. Участь у таких конкурсах розвиває в студентів лідерські якості, вміння спільного вирішення господарських задач, групового прийняття рішення.

Порівняння наукових заходів, їх особливостей та вкладу у формування майбутніх фахівців наведено в таблиці.

З усього різноманіття можливих наукових заходів студентам дуже легко обрати найбільш цікаві та корисні для них. Як результат активної участі студентів у наукових заходах можна відзначити підвищення якості їх підготовки як фахівців й готовність до написання дипломної роботи.

Література

1. Сольона, І. В. Особливості формування професійно-творчої активності студента-хормейстера в навчально-пізна-

вальній діяльності [Електронний ресурс] / І. В. Сольона // Вісник Харк. держ. академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. — 2010. — № 1. — С. 238–241.

2. Турчин, В. В. Науково-дослідна робота студентів у вищій школі дизайнерського спрямування [Електронний ресурс] / В. В. Турчин, І. В. Бондаренко // Вісник Харк. держ. академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. — 2007. — № 7. — С. 130–140.

3. Чех, О. Поштовх до початку наукової діяльності студентів-економістів: джерела мотивації та напрями усунення перешкод [Електронний ресурс] / О. Чех // Наук. праці Нац. б-ки України ім.

В. І. Вернадського. — 2010. — Вип. 27. — С. 321–330.

4. Опалев, М. Л. Розробка студентами ХДАДМ рекламного образу для бренду компанії МКС [Електронний ресурс] / М. Л. Опалев // Вісник Харк. держ. академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура. — 2007. — № 5. — С. 97–109.

5. Вайноренє, І. П. Ділова гра як метод формування іншомовної комунікативної компетенції студентів юридичних спеціальностей [Електронний ресурс] / І. П. Вайноренє // Вісник Академії адвокатури України. — 2010. — № 2. — С. 110–114.

08.12.2015



Обоснование факторов формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов

Виктория Федорова,

кандидат экономических наук, доцент,
Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Современный рынок образовательных услуг характеризуется резким обострением конкуренции, обусловленным сложной демографической и экономической ситуацией в стране, изменением правил приема в вузы (на основе тестирования), а также уменьшением количества бюджетных мест. В таких условиях выбор абитуриентом вуза определяется, в первую очередь, имиджем вуза, его известностью и достижениями. Чтобы создать и поддерживать имидж вуза в сознании абитуриентов

и студентов, необходимо иметь представление о факторах его формирования (табл. 1). В работах современных исследователей [1–8] представлены различные точки зрения на такие факторы.

Анализ литературных источников позволил сделать следующие выводы:

— приведенные факторы формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов отражают характеристики образовательных услуг и вуза в целом без их разграничения.

Таблица 1

Факторы формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов

Источник 1	Факторы формирования имиджа вуза 2
Елинова С.В. [1, с. 12]	Качество материально-технической базы, реклама и паблисити, востребованность выпускников, статус принадлежности к государственным вузам, традиции и история, внешняя атрибутика, известность и имидж ректора или / и научного руководителя, цитируемость и известность ведущего профессорско-преподавательского состава.
Христофорова И.В. и др. [2, с. 49]	Образовательные услуги вуза (востребованность предлагаемых специальностей, наличие современных специализаций, качество преподавания, престижность дипломов, возможности трудоустройства, получения второго высшего образования и повышения квалификации, стоимость предоставляемых услуг, обратная связь с выпускниками); профессорско-преподавательский потенциал вуза (компетентность, наличие в вузе признанных научно-педагогических школ, присуждение значимых научных и общественных наград ученым и преподавателям вуза, выдающиеся выпускники, профессора-совместители — ведущие ученые из отраслевой и академической науки, социально-демографические характеристики, общий культурный уровень, уровень оплаты ППС); основатель и / или руководитель вуза (представления о намерениях, мотивах, способностях, установках, ценностных ориентациях и психологических характеристиках основателя (руководителя) на основе восприятия открытых для наблюдения характеристик, таких как внешность, социально-демографическая принадлежность, особенности вербального и невербального поведения, поступки, хобби и другое).

Христофорова И.В. и др. [2, с. 49]	Научно-исследовательская работа (актуальность направлений научной деятельности, исследования по приоритетным направлениям, инновационный характер исследований, рост доли внебюджетных поступлений от научной деятельности, участие в федеральных программах и грантах, зарубежные научные связи, широкое привлечение студентов к научно-исследовательской работе); администрация вуза (креативность, наличие стратегического плана развития вуза, социально-демографические характеристики, психологические характеристики); студенты вуза (внешний облик, стиль жизни, общий культурный уровень); в том числе имидж выпускника; внутренние социально-психологические характеристики вуза (корпоративная культура организации, социально-психологический климат коллектива); визуальные характеристики вуза (архитектура зданий, местоположение, дизайн интерьера, фирменный стиль, внешний облик персонала); социальные характеристики вуза (социальные аспекты деятельности вуза, социальные программы по поддержке студентов, аспирантов, преподавателей вуза, программы по привлечению в вуз молодых преподавателей, программы поддержки талантливой научной молодежи); бизнес-имидж вуза (представление о вузе как субъекте деловой активности); миссия и история вуза.
Федунец П.Д. [3, с. 213-214]	Информация о финансовом положении вуза; история вуза, его традиции и предпочтительная репутация; информация о личности ректора вуза; рекламная известность (паблисити); информация об имидже персонала; информация о социальной ответственности перед обществом; отзывы об управлении вузом; информация о вузовском стиле; этичность деятельности и отношений; культура отношений; данные о количестве знаменитостей, заметных и знаменитых достижений вуза; дизайн вузовских зданий, сооружений, аудиторий; инфраструктура вуза; обеспеченность учащихся и работников вуза всем необходимым для учебы, для отдыха, для развлечений и для работы.
Маренич В.М. [4, с. 136-137], Сидорова В.Л. [5, с. 13]	История вуза, его традиции, репутация, личность ректора; особенности паблисити — рекламной известности; социальная деятельность (бесплатное обучение инвалидов, сирот, отсрочка от армии, организация социальных проектов), фирменный стиль (красивая эмблема, яркий слоган, запоминающийся гимн, красивое здание), этичность деятельности и отношений.
Карпенко Ю.М., Карпенко Н.Л. [6, с. 119-120]	Качество образования, образ персонала, стиль образовательного учреждения, образ руководителя вуза, внешняя атрибутика, цена на образовательные услуги, уровень психологического комфорта.
Дагаева Е. [7, с. 26]	Образовательные услуги вуза (востребованность предлагаемых специальностей, качество преподавания, престижность дипломов, стоимость предоставляемых услуг, возможности трудоустройства); профессорско-преподавательский состав вуза (внешний облик, социально-демографические характеристики, общий культурный уровень, компетентность); основатель/руководитель вуза (внешний облик, социально-демографические характеристики, психологические характеристики); студенты вуза (внешний облик, стиль жизни, общий культурный уровень); внутренние социально-психологические характеристики вуза (культура организации, социально-психологический климат коллектива); визуальные характеристики вуза (архитектура, дизайн интерьера, элементы фирменного стиля, внешний облик персонала); социальные характеристики вуза (социальные аспекты деятельности вуза).
Тодоренко К. [8]	Качество знаний, государственная форма собственности, трудоустройство, квалифицированные преподаватели, современное техническое оборудование, развитая инфраструктура, некоррупционированность вуза, престижность, комфортность вуза, возможности самореализации, хорошая профессия, уважение к студенту.

Однако, поскольку образ вуза в сознании абитуриентов и студентов формируется на основе восприятия характеристик образовательных услуг и собственно вуза, то факторы формирования имиджа целесообразно выделять соответственно на двух уровнях: уровне образовательных услуг и уровне вуза;

— факторы формирования имиджа вуза в большинстве случаев выделены исследователями интуитивно без указания признака их выделения.

Таким образом, целью исследования является обоснование факторов формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов на основе использования логического анализа и системного подхода.

Характеристики образовательных услуг и вуза в целом могут быть как осязаемыми, так и когнитивными (неосязаемыми).

Согласно толковому словарю осязаемый — «воспринимаемый с помощью органов чувств», «вполне реальный, осязаемый» [10], а когнитивный — «связанный с познанием, с мышлением; познавательный» [11].

Исходя из этого, осязаемый имидж — это образ вуза, формируемый в сознании абитуриентов и студентов с помощью органов чувств. В свою очередь, когнитивный имидж рассматривается как ответная реакция абитуриента (студента) на созданный вузом осязаемый имидж, на отношение к нему сотрудников вуза, это те эмоциональные связи, которые устанавливаются между абитуриентом (студентом) и вузом» [12, с. 48]. То есть можно сказать, что когнитивный имидж — это образ вуза, формируемый в сознании целевых групп на основе чувств и ощущений после восприятия осязаемого имиджа. Когнитивный имидж будет отличаться у разных абитуриентов (студентов), поскольку на его формирование влияют социальные, психологические, личностные, а также факторы культурного порядка [13, с. 102]. Под их воздействием у абитуриентов (студентов) возникают определенные эмоции, чувства, ассоциации, поддерживающие, или, наоборот, ослабляющие интерес к вузу.

Таким образом, факторы формирования имиджа вуза, выделенные на уровне вуза и образовательных услуг, предлагается сгруппировать по способу их восприятия абитуриентами и студентами в две группы: осязаемые и когнитивные.

К составляющим осязаемого имиджа на уровне вуза в целом относятся территориальное месторасположение вуза, дизайн зданий, помещений, аудиторий, фирменный стиль. Когнитивный имидж проявляется в непосредственном взаимодействии абитуриентов (студентов) с вузом и включает традиции и историю вуза, известность в профессиональных кругах и обществе, миссию вуза, социальную ответственность перед обществом. Когнитивный имидж является основой для формирования репутации вуза.

Помимо характеристик вуза, на имидж оказывают влияние и характеристики образовательных услуг, которые также можно отнести к осязаемым и когнитивным.

Осязаемые и когнитивные характеристики услуги формируются с использованием элементов комплекса маркетинга. Для предприятий сферы услуг комплекс маркетинга включает: материальное окружение, контакты с персоналом, цена, услуга, распределение, коммуникации, процесс) [9]. Осязаемые и когнитивные факторы формирования имиджа вуза на уровне услуги предлагается выделить по признаку — элементы комплекса маркетинга «7Р» (табл. 2).

Таким образом, обоснованы факторы формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов на двух уровнях: вуза и образовательных услуг. На каждом уровне факторы формирования имиджа сгруппированы по способу его восприятия абитуриентами и студентами (осязаемые и когнитивные). Для учета специфических особенностей высших учебных заведений осязаемые и когнитивные факторы формирования имиджа вуза на уровне услуг предлагается выделить по элементам комплекса маркетинга «7Р».

Таблица 2

Факторы формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов

Группы факторов		Факторы формирования имиджа
по способу восприятия имиджа	по элементам комплекса маркетинга	
1	2	
Уровень вуза		
осязаемые	–	территориальное месторасположение
		дизайн зданий, помещений, аудиторий
		фирменный стиль
когнитивные	–	традиции и история вуза, известность в профессиональных кругах и обществе
		миссия вуза
		социальная ответственность перед обществом
Уровень образовательной услуги		
когнитивные	образовательная услуга	востребованность предлагаемых специальностей
		престижность дипломов
		возможность трудоустройства
		возможность получения второго высшего образования и повышения квалификации
		обратная связь с выпускниками
		наличие в вузе признанных научно-педагогических школ
		зарубежные научные связи
		наличие дистанционных курсов и курсов повышения квалификации
		наличие и количество бюджетных мест (для государственных вузов)
		наличие подготовительных курсов
когнитивные	цена	стоимость обучения
		неизменность стоимости обучения на протяжении всего периода обучения
		наличие льгот при поступлении
		наличие различных форм оплаты (помесячной, семестровой, за год и прочих)
		предоставление скидок на оплату обучения в зависимости от успеваемости
осязаемый	распределение	наличие и качество интернет-сайта
		наличие филиалов
осязаемый и когнитивный		профориентационная деятельность
осязаемый и когнитивный	продвижение	степень рекламирования образовательных услуг
		степень использования PR-мероприятий
		степень использования личной продажи
когнитивный		степень использования системы стимулирования студентов, преподавателей, сотрудников, абитуриентов
когнитивный	персонал	уровень профессионализма, известности преподавателей
		известность ректора
		наличие значимых научных и общественных наград ученым и преподавателям вуза
осязаемый		внешний вид сотрудников

осязаемый	материальное окружение	качество материально-технической базы
		наличие библиотеки и регулярное пополнение библиотечных фондов
		наличие и уровень благоустройства общежитий
		наличие буфета, столовой
		наличие медицинских центров
когнитивный	процесс предоставления	качество преподавания, организации учебного процесса
		широкое привлечение студентов к научно-исследовательской работе
		участие в грантах и международных программах обмена
		организация спортивных и культурных мероприятий
осязаемый		использование мультимедийных технологий в учебном процессе

Литература

1. Елинова, С.В. Социально-психологическая модель формирования внешнего имиджа высшего учебного заведения : автореф. дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / С.В. Елинова. — М., 2010. — 24 с.
2. Христофорова, И.В. Сущность и структура имиджа высшего образования / И.В. Христофорова, А.В. Колгушкина, Н.С. Александрова и др. // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. — 2011. — № 1. — С. 45–52.
3. Федунец, П.Д. Целенаправленное объединение составляющих сравнительного имиджа ВУЗа / П.Д. Федунец // Информ. технології в освіті, науці та виробництві. — 2014. — Вип. 2(7). — С. 210–215.
4. Маренич, В.М. Имидж вуза в условиях конкуренции на рынке образовательных услуг / В.М. Маренич // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : Материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сент. 2013 г. — Минск, 2013. — Вып. 11. — Ч. III. — С. 135–139.
5. Сидорова, В.Л. Формирование эффективного имиджа ВУЗа / В.Л. Сидорова // Вестник ВолГУ. Сер. 6. Университетское образование. — Вып. 11. — 2008. — С. 13–20.
6. Карпенко, Ю.М. Імідж вищого навчального закладу: основні складові та проблеми формування / Ю.М. Карпенко, Н.Л. Карпенко // Науковий вісник Полісся. — 2015. — № 1 (1). — С. 118–124.
7. Дагаева, Е. Управление имиджем вуза / Е. Дагаева // Управление персоналом — 2005. — № 3. — С. 26–28.
8. Тодоренко, К. Імідж ідеального вищого навчального закладу як стратегія позиціонування ВНЗ: [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://naub.org.ua/?p=1218>.
9. Шинкаренко, В.Г. Особенности комплекса маркетинга в предприятиях транспорта / В.Г. Шинкаренко // Вісник економіки і промисловості. — 2012. — № 38. — С. 361 — 365.
10. Ожегов, С.И. Словарь русского языка. — 20-е изд., стереотип. — М. : Рус. яз., 1998. — 750 с.
11. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. — М. : РИПОЛ классик ; Санкт-Петербург : Норинт, 2008. — 959 с.
12. Сироткина, И. Неосязаемый имидж компании / И. Сироткина // Навигатор ювелирной торговли. — 2008. — Январь, февраль. — С. 48–50.
13. Акулич, И.Л. Маркетинг : учебник / И.Л. Акулич. ; 2-е изд., перераб. и доп. — Мн. : Вышэйш. шк., 2002. — 447 с.

19.02.2016



УДК 811,161.1

Метод проектов в практике преподавания иностранным студентам

Надежда Северин,

кандидат философских наук, доцент,
Национальный технический университет «ХПИ»,

Юлия Северин,

кандидат медицинских наук, доцент,
Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина

Развитие современной методики связано с поиском инновационных путей и средств, способствующих оптимизации обучения иностранному языку и повышению эффективности преподавания. Потребность сделать процесс обучения интересным стимулирует преподавателей постоянно совершенствовать учебные программы, искать способы повышения мотивации обучаемых и пути превращения трудного обучения в интересное и увлекательное путешествие в мир неродного языка и культуры.

Преподавание курса русского языка для иностранных граждан обладает определенной спецификой: собственными целями, содержанием, методами обучения. Главной целью достижения иностранцами определенного уровня владения русским языком является возможность обучаться в вузах Украины, общаться в

социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах (в соответствии с принятой в наше время концепцией уровней владения русским языком как иностранным, это — первый сертификационный уровень) [1, с.41]. Так как целью обучения иностранных студентов русскому языку является обучение речи, общению, на подготовительных факультетах вузов Украины составляются учебные программы, создаются учебники, учебные и учебно-методические пособия, организуется аудиторная и внеаудиторная работа. В методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ) накоплен большой опыт обучения иностранцев профессиональному и научному общению, разрабатываются проблемы обучения деловому и бытовому общению.

Современная методика работы по развитию коммуникативных навыков

иностранных учащихся предусматривает искусственно созданные в учебной обстановке ситуации, в которых студенты овладевают соответствующими языковыми средствами общения, а также правилами коммуникативного поведения, выработанными в культуре изучаемого языка. Среди основных жанров, способствующих эффективному обучению иностранных учащихся, исследователи называют диалог, полилог, разговор, беседу. Однако в последнее время в современной методике все чаще позитивно заявляет о себе так называемый метод проектов, заключающийся в решении какой-либо проблемы, оформленной в виде проекта. Ученые считают, что он «активизирует творческую инициативу учащихся, вовлекает их в еще более значительную самостоятельную работу, позволяя разнообразить занятия и интенсифицируя развитие коммуникативных навыков и умений» [2, с. 267].

В контексте заявленной темы остановимся на вопросе использования метода проектов в обучении русскому языку студентов-иностранцев, прибывающих на кафедру гуманитарных наук факультета международного образования Национального технического университета «ХПИ» на летние краткосрочные языковые курсы. Обычно на курсы приезжают студенты из разных городов Австрии (Вена, Клагенфурт, Айзенштадт, Инсбрук и др.). По результатам тестирования в Австрии студенты предварительно делятся на две или три группы в зависимости от уровня знаний: от А1 (элементарный уровень) до В2 (второй сертифицированный уровень) и т.д. соответственно общеевропейской классификации. Это значит, что к нам приезжают как начинающие изучать русский язык, так и преподаватели, переводчики с целью совершенствовать знания русского языка в русскоязычной среде.

Программа курсов рассчитана на месяц, обычно начинается в конце июля или в начале августа и, соответственно, заканчивается в конце августа — начале сентября. Три недели австрийцы обучаются в Харькове, а также посещают другие

города — Киев (обязательно), Львов или Одессу (по своему выбору). В программе принимают участие также украинские студенты, поэтому для них огромный интерес представляет обучение в Клагенфуртском университете и экскурсии по Вене и Клагенфурту. Здесь интенсивно проходит одна неделя занятий, в последний день австрийские студенты сдают экзамен по русскому языку, а украинские студенты — по немецкому языку, затем проходит защита проектов и торжественное вручение сертификатов. На экзамене и защите проектов студенты демонстрируют сформированные коммуникативные умения, которые содержат как творческие, так и стереотипные компоненты, иначе называемые речевыми навыками.

Каждая группа состоит из 16 человек, что позволяет делить студентов на подгруппы при выполнении проектов: по четыре человека в каждой подгруппе. Важно отметить, что австрийские и украинские студенты работают в тандемах, что обеспечивает постоянный языковой контакт и способствует эффективному изучению русского и немецкого языков. При такой форме работы реализуется широко признанный в Европе принцип «учись, обучаясь», предусматривающий объединение в тандемы: при обучении в Украине украинские граждане помогают австрийцам в осуществлении проектов, в изучении русского языка, украинской и русской культуры, а в период учебы в Австрии австрийцы выполняют то же самое по отношению к украинцам, изучающим немецкий язык. По мнению исследователей, такая форма межкультурной коммуникации «является идеальной» [3].

На основе анализа коммуникативных потребностей своих студентов австрийские руководители выделяют наиболее типичные ситуации, темы, проблемы общения в социально-бытовой и культурной сферах и отражают их в проектах, а также в дневниках, которые учащиеся должны ежедневно скрупулезно заполнять во время пребывания в Украине.

Так, студентам предлагается выполнить проекты по темам, удовлетворяющим их коммуникативные потребности и познавательные интересы: «Городской транспорт», «Город и достопримечательности», «Кафе и рестораны», «Магазины и рынки» и др. Задания для студентов разного уровня знаний тоже разные: для элементарного уровня более простые, а для базового или сертифицированных уровней — более сложные, ответ на которые требует двух-трех и более предложений. Например, проект «Город и достопримечательности» для уровня А1 включает следующие задания: 1) Что находится в саду Шевченко? 2) Можно ли сказать, что сад Шевченко — любимое место отдыха харьковчан? Почему? 3) Какие парки есть в Харькове? Этот же проект для уровня А2 включает такие задания, как: 1) Какие события отмечаются 23-го и 24-го августа? 2) Как украшены города (Харьков, Киев)? 3) Какие мероприятия на улицах и площадях вы посетили 24-го августа в Киеве? Что вам понравилось? Что вам не понравилось? При работе над проектом «Магазины и рынки» студенты выполняют следующие задания: «Узнайте, где находится центральный рынок или ближайший продуктовый рынок», «Узнайте цены на основные продукты» и др.

В целях активизации общения и оказания помощи студентам выделялся языковой материал, характерный для социально-бытовой и социально-культурной сфер общения: слова и словосочетания, способствующие расширению их лексического запаса, например: рынок = базар; около = возле (рынка); идти на рынок (В.п.); пройти к рынку (Д.п.); быть на рынке (П.п.); проводился словообразовательный анализ: продукты — продуктовый; рынок — рыночный и др. Для выполнения проектов студентам предлагался перечень примерных вопросов, которые они могли использовать: 1) «Простите, пожалуйста, вы не скажете, где находится продуктовый рынок?» («Скажите, пожалуйста, как попасть на рынок»)? 2) «Мне лучше пройти или проехать туда?»

3) «На чем мне лучше доехать туда от метро «Пушкинская»? 4) «Извините, я не понял (не поняла) вас. Повторите еще раз, пожалуйста» и др.

Включение в процесс обучения исследовательских проектов позволило реализовать несколько целевых установок: расширение компетентностной сферы; развитие личной ответственности студентов за то, что они делают; воспитание толерантности и сопричастности к общему поручению и т.д. «В проектной технологии сочетаются учебная деятельность, направленная на: развитие ценностно-смысловой устремленности личности; личностное образование, интегрирующее знание, умение, понимание и способность к творчеству; сопричастность к своему делу, работе, к другим людям, социуму, миру в целом» [4, с. 127].

В проектной технологии оптимально сочетаются разные стили педагогического общения, определяются функции и роли преподавателя и студентов: студенты активно участвуют в выборе, организации и конструировании содержания конкретного проекта; преподаватель выступает в качестве консультанта, координатора, помощника. Исследователи называют работу по осуществлению языковых проектов общением на основе увлеченности совместной творческой деятельностью [4].

Отрадно отметить, что все студенты подходят к выполнению проектов творчески, отмечая как положительные, так и отрицательные стороны украинского быта, культуры, этики, экономики и т.д., проводят параллели с путями решения данных проблем в своей стране. Наблюдая за работой студентов в тандемах, мы видим, как активно и живо они обсуждают наши насущные проблемы, и это подтверждает правильность выбора метода работы, ведь, кроме повышения языкового уровня, общение должно обогащать интеллектуально и эмоционально.

Использование метода проектов повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны, развивает коммуникативные навыки и самостоя-

тельность мышления, позволяет каждому участнику творчески проявить себя, укрепляет межличностные отношения, учит толерантности и создает комфортный психологический климат в группе. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной деятельности. Если студент приобретет исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать ее, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня легче будет адаптироваться в дальнейшей жизни к меняющимся условиям жизни.

Главные цели введения в практику обучения РКИ метода проектов становятся лично значимыми, помогая студентам проявить свое творчество, самостоятельность, умение планировать, анализировать, принимать решения; высказать свою точку зрения и аргументировать ее, пользуясь средствами изучаемого языка. Использование данного метода предполагает сотрудничество обучающихся: они обмениваются идеями, мнениями, информацией, учатся друг у друга, работая в тандемах, благодаря чему, каждый получает возможность реализоваться, а также, в случае необходимости, получить помощь от коллег. Это способствует созданию ситуации взаимной поддержки, облегчает формирование коммуникативных умений, стимулирует речевое творчество. Практика показывает, что выполнение проектов положительно влияет на качество знаний студентов, поднимает их на более высокую ступень коммуникации. Поэтому не случайно, что основной целью обучения иностранному языку в новой образовательной парадигме

является личность студента, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в иноязычной речевой деятельности.



пыт работы показывает, что применение современных педагогических технологий побуждает студентов к постоянному творческому поиску, способствует получению прочных знаний по русскому языку как иностранному, учит общению друг с другом, умению правильно излагать свою точку зрения, проявлять толерантность к мнению другого человека. Эти умения открывают перед ними широкие возможности для овладения необходимой страноведческой и социокультурной информацией.

Литература

1. *Величко, А.В.* Развитие коммуникативной компетенции учащихся (лингвистический и методический аспекты) // *Русский язык за рубежом.* — 2014. — (244), № 3. — С. 28–39.
2. *Капитонова, Т.И., Московкин, Л.В., Щукин, А.Н.* Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному; под ред. А.Н. Щукина. — 2-е изд., стереотип. — М.: Русск. язык, 2009.
3. *Хребтова, В.В.* Філософський аспект міжкультурної комунікації // *Мова і культура.* — К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2010. — Вип. 13. — Т. 7(143). — С. 141–144.
4. *Шамонина, Г.Н.* Современные педагогические технологии в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) // Доклад на XII Конгрессе Межд. ассоциации преп. русск. яз. и лит-ры (МА-ПРЯЛ). — Шанхай, 2011. — С. 125–130.

22.01.2016



УДК 057.87:37

Использование модульно-рейтинговой системы оценивания уровня довузовской подготовки студентов-иностранцев

Кири Подшивалова,

старший преподаватель,

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Количество иностранных студентов, которые хотят получить высшее образование в Украине, по-прежнему остаётся достаточно большим. Но сама система формирования иностранного контингента далека от совершенства. Поэтому на подготовительных факультетах вузов наряду с высокомотивированными студентами с хорошей базовой подготовкой, оказываются студенты, уровень мотивации и качество среднего образования которых оставляет желать лучшего. Вследствие этого преподавательскому составу приходится заботиться об устранении пробелов в базовых знаниях иностранных граждан и о повышении их заинтересованности в получении качественного образования.

Среди существующего комплекса современных учебно-педагогических средств особое место занимает эффективная система оценивания уровня довузовской подготовки иностранных студентов. Такая модульно-рейтинговая система (МРС) разработана, внедрена и успешно работает в Харьковском национальном автомобильно-дорожном университете с 2003 года.

Цель данной системы — сделать иностранных студентов активными участниками учебного процесса с помощью последовательных педагогически взвешенных стимулов. Привнести в учебный процесс элементы соревнования с наградой для лучших (в виде благодарственных писем

родителям, правом на досрочную сдачу выпускных экзаменов или автоматическое получение экзаменационных оценок по итогам модульных контролей). А также неотвратимым наказанием (в виде отчисления или повторного курса) для самых нерадивых студентов.

МРС позволяет учесть и оценить три важнейшие составные части довузовской подготовки иностранных студентов:

- 1) успеваемость;
- 2) участие во внеаудиторных учебно-воспитательных мероприятиях;
- 3) посещаемость и дисциплину.

Итоговые баллы по первой и второй составляющим входят в рейтинговый балл со знаком плюс и соотносятся примерно как десять к одному (максимум 100 баллов за текущую успеваемость по дисциплинам, включая модульные контроли, и не более 10 баллов за участие во всевозможных внеаудиторных мероприятиях). Балл по третьей составляющей складывается на основании учета с разными весовыми коэффициентами пропусков занятий, опозданий, штрафов за грубые нарушения дисциплины и входит в рейтинговый балл со знаком минус.

Данная МРС предполагает проведение рейтингового оценивания четыре раза в течение учебного года. Это позволяет отслеживать динамику и качество обучения каждого студента по всем предметам и держать в тонусе их заинтересованность в учебном процессе. Так как на подго-

товительном факультете иностранные студенты первый месяц учат только русский язык, то в первом рейтинге другие дисциплины не оцениваются. Оценки по русскому языку во всех четырёх рейтингах, учитывая его важность на данном этапе обучения, достаточно дифференцированы. Они состоят из поурочных итоговых оценок, цикловых контролей и деканатских проверок.

Начиная со второго рейтинга, добавляются оценки по введённым предметам. Их три: оценка за работу на уроках и два контроля. Если группа начала учебный процесс поздно и еще не изучает другие дисциплины, то имеется программная возможность для нее считать рейтинг только по русскому языку в отличие от других групп. Очевидно, что изучать один предмет легче, чем несколько дисциплин. Поэтому при подсчёте суммирующего балла рейтинга снимается определённое количество баллов за отсутствующий предмет по сравнению с другими группами. Это вносит элемент справедливости при различных условиях оценивания.

Кроме оценивания знаний студентов, данная рейтинговая система содержит такую важную составляющую, как учёт количества пропусков занятий и опозданий. Эти данные вычитаются из суммирующего балла с определённым коэффициентом, что стимулирует студентов не только заниматься дома, но и активно посещать занятия. Существует также возможность добавить баллы за внеаудиторную работу: участие в олимпиадах, конференциях, интеллект-шоу и викторинах. Это тоже помогает студенту-иностранцу занять активную жизненную позицию в новой для него стране.

Использование более десяти лет рейтинговой системы оценивания позволяет говорить о её преимуществах как для студентов, так и для преподавателей. МРС создаёт благоприятные условия для проявления и мотивирования личностного потенциала всех участников образовательного взаимодействия.

Рейтинговая система контроля стимулирует у студента следующее:

- систематическую учебно-познавательную деятельность;
- своевременное выполнение всех работ, предусмотренных графиком учебного процесса;
- систематическое посещение занятий;
- участие во внеаудиторной и научной работе;
- стремление к получению более высокого балла и продвижению к первому номеру рейтинга.

Рейтинговая система контроля даёт преподавателю возможность:

- определить уровень подготовки каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса;
- получить объективную динамику усвоения знаний в течение учебного года;
- более объективно выставлять зачетные и экзаменационные оценки;
- на основании систематического рейтингового оценивания сделать важные выводы о необходимости изменений в учебном процессе.

Можно сказать, что данная рейтинговая система позволяет сделать иностранных граждан активными участниками учебного процесса с помощью последовательных педагогически взвешенных стимулов. Следует заметить, что уже после проведения первого рейтинга большая часть студентов начинают энергично бороться за первые места в рейтинге, и этот процесс их увлекает [1].

Кроме того, как показал наш опыт работы с модульно-рейтинговой системой оценивания уровня довузовской подготовки иностранных граждан, предложенное программное обеспечение дает возможность:

- максимально оптимизировать процесс учета, накопления и обработки информации;
- оперативно реагировать на проблемные ситуации, возникающие в периоды апелляций студентов по поводу рейтинговых баллов;

- гибко откликаться на требования к усовершенствованию самой МРС.

Как результат, использование МРС с рассмотренным информационным обеспечением позволяет дополнительно повысить мотивацию иностранных граждан к обучению и, в конечном итоге, улучшить качество их довузовской подготовки в целом.

К недостаткам рейтинговой системы можно отнести возникающую иногда между студентами разных стран излишнюю конкуренцию, а как следствие, повышенную конфликтность. Но в целом, достоинства рейтинговой системы оценивания значительно преобладают над её недостатками.

Программная часть МРС сделана в системе управления базами данных (СУБД) Access, т.к. именно в базе данных можно хранить большие объёмы информации и обрабатывать их в удобной для пользователя форме. При создании компьютерных баз данных можно выделить несколько этапов:

- создание удобной структуры для сбора и хранения данных;
- обработка этих данных по заданному алгоритму;
- вывод результатов в нужной для пользователя форме.

Первый этап связан со сбором и хранением входных (первоначальных) данных. Для этого необходимо создание продуманного (в плане структуры) комплекса «таблиц», в котором каждая таблица соответствует определённой группе данных. При этом, чтобы можно было использовать все таблицы одновременно как одно целое, в каждой таблице необходимо «ключевое слово». В данной МРС это поле ФИО (фамилия и имя студента). От уровня первоначальной структуры во многом зависит качество дальнейшей работы со всем комплексом.

Первая заполняемая таблица — «Анкета». Она содержит важные сведения о каждом студенте (поля: ФИО, страна, группа, специальность и т.д.). Основное заполнение «Анкеты» происходит в на-

чале учебного года, по мере поступления студентов. Она может пополняться в течение всего учебного процесса. При работе с «Анкетой» в полях «страна» и «направление обучения» для упрощения ввода данных сделаны выпадающие списки, из которых можно выбрать нужную строку. Это ускоряет работу и позволяет избежать ошибок при вводе данных. Поле «примечание» может содержать информацию об отчислении студента, повторном курсе обучения и т.п. Если это поле на данного студента заполнено, то он исключается из подсчёта рейтинга.

Перед каждым рейтингом необходимо заполнить таблицы «Успеваемость по дисциплине» на всех студентов. В первом рейтинге оцениваются знания только по русскому языку, в последующих рейтингах — по всем остальным дисциплинам. В эти таблицы заносятся оценки за модульные контрольные работы, средняя оценка за устные ответы. Здесь также собрана информация о пропусках занятий, опозданиях, штрафах за грубые нарушения дисциплины по каждому предмету.

Для дисциплины «Русский язык» предусмотрен более широкий спектр оценивания. Это — зачётные оценки по пройденным урокам, оценки за деканатские и цикловые контрольные работы. Поле «участие предмета в рейтинге» позволяет, при необходимости, исключить любую дисциплину из подсчёта рейтинга для конкретного студента.

Для удобного занесения данных существуют «формы». С их помощью можно заполнять не всю таблицу сразу, а только нужные на данный момент поля, т.е. не выводить на экран лишнюю информацию. Формируются «формы» достаточно легко и их структуру несложно поменять при необходимости. Каждая форма работает с одной дисциплиной. В ней по очереди подгружаются строки на каждого студента; поля «ФИО» «группа» недоступны для записи, поэтому их нельзя ошибочно испортить. Такая организация ввода большого объёма данных

позволяет свести количество ошибок ввода к минимуму.

Следующий этап — это непосредственная работа с данными. В базах данных обычно находится большой объём информации. Выбираются и обрабатываются необходимые данные из таблиц посредством системы «запросов». «Запросы» позволяют задавать разнообразные условия отбора и производить нужные вычисления.

В данной МРС сначала делаются промежуточные запросы, которые выбирают и рассчитывают средние оценки по каждой дисциплине по каждому студенту. Для каждого студента подсчитываются суммарные пропуски, опоздания и штрафы. На этом этапе можно проанализировать полученные после работы «запросов» сводные таблицы, внести изменения во входные данные (если имеются ошибки) и пересчитать (практически моментально) заново.

Завершающий «запрос» пересчитывает средние оценки в баллы по 100-балльной шкале. Затем к полученному баллу по оценкам добавляется средний балл за поведение и балл за участие во внеаудиторных учебно-воспитательных мероприятиях. Из полученной суммы вычитается суммарный балл за пропуски занятий, опоздания и штрафы. Завершающий запрос по заданной формуле, учитывая промежуточные запросы, подсчитывает итоговые

рейтинговые баллы студентов и выстраивает их в порядке убывания.

Как показал наш опыт работы, сделанная по таким принципам модульно-рейтинговая система оценивания уровня довузовской подготовки иностранных граждан, дает возможность:

- максимально оптимизировать процесс учета, накопления и обработки информации;
- оперативно реагировать на проблемные ситуации, возникающие в периоды апелляции студентов по поводу рейтинговых баллов;
- гибко откликаться на требования к усовершенствованию самой МРС.

Как результат, использование МРС с рассмотренным информационным обеспечением позволяет дополнительно повысить мотивацию иностранных граждан к обучению и в конечном итоге улучшить качество их довузовской подготовки в целом.

Литература

1. *Роль рейтинговой системы в процессе обучения иностранных граждан / Г.И. Тохтарь, А.П. Кулик // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур : сб. науч. ст. — Белгород, 2006. — С. 223-226.*
2. *John L. Viescas Ruuing Microsoft Access 97 — Microsoft Press, 2000. — 972 с.*
23.12.2015



УДК 378.14, 530,1

Использование «метода основных принципов» в преподавании общей физики в технических университетах нефизического профиля

Александр Корсунский,

кандидат физико-математических наук, доцент,

Игорь Чернец,

старший преподаватель,

Харьковский национальный университет
строительства и архитектуры

«... кажется вероятным, что большинство фундаментальных принципов в физической науке уже хорошо известны, что дальнейшее развитие будет состоять в корректном применении этих принципов ко всем явлениям, с которыми мы будем сталкиваться»

А.А. Майкельсон

Дисциплина, которую принято называть «общей физикой», содержит огромную массу фактов, однако число действительно основных (фундаментальных) законов незначительно. Эти наиболее важные законы обычно довольно просто формулируются математически. После освоения этих основных законов весь остальной материал фактически без особого труда встает на свое место. Такой подход получил название «метод основных принципов» [1].

Настоящая работа представляет собой изложение варианта такого метода, а именно — применение его к преподаванию курса общей физики студентам технических университетов, будущая профессия которых непосредственно не связана с физикой.

К числу упомянутых выше основных законов физики, в первую очередь, относятся законы сохранения (энергии,

импульса, заряда и т.д.). Излагать эти законы желательно не в виде отдельных формальных положений, а на протяжении всего изучения курса общей физики. При этом целесообразно использовать два подхода. Один из них, который условно можно назвать «стратегическим», реализуется на лекциях. При рассмотрении различных законов физики (по крайней мере, важнейших) следует обязательно указывать на их связь с соответствующими законами сохранения. Например, основным закон классической динамики, первое начало термодинамики, правила Кирхгофа для разветвленных электрических цепей, уравнение Эйнштейна для фотоэффекта и т.д. просто являются следствиями применения законов сохранения к соответствующим физическим процессам. Целесообразно показывать, как использование законов сохранения приводило

физиков к открытиям (например, открытие нейтрино).

Второй подход, так называемый «тактический», применяется на практических занятиях. Для каждого раздела физики готовится хотя бы по одной задаче с использованием параллельных решений: в одном (желательно достаточно громоздком) применяются уравнения из соответствующих разделов физики, другое решение (как правило, весьма компактное) основано на применении законов сохранения. Эти параллельные решения способствуют изменению у студентов восприятия законов сохранения как некоторой абстракции, «придуманной» физиками для каких-то своих интересов. Кроме того, естественная идентичность результатов таких параллельных решений демонстрирует студентам надежную возможность проверки правильности решения той или иной задачи. Безусловно, при этом следует отметить, что, являясь самым надежным и удобным, метод решения задач с использованием законов сохранения, к сожалению, не всегда может быть применен, так как условия далеко не всех задач позволяют записать в конкретном виде ту или иную величину, входящую в соответствующий закон сохранения.

Заключительное занятие, или часть его, желательно посвятить именно законам сохранения как основе физических процессов и явлений, акцентируя внимание на то обстоятельство, что в современной физике не может быть ни одного закона, который бы противоречил законам сохранения.

Кроме фундаментальных законов знакомство с основными принципами предполагает изложение методов исследований, присущих именно физике.

К числу важнейших методов исследований, используемых в физике, безусловно, принадлежат и метод физической модели, и метод физического моделирования. При большом терминологическом сходстве эти два метода существенно отличаются.

Первый метод (физической модели) предполагает рассмотрение идеализированных явлений, систем или процессов, реально не существующих, но удобных для принципиального анализа (например, свободные незатухающие колебания, равновесные процессы в термодинамике, абсолютно черное тело и т.д.). Результаты такого анализа затем в конкретных ситуациях «адаптируются» к реальности введением определенных поправок. Этот метод физика использует при теоретических исследованиях систем и процессов. Применяемое в нем исключение из рассмотрения эффектов, дающих незначительный вклад в изучаемое явление, позволит при исследовании пользоваться удобным математическим аппаратом.

Второй метод (физического моделирования) состоит в замене реальных объектов или процессов на подобные реальные, отличающиеся пропорционально измененными параметрами, такими как размеры, масса, энергия, силы взаимодействия и т.д. Этим методом физика пользуется при экспериментальных исследованиях, в основном в механике (например, изучение механических свойств конструкций и сооружений), в термодинамике (процессы теплообмена), в электродинамике (различные электрические системы с меньшим, чем у реальных, числом элементов). Такой метод позволяет принципиально изучать системы или явления, существенно уменьшив временные и ресурсные затраты.

Г студентам технических университетов, изучающим физику, но специальности которых не являются физическими, нет необходимости вникать в различные тонкости этих методов, но иметь, по меньшей мере, информативное представление о них, безусловно, нужно.

В связи с этим целесообразно на первой же лекции после изложения целей и задач физики сформировать понятие идеализированной физической модели с последующим иллюстрированием этого понятия на двух примерах, знакомых студентам из курса физики для средней

школы: математический маятник и идеальный газ. На этих примерах следует показать, какая именно идеализация используется в каждой из этих моделей (нерастяжимая нить и не имеющая размеров масса в первой модели и газ с невзаимодействующими и не имеющими размеров частицами, его составляющими, — во второй), цель этих идеализаций и роль этих моделей в теории колебаний и термодинамике соответственно.

Такой подход дает возможность при последующем изложении различных разделов физики ограничиться для каждого из них только перечислением используемых в них моделей и их краткой характеристикой и особенностями.

Для изложения второго метода — физического моделирования — в самом начале курса нет достаточной иллюстративной опоры, базирующейся на курсе средней школы. Поэтому студентов удобнее знакомить с ним на протяжении всего курса в конкретных случаях (например, возможность изучения влияния нагрузки на проектируемые строительные объекты с использованием небольших макетов из легких прозрачных материалов, основываясь на явлении возникновения анизотропии в нагруженных изотропных материалах).

Отдельно остановимся на рассмотрении особенностей изложения одной из важнейших физических моделей — «материальной точки». Эта модель является первой, с которой знакомятся при изучении физики. Определение материальной точки дается в разделе «Механика» во всех учебниках и справочниках по физике, изданных в разное время в различных странах, например [2 — 6]. Однако, как показывает практика, если «первая часть» определения материальной точки — размер объекта много меньше размеров области, в которой рассматривается его движение — нормально воспринимается и остается в памяти изучающих физику, то вторая, не менее важная часть определения, как-то теряется.

Речь идет о том, что наряду с размерами объекта, не менее важным является наличие и характер собственного вращения объекта (или отсутствие такового).

По мнению авторов, для устранения указанного «пробела» в понимании целесообразно несколько раз на разных этапах изучения физики возвращаться к обсуждению понятия «материальная точка», акцентируя внимание при этом на двух моментах:

- наличие собственного вращения существенно влияет на возможность рассмотрения объекта как материальной точки;
- не всякое собственное вращение может препятствовать рассмотрению объекта как материальной точки.

К первому моменту удобно вернуться после изучения динамики вращательного движения и проиллюстрировать его на примере двух абсолютно одинаковых пуль, одна из которых выпущена из гладкоствольного ружья, а вторая — из нарезной винтовки, и указать, что при движении относительно Земли первую пулю можно рассматривать как материальную точку, а вторую — нет, так как ее собственное вращение существенно влияет на движение этой пули (для этого, собственно, и применяется нарезка ствола).

К второму моменту целесообразно вернуться после изучения азов квантовой механики, проиллюстрировав его на следующем примере: наша планета Земля имеет собственное суточное вращение. Однако это вращение не оказывает никакого влияния на движение Земли вокруг Солнца. Поэтому при движении по орбите Землю можно рассматривать как материальную точку. Движущийся в атоме электрон вполне удовлетворяет первой «размерной» части определения материальной точки, однако спин электрона влияет на его движение в атоме и поэтому такой «маленький» электрон не может рассматриваться как материальная точка [7].

Полное понимание этих особенностей модели «материальная точка» может

быть весьма полезным студентам технических специальностей, особенно если их будущая работа будет связана с расчетом устройств или технологических линий, включающих в себя механические процессы.

В заключение рассмотрим важное, на наш взгляд, обстоятельство, связанное с терминологией, которая, безусловно, является необходимым атрибутом любого метода изучения науки.

В физике существует целый ряд величин и явлений, для обозначения которых использованы одинаковые или похожие термины, однако сами эти величины и явления имеют существенные отличия или вовсе различны. Разумеется, в одной работе невозможно охватить все такие понятия, но изложение некоторых из них, наиболее употребляемых в курсе общей физики для технических университетов, целесообразно рассмотреть.

Несмотря на, казалось бы, «абсолютную известность» такого понятия, как скорость, реальный смысл этой величины методически претерпел неоправданное сужение. Оно связано с тем, что во многих источниках понятие скорости связывается исключительно с движением какого-либо объекта. Более того, встречаются утверждения, что применение понятия «скорость» не к процессу движения является «нефизичным». Утверждение это весьма сомнительно. Дело в том, что понятие «скорость» применимо к любой меняющейся величине, так как является *первой производной этой величины по времени* и показывает, как изменяется эта величина с течением времени. Поэтому применять понятие «скорость» к тепловым, радиоактивным, химическим процессам и т.д. так же «физично», как и введение понятия механической скорости, определяющей изменение расстояния с течением времени.

Авторы данной статьи считают методически целесообразным акцентировать внимание студентов на этом утверждении при первом же использовании термина «скорость».

Разумеется, во всех процессах, в которых меняющиеся величины изменяются *равномерно*, скоростью их изменения (или просто их скоростью) является отношение изменения этих величин за принятую единицу времени к величине этой единицы.

Существенные сложности в понимании у многих студентов вызывает понятие «индукция». Связано это, в первую очередь, с тем, что с данным термином связан целый ряд явлений и величин — электрическая индукция, электромагнитная индукция, самоиндукция, индуктивность (метод математической индукции, а также химическую и биологическую индукцию, оставим за рамками данной статьи). Считаем целесообразным после программного изложения раздела «электромагнетизм» сделать итоговую терминологическую «связку»:

- электрическая индукция — физическая *величина*, являющаяся силовой характеристикой электрического поля;
- магнитная индукция — физическая *величина*, являющаяся силовой характеристикой магнитного поля;
- индуктивность — физическая *величина*, определяющая электромагнитные свойства конкретного объекта;
- электромагнитная индукция — физическое *явление*, сутью которого является взаимное влияние электрического и магнитного полей;
- самоиндукция — физическое *явление* влияния электромагнитного поля на себя самого.

Сложность с восприятием у многих студентов возникает при использовании термина «фаза». Связано это так же, как и в ситуации с индукцией, с многообразностью этого термина: термодинамическая фаза, поверхностная фаза, фаза колебаний, фазовые переходы, фазовое пространство, фазовые диаграммы и т.д. Здесь нам представляется целесообразным перед первым же использованием термина «фаза» очень коротко пояснить,

что существуют системы однокомпонентные и многокомпонентные. Фаза (в буквальном переводе означает «отделенное») — является однокомпонентной частью многокомпонентной системы. При таком подходе существенно облегчается понимание того, что фаза гармонического колебания — это просто одна из множества синусоид, описывающих такие колебания, которая присуща именно данному колебанию; поверхностная фаза — это одно из однородных образований на поверхности, которое состоит из ряда различных однородных образований и т.д.

Литература

1. *Орир, Дж.* Популярная физика / Дж. Орир. — М. : Мир, 1964. — С. 9.
2. *Иоффе, А.Ф.* Курс физики. Т. 1 / А.Ф. Иоффе. — М. : Гос. изд-во техн. лит., 1940. — С. 81.
3. *Путилов, К.А.* Курс физики. Т. 1 / К.А. Путилов. — М. : Гос. учеб.-пед. изд-во Мин. Просвещения РСФСР, 1952. — С. 33.
4. *Джанколи, Д.* Физика. Т. 1 / Д. Джанколи. — М. : Мир, 1989. — С. 51.
5. *Сивухин, Д.В.* Общий курс физики. Т. 1 / Д.В. Сивухин. — М. : Наука, 1989. — С. 32.
6. *Кузмичев, В.Е.* Законы и формулы физики : справочник / В.Е. Кузмичев. — К. : Наук. думка, 1989. — С. 22.
7. *Компанеец, А.С.* Тяготение, кванты и ударные волны : в 2-х т. / А.С. Компанеец. — М. : Знание, 1968. — С. 48–49.

04.11.2015



УДК 371.026.9

Методологічний аналіз функціональних складових підготовки майбутніх інженерів-педагогів

Володимир Бондаренко,

кандидат педагогічних наук,

завідувач кафедри,

Харківський національний автомобільно-дорожній університет

Сучасний період розвитку суспільства та глобалізаційні процеси в промисловості, науці й культурі формують багатокомпонентну систему загальних вимог до особистісних характеристик, функціональних можливостей і рівня професійної культури інженерів-педагогів — людей, які готують працівників для сфери сучасного наукоємного виробництва. Головною відмінною рисою таких вимог до сучасного інженера-педагога є їх універсальність, відсутність будь-якої прив'язки відносно країни чи конкретного регіону, в якому знаходиться даний навчальний заклад.

В ідеалі якісно підготовлений інженер-педагог — це людина зі збалансованим набором компетентностей, що знаходяться в інтервалі між інтелектуальними та функціональними можливостями викладача, який готує робітника для реального виробництва, і вимогами самих працедавців.

На жаль, сьогодні традиційні академічні підходи до професійної підготовки інженерів-педагогів й оцінки якості цієї підготовки все частіше вступають у протиріччя з потребами виробництва і потребами самих студентів. З одного боку, сучасним студентам вже мало залишатися лише учнями, тобто тими, кого тільки навчають, їм потрібно виступати в ролі дослідників, раціоналізаторів і винахідників, починаючи зі студентської лави, з

іншого — сподівання на гідне працевлаштування та заробітну плату в більшості випадків не збігається з реальними умовами сучасного виробництва та рівня життя. В той же час, випускники інженерно-педагогічних спеціальностей отримують чітке розуміння того, що оцінка їх готовності до професійної діяльності слабо корелює з оцінками, які вони отримували під час навчання в університеті.

О.Е. Коваленко, О.О. Мельниченко й Т.В. Калініченко виокремлюють ще цілу низку існуючих протиріч: протиріччя між потребою у викладацьких кадрах у системі ПТО та вищих навчальних закладів I і II рівнів акредитації й реальними можливостями системи інженерно-педагогічної освіти, між структурою ринку праці робітників і системою підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних закладів освіти, між системою управління ПТНЗ і кадровим складом педагогічного персоналу та існуючою системою підготовки інженерно-педагогічних кадрів, між вимогами суспільства до сучасного інженера-педагога та станом його підготовки в системі інженерно-педагогічної освіти тощо [1, с. 22].

Метою статті є розв'язання та гармонізація протиріч, що виникають між виробництвом і навчальним процесом, вимогами та очікуваннями майбутнього інженера-педагога, що лежать, на наш по-

гляд, у площині компетентності професійно-педагогічної діяльності викладача вищого технічного навчального закладу. Адже професійно-педагогічна діяльність виражається у формі активного ставлення викладача до її об'єкта, змісту, форм організації, методів і засобів навчання.

Сьогодні питанням аналізу функціональних складових підготовки майбутніх інженерів-педагогів присвячено велику кількість наукових робіт. Розгляду цієї проблеми присвячені роботи таких відомих українських науковців, як Н.О. Брюханова, Р.С. Гуревич, І.А. Зязюн, О.Е. Коваленко, М.І. Лазарев, Н.Г. Ничкало, Л.З. Тархан та багато інших.

Професійно-педагогічна діяльність за своїм змістом є предметною діяльністю, під час якої інженер-педагог відбирає та структурує матеріал навчального курсу й конкретного заняття, розробляє задачі та завдання, вправи, експерименти та дослідницьку роботу. А от якість цієї роботи, окрім цілої низки інших критеріїв, значною мірою залежить ще й від якості взаємодії інженера-педагога і студентів. Значну роль тут відіграє й врахування як особливостей особистості кожного окремого студента (потреб, інтересів, здібностей, мотиваційної готовності й емоційного ставлення до навчального процесу, соціальним статусом тощо), так і всієї студентської групи як єдиного організму (колективний дух, взаємостосунки у групі, спрямованість інтересів тощо). У цьому випадку визначальною професійною рисою інженера-педагога, який у своєму професійному розвитку не відстає від вимог часу, виступає його професійна активність. Саме активність професійно-педагогічної діяльності є показником творчого ставлення як до самого навчального процесу, так і до його кінцевого результату — формування конкурентоспроможного фахівця.

Зміст професійно-педагогічної діяльності з підготовки майбутніх інженерів-педагогів полягає у вирішенні цілого комплексу освітніх і виховних завдань, соціально-педагогічної, соціально-психо-

логічної та духовної взаємодії викладача і студентів.

Так, професійно-педагогічну діяльність ми розглядаємо з точки зору:

- соціального і професійного замовлення від реального сектора економіки та академічної системи підготовки, що склалася у конкретному ВНЗ;
- реалізації мети, що стоїть перед навчальним закладом, у навчальних планах, програмах і в навчально-програмному забезпеченні усього навчального процесу;
- відповідності меті застосовуваних викладачами форм і методів організації навчального процесу та засобів його реалізації.

Якщо розглядати професійно-педагогічну діяльність через актуалізацію знань, умінь і навичок, які необхідні майбутньому інженеру-педагогу для успішного виконання професійних функцій, то це цілий компетентнісний набір, який складається з проєктувальних, конструктивних, гностичних, комунікативних, управлінських, організаційних, науково-дослідних та інших компетенцій. Але, яким би великим не був набір компетенцій, якими володіє інженер-педагог, вони так і залишаться його «власністю». Для того, щоб передати свої знання студентам, у інженера-педагога має бути основна яскраво виражена професійна риса — любов до своєї справи та дисципліни, яку він викладає. Так, коли відомого лектора, професора Массачусетського технологічного інституту Уолтера Левіна спитали, яким чином він домігся того, що став таким відомим лектором з фізики, то він відповів: «Якщо скажу правду — мене зненавидять колеги. По-перше, я дуже люблю фізику, по-друге, — я готуюсь до кожної лекції від 40 до 60 годин і, по-третє, тричі читаю саму лекцію (за 20 днів, за десять днів і о п'ятій годині ранку в день лекції) в пустій аудиторії. І лише тільки після цього виходжу в повну студентську аудиторію» [2]. Можливо, саме в цьому приховано секрет того, що відкриті

лекції цього лектора в Інтернеті щорічно переглядають близько двох мільйонів разів.

Отже, якщо розглядати професійну діяльність інженера-педагога з точки зору педагогічної діяльності, то на перший план у цьому процесі виходять любов до своєї справи й освітньо-виховні завдання, що перед ним стоять. Ці завдання можна поділити на предметні (дисципліна, яка читається викладачем), міждисциплінарні (структурно-логічний зв'язок з дисциплінами галузі), комплексні (взаємозв'язок інженерних і гуманітарних дисциплін), безпосередньо дидактичні (спрямовані на досягнення навчальної мети) і виховні (спрямовані на досягнення виховної мети).

Оскільки завданням професійно-педагогічної діяльності є підготовка кваліфікованого фахівця-виробничника, то його змістом буде вирішення трьох основних положень вищої інженерно-педагогічної освіти:

- формування системи науково-технічних знань;
- формування компетенцій професійної діяльності (професійні знання, педагогічні вміння та навички);
- формування особистості фахівця засобами навчальної дисципліни (дисциплін), педагогічною діяльністю в цілому й особистісним потенціалом інженера-педагога [3, с. 110].

Реалізація ж завдань інженерно-педагогічної діяльності в цілому можлива через організацію навчальної, науково-дослідницької й навчально-виробничої діяльності студентів як єдиного процесу, в якому якраз і формуються знання, вміння та навички майбутнього інженера-педагога, вміння вирішувати питання в умовах реального виробництва: здібності до виконання *гностичних, проектувальних, конструктивних, управлінських, комунікативних, виховних* та інших функцій.

Такий системно-функціональний підхід до вивчення та побудови професійно-педагогічної діяльності полягає в розгляді її як процесу виконання педагогічних

функцій, які у сукупності утворюють її інваріантну структуру [3, с. 110].

Системоутворюючим чинником професійної інженерно-педагогічної діяльності виступає *гностична функція*, яка поєднує в собі педагогічну, науково-дослідницьку й виробничу діяльність майбутнього інженера.

Гностична функція включає знання й вміння:

- формування поточної й кінцевої педагогічної мети, знаходження форм і засобів їх досягнення;
- аналіз навчального процесу як цілісної системи з точки зору ефективності його кінцевого результату;
- вміння вивчати, досліджувати, узагальнювати та впроваджувати в навчальний процес інженерно-технічні інновації засобами нових методик і технологій навчання;
- досконале володіння новими інформаційними технологіями та прийомами роботи з різноманітними джерелами інформації;
- вміння виокремлювати необхідні знання з лавиноподібного потоку інформації, узагальнювати її та систематизувати;
- вміння грамотно, логічно обґрунтовано й послідовно презентувати навчальний матеріал;
- вміння створювати атмосферу психологічної взаємодії та співпраці між викладачем й академічною групою;
- вміння мотиваційно підтримувати професійний саморозвиток;
- вміння читати технічну документацію, аналізувати організацію конкретного робочого місця, визначати технічні характеристики обладнання, аналізувати якість виконаної роботи тощо.

Проектувальна функція спрямована на якість управління навчальним процесом й забезпечує вміння:

- правильно формулювати цілі, методи і засоби, необхідні для ефективного забезпечення навчального процесу;

- планувати алгоритм поетапного вирішення навчальних завдань протягом усього періоду навчання;
- формулювати й ставити перед студентами індивідуальні й загальногрупові цілі, вирішення яких дозволить студентам усвідомити значимість складових усього навчального процесу;
- будувати навчальний процес максимально наближено до майбутньої професійної діяльності в реальних умовах сучасного виробництва;
- планувати свою й студентську наукову діяльність з перспективою на професійну кар'єру.

Конструктивна функція передбачає уміння інженера-педагога методично правильно будувати навчальне заняття, незалежно від його форми (лекція, практичне чи семінарське заняття, лабораторне заняття чи виробнича практика).

Вона забезпечує наступне:

- аналіз, відбір та методично грамотне структурування навчальних курсів;
- визначення й наповнення лекцій мотиваційно значимим навчальним матеріалом з урахуванням умов матеріального забезпечення, лабораторної бази та інших чинників, що безпосередньо впливають на оволодіння студентами необхідними знаннями, вміннями та навичками;
- апробацію й активне застосування в навчальному процесі інноваційних форм і засобів презентації навчального матеріалу (виконання віртуальних лабораторних робіт, комп'ютерне проектування виробничих процесів тощо);
- об'єктивний контроль якості отриманих студентами знань засобами незалежного оцінювання (наприклад, комп'ютерними програмами);
- оперативне коригування навчального процесу в залежності від зовнішніх чинників (наприклад, інформації про відкриття чи винаходи, про нові конструктивні рішення практичних задач як вітчизняних, так і зарубіжних учених).

Управлінська функція передбачає уміння організаційно правильно і психологічно грамотно взаємодіяти зі студентами з метою:

- утримувати увагу студентів протягом усього навчального часу, розслабляти аудиторію й переключати увагу студентів з одного виду навчальної діяльності на інший;
- організовувати індивідуальну й колективну роботу як усередині групи, так і з викладачем;
- впливати власним прикладом на студентів таким чином, щоб викликати в них потребу професійно самовдосконалюватися;
- керувати соціально-психологічним станом групи і психічним станом окремих студентів під час навчальних занять;
- організовувати та проводити різноманітні тренінги, творчі семінари, конференції та інші масові заходи;
- організовувати взаємостосунки зі студентами в залежності від мети, змісту та форм навчального процесу з метою досягнення позитивного результату усього педагогічного процесу.

Комунікативна функція безпосередньо впливає на взаємозв'язок між учасниками навчального процесу й передбачає:

- встановлення зі студентами соціально-психологічного комунікативного контакту, від чого залежить засвоєння навчального матеріалу;
- формування доброзичливих стосунків взаємної довіри між викладачем і студентом;
- індивідуально-орієнтовану комунікативну взаємодію зі студентами як під час занять, так і в позааудиторному спілкуванні;
- оволодіння культурою мови, мислення та спілкування.

В умовах сучасного розвитку суспільства особливого значення набуває й виховна функція, адже одним з головних завдань інженера-педагога є підготовка

не лише виробничника, але й вихователя потенційних підлеглих.

Виховна функція передбачає:

- моральне виховання;
- формування та розвиток головних професійно-етичних якостей і чіткої гуманістичної позиції особистості фахівця;
- уміння будувати взаєностосунки в навчальному чи трудовому колективі тощо.

Розглянувши чинники організації інженерно-педагогічної діяльності в цілому, можна дійти висновку, що підготовка сучасного конкурентоспроможного на ринку праці інженера-педагога є досить складним і багатокомпонентним процесом. Ця складність, перш за все, пов'язана з багатофункціональністю завдань, що стоять перед ним. Розгляд інженерно-педагогічної діяльності через реалізацію реальних професійних функцій інженера-педагога дозволяє виокремити й обґрунтувати їх склад і співвіднести їх як з професійними виробничими навичками майбутнього

фахівця, так і з професійно-педагогічною діяльністю самого інженера-педагога. Саме такий зв'язок є квінтесенцією всього навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах України.

Література

1. Коваленко, О.Е., Мельниченко, О.О., Калініченко, Т.В. Досвід розвитку вищого навчального закладу : Українська інженерно-педагогічна академія — 2002-2012 роки : монографія ; за ред. О.Е. Коваленко. — Харків : Світ книг, 2014. — 194 с.
2. *Levin Walter*. For the Love of Phisics / vertdider.com/videos/uolter-levin-voimya-fiziki/, 2012.
3. *Курсанов, А.А., Федоров, И.В.* Методологический анализ профессионально-педагогической деятельности преподавателя ВТШ / Инженерная педагогика Темпус проект MULTICER (CD_JEP-24006-2003) / Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ). — М., 2007. — 258 с.

03.02.2016



АНОТАЦІЇ

АННОТАЦИИ

Освіта та суспільство

УДК 37.014.5 (063)

Кадровий потенціал сучасних освітніх систем: стан і перспективи : Міжнар. наук.-практ. конф., 17 — 18 лютого 2016 р., Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія» // Новий Колегіум. — 2016. — №2. — С. 3–44.

Розглянуто питання підготовки та перепідготовки кадрів, трансформації соціальних функцій викладача, причини слабкої залученості викладацького корпусу до сучасних трансформаційних процесів та можливі шляхи пом'якшення наявних суперечностей і проблем.

Ключові слова: соціальні функції, трансформаційні процеси, викладацький корпус.

УДК 37.014.5 (063)

Кадровый потенциал современных образовательных систем: состояние и перспективы : Международ. науч.-практ. конф., 17 — 18 февраля 2016 г., Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 3–44.

Рассматриваются вопросы подготовки и переподготовки кадров, трансформации социальных функций преподавателя, причины слабой включенности преподавательского корпуса в современные трансформационные процессы и возможные пути смягчения имеющихся противоречий и проблем.

Ключевые слова: социальные функции, трансформационные процессы, преподавательский корпус.

UDC 37.014.5 (063)

Personnel potential of modern educational systems: state and prospects Prospects on International scientific and practical conference, 17 — 18 Feb 2016, Kharkiv Humanitarian University «People's Ukrainian Academy» // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 3–44.

Issues on staff training, transformation of teacher's social functions, reasons on weak involvement of academic staff to the processes of transformation and possible approaches of the existing contradictions and problems mitigation.

Key words: social functions, transformation processes, academic staff

Організація та управління

УДК 378.4(477.54)НУА

Астахова, В. Еще одна удачная работа // Новий Колегіум. — 2016. — №2. — С. 45–47.

До 25-річчя Народної Української Академії вишла друком нова колективна монографія «Дорогу осилит идущий» (Харків : вид-во НУА, 2015. 650 с. ; за заг. ред. проф. К.В. Астахової. У монографії аналізуються здобутки колективу за чверть століття, розглядаються цілі і задачі на майбутнє.

Ключові слова: 25-річчя Народної української академії.

УДК 378.4(477.54)НУА

Астахова, В. Еще одна удачная работа // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 45–47.

К 25-летию Народной Украинской Академии вышла в свет коллективная монография «Дорогу осилит идущий» (Харьков : Изд-во НУА, 2015. 650 с. ; под общ. ред. проф. Е.В. Астаховой). В монографии анализируются достижения коллектива за прошедшие четверть века, рассматриваются цели и задачи на будущее.

Ключевые слова: 25-летие Народной украинской академии.

UDC 378.4(477.54)НУА

Astakhova, V. Another successful work // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 45–47.

The collective monograph "Who Goes Will Master the Road" (Kharkov: NUA Publishing House, 2015. 650 p.; under the general editorship of Professor E.V. Astakhova) was published to the 25th anniversary of the People's Ukrainian Academy. The achievements of the staff over the past quarter of a century are analyzed. Goals and objectives for the future are discussed.

Key words: 25th anniversary of the People's Ukrainian Academy.

УДК 378.1

Горова, К., Горовий, Д. *Необхідність участі студентів у конференціях, конкурсах та олімпіадах для всебічної підготовки майбутніх фахівців // Новий Колеґіум. — 2016. — №2. — С. 48–52.*

Розглянуто необхідність активізації наукової діяльності студентів в процесі навчання за рахунок їх участі у наукових заходах. Основні наукові заходи — це наукові конференції, всеукраїнські конкурси студентських наукових робіт та олімпіади, конкурси бізнес-планів, конкурси реклами, командні змагання.

Ключові слова: наукова робота студентів, наукові заходи, конкурс, конференція, активізація наукової діяльності

УДК 378.1

Горова, К., Горовой, Д. *Необходимость участия студентов в конференциях, конкурсах и олимпиадах для всесторонней подготовки будущих специалистов // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 48–52.*

Рассматривается необходимость активизации научной деятельности студентов в процессе обучения за счет участия в научных мероприятиях. Основные научные мероприятия — это научные конференции, всеукраинские конкурсы студенческих работ и олимпиады, конкурсы бизнес-планов, конкурсы рекламы, командные мероприятия.

Ключевые слова: научная работа студентов, научные мероприятия, конкурс, конференция, активизация научной деятельности.

UDC 378.1

Gorova, K., Gorovyi, D. *The necessity of the students' participation in conferences and competitions for the future specialists' quality training // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 48–52.*

The necessity of the intensity of the students' scientific activity in the learning process through their participation in scientific events is considered in the article. The main scientific events such as conferences, national student research competitions, business plan competitions, advertising competitions, team competitions are described in the article.

Key words: students' scientific activity, academic events, competitions, conferences, intensification of scientific activities.

УДК 339.138

Федорова, В. *Обґрунтування факторів формування іміджу вищого навчального закладу в свідомості абітурієнтів і студентів // Новий Колеґіум. — 2016. — №2. — С. 53–57.*

Обґрунтовано фактори формування іміджу вищого навчального закладу в свідомості абітурієнтів і студентів на двох рівнях: вузу і освітніх послуг. На рівні вищого навчального закладу чинники формування іміджу виділені за способом його сприйняття абітурієнтами і студентами (відчутні і когнітивні). У свою чергу, на рівні освітніх послуг фактори формування іміджу, виділені за способом його сприйняття абітурієнтами і студентами (відчутні і когнітивні), згруповані за елементами комплексу маркетингу «7Р».

Ключові слова: імідж вузу, фактори формування іміджу, абітурієнт, студент, спосіб сприйняття іміджу, елементи комплексу маркетингу «7Р».

УДК 339.138

Федорова, В. *Обоснование факторов формирования имиджа вуза в сознании абитуриентов и студентов // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 53–57.*

Обоснованы факторы формирования имиджа высшего учебного заведения в сознании абитуриентов и студентов на двух уровнях: вуза и образовательных услуг. На уровне вуза факторы формирования имиджа выделены по способу его восприятия абитуриентами и студентами (осознаемые и когнитивные). В свою очередь, на уровне образовательных услуг факторы формирования имиджа, выделенные по способу его восприятия абитуриентами и студентами (осознаемые и когнитивные), сгруппированы по элементам комплекса маркетинга «7Р».

Ключевые слова: имидж вуза, факторы формирования имиджа, абитуриент, студент, способ восприятия имиджа, элементы комплекса маркетинга «7Р».

UDC 339.138

Fedorova, V. *Justification of the image forming factors of the higher education institution in the mind of the applicants and students // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 53–57.*

The image forming factors of the higher education institution in the mind of the applicants and students are justified on two levels: the level of the institution and the level of educational services. At the university level the image forming factors are allocated by the process of its perception by the applicants and students (tangible and cognitive). In turn, at the level of educational services of image formation, marked by the process of its perception by the applicants and students (tangible and cognitive), grouped on the elements of the marketing mix «7P».

Key words: high school's image, the image forming factors, the applicant, the student, perception way of the image, the elements of the marketing mix «7P».

Методологія освіти

УДК 811.161.1

Северин Н., Северин Ю. *Метод проектів у практиці викладання іноземним студентам // Новий Колеґіум. — 2016. — №2. — С. 58–61.*

Стаття присвячена проблемам пошуку інноваційних шляхів і методів оптимізації навчання російській мові. Особливу увагу приділено проектним технологіям. Наведено приклади їх використання в системі короткострокового навчання російській мові.

Ключові слова: проект, проектні технології, спілкування, сучасні педагогічні технології.

УДК 811.161.1

Северин Н., Северин Ю. *Метод проектов в практике преподавания иностранным студентам // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 58–61.*

Статья посвящена проблемам поиска инновационных путей и методов оптимизации обучения русскому языку. Особое внимание уделено проектным технологиям. Приведены примеры их применения в системе краткосрочного обучения русскому языку.

Ключевые слова: проект, проектные технологии, общение, современные педагогические технологии.

UDC 811.161.1

Severyn N., Severyn Iu. Method of projects in the practice of foreign students teaching // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 58–61.

The article concerns the problems of looking for innovative ways and methods of optimization in teaching Russian. Special attention to project technologies is paid. Examples of project technologies as in gin short-term training Russian are given.

Key words: project, project technologies, communication, modern pedagogical technologies.

УДК 057.87:37

Подшивалова, К. Використання модульно-рейтингової системи оцінювання рівня довузівської підготовки студентів-іноземців // Новий Колеґіум. — 2016. — №2. — С. 62–65.

Стаття знайомить з принципами створення і практикою впровадження модульно-рейтингової системи під час довузівської підготовки студентів-іноземців ХНАДУ.

Ключові слова: модульно-рейтингова система, студенти-іноземці, підготовчий факультет.

УДК 057.87:37

Подшивалова, К. Использование модульно-рейтинговой системы оценивания уровня довузовской подготовки студентов-иностранцев // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 62–65.

Статья знакомит с принципами создания и практикой внедрения модульно-рейтинговой системы во время довузовской подготовки студентов-иностранцев ХНАДУ.

Ключевые слова: модульно-рейтинговая система, иностранные студенты, подготовительный факультет.

УДК 057.87:37

Podshivalova, K. Use of the module-rating system for assessment of the level of pre-university foreign students' training // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 62–65.

The article describes the principles of the establishment and implementation of the module-rating system on the faculty for foreign citizens HNADU.

Key words: module-rating system, foreign students, the level of pre-university.

УДК 378.14, 530,1

Корсунський О., Чернець І. Використання «методу основних принципів» при викладанні загальної фізики у технічних університетах нефізичного профілю // Новий Колеґіум. — 2016. — №2. — С. 66–70.

Розглядається стратегічний та тактичний методи у викладанні загальної фізики студентам технічних університетів нефізичних спеціальностей.

Ключові слова: стратегічний метод, тактичний метод, загальна фізика, основні закони фізики, студенти, нефізичні спеціальності.

УДК 378.14, 530,1

Корсунский А., Чернец И. Использование «метода основных принципов» в преподавании общей физики в технических университетах нефизического профиля // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 66–70.

Рассматривается стратегический и тактический методы в преподавании общей физики студентам технических университетов нефизических специальностей.

Ключевые слова: стратегический метод, тактический метод, общая физика, основные законы физики, студенты, нефизические специальности.

UDC 378.14, 530,1

Korsunsky A., Chernets I. The use of «Method of the basic principles» in the teaching of general physics at the technical universities nonphysical profile // New Collegium. — 2016. — № 2. — P. 66–70.

The article discusses the strategic and tactical methods in the teaching of general physics engineering students nonphysical specialties.

Key words: strategic method, tactical method, general physics, the basic laws of physics, students, non-physical specialty.

УДК 371.026.9

Бондаренко, В. Методологічний аналіз функціональних складових підготовки майбутніх інженерів-педагогів // Новий Колеґіум. — 2016. — №2. — С. 71–75.

Проведено методологічний аналіз функціональних складових професійної готовності майбутніх інженерів-педагогів до практичної діяльності. Розглянуто питання спрямовані на подолання протиріч, що виникають між виробництвом і навчальним процесом, вимогами та очікуваннями майбутнього інженера-педагога.

Ключові слова: методологічний аналіз, функціональні складові, професійно-педагогічна діяльність, інженер-педагог.

УДК 371.026.9

Бондаренко, В. Методологический анализ функциональных составляющих подготовки будущих инженеров-педагогов // Новый Коллегиум. — 2016. — №2. — С. 71–75.

Проведен методологический анализ функциональных составляющих профессиональной готовности будущих инженеров-педагогов к практической деятельности. Рассмотрены вопросы, направленные на преодоление противоречий, которые возникают между производством и учебным процессом, требованиями и ожиданиями будущего инженера-педагога.

Ключевые слова: методологический анализ, функциональные составляющие, профессионально-педагогическая деятельность, инженер-педагог.

UDC 371.026.9

Bondarenko, V. The methodological analysis of functional components of training of future engineers-teachers // New Collegium. — 2016. — №2. — P. 71–75.

The methodological analysis of functional components of professional readiness of future engineers-teachers for practical activities has been carried out.

The questions directed on overcoming of contradictions which arise between production and educational process, requirements and expectations of future engineer-teacher have been considered.

Key words: methodological analysis, functional components, professional and pedagogical activity, engineer-teacher.