

№1 2018 (91)

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.journal@gmail.com

Затверджено вченою радою
ХНПУ ім. Г. С. Сковороди,
протокол № 69 від 26.03.2018

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

**Видається за сприяння
Ради ректорів вищих навчальних
закладів Харківської області
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
А. В. БАБІЧЕВ, заступник голови – керівник апарату Харківської
обласної державної адміністрації
В. С. БАКІРОВ, доктор соціологічних наук, професор, академік
НАН України, член-кореспондент НАПН України
Л. О. БЕЛОВА, доктор соціологічних наук, професор
В. М. ГРИНЬОВА, доктор педагогічних наук, професор
В. Я. ДАНИЛЕНКО, доктор мистецтвознавства, професор, академік
Національної академії мистецтв України
М. Б. ЄВТУХ, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України
С. Т. ЗОЛОТУХІНА, доктор педагогічних наук, професор
О. М. ІОНОВА, доктор педагогічних наук, професор
О. Е. КОВАЛЕНКО, доктор педагогічних наук, професор
В. М. ЛІСОВИЙ, доктор медичних наук, професор, член-кореспондент
Національної медичної академії України
О. В. НАНКА, кандидат технічних наук, доцент, академік Української
національної академії наук екологічних технологій
С. В. ПАНЧЕНКО, доктор технічних наук, професор
В. С. ПОНОМАРЕНКО, доктор економічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
Г. Ф. ПОНОМАРЬОВА, доктор педагогічних наук, професор, академік
Міжнародної академії наук педагогічної освіти
І. Ф. ПРОКОПЕНКО, доктор педагогічних наук, професор, академік
НАПН України
В. П. САДКОВИЙ, доктор наук з державного управління, професор
О. Л. СИДОРЕНКО, доктор соціологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
В. В. СЕМЕНЕЦЬ, доктор технічних наук, професор
Є. І. СОКОЛ, доктор технічних наук, професор, член-кореспондент
НАН України
В. В. СОКУРЕНКО, доктор юридичних наук, доцент
В. Я. ТАЦІЙ, доктор юридичних наук, професор, академік НАН України
А. М. ТУРЕНКО, доктор технічних наук, професор, академік
Транспортної академії України
О. І. ЧЕРЕВКО, доктор технічних наук, професор, академік Української
академії наук, академік Міжнародної академії холоду, академік
Інженерної академії України
Ю. М. ШКОДОВСЬКИЙ, доктор архітектури, професор, дійсний член
академії архітектури України



ЗМІСТ

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО

«ОСВІТНІ РИЗИКИ: СУТЬ І ПІДХОДИ ДО ВИРШЕННЯ»

XVI міжнародна науково-практична конференція

15 лютого 2018 року,

Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

<i>О. Яременко</i> Фундаментальное, актуальное и конъюнктурное в рисках развития образовательных систем... 3	3
<i>В. Бакіров</i> Реформування української вищої освіти: деякі ризики..... 8	8
<i>Е. Астахова</i> Простые решения сложных задач как причина неустойчивости системы образования..... 10	10
<i>Б. Холод, А. Задоля</i> Вибір стратегії приватного університету: орієнтація на елітність чи масовість освітніх послуг?..... 14	14
<i>Т. Меркулова</i> Риск тенденции ухудшающего отбора в высшем образовании Украины..... 19	19
<i>Коллин Свен-Олоф</i> Устойчивая и ответственная академическая свобода 23	23
<i>Н. Крейдун, О. Невоєнна, Л. Яворовська</i> Освітній ризик: індивідуально-психологічні прояви 27	27
<i>З. Шилкунова</i> Риски детства как вызовы системе образования 31	31
<i>Р. Томашевский</i> Реформа высшей школы в Польше 1920 — 2020: надежды, ожидания, риски..... 36	36

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА УПРАВЛІННЯ

<i>В. Гриньова, О. Резван</i> Кар'єрні домагання молодого фахівця: роль університетів у формуванні їхньої адекватності..... 40	40
<i>Р. Левкіна, А. Левкін, А. Ряснянська</i> Сучасна освіта у структурі сталого розвитку підприємств аграрного бізнесу 45	45
<i>В. Федорова</i> Стратегии формирования имиджа высшего учебного заведения..... 48	48
<i>К. Радченко, Г. Зміївський</i> Персональні навчальні системи: використання в дистанційному навчанні у військовій освіті..... 53	53

МЕТОДОЛОГІЯ ОСВІТИ

<i>Ю. Бойчук, О. Казачінер</i> Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів 62	62
<i>А. Турчинов, Ю. Таймасов</i> Шляхи підвищення ефективності фізичної підготовки курсантів-жінок вищих військових навчальних закладів (на прикладі впровадження системи кросфіт) 68	68
<i>В. Бабайлов</i> Новая парадигма методологии 73	73
<i>В. Рахліс</i> Теоретичні аспекти підготовки перемовників засобами неформальної освіти..... 78	78

ІНФОРМАЦІЯ

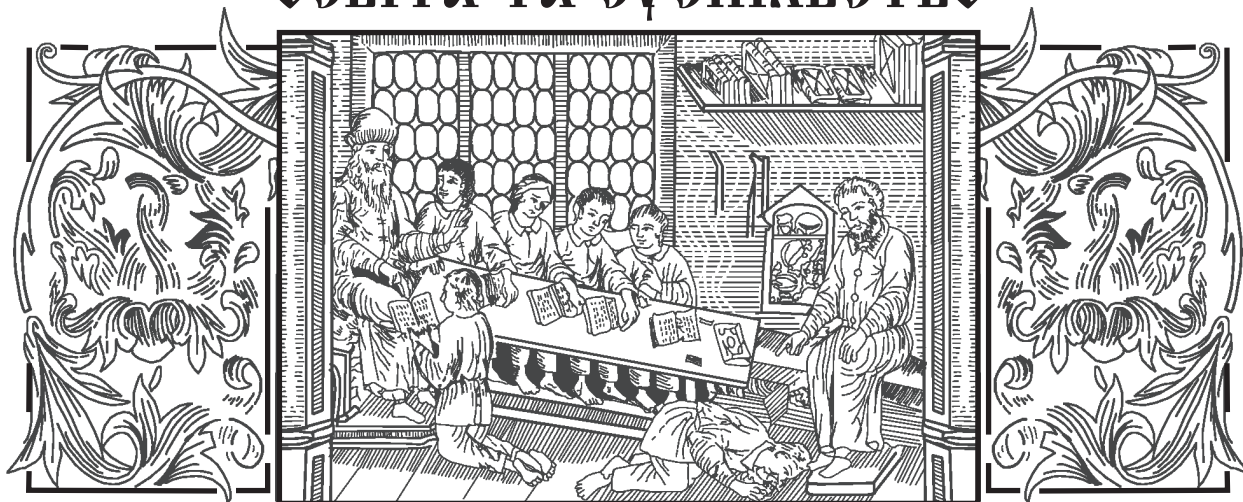
Анотації..... 82	82
------------------	----

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 27.03.2018. Формат 84×108/8. Папір офсетний.
Друк на ризографі. Умов. друк. арк. 9,2. Облік.-вид. арк. 14,4.
Тираж 300 прим. Зам. № 72. Ціна договірна.
Частина тиражу розповсюджується безкоштовно.

Адреса редакції: Україна, 61166, Харків, просп. Науки, 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, 2018.
© «Новий Колегіум», 2018.

ОСВІТА ТА СУСПІЛЬСТВО



«Освітні ризики: суть і підходи до вирішення»

XVI міжнародна науково-практична конференція
15 лютого 2018 року,
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

УДК 37.014.5(063)

Фундаментальное, актуальное и конъюнктурное в рисках развития образовательных систем

Олег Яременко,
доктор экономических наук, профессор,
Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»

Фундаментальные риски образовательной системы обусловлены ее специфической исторической природой, которую образование не способно преодолеть без самоуничтожения. Современный исторически сложившийся способ обеспечения жизнедеятельности социума путем организации социальных взаимодействий обязательно включает в себя образовательную систему и ее функцию — образовательную деятельность.

Любая модель современного государства, от США до КНДР, предполагает семью, дошкольные учреждения, школы и университеты.

Когда мы подчеркиваем принципиальную разницу между этими двумя упомянутыми социально-политическими и экономическими системами (США и КНДР), мы не должны забывать, что это — разница в пределах одного социального качества, одного исторического

этапа. Мы можем критиковать и не принимать социальные эксцессы тоталитарной системы только потому, что в ней живут такие же люди, как и мы. Можно, конечно, воротить нос и говорить, что с нами этого никогда не случится. Но не случайно же бывший президент США Барак Обама в декабре 2017 года в своей речи в Экономическом клубе Чикаго сравнил политику США с политикой нацистской Германии 1930-х годов¹. Его слова о «хрупкости демократии» говорят, кроме всего прочего, о наличии «гена тоталитаризма» в любой, даже самой либеральной, социальной системе. Однако отмена демократии не означает отмены образования.

Фундаментальным риском для образования является эволюционный процесс формирования и расширения институциональных альтернатив образовательной системы вплоть до полного отрицания ее особого социального статуса. Фундаментальное в рисках образовательной системы наиболее близко соприкасается с неопределенностью современного социального развития. Именно образовательные учреждения ощущают первыми на себе энтропийную составляющую технологического прогресса, слишком быстрого, чтобы социуму можно было к нему приспособиться через механизмы адаптивной функции социальных институтов.

Конечно, Университет — это живой организм, и как любой живой организм, он живет благодаря непрерывному обновлению своих элементов. К сожалению, удивительная историческая пластичность образовательных форм, устойчивость вывесок «Университет» по отношению к самым разным социальным, идеологическим и технологическим новациям, не является абсолютной. В XXI веке общество перерождается в своих основах.

Р. Шафаревич ссылается на точку зрения Фрица Хайхельхайма, высказанную в работе «Экономическая история

древности»: «Вполне возможно, что планируемая, контролируемая государством экономика, возникшая в последние десятилетия в результате имманентных тенденций нашей позднекапиталистической эпохи XX столетия, означает конец и завершение длительного развития в направлении экономического индивидуализма и начало новой организации труда, которая ближе к образцам Древнего Востока, возникшим 5000 лет назад, чем к тем идеалам, основы которых были заложены в начале железного века»².

Консервативный сценарий реализации фундаментальных рисков предполагает, что часть образовательных функций может переходить на семейный уровень, часть — на корпоративный, часть — может вообще отмереть. Кроме этого, расширятся возможности прямого информационного взаимодействия человека с обществом без посреднических функций образовательных учреждений. Деграция уникального институционального статуса Университета хотя и ускорится, но может продлиться достаточно долго (одно-два поколения). Это даст возможность части университетов трансформироваться в новые по содержанию институциональные образования, которые сохраняют атрибуты старых университетов, но будут по сути чем-то иным.

Радикальный сценарий реализации фундаментальных рисков (по Хайхельхайму) означал бы, что произойдет всеобщая институциональная перестройка в форме катастрофы социального посредничества как мета-института, что приведет к быстрому уничтожению образовательных учреждений и разрыву непрерывности в тысячелетнем существовании человеческой цивилизации. Социальная энтропия резко возрастет, произойдет тотальное стирание ценностно-институциональной и структурной информации общества.

¹ Источник: Invoking the specter of Nazi Germany, Obama warns against complacency// CRAIN'S Chicago Business. — December 06, 2017

² Цитата по: Шафаревич И.П. Социализм как явление мировой истории. — <http://shafarevich.voskres.ru/a3.htm>.

В новом обществе не будет потребности в обеспечении жизнедеятельности путем организации сложной системы социальных взаимодействий и опосредований. Общественные отношения, как и предсказывал К. Маркс, станут простыми и прозрачными, впрочем, как и субъекты этих отношений — благодаря возможностям использования Big Data и информационно-сетевых технологий, которые радикально совершенствуются, если верить Э. Сноудену, чуть ли не каждый месяц.

Актуальные риски образовательной системы обусловлены сегодня, прежде всего, двумя факторами: глобальным сдвигом, который мы называем глобализацией, и информационными технологиями.

В условиях глобальных возможностей и глобальной неопределенности защитная и информационная функция социальной идентичности ослабевает. Ценности и ценностноподобные институты утрачивают свой системообразующий статус, поэтому «усыхает» потребность в передаче социального наследия и в соответствующих специализированных институтах, включая и образование. Очень часто сегодня для субъекта «быть самим собой» и «быть эффективным» — это альтернативные стратегии. Проблема в том, что право быть самим собой — это одно из основных требований свободы человека. Отрицая это право путем прямого навязывания или путем иллюзии свободного выбора ценностей, мы выходим на дорогу к не очень свободному обществу.

Массовое принятие инноваций требует отключения ценностного иммунитета, способностей к рефлексии, социальных фильтров технологического прогресса. Нельзя давать людям задуматься над словами апостола: «Все мне позволительно, но не все полезно; все мне позволительно, но ничто не должно обладать мною».³ Поэтому люди продают свою почку, чтобы купить новый айфон.

Молодые независимые государства еще сохраняют историческую потреб-

ность в социальной самоидентификации, однако это не встречает понимания у их партнеров по глобальным проектам геополитического и геоэкономического переустройства. Глобализация рынка образовательных услуг показывает, что можно учить людей в чужой ценностно-институциональной среде, и это не мешает им становиться хорошими специалистами. Хотя эти хорошие специалисты все реже возвращаются на родину, вживаясь постепенно в новую ценностно-институциональную среду.

Для потребностей глобального рынка труда национальная специфика образовательной системы, которая тесно связана с функцией воспроизводства, сохранения и передачи национального социального наследия, является бесполезной или просто вредной. Когда национальная университетская элита убеждает себя и окружающих, что все равно без нас не обойдутся, нужно понимать, что, как минимум, попробуют обойтись. Аргумент «а кто же будет готовить кадры для новой экономики, для новой науки, для новой культуры» — может получить и такой ответ: в нынешнем количестве и качестве эти кадры просто не нужны. Роботы и смарт-производства, практические приложения искусственного интеллекта уже сегодня интенсивно уничтожают рабочие места, а для того, чтобы получать безусловный базовый доход, человеку университетское образование не требуется.

Проблема дефицита спроса и переизбытка предложения на рынке образовательных услуг стала глобальной. Зарубежные, в особенности провинциальные, университеты вынуждены демпинговать на рынках образовательных услуг других стран, ожидая циклического выправления демографической ситуации, не понимая, что дело не только в демографии, а еще и в глобализации самой по себе. Благодаря глобализации, глобальной конкуренции и сопровождающей ее конъюнктурной суете современная технологическая революция смогла проскочить через все видимые и невидимые социаль-

³ (1 кор. 6:12).

ные фильтры. В результате социальные ценности и идентичности остались по одну сторону этих фильтров, а технологии — по другую.

Именно со стороны новых технологий (прежде всего, информационных) пришла другая актуальная угроза. Эволюция информационных технологий на этапе блокчейн делает ненужной фигуру посредника вообще, и информационного посредника — в частности. Как показано в одной из современных публикаций (В. Корниевская), институты как таковые имеют посредническую природу. Перерождение посредничества до простой информационной функции приводит к деинституционализации социальной системы, которая уже не испытывает потребности в доверии и поддержании ценностной идентичности.

Профессор, преподаватель, педагог — это еще и посредник между обществом и студентом. Самые первые Интернет-курсы по бизнес-дисциплинам (маркетинг, менеджмент, инвестирование) еще 20 лет назад показали возможность овладения соответствующими знаниями, способностями и навыками вплоть до получения сертификата без участия посреднических структур (университетов). Принцип достаточности будет и дальше снижать потребность в университетском образовании. Главным для университетов становится не вопрос «как учить?», а вопрос «кого учить?».

Конъюнктурные риски образовательной системы обусловлены стремительным нарастанием глобальной и локальной неопределенности уже сегодня. Это порождает деструктивную конкуренцию внутри образовательной системы по модели «война всех против всех», стремление выживать за счет слабых, отсутствие конкурентной солидарности. Достаточно часто, общаясь с коллегами, видишь, что нет понимания простого факта: убивая друг друга, мы убиваем систему в целом.

К этому добавляется деструктивная конкуренция извне в условиях эрозии механизмов и инструментов национального суверенитета. Эти опасные процессы разворачиваются на фоне кризиса системы финансирования, который до боли напоминает 90-е годы прошлого века. Многие вузы прибегают к тактике аномальной гибкости предлагаемых образовательных программ как способу рыночного выживания, которое достигается ценой отказа от фундаментальной составляющей образования. Все эти проблемы отражаются в деградации национальной системы управления и в конъюнктурной идеологизации образовательной деятельности.

Главная опасность ближайших лет — схождение траекторий фундаментального, актуального и конъюнктурного риска в точке сингулярности, где произойдет их взаимное отождествление: кризис отдаст университеты на растерзание актуальным рискам, реализация которых превратит их в реликтовые артефакты, своего рода музейные экспонаты нового мира, построенного на началах трансгуманизма и вертикального прогресса.

Литература

1. *Hinz G.* Invoking the specter of Nazi Germany. Obama warns against complacency [Electronic resource] / Greg Hinz // CRAIN`S. Chicago Business. — 2017. — December 06. — URL: <http://www.chicagobusiness.com/article/20171206/BLOGS02/171209933/invoking-the-specter-of-nazi-germany-obama-warns-against-complacency> (access date: 12.12.2017).
2. *Шафаревич И. Р.* Социализм как явление мировой истории [Электронный ресурс] / Шафаревич И. Р. — Режим доступа: <http://shafarevich.voskres.ru/a1.htm> (дата обращения: 15.12.2017).
3. *Новый завет.* — М. : Рос. библ. о-во, 2017.

O. Yaremenko**Fundamental, actual and momentary risks in the development of educational systems**

Abstract

The evolution process of the expansion of institutional alternatives of the educational system up to the full negation of its special social status makes up a fundamental risk for education. The topical risks for the educational system are determined by a universal shift, which we call globalization, and information technologies. Momentary risks for the educational system are determined by swift growing of the global and local uncertainty here and now. It causes corrosive competition inside the educational system outline under the model of war of all against all, tendency to survive at the expense of the weak, absence of competitive solidarity.

The problem of demand deficit and oversupply in the educational market has become global. Due to global competition and market fuss accompanying it, modern technological revolution has been able to go through all the visible and invisible social filters. As a result, social values and identities have remained on the one side of these filters, and technologies have appeared on the other side.

The main danger of the nearest future is convergence of the pathways of fundamental, actual and momentary risks in a singular point, where they will blend. Crisis will throw universities to the wolves, i.e. actual risks, the realization of which will turn them to relict artifacts, museum pieces in the new world built on the basis of transhumanism and vertical progress.

Key words: fundamental educational risks, actual educational risks, momentary educational risks, educational system

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Реформування української вищої освіти: деякі ризики

Віль Бакіров,

доктор соціологічних наук, професор, ректор,
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

Гучасне суспільство, на що звернув увагу У. Бек, продукуючи нові ресурси, водночас продукує й відтворює різноманітні ризики [1, с. 22]. Тому надзвичайно вчасним є обговорення актуальних і потенційних ризиків у сфері освіти, їх ідентифікації, осмислення, оцінки й пошуку адекватних підходів до нейтралізації.

Українська вища школа перебуває зараз у стані масштабного реформування. Важливо не лише фіксувати повільність і непослідовність реформ, але й звертати увагу на різноманітні ризики, що породжуються реформами.

Не вдаючись до глибокого й спеціального аналізу, назвемо лише деякі з реформ, навколо яких породжуються кластери відповідних ризиків.

Поглиблення автономії ЗВО у визначенні змісту освітньо-професійних програм. З одного боку, університети отримують свободу у виборі навчальних курсів, обсягів, форм і методів викладання. Але з іншого, — виникає ризик, що під тиском корпоративних інтересів і суб'єктивних обставин із навчального процесу зникатиме гуманітарна складова, а також суттєво знижуватиметься фундаментальна математична й природнича підготовка майбутніх фахівців. Крім того, віднесення вибору 25 % навчальних курсів до прерогативи студентів несе у собі вагомий ризик збіднення та спрощення змісту навчання, якщо студенти не отримуватимуть кваліфікованої консультативної допомоги.

Розбудова зовнішніх і внутрішніх систем забезпечення якості освіти — надзвичайно важливе завдання, яке тим не менше може обернутися погіршенням умов викладацької діяльності через те, що ЗВО можуть обирати не викладацькоцентристську парадигму забезпечення якості (передбачає створення для викладачів комфортних умов діяльності, інформаційне, матеріально-технічне та інше супроводження викладацької роботи), а парадигму бюрократичну, тобто наголос на посиленні механізмів контролю над викладанням, на тотальній регламентації роботи викладачів, унаслідок чого послаблюється креативний і пошуковий аспекти викладання.

Розподіл держзамовлення на засадах «широкого» конкурсу. Ця безумовно позитивна новація несе в собі ризик перетікання абітурієнтів і потім студентів із регіональних міст до столиці та декількох привабливих міст, унаслідок чого занепадатимуть вищі навчальні заклади і, відповідно, наукове й культурне життя в регіонах.

Внаслідок реформ виникає ситуація досить жорсткої конкуренції між вищими навчальними закладами за студентів і відповідні фінансові ресурси. Через це виникають ризики вдавання певних ЗВО до інструментів недобросовісної конкуренції, а саме: демпінгові ціни на освітні послуги, послаблення вимог до студентів, спрощення й профанація навчального процесу, поширення фейкової інформації

про здобутки та історію навчального закладу тощо. Внаслідок цього страждатиме репутація української вищої школи й значна кількість абітурієнтів стане переорієнтовуватися на навчання за кордоном.

Окремої розмови заслуговують пропозиції щодо переходу на нову модель економічної діяльності вищої школи, що передбачає зміну статусу державних вищих навчальних закладів і перетворення їх на небюджетні неприбуткові установи. Така модель покликана поширити фінансову автономію ЗВО при збереженні за ними режиму пільгового оподаткування. Проте необхідно прорахувати й оцінити всі можливі ризики, що виникатимуть при застосуванні цієї моделі, особливо, якщо виникнуть проблеми зі збереженням пільгового оподаткування.

Підбиваючи підсумки, згадаймо Е. Гідденса, який зазначив, що підвищена ризикованість повсякденного життя змушує як пересічних людей, так і експертів змінювати відповідним чином моделі мислення, постійно мислити в поняттях ризику й оцінки ризику [2, с. 119]. Повною мірою це стосується і складних процесів, що відбуваються у сучасній вищій освіті.

Література

1. Бек У. Общество риска на пути к другому модерну / Ульрих Бек. — Москва : Прогресс-Традиция, 2000. — 383 с.
2. Гидденс Е. Судьба, риск и безопасность / Е. Гидденс // THESIS. — 1994. — № 5. — С. 119.

Vil Bakirov

Reforming Ukrainian Higher Education: Certain Risks

Abstract.

The report is focused on existing and potential risks in the field of education, their identification, comprehension, assessment and search of corresponding approach to their elimination. The Ukrainian higher education is being under large-scale reforming, which creates clusters of the corresponding risks. The article stresses the risks caused by expansion of the Higher Education Institutions autonomy in the determination of the content of educational and vocational programs, development of external and internal systems for education quality assurance, distribution of the state orders on the basis of “wide” competition, and rather fierce competition among higher education institutions for students and corresponding financial resources.

Key words: higher education reforming, risk and risk assessment.

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Простые решения сложных задач как причина неустойчивости системы образования

Екатерина Астахова,

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

Социальные системы не могут одновременно адаптироваться к большому количеству признаков. Граница скорости изменений в них обязательно должна присутствовать.

Так (или примерно так) можно интерпретировать Дилемму Холдейна, экстраполируя ее на социальные процессы.

Не будет преувеличением утверждение о том, что нововведения последних десятилетий чаще ухудшают состояние образования, нежели приводят к улучшению, они вносят смятение в образовательное сообщество. В результате — наличие на образовательном поле множественных точек бифуркации, делающих его предельно уязвимым. И это в то время, когда, напротив, крайне необходима, своеобразная «антихрупкость», обеспечивающая системе способность развиваться в условиях нестабильности и хаоса.

Складывается устойчивое представление, что реформаторы отечественного образования исповедуют предельно простую логику, базирующуюся на убеждении: чем больше реформ, тем лучше. В этой вихреобразной гонке за изменением всего и вся как-то утрачивается понимание, где цель, а где средства и каковы возможные издержки столь разновекторных (а порой и разнонаправленных) реформ.

Обилие вызовов и рисков превращает их в «проблемный фон», который, становясь неким общим местом, не позволяет сосредоточиться на выявлении и анализе наиболее острого, значимого, хотя бы для

данной образовательной системы (или региона) на определенном временном отрезке.

Такая перманентная хаотичность (или хаотичная перманентность?) подталкивает к поиску и принятию простых решений, в то время как общественные отношения в целом и вся система образования, в частности, постоянно диверсифицируются. Не здесь ли кроется причина сосредоточенности реформ не на содержании, а на форме?

Думается, среди образовательных рисков все же стоит пытаться вычленить базисные. Если говорить о системе высшего образования, то она, представляется, попала в сложнейшую институциональную ловушку. По меткому замечанию известного популяризатора науки проф. Черниговской Т. В., мы уже сегодня не можем познакомить студента с современным уровнем развития его предметной сферы. Ни по времени, ни по методикам. Вот это — один из ключевых основополагающих рисков — непонимание и неприятие того факта, что образование изменилось кардинально. Отсюда проистекают и многие иные риски. Скорость развития научных знаний и устаревание ранее незыблемой информации подрывают основу института образования в привычных его формах.

Еще один основополагающий риск — это сжатие пространства академической автономии, которую основательно подрывает экономизация социальных взаи-

модействий [1]. Существует целый блок силовых полей, расшатывающих саморегуляцию университетского сообщества. Они подробно проанализированы в монографии под редакцией Е.А. Вишленковой «Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов» [1, с. 30]. Не менее рискованными видятся процессы превращения современных университетов в достаточно диффузные образования, которые уже не представляют собой взаимосвязанную целостность.

Еще один значимый риск — это риск контингентный. Как правило, его связывают только с сокращением численности студентов, что для Украины является весьма болезненной проблемой.

Демографический кризис, ставший системным, в переплетении с экономическим и социально-политическим, привел к сокращению абитуриентской среды до таких параметров, когда на определенном этапе в стране оказалось бюджетных мест в вузах (суммарно) больше, чем выпускников средних школ соответствующего года.

Меры, предпринятые государством, эту проблему, представляется, только обострили и запутали. Как результат — начиная с 2015 года контингентные риски вышли для украинской системы высшего образования едва ли не на первое место.

Естественно, что в таких условиях риски сокращения контингента оказались острее для частного сектора. Отсутствие бюджетных мест, стипендий, ряда социальных гарантий, которые государство закрепило исключительно за государственными вузами (несмотря на вступление Украины в ВТО, которая уже на уровне уставных своих требований запрещает государствам давать преференции учреждениям и организациям, ими (государствами)), жесткая (далеко не всегда честная) конкуренция — все это сократило возможности маневра для внебюджетного сектора. Начиная с 2014-2015 гг. численность вузов этой формы собственности стала сокращаться. От 120-

125 учреждений до 65-70, реально функционирующих. И это в то время, когда в мире, напротив, частный сектор в образовании растет. Стоит оговориться сразу: достоверной статистики по негосударственному сектору образования в Украине практически нет. Министерские сведения, данные Единой государственной базы образования, региональные и областные статистические показатели, подсчеты общественных организаций и ассоциаций частных учебных заведений сильно между собой разнятся, что затрудняет анализ тенденций и процессов.

Есть еще одна грань контингентного риска, которая реже анализируется в литературе. Это снижение качественных параметров абитуриентов, появление значительной части выпускников общеобразовательных школ, которые не готовы к формам обучения, предлагаемым высшей школой. У них отсутствуют учебные навыки, им сложно осуществлять постоянные интеллектуальные усилия, без которых получение образования невозможно.

Эта грань контингентных рисков вынуждает университетский сектор образования брать на себя не только функции первичной социализации, которые раньше выполняла школа, но и «дотягивание» студентов до уровня, позволяющего получать высшее образование. Дополнительные и индивидуальные занятия, и сессии, дистанционные курсы и пр., и пр. — формы, хорошо знакомые высшей школе сегодня. Но пока университет затрачивает усилия на «дотягивание» и «выравнивание», не остается времени — в прямом смысле слова — на достижение того качества и уровня, которые сегодня требуются от университетского образования.

Контингентные риски дают о себе знать чем дальше, тем больше. И в первую очередь, в части качества абитуриентской среды, ее готовности к обучению в высшей школе. Стоит упомянуть о снижении общей мотивации к получению высшего образования как такового. Переплетение этих причин требует от вузов иных мето-

дов создания собственной абитуриентской среды и ее подготовки еще на довузовском уровне.

Конечно, каждый университет в отдельности стремится получить максимально качественный набор и работать с хорошо подготовленными студентами. Однако мировая практика показывает: то, что предпочтительно для одного вуза, не совсем хорошо для образовательной системы в целом. Современный институт образования тем ценнее, чем он лучше подготовлен к работе с разными по уровню и предыстории образования студентами. Получается, что система высшего образования должна отработать методики и подходы, позволяющие без ущерба для качества подготовки работать и со студентами продвинутыми, способными, и с теми, кто имеет не столь высокие результаты предварительной ступени обучения. Связано это с тем, что современные технологии вынуждают общество обращать внимание на качество человеческого капитала в целом, на уровень образования значительных масс людей, а не отдельных групп. Только в этом случае высшее образование может решать задачи, стоящие перед ним сегодня.

Проблема рисков в современном образовании имеет множество граней и оттенков. Уже шла речь о том, что при общей их схожести они имеют отличия и весьма существенные. Найти ответы на все вызовы едва ли удастся одной какой-то образовательной системе или университету. Скорее всего, будет идти длительный поиск путей смягчения рисков и оптимизации их последствий.

Постоянно возрастающие риски и их диверсификация — серьезные проблемы для высшего образования. Но, как мы знаем, проблемы — это возможности. Задача

же самих университетов превратить первые во вторые. Но, конечно же, не путем упрощенных подходов и решений.

Литература

1. *Сословие русских профессоров. Создатели статусов и смыслов* : [монография] / Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики», Ин-т гуманитар. ист.-теорет. исслед. им. А. В. Полетаева ; под общ. ред. Е. А. Вишленковой, И. М. Савельевой. — Москва : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2013. — 386 с.
2. *Опфер Е. А.* Риск-менеджмент в управлении качеством образования в вузе // Высш. образование в России. — 2015. — № 10. — С. 84-90.
3. *Гребнев Л.* ВТО и Российские вузы: от жесткой конкуренции к взаимовыгодному сотрудничеству // Высш. образование в России. — 2006. — № 4. — С. 28-32.
4. *Гребнев Л.* Образование — рынок «медвежьих услуг» // Высш. образование сегодня. — 2005. — № 3. — С. 55-65.
5. *Запесоцкий А.* Платное образование — не услуга, студент — не клиент // Высш. образование в России. — 2002. — № 2. — С. 48-53.
6. *Майбуров И.* Соотношение понятий «образование» и «образовательная услуга» // Право и образование. — 2003. — № 5. — С. 34-43.
7. *Танган С.* Образование — право человека или коммерческая услуга // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 3-14.
8. *Гребнев Л.* ВТО и Российские ВУЗы: от жесткой конкуренции к взаимовыгодному сотрудничеству // Высшее образование в России. — 2006. — № 6. — С. 55-65.

Ye. Astakhova

Simple solutions for complex problems as reason for the instability of the education system

Abstract

The conference paper presents the reflections on the quality of innovations in the education system of the recent decades. The newly introduced term “antifragility” that refers to the processes underway in education and characterizes the qualities of the system it needs to develop under the conditions of instability and chaos is made use of.

Attention is drawn to the paradox that has emerged in the national education system, i.e. making simple management decisions in the context of the higher-level complexity of the activities of educational institutions and the university sector in particular.

Some key risks including the objective inability of the system to keep up with the changes occurring in science, the objective compression of the academic autonomy space, etc. have been identified.

Key words: innovations, education risks, higher education, the education system, the reformation of the education system.

15.02.2018



Комплекс работ «История образования Харьковщины в лицах», подготовленный учеными Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия», номинирован на Государственную премию Украины в области образования (направление: научные достижения в отрасли образования).

Информация о номинировании размещена на сайте Министерства образования и науки Украины (<https://mon.gov.ua/ua/news/komitet-z-derzhavnoyi-premiyi-ukrayini-v-galuzi-osviti-povidomlyaye>), опубликована в газете «Освіта України» (26.03.2018, С. 10–13).



УДК 37.014.5(063)

Вибір стратегії приватного університету: орієнтація на елітність чи масовість освітніх послуг?

Борис Холод,

доктор економічних наук, професор, президент,

Анатолій Задоя,

доктор економічних наук, професор,

Університет імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро

Ефективна діяльність економічного суб'єкта у будь-якій сфері потребує чіткого усвідомлення його менеджментом стратегічних цілей та ринкового позиціонування. Не є винятком і приватні університети, які мають вести себе як самостійні суб'єкти господарювання та забезпечувати щонайменше незбиткову економічну діяльність. В останні роки можна спостерігати як в Україні припинили свою освітню діяльність десятки приватних університетів, академій та інститутів. На нашу думку, це відбувається, зокрема, і через помилково сформульовану стратегію, яка не враховувала як внутрішні, так і зовнішні ризики університетської діяльності та не передбачала заходи по їх мінімізації.

Питання ризиків в освітній діяльності, які виникають як наслідок динамічних змін внутрішнього та зовнішнього середовища, досить ґрунтовно досліджуються в науковій літературі. Одними з найбільш фундаментальних є роботи відомого дослідника М. Фуллана [1, 2]. Побудова економічної моделі вищої освіти, яка б відповідала новим ринковим умовам, актуалізувала дослідження освітніх ризиків і в пострадянських країнах [3, 4]. Вітчизняні дослідники І.С. Каленюк та О.В. Куклін аналізують зовнішні ризики діяльно-

сті університетів та їх макроекономічні наслідки [5]. Цікава класифікація вірогідних ризиків у галузі освіти здійснена Н.М. Черненком [6]. Разом з тим, питання внутрішніх ризиків діяльності приватних університетів фактично знаходиться поза полем дослідження.

Метою нашої статті є аналіз різних цільових стратегій діяльності приватних університетів та оцінка можливих ризиків, пов'язаних з їх реалізацією.

Найчастіше, коли мова йде про цільові стратегії університету, вони поділяються на стратегію масової освіти та стратегію елітної освіти. Якщо перша з них орієнтується на пропонування такого освітнього продукту, що доступний широкому колу здобувачів освіти, а на виході готується фахівець масових професій, здатний вирішувати більш-менш традиційні професійні завдання (така цільова стратегія характерна, наприклад, для абсолютної більшості педагогічних університетів), то елітна освіта значно підвищує вимоги до вступника, змінює сам характер навчального процесу та намагається підготувати фахівця, який орієнтований на розв'язання складних, нетрадиційних професійних завдань (типовими представниками таких закладів освіти є бізнес-школи, які ведуть

підготовку за програмами ExecutiveMBA). Кожна із зазначених стратегій має свої переваги та створює своєрідні ризики для університету.

Серед переваг стратегії масової освіти можна виділити наступні:

- значний попит серед здобувачів освіти, що дозволяє за рахунок масштабів економити на загальних витратах (можливість формування великих навчальних потоків, які вивчають одні й ті ж дисципліни) та встановлювати порівняно невисокі ціни;
- відносна простота старту програм (помірні вимоги до матеріально-технічного, методичного та кадрового забезпечення);
- відносна стабільність методів та змісту навчання, можливість використання уже накопиченого досвіду інших університетів (просте копіювання програм та їх методичного забезпечення);
- великий ринок праці, здатний створювати у здобувачів освіти враження про легкість працевлаштування по завершенню отримання освіти;
- практично стандартні навчальні плани у різних закладах освіти роблять порівняно легким перехід з одного університету до іншого;
- порівняно легке заміщення одного викладача на іншого, оскільки більшість навчальних дисциплін є стандартними.

Разом з тим, стратегія масової освіти пов'язана зі значними ризиками, які за тих чи інших умов можуть привести до катастрофічних наслідків для університету. Особливої уваги заслуговують такі:

- високий рівень конкуренції серед надавачів освітніх послуг. Це може приводити до «розсіювання» здобувачів освіти серед значної кількості університетів, створення некомплектних навчальних груп, фактичної індивідуалізації навчального процесу (тоді як плата за освітню послугу формувалася з розрахунку на ефект масштабу) та його збитковості;

- гострота конкуренції підштовхує деяких її учасників до використання недобросовісних методів, зокрема демпінгу та «чорного піару». Жертвами можуть стати саме ті університети, які намагаються навіть за таких умов надавати освітні послуги прийнятної якості;
- складне фінансове становище університетів, як наслідок зазначених вище причин, змушує їх шукати резерви економії на контактному часі «викладач-студент», якості кадрового складу, матеріально-технічному та методичному забезпеченні навчального процесу. Це однозначно позначається на якості освітньої послуги та погіршує імідж закладу освіти;
- навчальні заклади, які обрали стратегію масової освіти, досить часто не приділяють належної уваги науковій роботі (відсутні відповідні стимули), що дає можливість формувати свої наукові школи, вести підготовку кадрів вищої кваліфікації та формувати свою корпоративну наукову та освітню культуру.

Елітна освіта будується на принципах сегментації ринку та відображає усі переваги такої ринкової поведінки:

- освітня послуга орієнтується на здобувачів, які хотіли б отримати особливу освіту, більш якісну і готові для цього докладати більші зусилля, ніж зазвичай (як трудові, так і фінансові). Це дозволяє встановлювати більш високі ціни та формувати належні доходи університету при відносно меншій кількості студентів;
- випускники елітних програм мають більш високу конкурентоспроможність на ринку праці, що спрощує процедуру працевлаштування;
- стабільний фінансовий стан університету дозволяє (а сам зміст програми — вимагає!) залучення кращих науково-педагогічних кадрів, що позитивно позначається як на навчальному, так і науковому процесі.

Однак вибір стратегії елітної освіти має не менше ризиків, ніж масової. Зокрема:

- емність ринку у певному сегменті завжди є обмеженою. Особливо за цих умов важко університетам, які зорієнтовані на регіональний ринок освітніх послуг. Може виявитися, що серед здобувачів освіти не знайдеться потрібної кількості, яка зробить запропоновану (більш витратну!) елітну програму економічно доцільною;
- існує ризик неспівпадіння підготовленості та вмотивованості здобувача до додаткових зусиль з засвоєння елітної програми, з одного боку, та його платоспроможності, з іншого. Університет же не зможе знизити вимоги ні до першого, ні до другого, оскільки у цьому випадку програма втратить свою елітність;
- сьогодні є реальною загроза, що й ринок праці не буде здатним сприйняти випускника елітної програми. Одним з компонентів реалізації такої програми є формування у випускника досить високої самооцінки (без цього сама програма не може ефективно реалізуватися). Українські ж роботодавці досить часто навіть не готові сформулювати ті професійні проблеми, які здатний вирішувати випускник програми і, відповідно, не готові платити ту вартість, яку має ця трудова послуга. Усе це дискредитує саму програму як в очах випускників, так і майбутніх здобувачів;
- стартові витрати на запуск елітної програми є значно більшими, ніж у випадку організації масового навчання, а ймовірність успіху нижча.


Українська приватна освіта на першому етапі свого становлення (90-ті роки ХХ століття) в основному була зорієнтована на масову освіту: розгалужена система філій, порівняно невисока ціна, спеціальності підготовки масового попиту, тощо. Однак в останні 5-7 років ситуація почала

змінюватися. По-перше, значно зросла конкуренція серед закладів освіти (більшість державних навчальних закладів теж прийняли стратегію масової освіти та вийшли з аналогічним освітнім продуктом на ринок); по-друге, демографічно ситуація в цілому погіршила попит на освітні послуги; по-третє, споживачі освітніх послуг стали більш мобільними та вимогливими до їх якості. Як наслідок, з ринку пішла більшість філій (як приватних, так і державних закладів освіти), які працювали у невеличких містечках, а інколи й в селищах. Через економічну недоцільність (відсутність наборів студентів) фактично відмовилися від ведення навчального процесу у десятках приватних закладах освіти. Можна знайти приклади, коли приватні університети позиціонували себе як елітні, але не змогли утриматися на ринку.

Якою ж може бути сучасна стратегія приватного університету, щоб вона змогла витримати випробування ринку? На нашу думку, сьогоднішнім викликам найбільшою мірою відповідає органічне поєднання в стратегії університету масової та елітної освіти, або «стратегія локомотиву». Підтвердженням тому може слугувати досвід Університету імені Альфреда Нобеля, м. Дніпро. Ще у 2006-2007 рр. у якості елітної програми, яка повинна була стати локомотивом для підтягування до міжнародних стандартів усіх інших програм, була обрана англійська програма підготовки бакалаврів з міжнародної економіки. Три роки пішло на підготовку кадрового та методичного забезпечення старту цієї програми. З 2010 р. програма була валідована Університетом Уельсу (Велика Британія), що дало можливість її випускникам отримувати український диплом з міжнародної економіки та британський диплом з міжнародного менеджменту. Це значно розширило ринок освітніх послуг, оскільки програма стала привабливою для іноземних студентів.

Уже через кілька років почав спрацьовувати синергетичний ефект. Освітні стандарти Університету Уельсу, які спо-

чатку використовувалися лише в рамках англомовної програми, почали поширюватися на усі інші програми. В університеті з'явилися нові структурні підрозділи, які не характерні для українських закладів освіти, а от у британській системі саме вони опікуються якістю надання освітніх послуг. За британським стандартами в університеті запроваджено інститут т'юторів, які допомагають першокурсникам визначитися з індивідуальною навчальною траєкторією.

 брана стратегія дозволила університету не тільки утриматися на ринку освітніх послуг, але й значно поліпшити свої позиції. Достатньо сказати, що у 2017 р. кількість першокурсників зросла більше ніж на 50 % порівняно з попереднім роком.

Разом з тим, ми усвідомлюємо ті ризики, з якими пов'язана реалізація стратегії «локомотиву». Деякі з них можна об'єднати у кілька груп:

Політико-правові ризики:

- в українському законодавстві право навчальних закладів на запровадження англомовних програм не урегульовано однозначно. Зміст ст. 7 Закону України «Про освіту» дає можливість по-різному тлумачити її норму, що створює загрозу звинувачення у порушенні мовного законодавства та заборони ведення навчального процесу виключно англійською мовою;
- відсутність чітких правил надання віз іноземним студентам для навчання в Україні та високий рівень корупції у цій сфері створює ситуацію невизначеності стосовно участі у програмі студентів з-за кордону (особливо з африканських та азійських країн).

Кадрові ризики:

— підготовка викладачів для участі у програмі потребує значних витрат з боку університету (поліпшення мовної підготовки, закордонні стажування, спеціальна оплата підготовки англомовних курсів, тощо). Як наслідок університетсь-

ких інвестицій ринкова вартість трудових послуг такого викладача значно зростає, що знову ж потребує додаткових витрат на утримання його від переходу до іншого навчального закладу.

Фінансово-економічні ризики:

— реалізація подібних програм, як правило, можлива за участі іноземного партнера та вимагає виникнення певних фінансових зобов'язань як університету, так і здобувачів освіти, номінованих в іноземній валюті. Нестабільність курсу гривні стосовно основних іноземних валют формує значні валютні ризики, які можуть поставити під загрозу усю програму.

Однак, не дивлячись на серйозність ризиків, розуміння їх природи, врахування при розробці стратегії діяльності університету та закладання в ній певних запобіжників, які знижують загрози виникнення небажаних ситуацій, роблять «стратегію локомотива» досить успішною та перспективною.

Література

1. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ : пер. з англ. — Львів : Літопис, 2000. — 269с.
2. Фуллан М. Сили змін: продовження : пер. з англ. — Львів : Літопис, 2001. — 161 с.
3. Костюкова Т. П. Модель управління ризиками образовательного учреждения / Т. П. Костюкова, И. А. Лысенко // Информационно-управляющие системы. — 2011. — № 2 (51). — С. 73–76.
4. Мотышина М. С. Особенности рисков инновационной деятельности вузов / М. С. Мотышина, О. Г. Шарипа // Образование и наука. — 2014. — № 1 (4). — С. 1–4.
5. Каленюк І. С. Економічні ризики розвитку вищої освіти в Україні / І. С. Каленюк, О. В. Куклін // Економіка та держава. — 2017. — №1. — С.52–55.
6. Черненко Н. М. Аналіз та класифікація вірогідних ризиків у галузі освіти // Наука і освіта. — 2014. — №7. — С. 179–183.

Borys Kholod, Anatolii Zadoia
**Selecting a strategy for a private university: focusing on elitism
or the mass of educational services?**

Abstract

Two possible target strategies of a private university are explored: focusing on mass education and focusing on elite education. Each of them has both advantages and risks. The following benefits of mass education strategy are highlighted: significant demand among educatees; relative ease of beginning of the programs; the relative stability of the methods and content of training, the possibility of using the experience accumulated by other universities; great labor market. At the same time, the strategy of mass education is associated with significant risks, which can have a disastrous impact on universities. Elite education is based on the principles of market segmentation and reflects all the benefits of such market behavior. However, it is also associated with numerous risks. The paper summarizes the experience of implementing a combined strategy called the locomotive strategy. Its essence is in the allocation of one of the elite programs, which allows gradually pulling up mass training programs to a high level of quality. There are some groups of political and legal, staff, financial and economic risks among the risks of implementing such strategy.

Key words: private university, mass education, elite education, risks.

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Риск тенденции ухудшающего отбора в высшем образовании Украины

Тамара Меркулова,

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

Классическая постановка вопроса об ухудшающем отборе в экономике относится к рынку товаров или услуг, на котором покупатель не имеет полной информации о товаре на стадии принятия решения и ориентируется только на некоторые внешние признаки и цену [1]. В рамках модели совершенной конкуренции этой проблемы не существует: она выводится за рамки анализа допущением о том, что все экономические агенты — участники рынка — обладают полной информацией для принятия решений.

В рамках институциональной теории причинами такой тенденции рынка является ограниченная рациональность покупателя (здесь имеют значение различные виды ограничений, в частности информации, интеллектуальных возможностей), которая не позволяет ему провести полный аудит приобретаемого товара до его покупки, и оппортунистическое поведение продавцов, которые утаивают часть информации от клиента, скрывают недостатки, прибегают к уловкам и мимикрическим приемам при продаже товара. Результатом ухудшающего отбора является вытеснение качественных товаров с рынка, замещение их некачественными, и, как крайний вариант тенденции, «сжатие» рынка вплоть до полного исчезновения.

По мнению многочисленных исследователей этого явления, ухудшающий отбор проявляется во многих, если не во всех, сферах экономики и жизни общест-

ва (обзор можно найти, например, в [2]). Теория контактов предлагает в качестве решения этой проблемы такие контактные решения, которые стимулируют агента к раскрытию *ex ante* известной ему информации [3, с. 152 — 191].

Нашей задачей является формирование концептуальной платформы исследования тенденций ухудшающего отбора на рынке образовательных услуг Украины. Эта задача предполагает: 1) формулирование исходных теоретических положений, принимаемых как аксиоматическая база; 2) интерпретация этих положений применительно к сфере высшего образования Украины; 3) выдвижение рабочих гипотез исследования; 4) выбор (предложение) методологии (инструментария) исследования.

Зафиксируем следующие базовые теоретические положения, которые послужат отправными пунктами нашего анализа.

Допущение о несимметричной информации. Тенденция ухудшающего отбора может возникнуть только в условиях несимметричной информации у агентов, которые вступают в рыночные отношения. Отметим, что эта проблема может возникнуть и в случае нерыночных отношений, например в задачах внутрифирменной организации в рамках модели принципал — агент при аналогичном условии. Полагаем, что неполная информированность одной из сторон рыночных (контрактных) отношений является не-

обходимым, но недостаточным условием возникновения ухудшающего отбора.

Поведенческая предпосылка об оппортунизме. Другим необходимым условием запуска тенденции ухудшающего отбора является оппортунистическое поведение экономических агентов, которое предусматривает преднамеренное искаженное представление характеристик продукта (услуги), уловки, манипулирование информацией или прямой обман партнеров по рынку или другим формам взаимодействия/сотрудничества.

Сопраженность процессов вытеснения качественных товаров и добросовестных продавцов (агентов) с рынка. Одновременно с замещением качественных товаров суррогатами происходит вытеснение продавцов качественных товаров с рынка. Оппортунизм продавцов субститутатов обеспечивает им ценовое преимущество и, как следствие, делает более успешными в конкурентной борьбе с добросовестными продавцами. Таким образом, «честный» стандарт рыночного поведения замещается стандартом, основанном на оппортунизме.

Проанализируем условия ухудшающего отбора на рынке образовательных услуг Украины.

Допущение об ограниченной рациональности абитуриентов и их неполной информированности об образовательных услугах, предоставляемых университетами, является полностью адекватным рынку Украины. Следует отметить, что с теоретической точки зрения это допущение является принципиально неустранимым, именно поэтому оно и является элементом аксиоматического каркаса нашего анализа. Можно обсуждать институциональные меры снижения асимметрии информации в сфере образования, которые уже принимаются или могут быть рекомендованы к внедрению. К первым относится, в частности, политика транспарентности, которая предусматривает использование таких инструментов, как представление информации об образовательных услугах

в Интернет-пространстве (программы, планы, кадровый состав и др.).

Исходная посылка о поведенческом оппортунизме также является корректной для рынка образовательных услуг Украины. Оппортунистическое поведение университетов, которые предоставляют эти услуги, проявляется в различных формах. Отметим некоторые из них.

1. Частичное сокрытие информации: отсутствие полного массива актуальных и достоверных данных об образовательных услугах и деятельности университета, доступных абитуриентам.

2. Коммуникация с абитуриентами в неудобной для них форме, затруднение доступа к информации, слабая обратная связь.

3. Приемы мимикрии: к ним относятся, например, завуалирование и представление старых образовательных продуктов (программ) под новыми названиями. Эта практика очень быстро набирает масштабы распространения в Украине в последние два года.

Глубинные причины этой популярности лежат в радикальных изменениях в структуре спроса на рынке труда. Так, например, увеличился спрос на специальности, связанные с ИТ. На фоне этого при ослаблении интереса к традиционным направлениям экономического образования (экономическая теория и статистика, в частности) вырос спрос на экономистов, владеющих современным инструментарием ИКТ, например, на экономистов-кибернетиков, что характерно для крупных университетов.

Триггером процессов мимикрии послужило изменение перечня специальностей, принятое МОН Украины. Массовость эти процессы приобрели в специальностях экономики, финансов, менеджмента. Используя позитивную конъюнктуру рынка по специальностям, связанным с ИКТ, современными технологиями анализа и моделирования экономических проблем, традиционные направления обучения в рамках указанных специальностей стали выбирать новые названия для своих

программ без соответствующего изменения содержания или с незначительной корректировкой, которая носит, скорее, рекламный характер. Популярность приобрели программы, в названиях которых есть слова «бизнес-аналитика», прилагательное «международный», «моделирование/управление бизнес-процессами/бизнесом».

Подчеркнем, речь идет не о новых программах, где содержание адекватно названию, и которые предлагаются в соответствии с запросом рынка. Такие программы часто создаются как междисциплинарные, межкафедральные и даже межфакультетские, используя синергию сотрудничества специалистов разных направлений подготовки. Речь идет об устаревших, не пользующихся спросом программах, которые скрываются под новыми названиями. По-сути, это аналог рынка «лимонов», где подержанным автомобилям придается красивый новый вид [1].

Следствием ухудшающего отбора на рынке образовательных услуг (продуктов) является процесс вытеснения квалифицированных преподавательских кадров, которые могут создавать качественные программы и обеспечивать подготовку по этим программам.

Можно выдвинуть следующие гипотезы относительно причин ухудшения качества преподавательского ресурса высшей школы в Украине.

Во-первых, тормозится приток кадров, адекватных для создания и внедрения инновационных программ, поскольку сохраняется прежняя структура кадрового состава, ориентированная на устаревшие программы под новым названием.

Во-вторых, квалифицированные сотрудники замещаются менее квалифицированными, т.к. для работы в условиях ухудшающего отбора нужны другие качества, чем научные и педагогические данные.

В-третьих, благодаря распространению недобросовестных стандартов поведения, о чем шла речь выше, мотивация квалифицированных преподавателей, а следовательно, и их отдача снижаются.

Все эти причины работают на ухудшение качества преподавательского ресурса высшей школы. Усилению этой тенденции способствуют такие факторы, как смена поколений преподавателей высшей школы; критерии оценки качества и оплата преподавательской деятельности; межвузовская и внутривузовская конкуренция. Каждый из них усиливает действие указанных выше причин. Подчеркнем, что устранение/ослабление этих факторов само по себе не приведет к исчезновению причин. Так, например, увеличение оплаты труда преподавателей автоматически не вызовет повышения качества образовательных услуг. Можно предположить, в качестве рабочей гипотезы, что это может даже усилить стимулы к оппортунистическому поведению.

Предложенные исходные допущения и рабочие гипотезы следует проверить в ходе эмпирического исследования тенденций ухудшающего отбора в сфере высшего образования Украины. Результаты его можно будет использовать при обосновании мер противодействия этим тенденциям.

Литература

1. *Akerlof G. A. The Market for "Lemons": Quality, Uncertainty and the Market Mechanism // Quarterly Journal of Economics. — 1970. — Vol. 84. — P.488–500.*
2. *Аузан А. Экономика всего. Как институты определяют нашу жизнь. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2013. — 160 с.*
3. *Институциональная экономика ; под ред. А. Олейника. — Москва : ИН-ФРА-М, 2005. — 704 с.*

Tamara Merkulova

Risk of adverse selection tendency in higher education in Ukraine

Abstract

The diverse selection problem in higher education in Ukraine is discussed in this paper. Basic preconditions of diverse selection that is asymmetric information and opportunistic behaviour are considered in relation to higher education in Ukraine. It is shown that in this sphere the opportunistic behaviour finds expression in different ways, in particular, as a partial concealment of information: lack of useful and reliable data on educational programs, requirements, assessment procedures etc; a weak communication with applicants and feedback; mimicry techniques (e.g. presentation of old educational programs under new titles). The adverse selection in higher education of Ukraine leads to the replacement of more qualified lecturers who can create quality programs and provide innovative training on these programs by less qualified colleagues. The factors contributing to the deterioration of the human resource quality in higher education are discussed.

Key words: diverse selection, asymmetric information, opportunistic behaviour, human resource quality.

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Sustainable and responsible Academic freedom

Коллин Свен-Олоф,

профессор,

Кристианштадский университет, Швеция

Academic freedom and academic responsibility. Academic freedom has been the basis of universities. According to the German tradition, it consists of *Lehrfreiheit*, i.e., freedom to teach the subject; *Lernfreiheit*, i.e., freedom to choose subject to study; and *Freiheit der Wissenschaft*, i.e., freedom to perform scientific research. It has four arguments for its existence (Andreescu, 2009): Academic freedom is necessary for the discovery and dissemination of truth; for democracy; for autonomous individuals; and for the dignity of academics. Academic freedom, expressed through autonomous dignified professors (Polanyi, 1947; Andreescu, 2009), will create themselves and their students into autonomous free individuals through *Bildung*, supporting democracy, where ideas are created and distributed independent of political forces supporting or repressing them, these ideas ultimately created by the strive to truth, based on the scientific ethos. The university is the organization that contains and defend the academic freedom of their professors and students, in the spirit of, for example Gerlach Adolf von Münchhausen, that built the University of Göttingen, that "...forbade the denunciation of teachers on the grounds of heresy" (Gibbs, 2016:177).

The academic freedom can, however, not be granted without the individual responsibility of the academics. Academic freedom could be claimed to be a duty of the teacher, implying that the teacher

has the right to decide about research and teaching, but based on the responsibility of truth, i.e., being based on scientific methods and subject to criticism, and disinterestedness, i.e., not performing these acts out of self-interest (Andreescu, 2009).

These freedoms are put at risk today, and universities, and maybe especially business schools are subject to societal, material and ideological influence that put up a threat to turn them into Lysenkonian institutions, guided by political correctness and ideological fashion of society. My example of the Lysenkonian risk is selected from my academic subject of Business Studies, and is termed Responsible Management Education.

Fads and ideologies in business administration. My subject, Business Studies, has been exposed to fashion and ideologies over the years. In the 1980'ies the shareholder model in corporate finance were established. As such, it is a theory of finance that assume that the corporation has the sole goal of maximizing the profit of a shareholder that has specific characteristics. It has, however, been established as a dominating, almost hegemonic theory, and there for turned into an ideology that converts the assumptions into matter of facts. The theory has become a set of normative practices.

In the 90'ies the research of corporate governance developed and suddenly, in the beginning of 2000, a specific set of governance practises showed up in articles and

debates as constituting ‘good governance’, which became the norms of governing corporations (Ponomareva & Ahlberg, 2016).

In the middle of 2000, driven mainly by societal political forces that turned into economic forces, a new research agenda appeared, loosely termed sustainability. Quickly, it turned into a dominant theme at universities. While being a perspective, it turned into norms and even further, into ideologies. One example of this is the Responsible Management Education initiative (PRME).

As part of UN Global Impact (<https://www.unglobalcompact.org/>) a group of business schools and academic institutions decided to organize what they termed Responsible Management Education. They have organized an initiative, termed ‘The Principles for Responsible Management Education’, PRME, where those that sign to become members express: “...their conviction that higher education institutions integrating universal values into curriculum and research can contribute to a more sustainable and inclusive global economy, and help build more prosperous societies.” (<http://www.unprme.org/participation/index.php>)

PRME is an ideology created by the UN Global Compact, and expressed in PRMEs second principle concerning values: “We will incorporate into our academic activities, curricula, and organisational practices the values of global social responsibility as portrayed in international initiatives such as the United Nations Global Compact.” In this principle the hegemonic ambition of the ideology is expressed, that the ideology of responsible management will impregnate the university.

In their principle 3, it is declared: “We will create educational frameworks, materials, processes and environments that enable effective learning experiences for responsible leadership.” This indicate that the signing institutions will not respect the teaching freedom that belong to the teachers academic freedom, but force the

university staff to teach according to the ideology of PRME.

PRME declares through their principle 4 that the ideology of PRME will impregnate and direct the institutions research: “We will engage in conceptual and empirical research that advances our understanding about the role, dynamics, and impact of corporations in the creation of sustainable social, environmental and economic value.” The institution will promote and even direct the research through their ideology, thus reducing the academic freedom concerning research.

PRME is an ideology with ontological, epistemological and political claims of sustainability, supported by UN, and well fitted to values held in high esteem today. In a university implementing and defending academic freedom, it will be presented in teaching and explored in research as one example of ideology that has become fashionable. It will be contrasted with other ideologies, such as the Friedman ideology of responsible management being that of producing profit, since it is immoral to engage in other activities, fulfilling other goals than the profit goal (Friedman, 2002).

It is, however, hard to imagine that the two ideologies, the ideology of academic freedom and the responsible management ideology, as expressed by membership on PRME, are compatible. If this conclusion is valid, who are the institutions that put academic freedom aside, to promote a fashionable modern ideology? Many prestigious business schools of Europe are members, such as Bocconi in Italy, University of St Gallen in Switzerland, Copenhagen Business School in Denmark, Hanken Business School in Finland, BI Norwegian Business School in Norway and Stockholm School of Economics in Sweden. In Ukraine, only two schools are participants, Kyiv Mohyla Business School and Lviv Business schools. In Russia there are four participants, among them Graduate School of Management, St Petersburg University. In Sweden, some of the prestigious, but not all, universities are members.

Responsible Management Education as an ideology of a university. PRME is one indication that universities, or at least business schools today are vulnerable for ideological influence, and even ideological acceptance. Ideological influence and acceptance hits on the academic freedom, thus reducing the lively exchange and tests of ideas. At the same time it reduces the Bildung of the teachers and the students since it, as being an ideology, indoctrinates students to embrace the principles of responsible management.

While the reduction of academic freedom by PRME is immediate, it also presents a long term threat on academic freedom. With the implementation of PRME, young academics, that could have a higher probability to accept these principles and not clearly see that it is an ideology tied to one moment in human history, will have higher acceptance of ideology implementation through university teaching and research. It create the risk of making academics accustomed to ideological intrusion and to accept ideologies as directors of academic teaching and research. The risk is that universities becomes instrument of indoctrination instead of island of free ideas and discussions. Today sustainability, tomorrow apartheid.

If it is such a clear attack on academic freedom, why has it been accepted? It could be due to pure material reasons, that especially business schools experience resource constraints, and find resources more easily if they adhere to the PRME ideology, i.e., they attract more students and money from corporations, government and voluntary and charity organizations, that are more attracted by fashionable ideologies than scientific knowledge (Andreescu, 2009). It could also be explained by the implementation of New Public Management in universities, making them more responsive to, and thereby more vulnerable to external influence (Marginson, 2009). Another explanation could be weak academic leadership, that is less impregnated by and oriented towards academic values, and are more

vulnerable and inspired by present society. It also fits into the general development of de-professionalization, where standards of a profession, especially one that claims to have capacity to create truth, is less legitimate compared to the institutional isomorphism, following the political tides of society, as legitimized by post-modern perspectives attacks on the truth concept.

Defending academic freedom. With these continues attacks on academic freedom, here being exemplified through PRME, what can be done to defend academic freedom, and thereby scientific development and democracy? What methods do we have in order to safeguard academic freedom, to make it a sustainable and responsible academic practise? Three methods can be considered, the market idea of public debate, the hierarchy idea of government regulation, and the clan idea of the community of academics.

The public debate, to discuss the development openly and in public media, is probably only possible for a selected few. Remember that the administrative leaders of universities and business schools have decided to implement the ideology. A critical individual, employing the academic freedom to put forward ideas, would presumably being hit by organizational repression, and being forced to show loyalty to the employer and to not create anxiety at the university through question the grand strategy of responsible management. Thus, only highly prestigious professors or professors with independent resources could be expected to perform a public debate.

Regulation by the government would imply a central agency responsible for defending academic freedom. It would become an academic court that deems university actions to be within or outside the realm of academic freedom. While it could be a knight of academic freedom, being forced to define it in detail, it could run the risk of becoming the enemy of the freedom it is placed to defend. Thus, there is a risk that it becomes its own enemy, putting up

limits that constitute reduction of academic freedom.

That leaves us with one instrument of safeguarding academic freedom, the clan principle, i.e., the community of academics. The academics are those that enjoy academic freedom, supported by society, not only the government, that realize that academic freedom is in the best interest of a developing society. It could be claimed that if academics cannot defend their basic rights of academic freedom, maybe they should not enjoy those rights. The ethos of academics is lost if they do not defend themselves as academics with the duty of academic freedom. Then they have lost the spirit of finding the truth through debate and criticism, as expressed by Enrico Fermi, cited in Polanyi, 1947:6453 "...to insure that no important line of attack is neglected."

References

1. Andreescu L. Foundations of academic freedom: Making new sense of some aging arguments, *Studies in Philosophy and Education*, 2009, no. 28, pp. 499-515.
2. Friedman M. *Capitalism and freedom*, University of Chicago Press, Fortieth Anniversary Edition, 2002, 325 p.
3. Gibbs A. Academic freedom in international higher education: right or responsibility?, *Ethics and Education*, 2016, no. 11(2), pp. 175-185.
4. Polanyi M. P. The foundations of academic freedom, *The Lancet*, 1947, no. 249, pp. 583-586
5. Ponomareva Y., Ahlberg J. Bad governance of family firms : The adoption of good governance on the boards of directors in family firms. *Ephemera : Theory and Politics in Organization*, 2016, no. 16, pp. 53-77.
6. Marginson S. Hayekian neo-liberalism and academic freedom, *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 2009, no. 1(1), pp. 86-114.

Коллин Свен-Олоф

Устойчивая и ответственная академическая свобода

Аннотация

Статья посвящена академической свободе и рискам, которые несут с собой факторы, угрожающие этой свободе. Академическая свобода — это базовый принцип существования университета, необходимое условие для поиска и распространения истины, без академической свободы университеты лишены возможности реализовывать свою миссию обучения и научного поиска. Эта свобода подвергается сегодня риску, поскольку университеты и, особенно, бизнес школы испытывают общественное, финансовое и идеологическое давление с целью побудить их следовать правилам политкорректности и исповедовать модные в настоящее время идеологические течения. В качестве примера автор приводит теорию «Ответственного менеджмента», которая тесно связана с идеологией устойчивого развития, набирающей популярность в западных бизнес-школах и даже университетах. Автор показывает, в чем он видит угрозы академической свободе, и предлагает меры, способные им противодействовать.

Ключевые слова: академическая свобода, идеология, ответственный менеджмент.

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Освітній ризик: індивідуально-психологічні прояви

Надія Крейдун,

кандидат психологічних наук, професор,

Олена Невоснна,

кандидат психологічних наук, доцент,

Любов Яворовська,

кандидат психологічних наук, доцент,

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У сучасній психологічній науці нараховується досить велика кількість визначень поняття «ризик». Але майже всі дослідники вважають, що ризик — це, по-перше, ознака діяльності, що характеризується невизначеністю її результату та ймовірними несприятливими наслідками у разі неуспіху, а, по-друге, це специфічний стан особистості, яка перебуває у ситуації вибору як такого, або вибору форми поведінки, тобто особистість перебуває у специфічному «підготовчому» етапі, за яким буде прийняте те чи інше рішення. Психологи вважають, що поняття «ризик» може трактуватися як:

- вимірювання співвідношення ймовірності неуспіху і ступеня несприятливих наслідків;
- дія, виконання якої ставить під загрозу задоволеність важливих потреб особистості;
- дія, що виконується в умовах вибору (сподіваючись на щасливий фінал), ризик як ситуація між двома (чи більше) можливими варіантами дії [1].

З цього боку, можна вважати, що ризик — це невід'ємна частина всього освітнього процесу. Мається на увазі, що «ризикованість» процесу освіти починається у суб'єкта з моменту розмірков-

увань про вибір ЗВО: чи я правильно обираю, чи це той ЗВО; процес спілкування з викладачем: «а якщо я зроблю так?», «я вчив», «спитайте ще» і т.п.; у міжособистісному спілкуванні: як себе проявити, де себе продемонструвати («дивіться, який я», «а я це вмю»); при прийнятті рішення про подовження навчання: магістратура, phd («чи вірно я дію?»); при працевлаштуванні після закінчення навчання: які у мене компетенції, що дозволяють мені бути успішним у кар'єрі.

М и розглядаємо «ризикований» навчальний процес з позиції студента, його задоволеності всіма аспектами навчання. Відмітимо, що вираження задоволеності багатоаспектним процесом навчання є тим чинником, що може свідчити про суб'єктивне переживання ризику як стану незадоволеності.

Нами було проведено дослідження серед студентів третього курсу одного із природничих факультетів університету, метою якого було визначення задоволеності студентів навчанням у вищому навчальному закладі. Студенти третього курсу у якості досліджуваних — це не випадковий вибір. Адже, саме у цей період навчання проявляється найяскравіше криза професійного вибору, бо іноді не

всі майбутні випускники пов'язують свою професійну діяльність з отриманою у вузі спеціальністю [3].

У дослідженні було використано шкалу задоволеності студентів навчанням у вищому навчальному закладі, яка була розроблена нами за принципом методу бальних оцінок. Методика побудови шкал дозволила нам узагальнити теоретичний матеріал щодо факторів задоволеності навчанням у ЗВО. В основу цієї методики були покладені наступні аспекти організації навчання: задоволеність професійним вибором (вибором спеціальності); якість освіти, що отримується; організація заходів дозвілля (культурних та спортивно-оздоровчих); міжособистісні стосунки з однокурсниками; міжособистісні стосунки з викладачами; престижність вищого навчального закладу. Усі шкали мають два полюси — найвищий та найнижчий, які відповідають 100 % або 0 % задоволеності навчанням, а також середні значення. Досліджуванам потрібно було поставити відмітку на тому рівні шкали, «де вони зараз знаходяться» (як саме вони це розуміють і відчувають). Ми оцінювали відповіді респондентів у процентах.

У таблиці представлені результати дослідження.

Найвищий показник має шкала «Престиж вищого навчального закладу (91,3 %). Тобто, можна впевнено стверджувати, що студенти нашого університету пишаються навчанням саме у Каразінському. Також вище середнього оцінено показник «Якість освіти» (84,7%). Це може свідчити, що більшості студентів притаманна задоволеність, яку вони відчувають під час навчання, але деякі вважають, що «якість освіти», яку ми розуміємо як си-

стему методів викладання та змістовного наповнення дисциплін, що вивчаються, не завжди відповідає їх суб'єктивним очікуванням.

Щодо міжособистісного спілкування зі студентами та викладачами, ми відмічаємо, що студенти комфортно відчувають себе в означених стосунках (відповідно 70,3 % та 74,8 %). Саме таке спілкування є однією зі складових переживання задоволеності навчанням.

На перший погляд, може викликати подив середня вираженість (64,9 %) показника за шкалою «Задоволеність вибором спеціальності», адже це свідомий самостійний вибір студентів. Але, оскільки дослідження проводилося серед студентів третього курсу, то цей результат можна пояснити тим, що, як зазначалось нами вище, саме на цей період навчання припадає криза, пов'язана з переосвідомленням свого професійного вибору, оцінкою відповідності власних можливостей, якостей, особистісних особливостей обраній спеціальності.

Також кризовою ситуацією цього періоду можна пояснити середню вираженість показника за шкалою «Організація дозвілля» (51,6 %). Студенти на першому та другому курсах беруть участь у різноманітних культурних та спортивно-оздоровчих заходах, оскільки їх приваблює новизна студентського життя, можливість продемонструвати свої здібності не тільки в навчанні, але й в інших сферах. На третьому курсі цей інтерес дещо знижується.

Безумовно, отримані результати потребують додаткових досліджень.

Однією із «зон ризику» освітнього процесу є діада «викладач-студент». Мається на увазі взаємодія у цій діаді. Яким бачать

Середні значення показників ступеня задоволеності навчанням у ЗВО

Шкали, %	Задоволеність вибором спеціальності	Якість освіти	Організація дозвілля	Відносини з однокурсниками	Відносини з викладачами	Престиж ЗВО
Середнє значення за шкалою	64,9	84,7	51,6	70,3	74,8	91,3

викладача студенти, які уявлення у них про ідеального викладача.

При цьому ми відмічаємо, що у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна двічі у навчальному році проводиться студентський моніторинг якості освіти. Результати моніторингу аналізуються на засіданнях ректорату, вчених рад факультетів, сумісних зборах керівництва та студентського активу, та спрямовані на підвищення якості навчального процесу.

Метою ж нашого дослідження [2] був аналіз суб'єктивних уявлень студентів різних курсів про ефективного сучасного викладача ЗВО. Студентам пропонували дати визначення поняттю «сучасний викладач» та виокремити п'ять найбільш привабливих та п'ять найбільш непривабливих якостей викладача ЗВО.

Ми отримали наступні результати. Визначення поняття «сучасний викладач ЗВО», які давали студенти першого курсу, відрізняються більшою описовістю і, в першу чергу, відображають потребу студента у дорослому, який може взяти відповідальність за молоде покоління. Крім цього, в цих визначеннях фіксується криза, яку переживають першокурсники: бажання бути дорослим — з одного боку, і недостатня сформованість особистісних структур, яка допомагає реалізувати це бажання, — з іншого. Виявляється це в очікуванні того, що студенти вважають, що їх «повинні зацікавити», «знайти підхід», «захопити», причому зробити це «цікаво і весело».

Студенти другого та третього курсів частіше відмічають професійні якості сучасного викладача та їх психолого-педагогічні компетенції. Студенти випускних курсів вважають, що сучасний викладач — це, перш за все, «робітник науки», «грамотний», «такий, який прагне до донесення своїх знань іншим», той, хто «інтегрує знання, досвід та сучасну думку», «володіє високим рівнем знань, вмінням чути думку студентів», «використовує інтерактивні методи навчання»,

«кваліфікований спеціаліст, який володіє сучасною інформацією та здібний викликати інтерес та донести свій предмет».

На другому етапі дослідження студентам пропонували назвати п'ять найбільш позитивних та п'ять найбільш негативних якостей викладача сучасної вищої школи. Серед найбільш позитивних якостей викладача, які виділяють першокурсники, — «почуття гумору», «доброта», «комунікабельність», «вміння тримати аудиторію». Студенти других-третьох курсів поряд з почуттям гумору відмічають — «інтелігентність», «щирість», «чуйність», «вміння структурувати матеріал», «любов до свого предмета», «почуття обов'язку», «вимогливість», «готовність допомогти», «ерудованість», «терплячість».

Студенти випускних курсів виокремлюють наступні якості: «креативність», «відкритість до діалогу зі студентами», «сучасний погляд на світ», «логічність вчинків», «мудрість», «прихильність до своєї ідеї», «інтелігентність» — та знову «почуття гумору».

Таким чином, на думку наших респондентів, ідеальний викладач — це, перш за все, харизматична, високопрофесійна, орієнтована на діалог зі студентами особистість. Студенти відмічають у викладача і негативні якості, причому ці якості стосуються як особистісних, поведінкових особливостей, так і професійних. Наприклад, «агресивність», «грубість», «безвідповідальність», позиція «я завжди правий», «байдужість», «зайва строгість» і «потурання», «вузькопрофесійність», «суб'єктивізм в оцінюванні», «невміння структурувати матеріал», «формалізм», «відсутність націленості на результат».

Нажаль, ми констатуємо, що виділені студентами негативні якості — це те, з чим він, студент, зіштовхується в своєму житті у ЗВО, тобто в організації навчально-виховного процесу ЗВО проявляються і ці негативні особливості викладача.

Ми зупинилися лише на деяких індивідуально-психологічних проявах ризику в освітньому процесі. Відмітимо, що психо-

логи визнають ризик до базових потреб особистості, тобто, без нього нікуди. Але все залежить від того, якою особистість виходить з «ризикованої дії», з переживання ризику. Ми вважаємо, що одним із завдань психологічної служби ЗВО, повинна бути робота, що направлена на формування у студентів навичок управління ризиком через формування навичок самоефективності. Розробка такої програми становить завдання наших подальших досліджень.

Література

1. Степанов О. М. Психологічна енциклопедія. — Київ : Академвидов, 2006. — 424 с.
2. Крейдун Н. П. Взаємодія у діаді «викладач-студент» як чинник успішного вирішення кризових ситуацій у студентському віці / Н. П. Крейдун, О. А. Невоєнна, О. Є. Поліванова, Л. М. Яворовська // Актуальні проблеми практичної психології : зб. статей IV Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції Глухівського нац. пед. ун-ту імені О. Довженка. — Суми : ТОВ «Видавничий дім «Ельдорадо», 2017. — С. 66–68.
3. Крейдун Н. П. Задоволеність навчанням у вищому навчальному закладі як чинник професійної самоефективності сучасних студентів / Н. П. Крейдун, О. А. Невоєнна, О. Є. Поліванова, Л. М. Яворовська // Зб. наук.-метод. праць «Проблеми сучасної освіти». — Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. — Вип. 7. — С. 57–63.

Nadiya Kreydun, Olena Nevoyenna, Lyubov Yavorovska Educational risk: individual psychological manifestations

Abstract

The article is devoted to one aspect of the manifestation of risk, risky behavior in the personal space of a modern student as a subject of the educational process. The definitions of "risk" as actions performed in the conditions of choice are presented. It is noted that the student activity, starting with the choice of the ZOO and the employment, can be considered as a decision in the state of risk.

The results of the empirical research are the students' satisfaction with the aspects of the educational process: satisfaction with the choice of the specialty, the quality of education, the organization of leisure, relations with teachers, the prestige of higher education institution. The highest rate is recorded in the "Prestige ZOO" assessment. Described the results of the study, the purpose of which was to analyze the subjective representations of students of different courses of teaching about an effective modern teacher, his most attractive and negative (in terms of students) qualities. Students believe that a modern teacher is, above all, a charismatic person. The obtained research results can be applied in the work of curators of academic groups. Let's outline the prospects for further research on "risky behavior" of students: it is believed that self-efficacy skills are a means of managing risk.

Key words: risk, risk manifestation, educational space, satisfaction with study, modern teacher, self-efficacy.

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Риски детства как вызовы системе образования

Зоя Шилкунова,

кандидат педагогических наук, учитель,
Специализированная экономико-правовая школа ХГУ «НУА»

Задачи определения стратегии развития современного образования требуют глубинного понимания специфики современного детства, его исторической, социокультурной и психологической составляющих в контексте принципиально важных изменений, которые произошли в человеческом сообществе в целом и украинском обществе в частности.

Возникнув на этапе потери форм участия детей в жизни взрослых, причиной которой стали социально-культурные достижения общества, детство воспринимается как время подготовки к будущей взрослости и основывается на различии между взрослым и ребенком, которое традиционно воспроизводится и удерживается культурными средствами (обучение, организация досуга, книги, фильмы, одежда и т.д.)

В период детства детьми решается «социальная задача интеграции во взрослое сообщество. Она носит творческий характер, так как предполагает поиск и освоение, развитие и утверждение своей собственной — человеческой — сущности, образ которой не дан ребенку, а лишь задан взрослым сообществом через идеальные формы культуры» [3].

Уникальной ролью взрослого в создании условий для взросления ребенка является роль посредника, того, кто «полагает и олицетворяет границу между идеальным и реальным, а также строит и олицетворяет переход между ними» [10].

Взрослый по отношению к детству выступает его проектировщиком. Проектирование детства осуществляется через включение ребенка в практики развития, которые рассматриваются как условия и структуры, порождающие различные человеческие типы, понимаемые как типы организации и самоорганизации жизни, требующие и воспроизводящие определенный набор человеческих качеств [5].

Центральным звеном проектирования форм детского развития выступает организация детско-взрослого взаимодействия, которая изменяется в соответствии с пониманием взрослым миром смыслов и задач детства. Иными словами, новому пониманию детства соответствует иной тип организации детско-взрослого взаимодействия: от «имитационного моделирования взрослым и ребенком творческого поиска внутренней формы образца до развивающего типа со-действия — равноправного совместного поиска ребенком и взрослым внутренней формы образца, ее проблематизации и переконструирования в акте сотрудничества» [3].

Цивилизационные изменения сегодня носят стремительный и необратимый характер. Это отразилось на характере и статусе детства, поскольку этапы детства человека являются продуктом истории, подвержены изменению, и находятся в прямой зависимости от уровня развития материальной и духовной культуры общества.

Многие современные исследователи характеризуют современные процессы

как «разрушающие традиционные представления о детстве, детях, социализации и обеспечивающих ее социальных каналах и ролях, условиях взросления и развития», что приводит к появлению новых концепций детства: кризис детства (Б. Д. Эльконин, В. И. Слободчиков), индивидуализация детства (П. Брюхнер) эмансипация детства (У. Бек и Х. Попитц) разрыв между ранним и поздним детством (Л. Розенмайер), исчезновение детства (Н. Постман, Х. Хенгст, М. Виннс), стирание границ между детством и взрослостью (Д. Рихтер) [4, 9, 12, 13].

Современный мир характеризуется противоречием между возрастающей ценностью детства и повсеместным игнорированием специфики детского возраста, искусственной акселерацией детского развития [6, 11].

Данное противоречие лежит в основе понимания рисков детства, к которым можно отнести:

— нарушение медийной и коммуникативной средой системы фильтров и границ между детским и взрослым миром;

— неспособность ребенка справиться с потоком информации, разделить зону понимания и зону внимания, что оказывает негативное влияние на его психофизиологическое развитие;

— дефицит двигательных и сенсорных впечатлений и собственных предметных действий, следствием которого является нарушение чувства собственного движения и пространственный образ себя;

— установка взрослых на раннее обучение, которое понимается исключительно как «обученность», акселерация и симплификация детского развития, «погоня за конкурентоспособностью» ребенка;

— широкое распространение предметов ухода за детьми, которые существенно облегчают жизнь взрослых, приводят к нарушению развития произвольности у детей, к их умению контролировать свои импульсы и отсрочивать получение ожидаемого, недоразвитию навыков самообслуживания;

— маркетизация детства, формирующая установку на потребление, превратившую игрушки из средств игры в товар, который служит для коллекционирования, и не оставляет места развитию детского воображения и инициативы;

— трансформация института семьи.

К рискам, имеющим значительно более позитивную окраску, следует отнести следующие особенности современного детства:

— расширение вариативности детского развития, которая стала возможной благодаря изменениям практик развития, разнообразию условий, в которых формируется ребенок;

— появление большего количества одаренных детей;

— усиление тенденции, когда внутригрупповые (внутривозрастные) различия оказываются больше, чем межгрупповые (межвозрастные). Иными словами, различия между детьми одного возраста превосходят различия между группами (внутривозрастная вариативность).

— легкость овладения детьми цифровыми технологиями;

— склонность современных детей к выстраиванию «горизонтальных» контактов со сверстниками и взрослыми, в отличие от традиционной «вертикальной», иерархической парадигмы взаимодействия.

Следствием существования обозначенных рисков можно считать психофизиологический портрет современного ребенка, который существенно изменился за 20-30 лет и приобрел следующие характерные черты:

— рост самосознания, критического мышления, с одной стороны, и неуверенность, напряженность, тревожность, агрессивность — с другой;

— снижение когнитивного развития детей дошкольного возраста, их энергичности, желания активно действовать;

— сужение уровня развития сюжетно-ролевой игры дошкольников, что приводит к недоразвитию мотивационно-потребностной сферы ребенка, его воли и произвольности;

— резкое снижение показателей развития познавательной сферы старших дошкольников в действиях детей, которые требуют внутреннего удержания правила и оперирования в плане образов;

— неразвитость внутреннего плана действия и сниженный уровень детской любознательности и воображения;


— слабое развитие тонкой моторики руки старших дошкольников, отсутствие графических навыков;

— дефицит произвольности как в умственной, так и в двигательной сфере дошкольника; самостоятельности, проявляющейся в социальной инфантильности и неорганизованности детей;

— резкое снижение речевого развития детей, наличие серьезных проблем понимания текста;

— аффективная напряженность детей из-за постоянного чувства незащищенности, отсутствия опоры в близком окружении [1, 2, 7, 8].

Управление рисками современного детства является серьезным вызовом системе образования.

пыт функционирования Народной украинской академии как структуры непрерывного образования позволяет фиксировать наличие рисков детства раньше, чем это возможно для разрозненных образовательных структур. Это дает преимущество в определении стратегии реагирования на риски и своевременной ее коррекции.

Концепция функционирования Детской школы раннего развития и начальной школы строится в соответствии с пониманием сущности рисков и имеющимся опыте управления ими. Риски детства как вызовы системе образования смещают акцент с вопросов о качестве преподавания предметов, о наборе школьных дисциплин, критериях оценки качества знаний и т.д. на понимание направления деятельности школы.

Ключевым направлением развития дошкольной ступени и начальной школы является уход от трансляционной школы в сторону деятельностной.

Основой перехода является система развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова, главная цель которой — формирование субъекта учебной деятельности, способного учиться «себя» (учить себя). Однако имеет место тенденция поиска сочетания подходов, присутствующих в системе РО, школе «Диалога культур» (В.С. Библера, С.Ю. Курганова) и идей вероятностного образования (А.М. Лобка) в рамках культурно-исторического подхода, восходящего к теории Л.С. Выготского и рассматриваемого как целостная культурно-антропологическая парадигма.

Важным для развития школы является понимание и учет усиливающейся диверсификации обучающихся, требующей создания вариативных программ обучения, которые позволяют строить и реализовать индивидуальную траекторию развития ребенка, обеспечивают уход от унифицированных форм обучения.

Переход от школы возраста к школе способностей — еще один важный вектор развития.

Основа обучения — критический, рефлексивный диалог, в процессе которого осуществляется мотивообразование к познанию и творчеству, складывается установка на поиск, происходит «встреча», становящаяся «со-бытием».

Школа должна стать пространством свободного принятия решений, разрешения проблем, проявлений инициативы и развития самостоятельности (как бытовой, так и учебной). Она должна расширять и обогащать культурные практики детского развития, открывая перед детьми двери исследовательских лабораторий, мастерских, предоставляя им поле деятельности на опытных пришкольных участках.

Пристального внимания школы требует разработка стратегии взаимодействия ребенка с информационным и цифровым миром в соответствии с возрастными возможностями и потребностями развития.

Построение деятельностной школы, школы опыта и развития, способствующей

щей становлению ребенка как активного преобразователя действительности, требует изменения парадигмы мышления педагогов и родителей, анализ которой выходит за рамки данной работы.

Современный ребенок, как и его более понятный нам сверстник 20-30 летней давности, все так же сидит сегодня за партой и не подозревает о кризисе детства, о стирании границ между детством и взрослостью, о своей эмансипации. Он смотрит пытливо в глаза взрослого, который должен переосмыслить старые и сконструировать новые стратегии для обеспечения своей роли посредника, строящего и олицетворяющего переход между «идеальным и реальным», найти новые основания для проектирования детского развития и осуществить их в равноправном совместном поиске.

Литература

1. Гуткина Н. И. Психологическая готовность к школе : учеб. пособие. — 4-е изд., пер. и доп. — СПб. : Питер, 2007. — 208 с.
2. Запорожец А. В. Значение ранних периодов детства для формирования детской личности / Н.М. Трофимова, Т.Ф. Пушкина, Н.В. Козина // Возрастная психология. — СПб. : Питер, 2005. — С. 100–103.
3. Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психол. журн. — 1998. — Т. 19. — № 3. — С.17–33.
4. Поливанова К. Н. Практики развития: взросление в современном мире [Электронный ресурс] // Материалы науч.-экспертного семинара «Новое детство». — Режим доступа: http://psyjournals.ru/newchildhood/issue/56292_full.shtml

ru/newchildhood/issue/56292_full.shtml

5. Попов А. А. Открытое образование: философия и технологии. — Изд. 4-е. — Москва : URSS, 2017. — 252 с.

6. Смирнова Е. О. Дошкольник в современном мире: риски информационного пространства // Образование и развитие личности в современном коммуникативном пространстве : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием ; под общ. ред. И. М. Кыштымовой. — Иркутск : Аспринт, 2016. — С. 135–143.

7. Смирнова Е. О. Условия становления пространственного образа «Я» как первой формы самосознания / Е. О. Смирнова, Е. А. Абулаева // Культурно-историческая психология. — 2009. — №3. — С. 16–25.

8. Фельдштейн Д. И. Характер и степень изменений современного детства [Электронный ресурс] // Летидор : [сайт для родителей] — Режим доступа : <http://letidor.ru/article/70585/>.

9. Фельдштейн Д. И. Современное Детство: проблемы и пути их решения // Вестн. практической психологии образования. — 2009. — №2 (19). — С. 28–32.

10. Эльконин Б. Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития [Электронный ресурс] // Вопр. психологии. — 1992. — № 3. — С. 7–13. — URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1992/923/923007>.

11. Elkind D. The Hurried Child: growing up too fast too soon / D. Elkind. — New York : Da Capo Press, 2001. — 288 p.

12. Frith S. The Sociology of Youth. — London : Open University Press, 1984. — 72 p.

13. Postman N. The Disappearance of Childhood. — New York : Vintage Books, a division of Random House, 1994. — 192 p.

Zoya Shilkunova
Childhood Risks as Educational System's Challenges

Abstract

The task of considering childhood risks as educational system's challenges is actualized in the work.

The main concepts of childhood, suggested by contemporary native and foreign researchers: the crisis of childhood, childhood's individualization and emancipation, the gap between early and late childhood, blurring the lines of distinction between childhood and adulthood are presented.

Contemporary childhood risks (breaking the system of filters and boundaries between childhood and adulthood) are systemized and characterized; inability of a child to cope with information flow; acceleration and simplification of children's development, «pursuit for competitiveness» of a child; marketizing of childhood; transformation of a family as an institution; deepening of a child's development variety; tendency of modern children to forming «horizontal» contacts with peers and grown-ups as opposed to traditional «vertical» hierarchical paradigm of interaction etc.).

The 21st century child's psycho-physiological peculiarities are described. The connections between existing childhood risks and the changes that have happened to a child for the last 20-30 years are analyzed.

The experience of KHU PUA due to managing childhood risks is presented.

Key words: preschool children, primary schoolchildren, childhood, contemporary childhood risks, psycho-physiological peculiarities, the strategy of education.

15.02.2018



УДК 37.014.5(063)

Реформа высшей школы в Польше 1920-2020: надежды, ожидания, риски

Роман Томашевский,
доктор исторических наук, профессор,
Поморская академия, Польша

Система академического образования в Польше после Первой мировой войны не была в полной мере интегрирована, хотя в 1915 — 1918 годы университетские круги Львова, Кракова и Варшавы предпринимали попытки восстановления и объединения. Решающим нововведением стал закон от 13 июля 1920 года «Об академических школах». Любое нововведение, которое внедряется в высшей школе, инициированное властью или академической средой, порождает социальные ожидания. Чаще всего это надежды на лучшее, однако, несут риск регресса.

Можно считать, что под влиянием системных, технологических изменений, а также под влиянием глобализационного импульса в польском обществе произошел «образовательный взрыв» в сфере среднего и высшего образований. Эти новшества происходили одновременно с ускорением интеграционных процессов в Евросоюзе (Польша получила членство в ЕС) на фоне принятия Великой хартии университетов (1988) и Болонской декларации, которая инициировала Болонский процесс (1999). В совокупности это привело к принятию новой реформы высшего образования в 2005 — 2011, 2014 годах. Ее назвали «реформа Кудрицкой». После пяти лет (2016 год) очередную реформу высшего образования инициировал очередной министр

Ярослав Говин. Она рассчитана на период 2016 — 2020 годов. Сам министр назвал ее «Конституция для науки» (*польск.* — KDN). В организационном плане основную разницу в данных реформах можно свести к следующим моментам:

отсутствие консультаций на местах, а также административная имплементация Болонского процесса в польскую систему высшего образования в результате реформы Кудрицкой;

консультации на местах ограничены; эклектические проекты реформы Говина часто ссылаются на исторические примеры времен II Речи Посполитой или берутся из англоязычных примеров высшего образования.

В результате обе реформы были приняты критично в академических кругах, поскольку, учитывая наличие административных инструментов и бюрократического давления возможность внести коррективы в эти реформы ограничена. В 2005 — 2020 годах можно будет говорить о «реформаторской лихорадке» польского высшего образования. Реформа, над которой сегодня ведутся работы (2018 год), касается системы, в которую входят около 300 вузов, из них половина — это частные, их качество очень разное. В этой системе обучаются около 1 320 тысяч студентов и работают около 80 тысяч преподавателей. Реформу внедряют, исходя

из прогнозов уменьшения количества студентов, несмотря на образовательные планы сегодняшних выпускников средних школ, увеличение количества иностранных студентов, а также, невзирая на увеличение количества нестандартных студентов типа «50 плюс». В 2023 году, предположительно, будет 1 250 тысяч студентов. Только в 2025 — 2033 годах количество студентов начнет увеличиваться, и это на фоне идеи об образовании на протяжении всей жизни, об исчезновении «профессии на всю жизнь» и изменений в социальной структуре (процесс старения общества и уменьшение количества поляков до 36 млн в 2033 году).

Наиболее радикальным элементом реформ может оказаться сегрегация вузов на региональные учреждения (так называемые «региональные инициативы идеала») и исследовательские вузы/ учреждения [1]. В обоих случаях предлагается проводить ротацию всех региональных вузов на конкурсной основе каждые четыре года, и каждые шесть лет конкурс для пяти из десяти исследовательских вузов. Выдвигаются строгие требования — региональный вуз должен иметь минимум одну из наивысших научных категорий (A+ или A), исследовательские вузы обязаны иметь только высшую категорию. Низшие категории B+, B, C равно как и отсутствие какой-либо категории означает дисквалификацию. Это самые основные идеи. В целом проект Говина продолжает проект министра Барбары Кудрицкой и так называемую идею идеала. Предполагается, что в Польше останется только 15 — 17 исследовательских университетов. Остальные академические учреждения превратят в высшие профессиональные школы (хотя скорее это можно принять как новую форму послешкольного образования на уровне техников или других младших специалистов). Временные гарантии шести- или четырехлетних дотаций смогут получить исключительно исследовательские университеты (максимально 10 учреждений). В свете строгих требований к

уровню исследований (категория A) количество региональных вузов очень быстро уменьшится. В таком случае около 200 польских государственных или частных вузов должны будут изыскать средства на существование или закрыться.

Уже в процессе имплементации реформы Кудрицкой (2011 — 2014), где одним из постулатов стало ограничение трудоустройства преподавателей (разрешалась только одна ставка), количество частных вузов уменьшилось с 326 в 2010 году до около 150 в 2016 году. Выжившие вузы, возможно, получают больше шансов в конкурентной борьбе с около 100 государственными высшими профессиональными школами. Государственные школы, которые не настолько успешны в самофинансировании и конкуренции на рынке академических услуг, вероятно, не выживут. В результате можно предположить очередное сокращение количества высших школ, как частных, так и государственных¹ [2], что поначалу будет коррелировать с демографическим падением. Однако по большому счету это может натолкнуться на стремление молодежи к образованию. Все эти перемены могут означать, что наступает период бюджетных сокращений или рационализации расходов и структуры высшего образования. Для оценки эффективности реформы Говина необходимо время и наблюдения в 2021 — 2025. Не стоит, однако, забывать, что эти перемены будут проходить в среде, которая совершенно отличается от немецкоязычной образовательной среды (например, от Австрии, ФРГ, Швейцарии) [3]. Там Болонский процесс принимали избирательно, а образовательные устремления — это не только

¹ Идея так называемого «федеративного вуза» не решает вопрос в полной мере, поскольку ни один стабильный вуз не станет связываться с учреждением, которое оказалось в кризисе. Вместо укрепления произойдет ослабление его потенциала. Данное решение также не претендует на новизну, поскольку этот вариант известен со времен II Речи Посполитой (J. Jastrzębski, *Państwowe szkolnictwo akademickie II RP*. Kraków 2013, s. 96; KDN... op. cit., s. 32). Примером федеративного вуза является Поморская Академия в Слупске.

уровень академического образования, как это имеет место быть в Польше на пороге третьей декады XXI столетия. С другой стороны, хорошее ремесленное знание равнозначно академическим знаниям в немецкоязычной культуре, где доминирует пример «швейцарского парадокса»².

Основной риск, которые недооценивают польские реформаторы высшей школы, — это вопрос оплаты за учебу. Польские и немецкие политики, ответственные за образовательные процессы, боятся признаться, что в дальнейшей перспективе система широкодоступного бесплатного образования станет невозможной, как невозможно полностью синхронизировать рынок образовательных услуг и рынок труда. В реформе Говина умалчивается о потенциальной стоимости обучения. Роль внешних участников представлена частично, в форме более 50 % участия в так называемом Совете Вуза, который дублирует Сенат и частично кандидатов-электоров (они имеют право выбирать кандидата в ректоры вуза). Если бы существовала корреляция между участием студента в финансовых вопросах и ролью заинтересованной стороны (например, через социальный или стипендиальный фонды), данное решение было бы оправдано. Однако заинтересованная сторона (например, фирма) сама может оплачивать стоимость обучения избранных студентов. Посредничество властей вуза ей совершенно не нужно. Только в США, Великобритании и ФРГ около 1/3 средств на содержание вузов дают заинтересованные стороны. Однако и стоимость обучения там самая высокая (исключение — ФРГ). Это позволяет соотносить количество студентов и количество преподавателей [4]. Расходы на преподавательский состав доминируют в финансах вуза, но Конституция для науки этот вопрос свела к лозунгам. В реформе не указан, например, способ отчетности для чисто исследовательских

кадров. В польских реалиях невозможно будет перенести всю тяжесть расходов на заинтересованные стороны — и деньги на вуз, и деньги студентов. Тем более, путь к идеалу (что маскирует исключительно элитарность) пройдет через увеличение денег на персонал. Основным капиталом вуза является профессор, которого нельзя трактовать как предпринимателя на дотации. Именно в этом я вижу основные риски реформы, которая внедряется в Польше.

В дальнейшей перспективе сомнения вызывают следующие пункты: темп и количество новшеств, принятых в период 2005 — 2020 годов, а также по крайней мере три различные философии этих новшеств (плюс явный административный характер). Можно ли их назвать реформами? Академические круги сохраняют дистанцию по отношению к предлагаемым изменениям. Это осложняет анализ ожиданий или артикуляцию надежд. Возможно, недостаток данной реформы заключается в отсутствии обратной связи с событиями в среднем образовании. В особенности с тем, что в Польше слишком мало старших классов с элитарными устремлениями. Именно этот фактор сыграл важную роль в реформе Енджеевичей. В реформе Говина совершенно не принимается во внимание, что кандидаты в студенты — это продукт постмодернистического массового образования, откровенно говоря, довольно усредненного. При этом в основной массе современные выпускники средних школ, не имея ни малейшего жизненного опыта, имеют потребительские установки. Удастся ли в этой перспективе реализовать идею идеала?

Литература

1. KDN Konstytucja dla Nauki. Ustawa 2.0. [Constitution for science], Warszawa bdw, pp. 72-72.
2. Jastrzębski J. Państwowe szkolnictwo akademickie II RP [State academic

² Швейцарский парадокс: самый низкий показатель высшего образования наряду с наилучшими социально-экономическими успехами Европе

education of the Second Polish Republic]. Kraków, 2013, p. 96.

3. *Czerpaniak-Walczak M.* Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej [Factories of diplomas or universities?

About the Visla region version of changes in academic education], Kraków 2013, p. 37, 55.

4. *Pachociński R.* Kierunki reform szkolnictwa wyższego na świecie [Directions of higher education reforms in the world], Warszawa 2004, pp. 107-198.

Roman Tomaszewski
Higher education reforms in Poland 1920–2020:
hopes, expectations, risks

Abstract

Between years 2005 and 2018/2020, three changes took place in Polish higher education, two of them had the nature of reform. The earlier system introduced in 1920 was referring to the German model of education. It was later prolonged by reform of minister Janusz Jędrzejewicz in 1933. Administrative or ideological pressure of communism in 1948-1989 left it mostly unchanged. Corrections were only caused by the bureaucratization process that was characteristic for universities across Europe after 1945. Only the awry implementation of the Bologna Process in Poland in 2005 and its subsequent variations in the Kudrycka reform (2011-2014), and partly in the Gowin reform (2016-2020) have become a potential threat in which the risk of compromising the idea of the Magna Charta Universitatum (1988). The “reform fever” of 2005-2020 proves the disregard to the longevity of the universities (1394-2020 or 1920-2020 / 2025) by the administrative center in Warsaw. This affects the distance of academic circles, the reduction of hope for a “good change” and the increased risk of lack of social recognition for the recent reforms of Kudrycka and Gowin.

Key words: reform of the university, long-term perspective, Bologna Process, Gowin reform.

15.02.2018



УДК 378.091:005.96

Кар'єрні домагання молодого фахівця: роль університетів у формуванні їхньої адекватності

Валентина Гриньова,

доктор педагогічних наук, професор,

Оксана Резван,

доктор педагогічних наук, доцент,

Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди

Реалії сучасного ринку праці, що характеризується високим рівнем безробіття, актуалізують проблему намагання працедавців знижувати витрати на забезпечення працівників. Зазначена проблема вирішується через створення нових форм трудових відносин між працедавцем та робітником: фріланс, віддалена робота, лізинг працівників. Так, фріланс дозволяє працівникові надавати послуги працедавцеві у ненормованому за режимом роботи форматі; віддалена робота дозволяє економити на необхідності забезпечувати працівникові умови праці на робочому місці; лізинг персоналу буквально означає забезпечення працівниками працедавця без зарахування їх

до штату компанії. Лізинг персоналу [3] дозволяє швидко і ефективно забезпечити безперебійність виробничого процесу, переважно тимчасових проектів, за рахунок залучення тимчасових працівників.

Однак такі нові підходи до організації взаємин працедавця та працівника актуалізують формування нових якостей у структурі особистості фахівця.

По-перше, вони стають чинником порушення відчуття стабільності фахівців. Тимчасовість роботи провокує зниження або й зовсім відсутність «завтрашньої» відповідальності працівника, оскільки у постійній гонитві за забезпеченістю роботою в різних місцях у людини формується установка на непевність власного стано-

вища, що можна виразити за змістом як «завтра я не знаю, де буду працювати».

По-друге, зазначені процеси активізують у фахівців якості, що характеризують ризикованість особистості, пов'язану із намаганням заробити одразу багато грошей. Наприклад, зголоситись на виконання великого обсягу роботи за невеликий проміжок часу, а, отже, якість результату праці стає критичною.

По-третє, підвищується ризик суб'єктивного підходу до виконання професійних завдань фахівцем, оскільки його комунікація із іншими працівниками або є обмеженою, або зовсім відсутньою, а, отже, переривається традиція відносин «наставник — учень» у професійному середовищі.

Зазначені проблеми, пов'язані із якісним перетворенням потенційного працівника, мають конкретну освітню та соціальну обумовленість і можуть бути пом'якшені за умови втручання інституцій формування особистості майбутнього фахівця, основними з яких є університети.

Метою статті визначаємо аналіз чинників, що призводять до неадекватного професійного самооцінювання майбутнього фахівця, визначення ролі університетів у формуванні реальних професійних домагань студентів.

Процеси професійної самореалізації особистості започатковуються у переважній частині студентів саме під час їх навчання в університеті. Первинними ланками такої самореалізації можна назвати «професійну пробу» майбутніх фахівців у межах виробничої практики. Однак було б неправильним стверджувати, що всі студенти отримують позитивний досвід і усвідомлення правильності вибору майбутнього фаху. Багато хто з них розчаровується у власному виборі, а дехто ставить перед собою мету — поєднати навчальну та професійну діяльність. Такий вибір студента стає викликом для університету: з одного боку, університет як профільна організація є зацікавленим у працевлаштуванні випускників, а з іншого, — крім необхід-

ності для працюючих студентів забезпечувати особливі умови навчання, університет стає причетним до ризиків формування викривленої системи професійного усвідомлення студента. В цілому вона може позначитись на адекватності рівня професійних домагань молодого фахівця у майбутньому. Пояснимо це положення. Справа в тому, що раннє працевлаштування студента (вже на 2 і далі курсах) переважно не пов'язане із майбутнім фахом. Більшою мірою у такому виборі шляху професійної реалізації студенти керуються або підробітком, або намаганням почати вибудовування кар'єри, не відкладаючи перебування на найнижчих щаблях професії на період випуску із альма-матер. Наслідками цієї проблеми стають фіктивне навчання, недостатньо сформовані компетенції (у подальшому це виявляється у низькому рівні спроможності виконувати елементарні функції за фахом). Це стає причиною того, що молодий фахівець матиме необхідність або додатково навчатись, набуваючи професійних компетенцій за межами університету, або буде намагатись змінити фах. Крім того, таке становище призводить ще й до того, що випускник вишу вже зникає до більш-менш достатнього матеріального забезпечення, а тому його фінансові домагання будуть завищені відносно пропозицій працедавця — і відповідно його реальній готовності до фахової діяльності.

Варто зауважити, що сучасний молодий фахівець, який виходить на ринок праці, суттєво відрізняється від досвідчених працівників за своїми особистісними характеристиками, які виявляють його претензії до майбутньої роботи. Згідно з дослідженнями [2], у вимогах до місця роботи випускник вишу визначає високу (у порівнянні із досвідченими фахівцями) зарплатню, гнучкий (вільний) графік роботи, можливість відраджень (або стажувань, підвищення кваліфікації, розвитку за рахунок працедавця), свободу прийняття рішень. Отже, зауважуємо, що сучасний молодий фахівець зовсім «не страждає» комплексом меншовар-

тості, навпаки — усвідомлено завищує власну професійну цінність. Чи можемо ми вважати, що зазначена проблема є поодиноким у суспільному виявленні? На жаль, ні, вона створена самою системою освіти, що на сучасному етапі зі школи культивує принцип обов'язкової обдарованості дитини. Посилаючись на В. Сухомлинського [5], сучасні шкільні педагоги масово переконують і дітей, і їх батьків у талановитості кожної дитини, необхідності уваги до особливостей її особистісних виявлень, підтримки тощо. Такий підхід до розвитку особистості можна було б вважати позитивним, якщо б педагоги не спотворювали ідеї великого педагога, який зауважував на тому, що вчитель має виявляти здібності дитини й сприяти їх розвитку, натомість у сучасній школі закладається культ неповторності дитини, якій можна вибачити певні особливості у поведінці. Результат зазначеної проблеми виявляється повною мірою вже у вищій школі і в дорослому житті, коли усвідомлення молодою людиною власної неповторності формує завищену самооцінку, а відтак — неадекватно завищені професійні домагання позначаються на невиправданих очікуваннях від життя.

Якісна зміна особистості сучасного молодого фахівця, який виходить на ринок праці, обумовлюється й зміною філософії суспільства, що в період зміни економіко-політичних формацій набуває нових рис, зокрема у процесах професійних взаємин. Так, сучасне суспільство, що характеризується різкою зміною культурно-історичних і моральних цінностей, осудом, що переходить в заборону старих ідеалів, народило нове явище — *аномію*, що, за твердженням Е. Дюркгейма [6], виявляється у стані суспільства, коли стара система цінностей у державі вже знищена, а нова — ще не створена. У такому випадку молоде покоління зростає на прикладах, як не працюють фіксовані правила (навіть Конституція), а, отже, для виживання й досягнення успіху їх можна і потрібно порушувати, створюючи власну систему комунікації із суспіль-

ством, яка виявиться більш ефективною для кар'єри. Представлена ідея корелює із іншою, основою якої є теорія синергізму як парадигми кар'єрного зростання. У дослідженні В. Роменця зазначається, що «у певні періоди свого життя людина немовби спеціально віддає свої сили деструкції, здійснює попереднє очищення поля діяльності для досягнення творчої мети. На основі деструктивної діяльності людина пізнає міру піддатливості оточуючого її світу предметів, явищ, подій» [4, с. 42, 44]. Отже, певного роду молодіжний нігілізм можна пояснити не лише явищем аномії, але й закономірністю вікового зростання особистості.

Ще одне суспільне явище, що впливає на особистісний кар'єрний профіль молодого фахівця, — *ейджизм* — дискримінація людини на підставі її віку, поширена як у формальних, так і в неформальних сферах життя суспільства. Зазначений термін було запропоновано дослідником-геронтологом, директором Національного інституту старіння, США (*National Institute on Aging*) Робертом Батлером [7] у 1969 році. У межах ейджизму як явища ринку праці відбувається надання переваги на заміщення вакансій, а також просування кар'єрною вертикаллю молодих фахівців. Зазначене явище також не сприяє формуванню у молоді адекватної самооцінки домагань у професії, оскільки культивується ідея: я молодий, а тому маю більше прав на визнання.

Отже, визначені суспільні явища стають підґрунтям зміни уявлень молодого покоління про ефективну професійну поведінку, яка наразі визначається суттєвим зниженням моральності, переважанням егоїстичних тенденцій. Так, зокрема, актуалізується проблема вдячності молодого фахівця своїм наставникам. Зауважуємо, що у випадку невдячності переривається сформована ціннісна система фахової діяльності, свого роду кістяк професії, а, отже, по-перше, корелюються її основні цілі, а по-друге, невдячний учень стає заручником позиції «тимчасового спостерігача», який підсвідомо

розуміє нетривалість і власних цінностей, що також будуть порушені наступними поколіннями.

Крім того, зниження набуває вартість позитивних якостей для вибудовування кар'єри. Співчуття замінюються здоровим егоїзмом, який виявляється у позиції: мені жаль цю людину, але вона сама відповідальна за те, що з нею відбувається. Правдолюбство стає непопулярним, оскільки знижує результативність досягнення, якщо на фоні позитивного результату відзначати те, що не вдалось.

 особливої рефлексії потребує зміст важливої для фахівця якості — відповідальності. Слід зазначити, що зміна ставлення молоді до професійної відповідальності зрушила уявлення про акме кар'єри: якщо попередніми поколіннями кар'єра усвідомлювалась як досягнення статусу управлінця в колективі, то наразі молоді фахівці більшою мірою спрямовані на досягнення матеріальної незалежності й незалежності від відповідальності за інших. Отже, провідною ідеєю стає така: я маю фінанси, вільний час і можу використати його якісно, за своїм уподобанням, оплативши власні забаганки. Таке зниження відповідальності позначається й на ступені щирості у ставленні молоді до корпоративних цінностей.

Зазначені проблеми, пов'язані із процесом професійної реалізації молодого фахівця, потребують вирішення як на рівні держави, так і на рівні освітніх закладів, які, власне, готують молодь до професійної діяльності.

Однак якщо на державному рівні проблема формування адекватності професійних домагань молоді може вирішуватись за умови визнання схарактеризованих суспільних явищ, то у межах філософії професійної освіти роль університетів вже сьогодні має бути осучасненою в аспекті спрямування студентів на урахування ризиків професійної реалізації.

Ми підтримуємо думку О. Кучерявого про те, що процес формування культури кар'єрного зростання у молоді залежить

від якісної організації професійного самовиховання, основною детермінантою якого стає самовиховна активність [1, с. 19] — коли особистість розуміє, що їй ще, крім того, що вона набула в університеті, потрібно для позитивної кар'єри. При цьому відбувається усвідомлення ресурсної системи, необхідної для досягнення якісної самозміни, та фактів здійснення цієї самозміни — сертифікату, вмінь тощо. Таким чином, результатом активності особистості у професійному самовдосконаленні стає її горизонтальна кар'єра (розширення і поглиблення професіоналізму особистості).

Урахування тенденцій сучасної суспільної позиції молоді якомога раніше починати трудову діяльність не має позначатись на безумовній підтримці університетами індивідуалізації навчання працюючих студентів. На нашу думку, роль університету в кар'єрному шляху студентів більшою мірою може виявлятися у стимулюванні укріплення комунікативних зв'язків між ними та системами виробничого середовища. Університет має виступати свого роду рекламою потенційних працедавців (тобто забезпечувати їм платформу для рекрутинга), однак жодною мірою не може бути інституцією примусу студентів обирати будь-яку організацію, як і не спрямовувати «зберігати вірність» жодній з них. Тобто студент має відчувати себе вільним у множині власних виборів.

Зважуючи на чинники виявлення неадекватності професійного самооцінювання студентів, а відтак і професійних домагань молодих фахівців — суспільні явища зламу політико-економічних формацій — аномії та ейджизму, а також освітні негативні тенденції — культивування ідеї обдарованості дитини у середній школі й ранне працевлаштування у виші, визначаємо роль університетів у формуванні реальних професійних домагань студентів як інституту просвітництва у процесах кар'єрного зростання та платформи реклами працедавців.

Література

1. *Кучерявий О.Г.* Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія. — К. : Видавничий Дім «Слово», 2015. — 224 с.
2. *Резван О.О.* Рефлексія професійних домагань майбутнього фахівця / *Materialy X mezinarodni vedecko-prakticka conference "Věda a vznik — 2013/2014"* / — Dil 18/ *Pedagogika* / Praha. Publishing Hous "Education and Science" s.r.o — 104 stran. S. 55 — 57.
3. *Решетнікова А.* Нетрадиційна форма лізингу: лізинг персоналу // Україна: аспекти праці. — 2002. — № 3. — С. 45-48.
4. *Роменець В.А.* Психологія творчості : навч. посібник. — К. : Либідь, 2001. — 288 с.
5. *Сухомлинський В.О.* Сто порад учителеві // Вибрані твори : в 5-ти т. — К. : Рад. шк. — 1976. — Т.2.
6. *Featherstone R. Deflem M.* Anomie and Strain: Context and Consequences of Merton's Two Theories // *Inquiry*, Vol. 73, No. 4, November 2003, p. 471-489
7. *Robert N. Butler.* Dispelling Ageism: the Cross-Cutting Intervention // *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 503, May 1989, p. 143.

29.01.2018



УДК 371.321.5

Сучасна освіта у структурі сталого розвитку підприємств аграрного бізнесу

Руслана Левкіна,
доктор економічних наук, професор,

Артур Левкін,
кандидат технічних наук, доцент,

Альона Ряснянська,
кандидат економічних наук,
Харківський національний технічний університет сільського господарства
імені Петра Василенка

Розвиток освіти та виховання з використанням методичних принципів орієнтації на збереження здоров'я, довкілля та сталий спосіб життєдіяльності має важливе практичне значення, перш за все, у тих сферах виробництва, які впливають та одночасно залежать від стану навколишнього середовища та якості природних ресурсів. Мова йде про розвиток агропродовольчої сфери та її суб'єктів, який є головною передумовою вирішення цілої низки питань економічного, соціального та екологічного характеру. При цьому особливості сучасного виробництва у агропродовольчій сфері та усіх галузей, що входять до її складу, потребують створення ефективного організаційно-економічного механізму стабілізації їх розвитку [1, 2].

До складу такого механізму належать цільовий, ресурсний, методичний та факторний блоки. І саме методичний блок призначений для впливу на факторний за допомогою освіти та виховання, які орієнтовані на здоров'я, довкілля та сталий спосіб життєдіяльності. Звичайно низка допоміжних заходів дозволяє протягом життя людини впливати на її свідомість Це: тренінги; семінари, які пропагують

екологічні принципи життєдіяльності та направлені на зміну смаків, манер, звичок; захист та розвиток інституту сім'ї. Серед ринкових хотілося звернути увагу на ті, що формують попит на екологічно чисту і безпечну продукцію та послуги, а серед фінансово-економічних та організаційно-адміністративних — ті, що сприяють розвитку екологічно орієнтованого підприємництва (податкові преференції, страхування ризиків, екологічний аудит, прозорість сертифікаційних процедур тощо). Формування саме ресурсного блоку, до складу якого входять внутрішні та зовнішні інвестиції; державне фінансування; державні та міжнародні гранти; наукові ресурси, дозволяє ефективно використовувати систему державних програм, державних стратегій, нормативно-правових актів, спрямованих на стимулювання та підтримку сприятливих та стабільних умов для розвитку найбільш ефективних форм аграрного виробництва і його інтеграції з фінансовим капіталом [3].

Зважаючи на системний характер організаційно-економічного механізму сталого розвитку, протікання процесів розвитку повинно відповідати певним принципам, імплементація яких має фор-

мувати закономірності та визначати періодизацію змін в діяльності суб'єктів економічних відносин. Він є багатоплановим, багатоаспектним, а тому його дослідження необхідно здійснювати на основі синтезу різних теорій. Системність механізму розвитку підприємства на мікрорівні полягає у збалансуванні виробничої, управлінської, дослідної компонент, що відіграють провідну роль у його функціонуванні. Детальне дослідження процесу формування та вдосконалення вказаних компонентів дозволило дійти висновку про первинну роль освіти у цьому (як середньої, так і вищої освіти) [4–6].

Проте, не зважаючи на наявність висококваліфікованих кадрів, унікальної науково-виробничої бази, статистичні дані свідчать про низький рівень використання інноваційних розробок, в тому числі, екологічних, у агропродовольчій сфері виробництва України. Така ситуація вимагає формування методичних підходів до освіти, яка дозволяє виховати екологічно свідому та екологічно орієнтовану людину [7].

Екологічна компетентність на сучасному етапі розглядається як один з проявів мудрості керівника суб'єкта аграрного бізнесу. Перегляд етичних якостей сучасної людини, що відбувається під впливом екологічної ситуації, забезпечує тим самим вихід на перший план таких рис, як відповідальність, зваженість, здатність зрозуміти та оцінювати кожний фрагмент природного середовища. На перший погляд оптимальною передумовою для розвитку людини повинен бути оптимізм та впевненість у майбутньому. Проте, як виявляється, оптимізм, особливо необґрунтований, може гальмувати духовний розвиток і навіть руйнувати його. Тому періодично виникаюча проблема у перегляді власних поглядів, у переосмисленні цінностей веде до зміни світогляду та усвідомленню наслідків людської діяльності.

Саме екологічна освіта надає можливості щодо зростання екологічно свідомості населення. Можливо існують інші

шляхи виходу з кризи, але будь-який з них пов'язаний зі зміною ставлення до природи та використанням в якості основних показників ефективності не економічні, а екологічні.

Екологічна освіта представляє собою комплексну систему заходів, спрямованих на реалізацію стратегії подальшого розвитку суспільства на принципах сталості. Сенс в тому, щоб, не відкидаючи розвитку в цілому, стабілізувати її за рахунок порівняно м'яких механізмів, збереження біорізноманіття [8]. Тобто мова йде про новий виток впливу людини на природу, що якісно відрізняється від попередньої історії людства. Цей шлях зажадає нових знань, вироблення з їх допомогою нових принципів існування і колективної волі для їхньої реалізації. Тому значна роль у цьому сценарії приділяється так званій «екологічній парадигмі» сучасної освіти. На нашу думку, вона являє собою механізм передачі знань від покоління до покоління, що формує світоглядні основи суспільства і створює передумови для його діяльності [9].

Даний процес наразі здійснюється стихійно, тому завдання освіти полягає у використанні його для руху суспільства в потрібному напрямку. В сучасних умовах необхідно максимально розкрити особистість кожної людини, створити можливості для розвитку творчого потенціалу. Таким чином, в цілому система освіти є найважливішою частиною прагнення людства до збереження природи та виживання. Загальновизнаним постулатом виступає необхідність вироблення комплексної стратегії виживання людства. Стратегія повинна стосуватися всіх сфер життя людей. У її рамках доведеться змінювати систему суспільних і міждержавних відносин, шкалу цінностей. У ході освітньої діяльності важливу роль відіграє проект випереджаючої освіти та проект виховання в людині нерушимої поведінки.

Переорієнтація освіти у вищих навчальних закладах повинна відштовху-

ватися від включення окремої екологічної інформації в традиційні дисципліни та вивчення питань охорони навколишнього середовища в спеціально виділених дисциплінах до формування комплексних екологічних знань у різних навчальних предметах, та їх інтегрування в рамках фахового напрямку. Кінцева мета екологічної освіти — формування особистості вільної і відповідальної за своє існування.

Зростання впливу непередбачуваних ризикованих ситуацій природного походження на ефективність діяльності підприємств аграрного бізнесу сприяє збільшенню уваги до запровадження у аграрне виробництво та аграрну освіту названих принципів екологічної освіти, її основних компонентів. Саме принцип випереджаючої освіти дозволяє на найвищому рівні ефективності впливати на діяльність підприємства, індивідуальну структуру його організаційно-економічного механізму сталого розвитку та потенційні можливості до розвитку.

Література

1. Амбросов В.Я. Економічні умови відтворення сучасних агроформувань : Збір. наук. праць. — Т.5 — Харків : ННЦ ІАЕ, 2010. — 477 с.
2. Левкіна Р.В. Стратегічне управління виробничою діяльністю підприємств овочівництва: теорія, методологія, практика : монографія. — Херсон : Гринь, 2013. — 320 с.
3. Левкіна Р.В., Левкін А.В. Імідж підприємств на ринку екологічно чистої продукції // Актуальні проблеми інноваційної економіки. — 2016. — № 2. — С. 67-70.
4. Левкіна Р.В. Особливості ціноутворення на органічну аграрну продукцію / Р.В. Левкіна, А.В. Левкін, Я.М. Котко // Вісник Харк. нац. техн. ун-ту сільськ. господарства ім. Петра Василенка. — 2016. — № 7. — С. 26-34.
5. Левкіна Р.В. Кредитно-модульна система вищої освіти як інструмент формування компетенцій у студентів / Р.В. Левкіна, В.Ю. Цуканов, А.В. Левкін // Новий колегіум. — 2017. — № 2. — С. 40-42.
6. Левкіна Р.В. Проблемні аспекти участі підприємств-виробників овочів на органічному ринку // Вісник ХНАУ. Серія «Економіка АПК і природокористування». — Харків : ХНАУ, 2013. — № 7. — С. 119-126.
7. Веклич О.О. Економічний механізм екологічного регулювання в Україні. — К., УІНСІР, 2003. — 89 с.
8. Котикова О. І. Система управління якістю підготовки фахівців у вищих навчальних закладах України [Електронний ресурс] // Інноваційна економіка. — 2012. — № 10 (36). — С. 3-6. — Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/inek/2012_10/3.pdf.
9. Котикова О. І. Методологічні підходи до формування концепції стійкого розвитку [Електронний ресурс] // Вісник аграрної науки Причорномор'я. — Миколаїв, 2009. — Вип. 2 (49). — С. 42-47. — Режим доступу: [http://www.mnau.edu.ua/vestnik/visnik_2009-2\(49\).pdf#page=42](http://www.mnau.edu.ua/vestnik/visnik_2009-2(49).pdf#page=42).

24.01.2018



УДК 339.138

Стратегии формирования имиджа высшего учебного заведения

Виктория Федорова,

кандидат экономических наук, доцент,

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет

Для создания и поддержания имиджа в процессе всего периода функционирования вуза на рынке образовательных услуг необходимо разрабатывать стратегию формирования имиджа. Под стратегией формирования имиджа понимается модель действий вуза, ориентированная на формирование образа вуза в сознании различных целевых групп (абитуриентов, их родителей, студентов, сотрудников, конкурирующих вузов, государственных органов и учреждений и т.д.) на основе использования элементов маркетинга для достижения поставленных целей за счет обеспечения приверженности к нему представителей данных групп. Данная стратегия должна учитывать интересы как субъектов непосредственного окружения, так и сотрудников, студентов вуза, то есть носить комплексный характер.

Анализ литературных источников [1–8] показал, что исследователи рассматривают стратегию формирования имиджа вуза как часть стратегии маркетинга и ассоциируют ее в большинстве случаев со стратегией маркетинговых коммуникаций. Учеными в основном приводится простой перечень рекомендаций по улучшению либо внешнего, либо внутреннего имиджа вуза. При этом стратегии формирования имиджа вуза не выделяются.

Таким образом, целью исследования является разработка классификации стратегий формирования имиджа вуза

на основе систематизации основных их признаков.

Стратегия формирования имиджа направлена на создание образа вуза в сознании целевых групп, к которым относятся как субъекты непосредственного окружения, так и сотрудники, студенты вуза. Образ предприятия в сознании субъектов непосредственного окружения (абитуриентов, компаний-работодателей, государственных органов и учреждений, конкурирующих вузов, населения, выпускников и т.д.) характеризует внешний имидж, а в сознании сотрудников и студентов вуза — внутренний имидж. Исходя из этого, стратегию формирования имиджа вуза следует разрабатывать по двум направлениям: разработка стратегии формирования внешнего имиджа, учитывающей интересы субъектов непосредственного окружения, а также разработка стратегии формирования внутреннего имиджа, отражающей интересы сотрудников и студентов вуза. В свою очередь, стратегия формирования имиджа вуза объединяет интересы как субъектов непосредственного окружения, так и сотрудников и студентов вуза, определяя направления улучшения обобщенного уровня имиджа.

Необходимость использовать комплексный подход к разработке стратегии формирования имиджа вуза объясняется тем, что внешний и внутренний уровни имиджа предопределяют друг друга. Так, если при разработке стратегии не будут учтены интересы сотрудников и студен-

тов вуза, то никогда не будет достигнут требуемый уровень внешнего имиджа, поскольку сотрудники и студенты принимают непосредственное участие в процессе его создания.

Исходя из этого, стратегию формирования имиджа вуза предлагается разрабатывать на основе матрицы обобщенного его уровня, описанной в работе [10, с. 92]. Матрица строится в двумерной плоскости, образованной показателями внешнего и внутреннего имиджа (рис. 1).

Область матрицы подразделяется на девять ячеек. Ячейки светло-серого цвета характеризуют зону с низким уровнем имиджа вуза. Вузу, чей имидж соответствует данным ячейкам, предлагается придерживаться одной из трех стратегий создания имиджа (стадия зарождения или спада жизненного цикла), поскольку имидж требует либо создания «с нуля», либо кардинального изменения.

Диагональные ячейки без цвета характеризуют зону со средним уровнем имиджа. Для вузов, попавших в данные ячейки матрицы, рекомендуется разрабатывать одну из трех стратегий улучшения имиджа (стадия роста жизненного цикла), поскольку они предполагают повышение уровня либо внешнего, либо внутреннего имиджа.

В свою очередь, темно-серые ячейки характеризуют зону с высоким уровнем имиджа вуза и соответствуют трем стратегиям поддержания имиджа (стадия зрелости жизненного цикла). На рис. 1 приведены типичные стратегии формирования имиджа вуза, а стрелками показаны возможные направления улучшения его уровня.

В табл. 1 приведены рекомендуемые стратегии формирования имиджа в зависимости от того, к какой ячейке матрицы относится вуз. То есть в зависимости от уровня внешнего и внутреннего имиджа вуз решает, какие действия в дальнейшем следует осуществлять. В свою очередь, в табл. 2 содержатся мероприятия по улучшению внешнего и внутреннего имиджа вуза в зависимости от его уровня и стадии жизненного цикла вуза.

Таким образом, предложены основные виды стратегий формирования имиджа вуза, выделенные на основе сопоставления уровней внешнего и внутреннего имиджа вуза. Разработка и реализация данных видов стратегий позволит вузу сконструировать в сознании целевых групп желаемый образ, гарантирующий длительное функционирование и успех на рынке образовательных услуг.

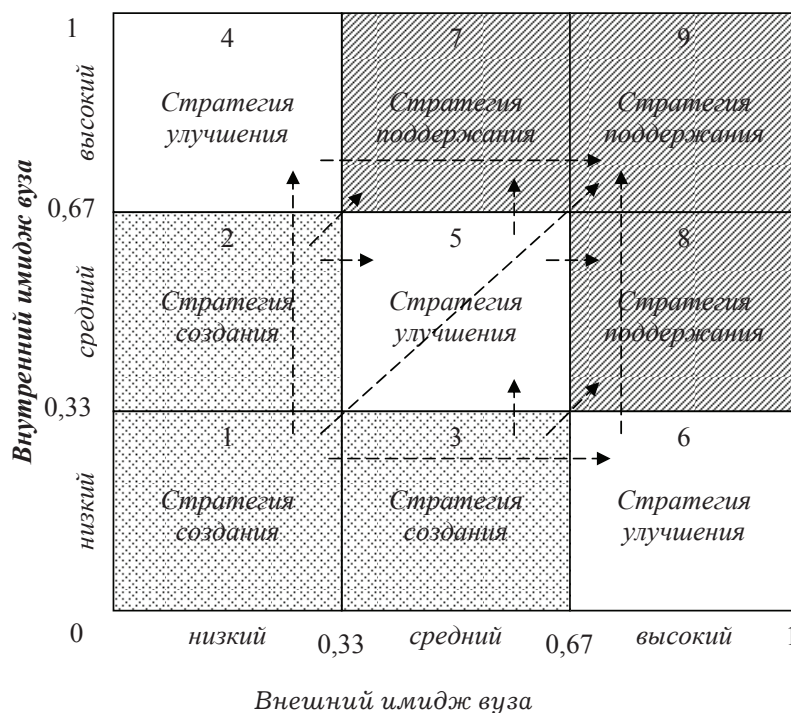


Рис. 1. Стратегии формирования имиджа вуза

Таблиця 1

Стратегії формування іміджа вуза

Номер речі	Уровень іміджа			Рекомендуе- мая стратегія	Характеристика стратегії формування іміджа
	внешнего	внутреннего	обобщен- ного		
1	2	3	4	5	6
1	низкий	низкий	низкий	создания	Зона с низким уровнем внешнего и внутреннего іміджа вуза. Стратегія ефективна для вуза на стадії зародження или спада жизненного цикла. Предполагает либо формирование іміджа вуза «с нуля» (если он еще не сформирован), либо кардинальное его изменение
2	низкий	средний	низкий	создания	Вуз имеет низкий уровень внешнего и средний уровень внутреннего іміджа. Стратегія эффективна для вуза на стадії зародження или спада жизненного цикла. Направлена на формирование внешнего іміджа «с нуля» и улучшение внутреннего іміджа
3	средний	низкий	низкий	создания	Зона со средним уровнем внешнего іміджа и низким уровнем внутреннего іміджа вуза. Стратегія эффективна для вуза на стадії зародження или спада жизненного цикла. Направлена на формирование внутреннего іміджа «с нуля» и улучшение внешнего іміджа
4	низкий	высокий	средний	улучшения	Вуз имеет низкий уровень внешнего іміджа и высокий уровень внутреннего іміджа. Стратегія эффективна для вуза на стадії роста жизненного цикла. Предполагает формирование внешнего іміджа «с нуля» и поддержание внутреннего іміджа на достигнутом уровне
5	средний	средний	средний	улучшения	Зона со средним уровнем внешнего іміджа и средним уровнем внутреннего іміджа вуза. Стратегія эффективна для вуза на стадії роста жизненного цикла. Предполагает обновленное улучшение как внешнего, так и внутреннего іміджа
6	высокий	низкий	средний	улучшения	Вуз имеет высокий уровень внешнего іміджа и низкий уровень внутреннего іміджа. Стратегія эффективна для вуза на стадії роста жизненного цикла. Направлена на поддержание внешнего іміджа на достигнутом уровне и формирование внутреннего іміджа «с нуля»
7	средний	высокий	высокий	поддержания	Зона со средним уровнем внешнего и высоким уровнем внутреннего іміджа вуза. Стратегія эффективна для вуза на стадії зрелости жизненного цикла. Предполагает улучшение внешнего іміджа и поддержание на достигнутом уровне внутреннего іміджа
8	высокий	средний	высокий	поддержания	Вуз имеет высокий уровень внешнего іміджа и средний уровень внутреннего іміджа. Стратегія эффективна для вуза на стадії зрелости жизненного цикла. Направлена на поддержание внешнего іміджа на достигнутом уровне и улучшение внутреннего іміджа
9	высокий	высокий	высокий	поддержания	Зона с высоким уровнем внешнего и внутреннего іміджа вуза. Стратегія эффективна для вуза на стадії зрелости жизненного цикла. Предполагает поддержание іміджа вуза на достигнутом уровне

Таблица 2

Мероприятия по улучшению внешнего и внутреннего имиджа вуза

		Мероприятия по улучшению имиджа	
Уровень имиджа	Стадия жизненного цикла вуза	внешнего	внутреннего
Низкий	зарождения	Выбор месторасположения вуза, создание гилма, герба, логотипа, флага вуза, выбор благозвучного названия, создание фирменного стиля, дизайн помещений, обеспечение просторности и удобства аудиторий, использование информативной рекламы (информирование абитуриентов и их родителей о вузе, акцент на его уникальности, в рекламе важно подать реальные характеристики вуза и образовательных услуг, чтобы оправдать ожидания и сформировать хорошее впечатление)	Подбор и расстановка персонала, адекватного общим целям вуза, разработка общего стиля, концепции внешнего оформления
	стада	Внедрение инновационных технологий, открытие новых специальностей, факультетов, структурных единиц в составе университета, использование информативной рекламы, заключение договоров с редакциями СМИ об информационном сотрудничестве и поддержке, стимулирование абитуриентов поступать в вуз (организация конкурсов среди абитуриентов, победителям которых предоставляется скидка на обучение на контрактной основе или прибавка к стипендии при поступлении на бюджет), развитие дистанционного обучения	Анализ кадрового потенциала вуза, разработка кадровых программ поддержки реорганизации вуза, сокращение персонала, повышение производительности труда, разрешение конфликтов
Средний	роста	Создание презентации вуза, создание сайта вуза, увеличение затрат на рекламу. При этом реклама носит увещательный характер (формирует предпочтение к вузу, оказываемым им образовательным услугам, убеждает в необходимости получения образования именно в данном вузе, подчеркивает стабильность). Дальнейшее эффективное поддержание личных и деловых контактов с выпускниками и организациями, которые они представляют, активизация общественной деятельности, организация Дня открытых дверей, публичных лекций, круглых столов, научно-практических конференций, научных выставок, семинаров с привлечением ведущих специалистов в данных областях, обеспечение разнообразия факультетов, открытие новых специальностей, организация подготовительных курсов	Внедрение и укрепление традиций среди работников вуза и студентов для создания особого корпоративного духа, включение работников в традицию вуза, создание психологической установки «общего дела», организация летнего отдыха работников и студентов (в собственных санаториях, базах отдыха), создание корпоративной легенды (об основателях, ведущих преподавателях), встречи студентов с ветеранами вуза, ее основателями, проведение форумов выпускников университета, бизнес-форумов выпускников, занимающихся предпринимательской деятельностью, интернет-конференций по вопросам, связанным с деятельностью вуза на рынке образовательных услуг и т.п., создание доски почта, организация досуговых мероприятий среди студентов (митинг и мисс университета, спортивные соревнования между факультетами, концерты, открытие студенческого театра при университете), создание университетской газеты, предоставление общежитий
	зрелости	Использование напоминающей рекламы (поддерживающей осведомленность о вузе и образовательных услугах), социальной рекламы. Демонстрация наград, дипломов, отзывов о вузе, представление информации о знаменитых выпускниках вуза, организация встреч с выпускниками, спонсорство и благотворительность, инвестор-рилейнз, информирование общественности о важнейших социальных аспектах его деятельности, таких как обучение и воспитание молодежи, осуществление научной деятельности, участие в крупных региональных проектах, содействие конкретным лицам в решении их социальных проблем, поддержание личных и деловых контактов с выпускниками, открытие музея университета, написание пресс-релизов и других PR-материалов, репортажей, текстов к информационным и справочным буклетам, описывающим образовательные услуги и поддерживающим их уникальность, распространение сувенирной продукции: пакетов с логотипом, футболок, календарей и т.д.	Разработка механизмов материального и морального стимулирования для преподавателей и сотрудников, введение рейтинговой системы оценивания работы преподавателей, проведение конкурсов по таким показателям, как уважение и признание студентами преподавателя (например, в качестве лучшего педагога); выступления преподавателя на телевидении и в других СМИ; поощрение преподавателей за публикации и цитирование; за подготовку качественных методических материалов; за использование эффективных и передовых методов обучения, новых технологий, представление вуза на международном и местном уровнях, стимулирование карьерного роста преподавателей, проведение занятий на основе авторских программ

Литература

1. *Формирование стратегии вуза с использованием современных тенденций имиджмейкинга.* — 2013. — Режим доступа: <http://8cent-emails.com/formirovanie-strategii-vuza-ispolzovaniem-sovremennyh-tendencij-imidzhmejkinga/>.
2. *Грищенко І.М.* Інструменти та форми маркетингової комунікації на ринку освітніх послуг / І.М. Грищенко, Н.А. Крахмальова // *Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України.* — К. : Вісник КНУТД. — 2012. — Тем. вип. №4. — С. 298-307.
3. *Сидорова В.Л.* Формирование эффективного имиджа вуза / В.Л. Сидорова // *Вестник ВолГУ.* — Сер. 6. — Вып. 11. — 2008–2009. — С. 13-20.
4. *Лейнвебер О.Ю.* Роль маркетинговых коммуникаций в формировании имиджа вуза / О.Ю. Лейнвебер // *Вестник Омского ун-та.* — Сер. «Экономика». — 2011. — № 4. — С. 125-128.
5. *Измайлова Е.А.* Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг : автореф. дис. ... канд. экон. наук : спец. 08.00.05 «Экономика и управление народным хозяйством: экономика, организация и управление предприятиями, отраслями, комплексами (сфера услуг); маркетинг» / Е.А. Измайлова. — СПб., 2005. — 18 с.
6. *Сиротина М.А.* Управление формированием имиджа ВУЗа и продажами образовательных услуг // *Менеджмент в России и за рубежом.* — 2009. — №5. — С. 116–122.
7. *Елинова С.В.* Социально-психологическая модель формирования внешнего имиджа высшего учебного заведения : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : спец. 19.00.05 — «Социальная психология» / С.В. Елинова. — М., 2010. — 24 с.
8. *Батракова Л.Г.* Формирование эффективного имиджа образовательного учреждения // *Ярославский педагогический вестник.* — 2013. — № 4. — Т. I. — С. 99-106.

20.01.2018



УДК 356.35: 378.6

Персональні навчальні системи: використання в дистанційному навчанні у військовій освіті

Костянтин Радченко,
начальник кафедри,

Геннадій Зміївський,
старший викладач,
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

Необхідність удосконалення дистанційного навчання у вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України потребує ретельного аналізу та узагальнення досвіду використання ІТ-технологій для дистанційного навчання у національній освіті України.

Як показали дослідження, у більшості вищих навчальних закладів України для організації дистанційного навчання використовують *системи управління навчанням* (LMS), де створюється віртуальне навчальне середовище (VLE — virtual learning environment). Ці системи надійні, студенти та викладачі до них звикли. Але VLE недостатньо гнучкі для персоналізації навчання студента та відключені від хмарної інформації (глобального інформаційно-освітнього простору). Вони забезпечують повний контроль протягом навчання і зникають у студента після закінчення освітнього процесу.

Одним з головних напрямків використання ІТ-технологій для вдосконалення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України, є розробка й впровадження *персональних навчальних систем* (у деяких джерелах уживаються терміни *персональне навчальне середовище*, *система дистанційного навчання*).

Вони відіграють істотну роль, як при очній, так і при заочній формах навчання, і орієнтовані на освоєння студентами окремої навчальної дисципліни (рис. 1).

Під персональними навчальними системами (ПНС) розуміються *«автоматизовані навчальні системи»* [1 — 3] з акцентуванням на їх персональний характер і спрямованість на самостійне навчання.

Частина терміну «персональне» означає те, що в процесі навчання в системі студентом визначаються свої власні «персональні» навчальні цілі відповідно до фахових компетентностей, під які мають бути налаштовані сервіси ПНС.

Оскільки ПНС — термін, який з'явився в дистанційному навчанні, то тут доречно зазначити, що він, в основному, стосується самостійної роботи студента.

На відміну від віртуального навчального середовища, ПНС спрямовані на спільне використання та спільну роботу над ресурсами і реалізують концепцію неформального навчання протягом усього життя. З цією метою інструменти системи повинні мати можливість створення віртуальних навчальних груп (курсів) (див. рис. 1).

Застосування персональних навчальних систем як технології дистанційного навчання дозволяє викладачам *ефективно налагодити роботу зі студентом (слухачем) з метою:*

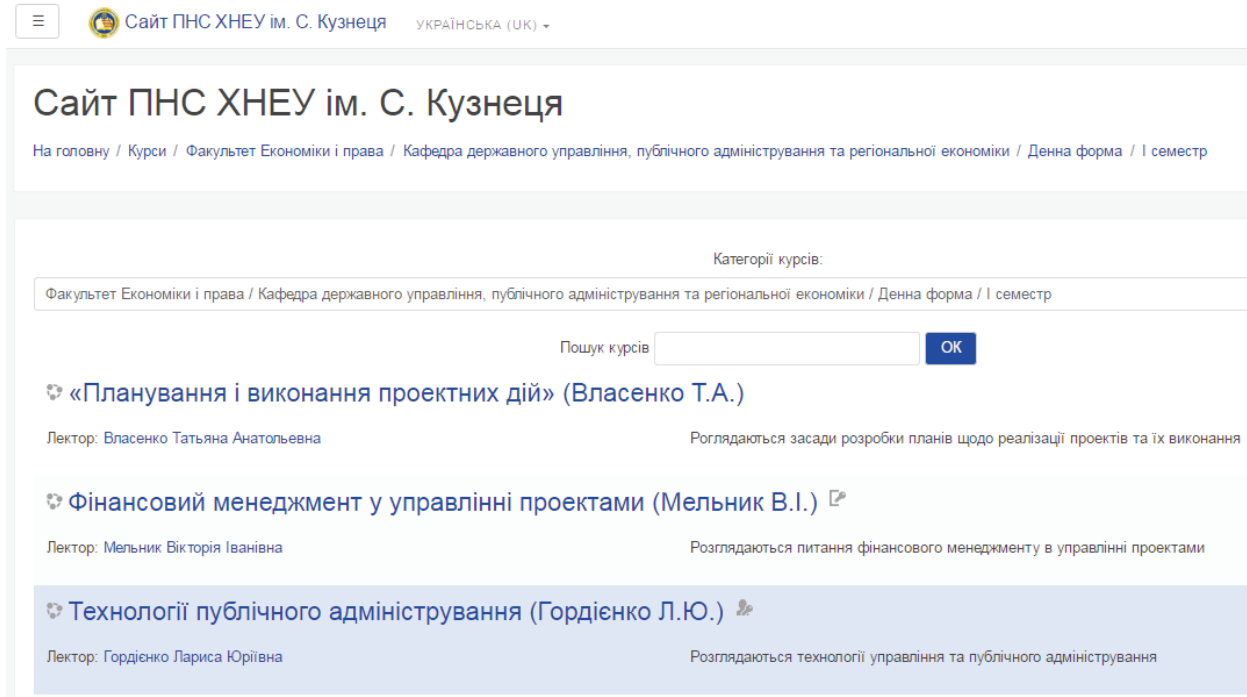


Рис. 1. Сайт персональних навчальних систем Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

- ліквідації прогалин у знаннях студентів по певних предметах шкільного циклу;
- навчання базовому курсу дисципліни студентів, не спроможних за різними причинами відвідувати ВНЗ протягом якогось відрізка часу (через хворобу, з сімейних обставин, у зв'язку з погодними умовами);
- поглибленого вивчення теми, розділу з програми дисципліни;
- підготовки студентів по окремих навчальних предметах до здачі іспитів;
- додаткового навчання по інтересах (дисциплінах вільного вибору студентів);
- організації роботи студентів у власному темпі;
- навчання студентів, що перебувають на індивідуальному навчанні через важке захворювання або інвалідність;
- організації методичної підтримки студентів;
- оперативного доведення домашніх завдань, отриманих оцінок;
- удосконалення системи перепідготовки та підвищення кваліфікації (у тому числі науково-педагогічних працівників).


Об'єктивна необхідність створення і впровадження персональних навчальних систем на базі дистанційних технологій обумовлена такими причинами:

- нагальна потреба формування у студента здатності самонавчатися протягом всього життя;
- перехід до навчальних планів нового покоління, де передбачається кардинальне збільшення годин, які приділяються для самостійного навчання по кожній дисципліні;
- спрямованість навчання на кінцевий результат, що передбачає завзяту самостійну роботу студента з виконання індивідуальних завдань для формування здатності використовувати отримані знання у своїй майбутній діяльності;
- необхідність розширення можливості спілкування викладача зі студентом на відстані.
- можливість постійного доступу студентів до електронного навчання і освітніх ресурсів в зручний для них час, що забезпечує безперервність освітнього процесу.

При очній формі навчання створені в ПНС віртуальні навчальні групи (курси) використовуються, як правило, в якості додаткової до аудиторних занять форми взаємодії студентів з системою і викладачем. При заочній же формі навчання за допомогою системи можна здійснити як аудиторну так і позааудиторну діяльність навчальної групи (курсу). Під курсом у даному випадку розуміється структурована послідовність занять та інших інноваційних освітніх послуг, яка відповідає всім вимогам до ПНС і створена для відповідної навчальної групи.

ПНС включають: *теоретичну підготовку* (як варіант електронний підручник); *практичну підготовку* (мережні ділові ігри, on-line тренінги, Інтернет-семінари з використанням чатів, форумів, вебінарів); *методичний блок* (анотація дисципліни, робоча програма навчальної дисципліни, методичні рекомендації); *програмне забезпечення*.

Технологія вивчення дисципліни за допомогою ПНС має надавати студенту можливість засвоїти визначене коло знань, дозволяти перевірити якість їх засвоєння, сформувані визначене коло компетентностей та перевірити рівень їх опанування, сприяти формуванню і прояву творчих здібностей студента.

 однією із основних інноваційних якостей ПНС є *інтерактивність*, яка забезпечує загальне розширення можливостей самостійної навчальної роботи за рахунок використання активноподільних форм навчання з можливістю впливати на досліджувані об'єкти і процеси, отримувати відповідні реакції, заглиблюватися в досліджуваний предмет і мати можливість апробації результатів і т. і. Використання сучасних інформаційних засобів і залучення студентів до наповнення контенту для навчання, створенню персонального навчального середовища мотивує студента до отримання знань і має позитивний педагогічний ефект. Процес навчання опирається при цьому на взаємодію студента та змісту освіти, дозволяючи

студенту здійснювати самоконтроль і самооцінку.

При цьому *основна дидактична ідея, закладена в ПНС*, полягає в тому, що людина краще засвоює інформацію, якщо після її одержання намагається передати цю інформацію іншим людям. У зв'язку з цим, ПНС у першу чергу орієнтовані на організацію взаємодії студентів один з одним і студентів із викладачем, закликаючи останнього менше «зациклюватися» на звичайній публікації матеріалів і виставленні оцінок, а приділяти більше уваги організації особливої навчальної обстановки.

Залежно від досвіду конкретної кафедри використовується будь-яке *програмне забезпечення (платформа)*, що підтримує вимоги навчального закладу до ПНС. Головним критерієм є використання дружнього інтерфейсу як для викладача — розробника ПНС, так і для студента — користувача. Як правило, студент має справу з різними навчальними дисциплінами, які викладаються науково-педагогічним складом різних кафедр. Тому при розробці ПНС закладається єдина для всього вищого навчального закладу (ВНЗ) система інтерфейсу зі студентами для того, щоб вони мали технічну можливість бути включеними до загальної комп'ютерної системи, яка реалізує дистанційні технології навчання.

Для організації ПНС у ВНЗ використовуються різні платформи, які реалізують дистанційні технології навчання: Moodle, Claroline, Joomla, ATutor, SharePointLMS, Live@EDU, eFront й ін. [4].

Однією із кращих і такою, що отримала повсюдне поширення в процесі дистанційного навчання, визнана *система дистанційного навчання (СДН) Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* — модульне динамічне об'єктноорієнтоване середовище для навчання) [5, 6].

Вона реалізована у вигляді веб-додатку, її інтерфейсна частина переведена більш ніж на п'ятдесят мов. Система враховує досягнення сучасної педагогіки

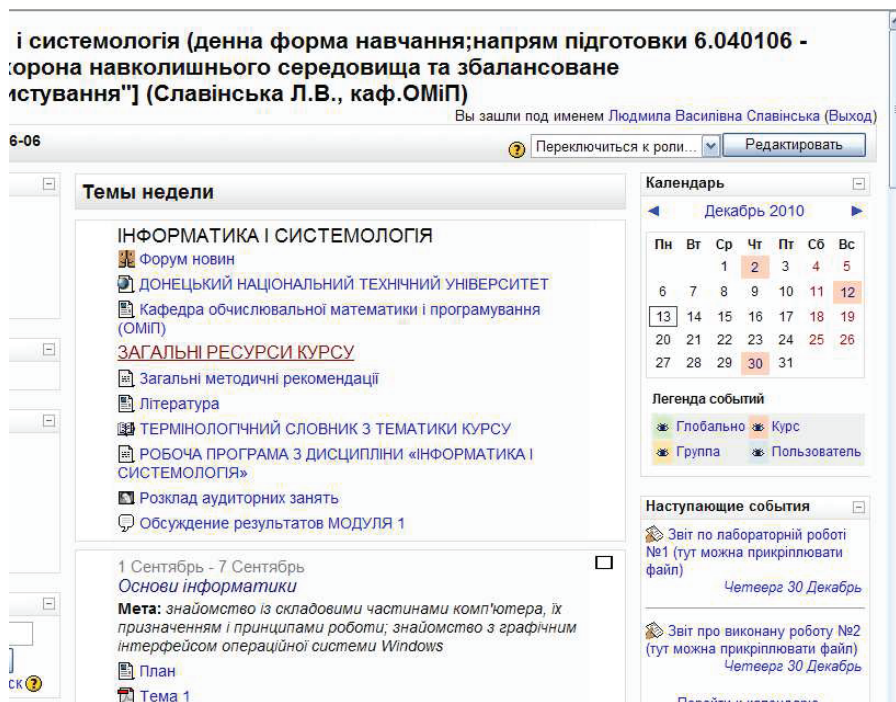


Рис. 2. Стартова сторінка курсу

й дозволяє створювати єдиний навчальний простір для тих, хто навчається, й викладачів. Потужна функціональність і відкритий вихідний код дозволяють конфігурувати на її основі середовище навчання, яке максимально задовольняє індивідуальним вимогам як викладача, так і студента (рис. 2).

Система Moodle надає інструменти для підтримки кожного з наступних етапів освітнього процесу [7, 8]:

1. Створення курсу й реєстрація на ньому тих, хто навчається.

Елементи курсу є реалізацією навчальних занять при мережному навчанні, вони мають бути інтерактивними. До основних елементів курсу належать: Глосарій, Завдання, Лекція, Опитування, Робочий зошит, Семінар, Тест, Форум, Чат. Для доповнення елементів курсу використовується меню (рис. 3).

2. Розміщення навчальних матеріалів:

- створення й редагування матеріалів за допомогою вбудованого HTML-редактора;
- завантаження файлів;
- створення глосарія термінів курсу з підтримкою посилань на них.

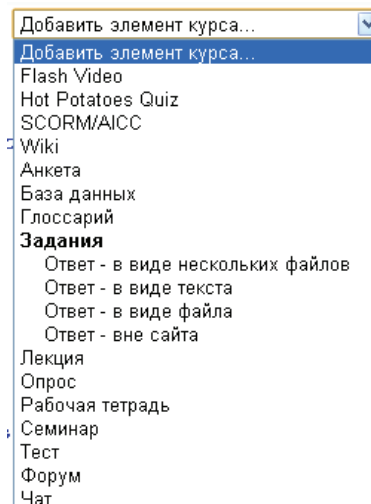


Рис. 3. Доповнення елементів курсу

3. Створення й проведення перевірочних робіт різних видів, у тому числі й онлайн-тестів.

4. Настроювання системи оцінок, моніторинг успішності.

5. Організація онлайн-взаємодії користувачів (чати, блоги, форуми, лекції, семінари).

6. Підтримка роботи з календарем, за допомогою якого можна встановлювати значимі для курсу події, при наставанні яких ті, хто навчається, будуть одержувати відповідні повідомлення.

7. Можливість збереження курсів у вигляді файлу й наступного їх відновлення, що дозволяє викладачеві не формувати курс щоразу заново, а повторно використовувати вже наявні напрацювання.

Доцільно виділити деякі *можливості й переваги, які надає застосування системи Moodle* для повноцінної підтримки процесу навчання в дистанційному середовищі [7–9]:

1. Викладачам:

- навчально-методичне забезпечення дисципліни в структурованій формі;
- зручний інструмент для обліку й контролю роботи студентів;
- визначення строків виконання завдань;
- можливість організації освітнього процесу за модульною системою;
- використання аудіо- й відеоматеріалів;
- включення до європейського реєстру власників авторських курсів;
- простоту коригування навчально-методичних матеріалів дисципліни, внесення змін і доповнень;
- організацію онлайн-консультацій і занять;
- тестування для проведення контролю рівня знань студентів із застосуванням різних типів питань;
- автоматизовану систему рейтингової оцінки самостійної роботи студентів;
- механізм для залучення студентів до формування навчально-методичних матеріалів, розроблених викладачами;
- захист програмного забезпечення від несанкціонованого доступу, зміни, ушкодження або знищення;
- програмне забезпечення для виконання науково-методичних розробок за своїм вибором, темпом і послідовністю.

2. Студентам:

- логічно структурований і комплексний навчально-методичний матеріал;
- індивідуалізацію навчання;
- засоби самотестування;
- полегшення процесу здачі екзаменаційної сесії в результаті виконання завдань по кожному предмету;

— засоби виконання завдань і оцінки незалежно від людського фактору;

— особисту участь і допомогу викладачеві в комп'ютерному забезпеченні освітнього процесу;

— реальну участь у науковій роботі;

— модульну організацію освітнього процесу, що надає можливість накопичити максимальну кількість балів перед заліком (іспитом);

— розширені Інтернет-ресурси;

— дистанційне оволодіння навчальним матеріалом;

— економію часу;

— можливість дострокової здачі іспитів.

3. Навчальному закладу:

— модульну організацію освітнього процесу;

— повнокомплектне навчально-методичне забезпечення дисциплін;

— інтеграцію навчального закладу в європейський науково-освітній простір;

— включення навчального закладу до світового реєстру власників електронних форм організації освітнього процесу;

— Інтернет-середовище для електронних форм навчання;

— створення структурного підрозділу дистанційної освіти;

— можливість оперативного контролю освітнього процесу.

Moodle використовується без модифікацій на операційних системах Unix, Linux, FreeBSD, Windows, Mac OS X, Netware і будь-яких інших системах, що підтримують PHP. Дані зберігаються в єдиній базі даних: MySQL й PostgreSQL (найкраща підтримка), але можуть бути використані й комерційні системи управління базами даних.

Moodle легко інстальювати і виконувати оновлення.

Система дає можливість самостійного вивчення студентами матеріалів лекцій, проведення семінарів, виконання завдань по практичних заняттях, самоконтролю за допомогою тестів своїх знань по темі, ознайомлення з результатами тестування й виконання практичних завдань,

проведення підсумкового контрольного тестування за модуль і реалізації інших функцій.

Гпількування між учасниками курсу організовано декількома способами: традиційними (через e-mail і форум) і за допомогою вебінарів. Вебінар (webinar) — різновид онлайн-тренінгу, при якому викладач і ті, хто навчається, спілкуються в текстових, аудіо- або відеочатах, що дозволяє активізувати творчу діяльність студентів. Тема розмови ілюструється слайдами або написами на електронній дошці. Як правило, вебінари архівуються й стають доступні на вимогу, що є їх безсумнівним плюсом як засобу навчання, який застосовується в освіті взагалі й у дистанційній освіті зокрема.

Аналіз досвіду організація освітнього процесу з використанням системи Moodle [10, 11] показує, що крім дистанційних лекцій, семінарів, тренінгів у ВНЗ проводиться *дистанційне керівництво виконанням індивідуальних завдань студентів*: (курсове проектування, написання кваліфікаційних, дипломних (магістерських) робіт (проектів). Широке розповсюдження знайшло і *дистанційне керівництво науковою роботою студентів* [11]: підготовка до участі в засіданнях наукових гуртків, допомога в написанні доповідей на наукових семінарах, конференціях тощо.

Використання системи Moodle не вичерпується дистанційним навчанням студентів вищих навчальних закладів. Своє впровадження система Moodle знайшла й у *доуніверситетській освіті* [12]. Одним з важливих етапів при впровадженні й використанні дистанційного навчання є *навчання викладачів роботі у використуванні персональній навчальній системі*. При цьому форма навчання — дистанційна [13].

До *недоліків Moodle* можна віднести те, що вона є системою управління окремими курсами, а не освітнім процесом в цілому. Вона забезпечує формування списку групи студентів, що освоюють даний курс, облік оцінок і відвідування, однак завдан-

ня формування підсумкової відомості, ведення рейтингових списків і т.п. лежать за межами можливостей Moodle, хоча й можуть бути частково вирішені за рахунок додатково розроблювальних модулів.

Як показує досвід упровадження перспективних технологій дистанційного навчання у провідних вищих навчальних закладах України, незважаючи на комплекс унікальних освітніх цінностей, що надають ПНС, для досягнення їх ефективності висувається *ряд специфічних вимог, обов'язкових для врахування викладачем-розробником системи* [14]:

- навчальне середовище повинне забезпечити кожному із тих, хто отримує знання в такій системі навчання, свій власний набір унікальних освітніх цілей, а також урахування різноманітності запитів і можливостей викладачів;

- оточення студента високоінтерактивними мультимедійними навчальними курсами, записами аудіо/відео навчальних розробок і їх трансляцією в реальному масштабі часу;

- забезпечення того, щоб механізми зворотного зв'язку (викладач — студент) працювали постійно протягом усього навчального процесу;

- спостереження викладачем за реакцією різних студентів (під впливом багатьох факторів) і відповідним чином коригування наведених завдань або їх зміст;

- у результаті вироблення навичок швидкого запам'ятовування для основного вивчення, формування траєкторії освоєння певних розділів при оцінюванні з'являється необхідність розробки додаткових завдань, зміст і форма яких може змінюватись, ґрунтуючись на зворотному зв'язку і результатах навчання;

- обов'язкове оцінювання якості електронних освітніх ресурсів за рівнем інтерактивності і рівнем активності користувача під час роботи з ним.

ПНС на базі платформи Moodle можуть бути ефективно адаптовані до організації дистанційного навчання в національній військовій освіті України.

У вищих військових навчальних закладах Міністерства оборони України (ВВНЗ) та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України (ВНП ВНЗ) для курсантів (слухачів, студентів) очної форми навчання ПНС на базі Moodle можуть ефективно використовуватися в якості додаткової до аудиторних занять форми отримання знань, умінь і навичок та надання послуг, що забезпечують оперативність та якість освітнього процесу:

- поглибленого вивчення змістового модуля, розділу програми навчальної дисципліни;

- ліквідації пробілів у знаннях по певних предметах (темах) у зв'язку з відсутністю на аудиторних завданнях;

- проведення онлайн-занять з курсантами (слухачами, студентами), які тимчасово за поважними причинами перебувають поза навчальним закладом;

- проведення онлайн-лекцій представниками замовників на підготовку військових фахівців, учасниками бойових дій (антитерористичних операцій) або досвідченими фахівцями з військ (сил), які в цей час не можуть бути присутні у навчальному закладі;

- участі в позааудиторних мережних воєнних іграх для напрацювання фахових компетентностей;

- оперативного доступу до розроблених викладачами навчально-методичних матеріалів;

- отримання онлайн-консультацій;

- спілкування між курсантами (слухачами, студентами) — учасниками курсу для підвищення їх творчої та пізнавальної активності;

- особистої участі і допомоги викладачеві в комп'ютерному забезпеченні освітнього процесу за рахунок інтерактивності інформаційних ресурсів;

- оперативного доведення розкладу занять, завдань на самостійну підготовку, отриманих оцінок;

- перевірки своїх знань, умінь і навичок шляхом виконання тестів;

- додаткового навчання по дисциплі-

нах вільного вибору курсантів (слухачів, студентів);

- організації роботи у власному темпі;

- організації курсу для віддаленого навчання слухачів, а також курсантів (студентів) передвипускного та випускного курсів, які навчаються за індивідуальними навчальними планами.

При заочній формі навчання за допомогою системи можна здійснити як аудиторну (централізовану; узгоджену за часом для всього курсу) так і позааудиторну (децентралізовану; таку, що здійснюється за індивідуальним планом) діяльність дистанційних навчальних курсів. При цьому дистанційне електронне навчання військових слухачів-заочників буде мати ряд додаткових до вказаних переваг над традиційним:

- наявність постійного зворотного зв'язку з викладачем і відповідну дидактичну реакцію останнього;

- можливість розташування навчально-методичних матеріалів в системі замість їх традиційної розсилки за місцем служби слухачів-заочників, що зекономить кошти на ці витрати;

- зміна текстографічних електронних розробок інтерактивними, мультимедійно насиченими електронними освітніми ресурсами, які забезпечують більш ефективно засвоєння навчального матеріалу, загальне розширення можливостей самостійної навчальної роботи за рахунок використання активно-діяльних форм навчання з можливістю впливати на досліджувані об'єкти;

- можливість віддаленого (дистанційного), повноцінного навчання в період між навчальними зборами під керівництвом викладача. Повноцінність у даному випадку має на увазі індивідуальну реалізацію таких видів освітньої діяльності, які раніше можна було виконати тільки безпосередньо в навчальному закладі: навчальні заняття; поточний контроль знань з оцінкою та висновками; консультації; захист курсових робіт; індивідуальні заняття з окремими курсантами (слухачами, студентами), які виявили особливі

здібності в навчанні та схильність до воєнно-наукової роботи і творчої діяльності, і т.і.

— колективна онлайн-участь в міжзборовий період за рахунок мультимедійних властивостей системи в таких формах навчання, які проводяться методом ділової гри: командно-штабні навчання, воєнні ігри, групові вправи та ін. за умови відсутності циркуляції інформації з обмеженим доступом;

— набуття фахових компетентностей шляхом виконання міжзборових навчальних завдань безпосередньо в персональній навчальній системі;

— оперативне подання до навчального закладу для перевірки контрольних, курсових робіт;

— проведення онлайн-співбесіди викладача зі слухачем-заочником з виконаних індивідуальних завдань;

— дистанційний допуск до захисту курсових робіт;

— віддалене проведення олімпіад, конкурсів, гуртків, наукових конференцій і семінарів тощо;

— складання диференційованих заліків і екзаменів в період між навчальними зборами слухачами-заочниками, яким ВВНЗ (ВНП ВНЗ) надав на це право.

Для національної військової освіти в цілому впровадження системи Moodle надасть можливість організації дистанційних курсів перепідготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, проведення віддалених міжвузівських семінарів, конференцій тощо.

Особливо актуальним буде використання Moodle, як додаткового засобу, для *військової підготовки громадян України за програмою офіцерів запасу*, оскільки навчальні заняття з ними проводяться один навчальний день на тиждень.

Окрім цього в освітньому процесі вищої військової школи система може широко застосовуватися для *дистанційної підготовки громадян до вступу до ВВНЗ (ВНП ВНЗ)*.

Доцільно зауважити, що дистанційні курси в межах вищого військового

навчального закладу можна проводити за умови сформованих груп курсантів (слухачів) та викладачів, які заздалегідь підготовлені до такого освітнього процесу. Для підготовки викладачів треба організувати окремий курс з формування ПНС та підготовки електронних мультимедійних навчальних матеріалів (видань), а для курсантів (слухачів) — з уміння вчитися самостійно та працювати в команді. При цьому необхідно враховувати, що в системі може циркулювати тільки та інформація, яка не має обмеженого доступу.

Таким чином, підсумовуючи сказане, можна зробити наступні висновки:

1. Одним з головних напрямків використання ІТ-технологій для вдосконалення дистанційного навчання у вищих навчальних закладах України є розробка й впровадження персональних навчальних систем.

2. Визнаною однією із кращих і такою, що отримала повсюдне поширення для створення персональних навчальних систем платформою, є система дистанційного навчання Moodle.

3. Впровадження персональних навчальних систем на базі Moodle для дистанційного навчання у національній військовій освіті України розширить можливості сполучення службової діяльності й навчання, забезпечить економію витрат, спрямованість на персональні навчальні цілі курсанта (слухача, студента) відповідно до фахових компетентностей, роботу в команді і ряд інших важливих інноваційних якостей, не властивих традиційним формам навчання.

Література

1. Пономаренко В. С. Упровадження персональних навчальних систем у навчальний процес // Економія розвитку. — 2010. — №2 (54). — С. 5 — 9.

2. Рябов В. Сутнісні ознаки заочної форми підготовки фахівців з педагогіки вищої школи: управлінський аспект

// Theory and methods of educational management. — 2014. — № 3 (14). — С. 1–10.

3. *Андрєєв О.О.* Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / О.О. Андрєєв, К.Л. Бугайчук, Н.О. Каліненко, О.Г. Колгатін, В.М. Кухаренко, Н.А. Люлькун, Л.Л. Ляхоцька, Н.Г. Сиротенко, Н.Є.Твердохлебова. — Харків : ХНАДУ ; Міськдрук, 2013. — 212 с.

4. *Деміда Б.* Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз / Б. Деміда, С. Сагайдак, І. Копил // Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Комп'ютерні науки та інформаційні технології. — 2011. — № 694. — С. 98–107.

5. *Тарасов А. Ф.* Особенности внедрения систем дистанционного обучения в высших учебных заведениях Украины / А.Ф.Тарасов, Ю.Н.Дьячкова, П. И. Сагайда // Науч. вестник ДГМА. — 2015. — № 3 (18Е). — С. 324 — 329.

6. *Славинская Л.В.* e-LEARNING — эффективное средство управления самостоятельной работой студента. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: ea.donntu.org:8080/bitstream...7729/1/E_LenBol.pdf

7. *Анисимов А.М.* Работа в системе дистанционного обучения Moodle : учеб. пособие. — Харьков : ХНАГХ, 2008. — 275 с.

8. *Степанов В. П.* Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв. — Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. — 232 с.

9. *Тарнавська Т.В.* Использование системы MOODLE в учебном процессе исследовательского университета. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: rusnauka.com>21_DSN_2013/Pedagogica...143112.doc.htm

10. *Бардаков В.А.* Курсовое проектирование в moodle / В.А. Бардаков, Р.Э. Гуляк // Перша всеукр. наук.-практ. конф. «MoodleMoot Ukraine 2013. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». (Київ, КНУБА, 30-31 травня 2013 р.) : тези доповідей. — К. : КНУБА, 2013. — С. 6.

11. *Гринчак М.В.* Науково-дослідна робота студентів у дистанційній освіті / М.В. Гринчак, К.В. Кузьмичова // Впровадження дистанційних технологій навчання у ВНЗ: засади, проблеми, практичний досвід : збірник тез виступів на мужву. наук.-метод. вебінарі / Харк. торговельно-економічний ін-т КНТЕУ. — Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2015. — С. 12–13.

12. *Герасименко І.В.* Використання системи дистанційного навчання на базі moodle для до університетської підготовки / І.В. Герасименко, А.І. Садовий, Н.С. Білан // Перша всеукр. наук.-практ. конф. «MoodleMoot Ukraine 2013. Теорія і практика використання системи управління навчанням Moodle». (Київ, КНУБА, 30-31 травня 2013 р.) : тези доповідей. — К. : КНУБА, 2013. — С. 14.

13. *Анисимов А.М.* Внедрение дистанционных технологий в систему повышения квалификации преподавателей: опыт ХНУМГ / А.М. Анисимов, Б.П. Бочаров, М.Ю. Воеводина, А.И Кузнецов // Впровадження дистанційних технологій навчання у ВНЗ: засади, проблеми, практичний досвід : зб. тез виступів на міжвуз. наук.-метод. вебінарі / Харк. торговельно-економічний ін-т КНТЕУ. — Харків : РВВ ХТЕІ КНТЕУ, 2015. — С. 4–5.

14. *Степанов В. П.* Система дистанційного навчання та використання інформаційних технологій : монографія / В. П. Степанов, І. О. Борозенець, В. П. Бурдаєв. — Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. — 232 с.

14.11.2017



УДК 37.013.2 (292.4)

Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів

Юрій Бойчук,

доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,

Олена Казачінер,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»

На сучасному етапі інноваційного розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань державної політики визначено якісно нові вимоги до особистості вчителя, його професійної діяльності. Серед них — реалізація вчителем основних принципів державної політики в галузі освіти в Україні, а саме: пріоритет освіти, її демократизація, гуманізація та гуманітаризація, рівний доступ громадян до здобуття освіти, цілісність, багатокультурність, змінний і відкритий характер системи освіти, неподільний характер навчання й виховання. Це вимагає високого рівня освіченості, культури, кваліфікації вчителів, професійна діяльність яких є основою

трансформації українського суспільства як на індивідуальному, так і на соціальному рівні.

Саме тому виникає необхідність впровадження ідей інтеграційного та особливо інклюзивного навчання в практику роботи загальноосвітніх навчальних закладів України. Проте сьогодні гостро постає проблема неготовності вчителів до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, має місце брак професійних компетенцій учителів щодо роботи в інклюзивному середовищі, наявність психологічних бар'єрів та професійних стереотипів учителів. У цьому ракурсі особливого значення набуває проблема розвитку інклюзивної компетентності

вчителів загальноосвітніх навчальних закладів.

На нашу думку, один із чинників, здатних затримувати розвиток цього процесу, — недостатнє опрацювання вітчизняного і зарубіжного досвіду педагогічної роботи з дітьми, які мають особливості психофізичного розвитку.

Метою статті є здійснення аналізу зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів США, Канади, європейських країн та країн пострадянського простору, а також визначення переваг та проблем, які пов'язані з упровадженням зарубіжного досвіду для розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх закладів України.

Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти вимагають від учителя загальноосвітнього навчального закладу готовності до стрімких та кардинальних змін у підходах та методах навчання учнів. Тому важливими є наукові дослідження можливостей професійного розвитку вчителів в умовах освітньої інклюзії та підвищення їх кваліфікації. Окремі теоретичні та практичні аспекти цієї проблеми знайшли висвітлення у працях багатьох вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Айдол (L. Idol), А. Белл (A. Bell), М. Вінзер (M. Winzer), Дж. Ґаллахер (J. Gallagher), Т. Ґалладет (T. Gallaudet), Н. Енестейшн (N. Anastasion), І. Зязюн, С. Кірк (S. Kirk), Дж. Кларк (J. Clarke), В. Кремень, Дж. Лупарт (J. Lupart), Н. Микитенко, І. Мицишин, Н. Муқан, Н. Нічкало, Р. Осгуд (R. Osgood), В. Поліщук, О. Пришляк, Л. Пуховська, Дж. Селенд (J. Salend), К. Форлін (Ch. Forlin), Д. Чемберс (D. Chambers), М. Швед).

Так, у дослідженні проблеми підготовки фахівців США до роботи в інклюзивному освітньому середовищі М. Захарчук було з'ясовано особливості цього процесу: наявність національних кваліфікаційних стандартів підготовки вчителів і їх узгодженість з актуальними тенденціями освітньої політики, спрямованість про-

фесійної підготовки на вдосконалення педагогічної діяльності вчителів та підвищення рівня успішності учнів, доступність фахової підготовки, різноманітність форм і методів навчання та їх якісне змістове наповнення, використання новітніх інформаційних технологій, формування готовності учителів працювати в інноваційному середовищі, спрямованість на оволодіння методами самостійного пошуку знань, забезпечення партнерства та професійної взаємодії [4, с. 13].

На основі аналізу наукових праць нами було з'ясовано, що американські вчені наголосили на обов'язковій співпраці педагогів загальної та спеціальної освіти для забезпечення ефективного викладання (К. Бос (C. Bos), Ш. Вон (S. Vaughn), А. Ґартнер (A. Gartner), Д. Ліпскі (D. Lipsky), Дж. Шумм (J. Schumm)) вказували на важливість практики педагогічної роботи та професійного розвитку вчителів (А. Дайсон (A. Dyson)).

У Канаді на офіційному рівні вчитель інклюзивного класу має певну підтримку: методичне забезпечення, доступ до участі в різноманітних фахових тренінгах, можливість постійного професійного зростання, освітнє асистування. Крім того, передбачено консультативні послуги з таких питань: спілкування, підтримки в навчанні, фізичного і сенсорного розвитку дітей, підтримки інклюзивного освітнього середовища для учня. Консультації для вчителів надаються безпосередньо в класі.

Крім того, у канадських провінціях Альберта, Манітоба, Нова Шотландія, щоб допомогти вчителям та іншим фахівцям, що працюють у системі освіти, ведеться підготовка асистентів вчителів до роботи з учнями з особливими освітніми потребами безпосередньо на базі закладів освіти. На курсах зосереджуються на низці тем — від інклюзивної освіти і характеристик учнів до підтримки атмосфери навчання, управління поведінкою і професіоналізму [3, с. 21].

Цікавим для нас є дослідження І. Калініченко, в якому розглядаються особливості підготовки педагогічних

працівників на посаді асистента вчителя інклюзивного класу в Канаді. Автор наголошує на тому, що ця підготовка повинна передбачати виклад ключових питань процесу інклюзивного навчання; нормативно-правової бази у сфері забезпечення права на освіту дітей з інвалідністю/дітей з особливими потребами; ролі та кваліфікаційних вимог асистента вчителя; особливостей реалізації індивідуальної програми розвитку; основ розуміння особливих потреб учнів та питання супроводу; питання комунікації та партнерства [5, с. 46].

Н. Андрійчук [2] аналізує скандинавський досвід професійної підготовки вчителя для роботи в інклюзивному класі, а також дає коротку характеристику загальній системі професійної підготовки вчителя у скандинавських країнах. Оскільки скандинавські країни займають перші позиції у рейтингах, що визначають якість освіти, вони, на думку автора, можуть стати моделлю інклюзивної освіти та підготовки професійних кадрів для роботи в ній.

Ми поділяємо думку Н. Андрійчук про те, що професійна підготовка вчителя для роботи в інклюзивному середовищі повинна надати йому можливість правильно розставити пріоритети, визначити специфіку шкільної і позашкільної роботи інклюзивного класу, ідентифікувати труднощі, з якими він може зустрітися, і прийняти рішення щодо потреб свого класу загалом і кожного учня зокрема. За словами автора, робота вчителя у класі, де є діти з особливими потребами, передбачає його вміння налагодити зв'язок між однокласниками, батьками, іншими учасниками навчально-виховного процесу.

З аналізу проблеми підготовки вчителів для роботи в спеціалізованих школах у країнах Європейського Союзу (Італія, Австрія, Бельгія, Голландія, Швеція, Німеччина, Польща, Словаччина, Угорщина та інші) Т. Кристопчук [6] з'ясовано, що вона здійснюється в Академії спеціальної педагогіки, Центрах

професійного вдосконалення, Центрах спеціальної педагогіки, університетських закладах, вищих школах; вчителі, що працюють у школах для дітей та учнів з спеціальними виховними та освітніми потребами, повинні мати спеціальну педагогічну або педагогічну освіту; вчителі проходять інструктаж щодо роботи з дітьми з різними освітніми потребами і стилем навчання; в окремих країнах ЄС школи для дітей з особливими освітніми потребами поділяються на певні категорії, як-от: для дітей з різними захворюваннями, для талановитих дітей, для соціально слабких дітей.

За Т. П'ятаковою, в теорії і практиці професійної підготовки майбутніх учителів Швейцарії до викладання в умовах інклюзивного освітнього середовища накопичено цікавий досвід. Досвід професійної підготовки вчителів у Швейцарській Конфедерації показує, що зазвичай підготовкою педагогів до здійснення інклюзивного навчання більшою мірою опікуються університетські підрозділи або заклади післядипломної освіти. Наприклад, в Університеті Берна на педагогічному факультеті пропонуються магістерські програми за спеціальністю «Управління в умовах диверсифікації», у Педагогічному університеті Північно-Західної Швейцарії вивчають курс «Інтегроване навчання обдарованих учнів та дітей з особливими можливостями», у Федеральному інституті професійної підготовки додатком до спеціальності «Освітній менеджмент» є спеціалізація «Засоби впровадження інтеграції та інклюзії у професійну освіту й підготовку», розраховані на 60 кредитів. На думку швейцарського професора П. Сібер (P. Sieber), найкращою програмою для розвитку інклюзивної компетентності вчителів є магістерська програма поглибленого навчання в галузі інклюзивної освіти (the Master of Advanced Studies (MAS) in Inclusive Education), яку пропонує Університет педагогічної освіти Центральної Швейцарії (PHZ, м. Люцерн), вона розрахована на 1800 навчальних годин. Цільова група

одержувачів MAS з інклюзивної освіти — досвідчені вчителі, які бажають стати фахівцями з упровадження інклюзивного навчання в масовій школі. Кантони, будучи незалежними освітніми інфраструктурами, виступають головними спонсорами і створюють для своїх вчителів оптимальні умови для одержання подальшої освіти та запровадження інновацій у школах. У Швейцарській Конфедерації існують також програми сертифікації підвищення кваліфікації вчителів, розраховані на 15 кредитів, зокрема «Посередництво у школах» Педагогічного університету Цюриху, та розраховані на 10 кредитів «Консультавання в інтеграції», «Імплементация інтеграції — дидактика», «Інновації у викладанні та навчанні» — педагогічний факультет Університету м. Берн, а також «Навчання консультавання», які пропонує Педагогічний університет Північно-Західної Швейцарії. Т. П'ятакова додає, що в багатьох швейцарських університетах все більшої популярності набувають курси післядипломної освіти у галузі прав людини, на яких педагоги вчать розпізнавати випадки насильства та отримують практичні поради щодо ефективної боротьби проти дискримінації, расизму, ксенофобії та інших проявів нетолерантності, зокрема курси «Етика, філософія, релігія і культура» та «Освіта щодо прав людини» [8]. Аналізуючи сказане вище, можна дійти висновку, що в Швейцарії інклюзивна компетентність майбутніх і практикуючих учителів формується в першу чергу на основі інноваційних підходів до організації інклюзивного освітнього середовища та принципів педагогіки співробітництва, педагогіки толерантності, мультиперспективної освіти шляхом посилення полікультурного, особистісно зорієнтованого, фасилітативного компонентів у оновлених освітніх програмах педагогічних університетів.

Серед країн колишнього СРСР, насамперед вивчено досвід Білорусії, Вірменії та Литви [3, с. 25–26].

Так, Білоруський державний педагогічний університет імені Максима Танка

проводить серйозну структурно-змістовну і технологічну модернізацію процесу підготовки педагогічних кадрів для сфери інклюзивної освіти. На факультетах університету педагоги отримують теоретичну і практичну професійну підготовку для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. При цьому принципи інклюзії (гуманність, недискримінація, справедливість) є обов'язковими складовими навчальних курсів.

У Вірменії Міністерство освіти і науки підписало угоду з датською організацією «Місія Схід» і з громадською організацією «Міст Надії» з розвитку гнучкого спеціального освітнього навчального плану, який охоплює підготовку вчителів до інклюзивної освіти. Основна тенденція нової ініціативи полягає у розвитку існуючих структур, відповідальних за підготовку вчителів. Серед них Національний інститут освіти і Державний педагогічний університет.

Курси підвищення кваліфікації для вчителів, які вже працюють у школах Вірменії, урахують інклюзію. За це відповідає Національний Інститут освіти, який підпорядкований Міністерству освіти. Учителів інклюзивних шкіл тренують для використання інтерактивної системи навчання. Ті вчителі, які відмовляються використовувати на уроках інтерактивний підхід, гірше справляються з навчанням дітей в інклюзивних школах. Як правило, відмовляються від інтерактивного підходу вчителі з великим педагогічним стажем. Студентів-педагогів навчають з урахуванням інклюзивної освіти. У всіх вищих педагогічних навчальних закладах уведено спецкурс з інклюзивної освіти, тому всі молоді педагоги готові до роботи в інклюзивній школі.

Кадровим забезпеченням спеціальної освіти в Литві опікується Шауляйський університет, на всіх педагогічних факультетах якого є обов'язковим вивчення курсу «Спеціальна педагогіка».

Проте, провідні фахівці Шауляйського університету вважають, що 120 годин теорії спеціальної освіти плюс практичні

заняття — це недостатньо для освіти педагога, який буде працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Тому в країні існує система післядипломної освіти — курси, семінари тощо.

У Литві існує регламент щодо кількості спеціальних педагогів залежно від кількості дітей з особливими освітніми потребами у школі: 20-30 дітей з особливими освітніми потребами у школі — один спеціальний педагог; 50-60 дітей — один логопед, тифлопедагог, сурдопедагог, соціальний педагог, психолог.

Проте, незважаючи на позитивний досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів, накопичений у різних країнах світу, треба зазначити, що впровадження цього процесу в нашій країні має ще багато проблем. Україна не може сліпо скопіювати досвід інших країн через різні економічні, етнографічні умови та різний менталітет, вона створює свій шлях розвитку інклюзивного навчання та, відповідно, розвиток інклюзивної компетентності вчителів.

Так, С. Альохіна [1, с. 20] в комплексному дослідженні проблем інклюзивної освіти в Україні зазначає, що сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільних потреб; пілотним школам бракує фахівців і ставок для них (психологів, дефектологів, логопедів), здебільшого немає асистентів учителів інклюзивних класів, перевантажені шкільні психологи; існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження; мотивація вчителів ЗНЗ до впровадження інклюзивної освіти низька через невідповідну їм роботу зарплатню та перевантаження.

Остаточна інклюзивна освіта стала підтримуватись законодавчою базою України з 2010 року, коли до Закону України «Про загальну середню освіту» були внесені зміни, згідно з якими загальноосвітні навчальні заклади могли

повноправно створювати спеціальні та інклюзивні класи для навчання дітей з особливими потребами. Підкреслимо, що в прикінцевих положеннях нового Закону України «Про освіту» (від 05.09.2017 № 2145-VIII) частину 3 Статті 27 «Атестація та підвищення кваліфікації педагогічних працівників» було доповнено таким змістом: «...Загальна кількість академічних годин для підвищення кваліфікації педагогічного працівника впродовж п'яти років не може бути меншою за 150 годин, з яких певна кількість годин має бути обов'язково спрямована на вдосконалення знань, вмінь і практичних навичок у частині роботи з дітьми з особливими освітніми потребами».

Нині в Україні збільшилася кількість вищих навчальних закладів, які забезпечують підготовку педагогів за спеціальністю «016. Спеціальна освіта», здійснюється перепідготовка педагогічних працівників для роботи в умовах інтегрованого та інклюзивного навчання.

У систему післядипломної педагогічної освіти України впроваджено низку навчальних курсів, які вивчаються за рекомендованими авторськими програмами: «Вступ до інклюзивної освіти» (автори: А. Колупаєва, С. Єфименко), «Диференційоване викладання в інклюзивному класі» (автори: О. Таранченко, Ю. Найда, за заг. ред. А. Колупаєвої), «Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі» (автори: А. Колупаєва, Е. Данілавічюте, С. Литовченко).

Майбутні педагоги у вищих педагогічних навчальних закладах вивчають курс «Основи інклюзивної освіти» (програму та навчальний посібник підготовлено за заг. ред. А. Колупаєвої).

Отже, з наведеного можна зробити висновок про те, що розвиток інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів України нині є нагальною необхідністю сьогодення. Вважаємо, що впровадження зарубіжного досвіду в напрямі окресленої проблеми, накопиченого різними країнами світу, є вкрай корисним та необхідним для підви-

щення якості середньої, вищої та післядипломної систем освіти нашої країни.

Література

1. *Альохіна С.* Інклюзивна освіта в Україні: здобутки, проблеми та перспективи: резюме аналітичного звіту за результатами комплексного дослідження. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.twirpx.com/file/974948>
2. *Андрійчук Н. М.* Професійна підготовка вчителя до роботи в інклюзивному середовищі: скандинавський досвід. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/25944>
3. *Бойчук Ю. Д.* Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : монографія / Ю. Д. Бойчук, О. С. Бородіна, О. М. Микитюк. — Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2015. — 117 с.
4. *Захарчук М. Є.* Становлення та розвиток інклюзивної освіти у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. — Тернопіль : Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2013. — 17 с.
5. *Калініченко І. О.* Особливості підготовки асистента вчителя інклюзивного класу // Імідж сучасного педагога. — 2017. — № 4/2 (173). — С. 44-46.
6. *Кристончук Т.* Підготовка вчителів для роботи в системі інклюзивної освіти в країнах ЄС. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://social-science.com.ua/article/1174>
7. *Ленів З. П.* Підготовка висококваліфікованих кадрів для забезпечення якісної освіти дітям з порушеннями психофізичного розвитку: інклюзивний аспект // Рідна шк. — 2014. — № 7. — С. 16-17.
8. *П'ятакова Т.* Розвиток інклюзивної компетентності вчителя: швейцарський досвід. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу <http://pps.udpu.org.ua/article/download/18691/16434>

22.01.2018



УДК 796.011

Шляхи підвищення ефективності фізичної підготовки курсантів-жінок вищих військових навчальних закладів (на прикладі впровадження системи кросфіт)

Артем Турчинов,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національна академія Національної гвардії України,

Юрій Таймасов,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Навчальний пункт аварійно-рятувального загону спеціального призначення Головного управління
ДСНС України у Харківській області

З 2013 року до Національної академії Національної гвардії України в якості експерименту на навчання стали приймати осіб жіночої статі. Експеримент був визнаний вдалим, перший випуск офіцерів з числа жінок відмінно зарекомендував себе в службово-бойовій діяльності. Однак, відсутність відповідного практичного досвіду фізичної підготовки військово-службовців з числа жінок в умовах навчання у закладі вищої військової освіти, виявила проблему побудови процесу фізичної підготовки таким чином, при якому можливе формування у жінок стійкої потреби в самостійних фізичних вправах, формування мотивів до здорового способу життя, фізичного вдосконалення й самовдосконалення не тільки протягом усього навчання, а й у подальшій службово-бойовій діяльності.

Інтенсифікація навчального процесу у ВВНЗ, активізація самостійної творчої роботи, збільшення психічних навантажень гостро поставили питання про впровадження в повсякденне життя курсантів новітніх технологій фізичної підготовки. Розвиток цивілізації породжує такі зміни

в способі життя, які підвищують ступінь ризику виникнення в молодих людей захворювань серцево-судинної системи, онкологічних захворювань, ожиріння.

Природно, що мотивація залучення курсантів-жінок до фізичної підготовки відіграє велику роль у їх житті. Серед причин, які призводять до погіршення здоров'я, — зниження рівня мотивації до занять спортом та до різних форм фізкультурно-спортивної діяльності. У зв'язку з цим упровадження в режим навчання й відпочинку курсантів-жінок новітніх фізкультурно-оздоровчих технологій — один із важливих моментів організації навчального процесу у ВВНЗ.

На нашу думку, саме кросфіт як новий вид спорту може стати таким потужним стимулом для курсантів-жінок до регулярних занять фізичною підготовкою. Однак наукових досліджень в даному напрямку ще недостатньо. Це обумовлює потребу в більш детальному вивченні та експериментальній перевірці впливу занять кросфітом на зміну мотивації до регулярних занять фізичною підготовкою у ВВНЗ.

Дослідження науковців (М. Булатової, В. Білогур, О. Вацеби, Г. Грібан, Л. Волкова, В. Платонова) показують, що система фізкультурно-спортивної роботи, яка існує в навчальних закладах, на жаль, не дає в повному обсязі реалізувати величезний гуманістичний культурний потенціал фізкультурно-спортивної діяльності [3].

У багатьох наукових працях доведено, що систематичні заняття фізичними вправами підвищують нервову й психічну стійкість до емоційних стресів, підтримують розумову працездатність на оптимальному рівні, сприяють підвищенню успішності студентів [4].

Аналіз літератури дав нам можливість виділити низку науковців, на наукові напрацювання яких у галузі педагогіки та фізичної культури ми спирались у нашому дослідженні. Зокрема, це праці Л. Волкова, О. Дубогай, А. Леонтєва, Р. Сіренко, В. Столяр, Б. Шияна та ін. [3].

Як вважають фахівці (А. Атиля, Р. Амінов, Н. Базилевич, І. Панов), застосування кросфіту на заняттях з фізичної культури сприятиме комплексному розвитку фізичних і психічних якостей [2; 5; 7].

У дослідженнях О. Яреценко розглядаються особливості впливу психомоторних здібностей курсантів на спеціальну фізичну підготовленість. В. Стасюк розкриває особливості екстремальних умов та їх вплив на індивідуальні особливості військовослужбовців. Г. Ложкін, П. Криворучко розглядали фізичну підготовку як ефективний засіб психологічної підготовки воїнів. У сучасних умовах її специфічна роль відчувається ще більш чітко, а діапазон завдань, які вирішуються, значно розширюється. В. Романчук та С. Романчук розкривають особливості застосування форм фізичної підготовки з метою формування психологічної готовності військовослужбовців до дій в навчально-бойовій обстановці.

Мета статті — визначення шляхів вдосконалення та підвищення ефективності фізичної підготовки курсантів-жінок у навчальному процесі ВВНЗ на прикладі впровадження системи загальної фізич-

ної підготовки кросфіт.

З початком війни у лавах Збройних сил України та НГУ перебувають понад 15 тисяч жінок-військовослужбовців, з них майже тисяча брали участь у воєнних діях в антитерористичній операції (далі — АТО). Як зазначається у нормативних документах, регламентуючих організацію та проведення фізичної підготовки серед військовослужбовців, фізична підготовка є основним предметом бойової й спеціальної підготовки військовослужбовців в НГУ та має забезпечувати необхідний рівень їх фізичної готовності до виконання завдань за призначенням.

Професійна діяльність НГУ характеризується високим фізичним навантаженням та психічним напруженням, потребує від особового складу прояву постійної морально-політичної, військово-спеціальної, психічної та фізичної готовності до виконання завдань за призначенням, сучасним бойовим діям у складі військових підрозділів, внаслідок чого саме фізична підготовка курсантів-жінок, майбутніх офіцерів НГУ являє собою функціональну основу успішної військово-професійної діяльності. В процесі дослідження педагогічних умов фізичного самовиховання жінок-військовослужбовців в Національній академії Національної гвардії України вдалося встановити, що найбільш результативним способом підвищення ефективності загальної фізичної підготовки під час роботи з курсантами-жінками стала система підготовки кросфіт, яка являє неспеціалізоване високоінтенсивне тренування, що включає одночасне виконання вправ інтервальним тренуванням, аеробної витривалості, важкої атлетики, гирьового спорту, пліометрики, пауерліфтингу, гімнастики.

Відомо, що система фізичної підготовки кросфіт (Crossfit) була розроблена для співробітників спецпідрозділів та поліцейських закордонних держав, входить до програми підготовки особового складу збройних сил деяких держав. У теперішній час рух кросфіт — це бренд,

пов'язаний з глобальною системою навчання, підготовки тренерів різного рівня, відкриттям системи спортивних залів, проведення змагань різноманітного рівня. Разом з цим кросфіт для більшості спортсменів — це філософія здорового способу життя, яка включає фізичну діяльність, правильне харчування, використання різноманітних науково обґрунтованих дієт, певний багаж знань, мотивацію до саморозвитку й всебічного самовдосконалення.

Сьогодні програма кросфіт адаптована для будь-якої людини, що активно займається фізичною діяльністю, в тому числі для жінок, дітей, людей похилого віку, ветеранів спецпідрозділів, вагітних жінок; людей різноманітних професій. Одночасно з цим, ця система максимально функціональна та варіативна, базується на основі щоденних тренувань WOD (Workout of the day) — завдання на день,

що дало змогу включити її до програми фізичної підготовки курсантів-жінок. До числа вправ, що входять в завдання на день для курсантів-жінок, включались поєднання силових вправ, гімнастики, кардіоавантаження, а також їх змішані варіації відповідно до спрямованості змісту розділів програми фізичної підготовки (табл. 1). Нами була визначена концепція WOD, а саме: виконання певної роботи (без урахування часу); виконання великої кількості роботи з урахуванням часу; виконання фіксованої роботи за мінімальний час.

WOD може включати від 2 до 10 вправ та від 3 до 10 раундів (кіл), причому за умови дотримання правил: більше вправ, менше раундів, менше вправ — більше раундів. Приблизний зміст WOD для курсантів-жінок 3-го року навчання, розділ фізичної підготовки «гімнастика та атлетична підготовка»:

Таблиця 1

Зміст кросфіту в годинному циклі для дівчат (90 хв. заняття)

Зміст	Вересень-жовтень	Листопад-грудень	Січень-березень	Квітень-червень
Вправи аеробної на-правленості	10 хв. Біг, біг на «bosu», аеробіка, скакалка, бігова доріжка, човниковий біг	10 хв. біг, сайкл, степ-аеробіка, стрибки на «bosu», гребний тренажер	5-10 хв. біг, човниковий біг, бігова доріжка, крос, гребний тренажер	10 хв. сайкл, біг з обтяжуванням, прискорення, крос, гребний тренажер, скакалка
Гімнастичні вправи, ОФП з вагою власного тіла	20 хв. ЗРВ, гімнастика з гантелями, вправи з бодібаром 5 кг, випади, присідання, бурпі, планка, вправи на «TRX»	15 хв. присідання 20 разів, ЗРВ, «бьорпі» 10 разів, вправи з бодібаром 5-7 кг, комплексні вправи на «bosu», на TRX петлях.	10 хв. згинання розгинання рук в упорі, 20 разів ЗРВ з медболами, «планка» 90с, скакалка, «бьорпи» 15 разів, запригування на платформу	10хв. «віджимання на руках вниз головою» 6-8 разів, «бурпі» 20 разів, «планка» 120-150с, вправи з бодібаром 10 кг
Атлетична гімнастика (вправи з обтяженням)	15 хв., вправи на тренажерах, з бодібарами, медболами, та гантелями	20 хв. удосконалення техніки базових вправ	15 хв. закріплення техніки, змагальна форма	10 хв. розширення арсеналу вправ
Гирьовий спорт	5-10 хв. ривок гирі вагою 8кг	10 хв. ривок гирі вагою 8кг	12 хв. ривок гирі вагою 8кг	12 хв. ривок гирі вагою 8-12кг
Інтенсивний комплекс кросфіт WOD	5 мин спец. Комплекс № 1 для дівчат (мінімальна вага обтяження), контоль ЧСС	10 хв. комплекс № 2, контроль ЧСС, доступна змагальна форма в навчальній програмі	15-20 хв. комплекс № 1-3 с підвищенням ваги обтяження, контроль ЧСС, змагання в навчальній групі	20-25 хв. комплекс № 2-4, змагання в навчальній групі, нестандартний інвентар, вправи с канатом.
Стречинг	10-15 хв	15 хв	10 хв	10 хв
Відпочинок	15 хв	10 хв	15 хв	20 хв

Таблиця 2

Результати фізичної підготовки дівчат

Контрольні вправи	До($\chi \pm \sigma$)	Після ($\chi \pm \sigma$)
1. Вправа «планка», комплексна статистична планка — упор на передпліччя й стопи, с	35,2 \pm 9,4	75 \pm 10,2*
2. Зворотні згинання та розгинання рук в упорі від гімнастичної лавки, разів	10,3 \pm 3,8	20,5 \pm 3,0*
3. Згинання та розгинання рук в упорі лежачі, разів	13,8 \pm 2,9	26,1 \pm 3,9*
4. Човниковий біг 4x10 м, с	12,7 \pm 1,0	11,6 \pm 0,6
5. Підйом бодібара 3кг на час над головою, разів	30,6 \pm 6,2	40,1 \pm 4,8*
6. Випригування із положення присіду за 1 хв, разів	17,1 \pm 2,8	28,3 \pm 5,1*

Примітка: χ — середнє арифметичне значення, σ — середнє квадратичне відхилення; * — достовірність похибки ($p < 0,05$).

Глід зазначити, що фізична підготовка, організована за принципом крос фіт, має значну перевагу порівняно з інтервальним (круговим) тренуванням, що являє собою інтенсивний метод спеціалізованого тренінгу, заснованого на часовій зміні робочих станцій, де на кожній станції виконуються вправи (спеціальні рухи) на конкретну м'язову групу за визначений проміжок часу. Станції можуть бути обладнані силовими тренажерами, гімнастичними снарядами тощо. Мета інтервального тренування полягає в підготовці організму за обмежений проміжок часу до виконання роботи високої інтенсивності, що необхідно при спортивних змаганнях. Крім того, даний вид підготовки має суворе обмеження за часом виконання (підходи, відпочинки), кількість кіл.

У навчальному процесі з фізичної підготовки курсантів-жінок особливо затребуваним є неспеціалізоване високоінтенсивне тренування з максимальною функціональністю та варіативністю. Навчальні та тренувальні заняття, побудовані на основі системи підготовки кросфіт, здатні урізноманітнити навчальний процес, посилити мотивацію даного контингенту військовослужбовців до фізичної підготовки, активної самостійної позанавчальної фізичної діяльності.

Встановлено, що система неспеціалізованої високоінтенсивної підготовки кросфіт позитивно впливає на рівень фізичної підготовки курсантів-жінок, підвищує

їх мотивацію до фізкультурно-спортивної діяльності, спрямовує на оволодіння знаннями сучасних підходів до організації фізичної підготовки, навичок та вмінь самостійного фізичного тренування.

На сучасному етапі розвитку Національної гвардії України питання фізичної підготовки військовослужбовців набувають особливої значимості й займають важливе місце в процесі професійної підготовки майбутнього офіцера. Набутий досвід у військовому ВНЗ свідчить про необхідність пошуку сучасних шляхів підвищення ефективності фізичної підготовки для активізації виховних дій з метою формування особистості курсантів-жінок, здатних до розвитку, самодисципліни, фізичного самовиховання та самовдосконалення, особистісного й військово-професійного становлення.

Література

1. Наказ МВС України від 13.10.2014 № 1067 "Про затвердження Інструкції з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України".

2. *Базилевич Н.* Особливості використання нового виду спорту «Crossfit» у самостійній фізкультурно-оздоровчій роботі студентів / Н.О. Базилевич, О.С. Тонконог // Гуманітарний Вісник ДВНЗ «Переяслав-Хм. ДПУ ім. Григорія Сковороди». Спецвипуск. — Переяслав-Хмельницький, 2016. — С. 136-142.

3. *Борисов А.* Педагогическая технология организации физической подготовки офицеров радиотехнических частей ВВС ПВО с использованием функционально-дифференцированного подхода // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. — 2007. — № 11 (33). — С. 14-18.

4. *Волосків Д.* Загальні питання фізичного виховання жіночого контингенту в військових вузах // Фізична культура, спорт — наука і практика. — 2012. — № 3. — С. 31-34.

5. *Ванюк О.* Організація проведення самостійних фізкультурно-оздоровчих занять у ВНЗ // Зб. наук. праць "Вісник Запорізького нац. ун-ту. Фізичне виховання та спорт". — 2014. — № 1. — С. 5-11.

6. *Драгнев Ю.* Педагогічна система професійного розвитку майбутнього вчителя фізичної культури // Зб. наук. праць "Вісник Запорізького нац. ун-ту. Фізичне виховання та спорт". — 2014. — № 1. — С. 149-156

7. *Завидівська Н.* Шляхи оптимізації фізкультурно-спортивної діяльності студентів вищих навчальних закладів / Н. Завидівська, І. Ополонець // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки. — Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. — 2010. — № 2 (10). — С. 50-54.

8. *Ключникова Н.* Психолого-педагогическая технология формирования ценностных ориентаций в процессе профессионального развития студентов технического вуза // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. — 2008. — № 8 (42). — С. 48-53.

9. *Коваленко Ю.* Оцінка ефективності інноваційних підходів до організації фізкультурно-оздоровчої роботи у ВНЗ // Зб. наук. праць "Вісник Запорізького нац. ун-ту. Фізичне виховання та спорт". — 2014. — № 1. — С. 20-27.

05.02.2018



УДК 330.005

Новая парадигма методологии

Василий Бабайлов,

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

Главная методика исследования — исследование

Как отмечается в современных литературных источниках, кризис менеджмента, производства и наук, связанный с мировой проблемой истощения основных природных ресурсов планеты, уже привел к необходимости смены настоящих парадигм всех областей деятельности [1 — 3]. Поэтому проблема разработки новых парадигм *актуальна*. Это проблема, прежде всего, науки методологии и методологии исследования как практики.

Анализ последних исследований и публикаций показывает, что уже в 2013–2017 годах на кафедре экономики предприятия ХНАДУ (ХАДИ) решены важнейшие и актуальные методологические проблемы: были сформулированы новые парадигмы менеджмента, предпринимательства, экономики и высшего образования. При этом введены новые понятия «основная теория» и «основной закон» и создана модель разработки парадигм (МРП) и сформулированы ее основные свойства:

- *Повторяемость* на всех уровнях трех элементов (объекта, проблемы и зависимости проблемы) свидетельствует об их периодичности.
- *Системность* (все элементы модели находятся в тесной связи с четко выраженной конечной целью — разработкой парадигмы).
- *Последовательность* организации всех элементов модели.
- *Универсальность* модели.

- Обобщенно МРП можно трактовать как периодическую *систему (таблицу) методик* фундаментального исследования.

- Табличная форма позволяет интерпретировать МРП и как *технику* исследования, обеспечивающую максимальную *компактность, наглядность и оперативность* использования информации обо всех ее элементах и связях.

- Составляющие методики модели кардинально *отличаются* от прикладных методик, применение которых не носит системный, упорядоченный, последовательный характер [4, 5].

Однако до сих пор остаются нерешенными проблемы разработки новых парадигм других важнейших областей знания и деятельности.

По мнению автора, наиболее *актуальной* нерешенной составляющей проблемы разработки новых парадигм является формулировка новой парадигмы самой методологии. Именно методология в будущую исследовательскую эпоху будет играть ведущую роль во всех сферах знания и деятельности.

Целью исследования — формулировка новой парадигмы методологии; а *задачи*:

- установить особенности методологии;
- определить основной закон методологии;
- установить этапы в эволюции парадигм методологии;
- сформулировать соответствующие

этим этапам парадигмы методологии;

- обобщить полученные результаты.

Методики исследования: обзор литературных источников, единства исторического и логического, аналогия, 2С70, индукции — дедукции, теория метода Бабайлова [6 — 12].

При достижении цели настоящего исследования была установлена и учтена, прежде всего, уникальная особенность методологии — отсутствие самостоятельной науки и практики методологии, ее формирование в рамках других областей знания: вначале в философии, затем в естественных науках. Для решения второй задачи использовалась универсальная модель разработки парадигм, или модель полного фундаментального исследова-

ния [4, 5]. Результатом ее применения стали *основной закон и парадигмы* методологии (табл. 1).

Модель позволила установить *основной закон* методологии: «Методология — это организация любых методик». *Парадигмы* методологии стали следствием апробации временем (методикой единства исторического и логического Гегеля) основного закона методологии «Методология есть организация методик». В результате были установлены три исторические эпохи, *три этапа* в эволюции парадигм методологии:

- На *первом* этапе развития парадигм методологии (этапе эллинизма и феодализма) в рамках наиболее эффективной и глубокой системы знания, каковой представлялась *философия*, преобладали

Таблица 1

Модель разработки парадигм методологии

Фундаментальные методики	Методики и результаты их применения			
	определения объекта	определения предмета	определения проблемы	Методика решения проблемы
	Объект	Предмет	Проблема	Результат решения проблемы
Идея	Методология	Деятельность	Неизвестность связи методологии с методиками	Интуиция
				Зависимость (качественная связь методологии с организацией методики экономического анализа, например). «Методология связана с организацией методики экономического анализа»
Гипотеза	Идея	Зависимость	Неизвестность количественной зависимости	Логика дискретных фактов
				Закономерность (дискретная качественная и количественная связь)
Концепция	Гипотеза	Закономерность	Неизвестность сплошной зависимости	Логика доказательства, расчета
				Закон (доказанная, рассчитанная сплошная закономерность): «Методология — это организация методики экономического анализа»
Теория	Концепция	Закон	Закон, неапробированный другими законами	Взаимоапробация
				Закон (апробированный другими законами методологии).
Основная теория	Теории частные	Частные законы	Отсутствие обобщения частных законов	Обобщение частных законов методологии
				Основной закон «Методология — это организация любых методик»
Наука	Основная теория	Основной закон	Основной закон, неапробированный Временем	Апробация временем основного закона
				Парадигма методологии (глобальная стратегия)

методики *фундаментального* исследования. Это была эпоха выдвижения великих идей, гипотез, разработки учений Платоном, Ксенофонотом, Аристотелем и другими; а в рамках учений формировались концепции, теории, науки. Данному этапу соответствует парадигма организации методик *фундаментального* исследования — *первая парадигма методологии* (фундаментального исследования).

- На *втором* этапе, примерно в середине второго тысячелетия новой эры в связи с бурным развитием промышленного производства начинают преобладать методики *экспериментального и прикладного* исследования как единой, неразделимой системы, которые разрабатываются уже в рамках не философии, а *естественных наук*. Особенно большой вклад в смену *первой* парадигмы методологии внесли величайшие мыслители, разработчики естественных наук Рене Декарт (1596 — 1650) и Френсис Бэкон (1561 — 1626) [9]. Этому этапу соответствует парадигма организации неразделенной системы методик *экспериментального и прикладного* исследования, — *вторая парадигма методологии* (экспериментального и прикладного исследования).

- На *третьем* (будущем) этапе в связи с истощением природных ресурсов и вступлением человечества в эпоху предпринимательства преобладающими будут методики *экспериментального (внедренческого)* исследования, занимающего особое, самостоятельное, промежуточное положение между методиками *фундаментального и прикладного* исследования. Экспериментальное исследование связывает *фундаментальное и прикладное* исследование. Этому этапу соответствует парадигма организации методик *экспериментального* исследования, или *новая, третья парадигма методологии* (экспериментального исследования).

Экспериментальное (внедренческое, изобретательское) исследование является *продолжением* фундаментального исследования, но имеет другие задачи — *апробацию, внедрение* законов частных

теорий (новшеств), полученных в фундаментальном исследовании, превращение их в *инновации* для дальнейшего использования в прикладном исследовании; внедрение новой парадигмы. В нем применяются и другие *методики*. Экспериментальное исследование можно трактовать и как разработку *инноваций*. Оно имеет и свои особенности: меньшую в сравнении с фундаментальным исследованием регламентацию, упорядоченность в выборе *методик* и техник вследствие большой вероятности непредвиденных ситуаций; полное отсутствие прибыли, так как нет еще результатов внедрения в производство. Новшества могут быть и результатом не только фундаментального исследования, но и экспериментального и прикладного исследования, и даже самого производства. Наблюдательный рабочий, не выходя за рамки технологического процесса, тоже может обнаружить нечто новое. Но в любом случае результатом исследования, открытия является *не* продукт, а новое знание о нем. Так, результатом инженерного исследования Тейлора была не быстрорежущая сталь, а знание о технологии ее производства. Необходимо заметить, что если новшества (новации) — только новые знания, то нововведениями (инновациями как внедренными новшествами) могут быть не только новые знания (новые методики, технологии), но и новые техники.

Губъектами организации экспериментальных исследований являются специальные подразделения *менеджмента предприятия* (отделы главного технолога и научной организации труда). Это части *производственного менеджмента*. Результатами *экспериментального* исследования (в частности, — изобретение бетона) являются и «случайные» открытия одиночек-практиков. Экспериментальные исследования могут сопровождаться и случайными фундаментальными открытиями. К ним относится известное открытие Архимедом гидростатического закона и его восклицание «Эврика» (Нашел). В табл. 2 показана

Таблица 2

Полный жизненный цикл исследования и производства

Практика (деятельность, организация ресурсов)			Производство — исполнение решений менеджера и технологий
Менеджмент — исследование (организация будущей и настоящей деятельности)		ОНД	
Организация будущей деятельности (ОБД)			
Инновационно-инвестиционный менеджмент		Производственный менеджмент, в т.ч. и его организация (ОМ)	
Фундаментальное исследование	Экспериментальное исследование	Прикладное исследование	
Разработка и внедрение новых фундаментальных методик	Внедрение парадигм и законов как разработка новых прикладных методик, технологий	Разработка (принятие) новых решений и внедрение их в менеджмент и производство	

связь и результаты фундаментального, экспериментального и прикладного исследования и производства. Они образуют «полный жизненный цикл исследования и производства».

Основными результатами исследования являются:

Сделан вывод, что при смене парадигмы методологии объект (основная теория) и предмет (основной закон) науки методологии остаются неизменными; изменяется только ее третий элемент содержания — парадигма.

Доказано, что науки и парадигмы рождаются, формируются и функционируют одновременно. Так как парадигма и наука неотделимы, то это опровергает сложившееся мнение, что науки родились позже парадигм, лишь в средние века, в эпоху Возрождения. Это лишь подтверждает, что до сих пор понятия *наука*, *научное*, *научность* трактуются некорректно.

Подтверждено, что парадигмы, а значит и науки, их прогресс, смена — редкие явления; любая наука исключительно консервативна, неизменна на протяжении целых эпох. Так, первая парадигма методологии просуществовала несколько тысяч лет; вторая парадигма методологии — примерно пятьсот лет.

Установлена особенность науки методологии — она родилась и до сих пор развивалась не как отдельная самостоя-

тельная, самостоятельная область знания и деятельности, а в рамках других областей: вначале — в философии, затем — в инженерии, экономике, менеджменте, социологии, психологии и других. Но в будущем методология займет особое, приоритетное и самостоятельное положение.

Фундаментальное, экспериментальное и прикладное исследование и последующее производство образуют «полный жизненный цикл исследования и производства».

Впервые в мировой практике фундаментальных исследований:

- разработаны основная теория и основной закон методологии как организация методик любого исследования.
- сформулированы три парадигмы методологии (прошлая, настоящая и будущая).

Формулировка парадигм методологии подтверждает наличие науки методологии. Это позволит в дальнейшем определить более высокую и самостоятельную роль и место методологии, как науки, так и методологии исследования. Как самостоятельная область знания и деятельности методология в будущем должна сосредоточить внимание на проблемах своей собственной организации, на оценке своей будущей роли и места в системе общечеловеческой деятельности и знаний.

Литература

1. *Бабайлов В.К.* Предпринимательство: концепция новой парадигмы // Проблемы і перспективи розвитку підприємництва : Зб. наук. праць Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. — 2013. — №1(4). — С. 9–13.
2. *Бабайлов В.К.* Новая парадигма экономики // Новый Коллегиум. — 2015. — № 1. — С. 53–57.
3. *Бабайлов В.К.* Методология высшего образования: на пути к новой парадигме / В. Бабайлов, О. Васильковская // Новый Коллегиум. — 2013. — № 1. — С. 3–7.
4. *Бабайлов В.К.* Организация модели разработки парадигм экономики // Проблемы і перспективи розвитку підприємництва : Зб. наук. праць Харківського національного автомобільно-дорожнього університету. — 2015. — №3(10), т. 2. — С. 5–9.
5. *Бабайлов В.К.* Модель разработки парадигм: важнейшие свойства // Новый Коллегиум. — 2016. — № 3. — С. 48–53.
6. *Бабайлов В.К.* Обзор литературных источников как метод эксперимента / В. Бабайлов, А. Баленко, А. Хмелевская // Бизнес-Информ. — 2006. — №3. — С. 103–104.
7. *Бабайлов В.К.* Формирование научного понятия на основе методики «2С70» // Бизнес-Информ. — 2005. — №9–10. — С. 112–113.
8. *Бабайлов В.К.* Менеджмент по методике «2С70»: монография / В.К. Бабайлов, А.И.Баленко. — Харьков : ФЛП Либуркина Л.М., 2007. — 232 с.
9. *Бабайлов В.К.* Индукция и Дедукция // Бизнес-Информ. — 2012. — №10. — С. 285–287.
10. *Метод единства исторического и логического в экономической теории.* (Экономика) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://econbooks.ru>.
11. *Бабайлов В.К.* Теория метода: монография. — Харьков : ХНАДУ, 2011. — 232 с.
12. *Бабайлов В.К.* Менеджмент: Наука и практика : учебник. — Харьков : ХНАДУ, 2015. — 276 с.

10.11.2017



УДК 377.031

Теоретичні аспекти підготовки перемовників засобами неформальної освіти

Вадим Рахліс,

директор,

Міжнародна палата альтернативного вирішення спорів
і Бюро переговорів, Київ

Науковий керівник — доктор педагогічних наук,
професор *Н.Г. Калашник*

Впродовж свого існування людство виопрацювало лише дві форми вирішення конфліктних ситуацій, на якому б рівні вони не виникали: за допомогою сили та через взаємні домовленості. Тому перемовини як форма вирішення державного, соціального, політичного, особистісного конфлікту не є здобутком Нового чи Новітнього часу, а була відома та використовувалася з давніх часів. Перемовниками за різних умов виступали представники різноманітних професій: від перекладачів до кадрових військових, але лише напочатку ХХ ст. означений вид діяльності оформився в самостійну професію — перемовник. Однак дотепер означена професія не є присутньою зокрема в «Класифікаторі професій України», а, отже, в країні не відбувається фахової підготовки спеціалістів з даного напрямку діяльності.

Метою даної статті є представити потенційні можливості неформальної освіти для реалізації завдань підготовки корпусу професійних перемовників.

Завдання статті визначаються наступним чином:

Надати визначення терміну «перемовник» як особливому виду фахівців.

Визначити базові складові системи фахової підготовки професійного перемовника.

Охарактеризувати неформальну освіту з точки зору відповідності її форм та методів реалізації завдання фахової підготовки професійного перемовника.

Сьогодні у фаховій літературі не існує однозначності щодо визначення поняття «перемовник» як такого. Різноманітні словники пропонують певну кількість трактувань цього слова, починаючи від «учасник переговорів» з синонімом до слова «співрозмовник» [2, с.892] до «людина, що за дорученням однієї зі сторін веде перемови з супротивником» із синонімом «парламентер» [5, с.701]. Однак, на наш погляд, найбільш повним є визначення, подане в сьомому виданні «Великого тлумачного словнику сучасної української мови», в якому «перемовник» вже трактується як «людина, яка професійно проводить процес переговорів та діяльність якої з ініціативи однієї або обох сторін конфлікту спрямована на досягнення спільного рішення та припинення конфлікту між сторонами мирним шляхом» [1, с.1093]. Однак визначення перемовника як представника окремої

професії в українській фаховій літературі не відбувається, хоча даний термін активно використовується ЗМІ для визначення людей, які проводять перемови з терористами, членами озброєних чи бандитських угруповань, піратами тощо, а також в інтернет- та бізнес-просторі для характеристики людей, які здатні вести перемови між бізнес-структурами у процесі вирішення конфліктних ситуацій чи у період злиття фірм тощо.

Англомовні джерела, також не визнаючи перемовників представниками окремої професії, використовують для їх означення слово «Negotiator», підкреслюючи основну функцію перемовника — домовлятися, обговорювати умови, вирішувати конфлікт. Також англомовна фахова література визнає підготовку в галузі перемовин однією з обов'язкових професійних компетенцій юристів, дипломатів та політиків [8, р.12].

У загальному вигляді до основних компонентів системи підготовки перемовників можна віднести наступні:

- відбір кандидатів з необхідними професійно важливими якостями;
- вивчення прийомів експрес-діагностики актуальних психічних станів і особистісних властивостей;
- формування навичок ведення перемовин і здійснення психологічного впливу;
- практичне відпрацювання вмінь і навичок у модельованих і реальних умовах [3, с.21].

Підготовка екстремальних перемовників не може бути здійсненою без навчання різноманітним прийомам і способам психологічного впливу. Техніки входження в контакт, створення первинно позитивного враження, залучення уваги й ініціації інтересу до особистості, створення адекватних ситуації іміджу й нових моделей з урахуванням етнічно і конфесіонально обумовлених індивідуальних якостей сторін переговорів, встановлення й підтримки діалогу, впливу, переконання повинні складати ядро програм з підготовки перемовника. Практичне відпрацювання

отриманих знань, умінь і навичок з метою зняття синдрому «новизни», тренування навичок реальної взаємодії зі сторонами, які знаходяться в конфлікті, є найбільш складним етапом підготовки перемовників. Складність підготовки перемовників також полягає в тому, що важко моделювати кризову ситуацію як таку (а навіть перебування людини в присутності сторін, які знаходяться в конфлікті, можна вважати кризовою ситуацією), і практично неможливо вгадати її реалії. Тому переговорник має бути не тільки методично, але і психологічно готовим до майже будь-якого сценарію розвитку подій.

Загалом, слід підкреслити, що система підготовки екстремальних перемовників повинна носити комплексний характер із залученням психологів, соціологів, економістів, педагогів, юристів, представників силових структур тощо. Динамічність, насиченість і обов'язкова креативність повинні стати основними принципами цієї системи [3, с. 21]. Сьогодні підготовка перемовників в світі не стала об'єктом уваги формальної освіти. Згідно з відкритими джерелами інформації, досвід підготовки перемовників в системі формальної освіти за напрямом «перемовник» сьогодні презентується лише на Курсах підвищення кваліфікації Санкт-Петербурзького державного університету (РФ) та у Центрі підготовки спеціалістів військової поліції Казахстану. Перемовний процес викладається здебільшого як частина навчальних курсів з інших спеціальностей та не є самостійно представленим в навчальних програмах вишів:

Національна академія внутрішніх справ (Україна) — в рамках дисципліни «Психологія» читається курс «Ефективні комунікації»;

Університет світової економіки та дипломатії (Узбекистан) — дисципліна «Конфліктологія», курс «Конфлікти та методи їх вирішення»;

Китайський університет іноземних справ (КНР) — дисципліна «Політологія», курс «Конфлікти у міжнародних відносинах та світовій політиці»;

Пекінський Університет міжнародних відносин (КНР) — дисципліна «Сучасна політична теорія», курс «Миротворницька діяльність»;

Дипломатична академія при МЗС Великобританії (Великобританія) — дисципліна «Етика», курс «Етикет перемовин».



Фахівці в галузі процесу перемовин визначають, що найбільш ефективними формами підготовки фахівців в означеній галузі є коучінг, індивідуальне наставництво, навчання у малих групах та за індивідуальними програмами [6, с.34 — 47] тощо. Найбільше реалізації означеної мети відповідає сфера неформальної освіти, яка за своєю природою є більш динамічною, гнучкою та такою, що здатна швидше, ніж система формальної освіти, «підлаштовуватися» під виклики часу. Неформальна освіта стосується всіх освітніх програм, що реалізуються поза формальною освітньою системою, зазвичай є добровільною і короткотривалою. Такі програми визначаються широкою різноманітністю, наприклад, оволодіння другою мовою, набуття умінь розв'язання конфліктів, формування лідерських рис, програми психолого-педагогічного спрямування. Неформальна освіта не має затверджених державою програм, але може відбуватися під егідою вищого навчального закладу. Іншими словами, це освіта у незалежній формі.

Наступною важливою ознакою неформальної освіти, яка повністю відповідає цілям та завданням підготовки перемовників сьогодні, є той факт, що саме ця форма передачі знань тісно пов'язана з практикою, тобто активний тип сприймання матеріалу. Сам процес навчання засновано на дії, когнітивному і чуттєвому досвіді учасників. Однією з найважливіших ознак неформальної освіти, важливою для підготовки перемовників, є її орієнтованість на можливості і потреби клієнта-учня. Окремі ситуації, що виникають в процесі неформальної освіти, диктують зміни форм і змісту на потребу конкретних учасників, адже цей процес націлений на розвиток усього потенціалу

особистості — розвиток знань, почуттів, емоцій, творчості.

Визначними для формування теоретичних засад функціонування системи підготовки професійних переговорників саме в системі неформальної освіти є наступні характеристики цього виду освіти:

Людина в центрі освітнього процесу. Людина розглядається не як сосуд, що потребує наповнення знаннями, а як динамічний організм, який формується і зростає через активну участь у процесі навчання;

Центральна роль досвіду. Поняття досвіду спирається на ідею, що фізична участь у події або її емоційне переживання дозволяє зрозуміти концепцію, факт чи ідею безпосереднім шляхом;

Інтерактивність. Активна взаємодія між учасниками (учнями і вчителем) є критично важливою в освітньому процесі. Принцип інтерактивності передбачає створення стимулюючого середовища, в якому уважно слухають один одного і реагують на висловлювання з гідністю, де учасникам комфортно сперечатися і висловлювати навіть протилежні думки. Робота вчителя в неформальному освітньому процесі полягає в тому, щоб створити динамічні інтерактивні процеси між учасниками, ведучими, навчальним матеріалом тощо;

Свідомий вибір. Іноді також цей принцип називають «вимушена добровільність» [7, р.592]. Оскільки сьогодні не існує програм підготовки перемовників, які б задовольняли потреби потенційних та майбутніх фахівців у цій галузі, в системі формальної освіти, то саме неформальна освіта покликана надати ці послуги;

Груповий досвід та Орієнтація на групу. У системі неформальної освіти група є невід'ємною частиною процесу навчання. Група, частиною якої є людина, формує її погляди, мову і саму її особистість. Тобто робота в групі — це не просто процес одночасної передачі знань всім учасникам, а складний динамічний процес вивчення ідей і цінностей через сутність групового процесу. Також осо-

бливості роботи перемовника вимагають певних навичок, таких як працювати у групі, відчувати себе частиною групи, нести відповідальність за групу та користуватися можливостями, які вона надає. В неформальній освіті фокус робиться на створенні сприятливого мікроклімату в групі, забезпеченні умов для вільного обміну ідеями, експериментування, прийняття на себе відповідальності, навчання через досвід, щоб поділитися почуттями і переживаннями і щоб забезпечити та навчити майбутнього перемовника відчувати та правильно реагувати на зворотний зв'язок тощо;

Навчання через практику. У процесі неформального навчання результати досягаються насамперед за рахунок особистої активності учасників. Активності сприяє окремо виділений час для обговорення і усвідомлення особистого досвіду, якщо необхідно, створюються штучні ситуації, що сприяють здобуттю нового досвіду внаслідок практики дії, навички, емоційного переживання тощо, пропонується теоретичний матеріал і можливість перепитати, обговорити, подумати про те, як його можна застосувати;

Цілісний підхід. Він означає цілісне сприйняття особистості як учня, так і вчителя, враховуючи цілі навчання і методи роботи, не заперечуючи ані почуттів, ані розуму, ані фізіології. В процесі неформальної освіти поєднуються методи емоційного, фізичного, інтелектуального і соціального характеру — все це забезпечує цілісний розвиток усіх суб'єктів процесу. Неформальна освіта, крім надання освітніх послуг, також ставить своєю метою створити такі педагогічні ситуації, де б людина змогла усвідомити себе як цілісну особистість, оскільки «тільки усвідомивши себе як цілісну особистість, людина стає незалежною від зовнішніх обставин, сильною внутрішньо, впевненою в собі, залежною тільки від себе самої, своїх бажань і здібностей» [4, с.56 — 59].

В якості висновків зазначимо, що сьогодні перемовник — це соціальна та професійна реалія України і світу. Тому

і підготовка перемовників має відбуватися на високому професійному рівні, з урахуванням сучасних досягнень в галузі конфліктології, психології, педагогіки, соціології тощо.

Література

1. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови (з. Дод., допов. на CD) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. 7-е видання. — К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. — 1736 с.
2. *Великий* тлумачний словник сучасної української мови: Близько 170000 сл. та словосполучень / уклад. та голов. ред. В.Т.Бусел. — К. : Ірпінь: Перун, 2001. — 1440 с.
3. *Весна М.* Особливості професійної підготовки та діяльності екстремальних перемовників // Актуальні проблеми психології діяльності в особливих умовах: матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. 19 — 20 лютого 2008 р. / за заг.ред. О. Петренка, О. Мічанської. — К. : НАУ, 2008. — С.20-21.
4. *Гайлюс Ж.* Руководство для работающих с группами молодежи: опыт неформального обучения в Литве / Ж. Гайлюс, А.Малинаускас, Д.Петкаускас, Л.Рагаускас. — Варшава : ЕС-Press, 2013. — 167 с.
5. *Тлумачний словник* // Українська мова : Енциклопедія. Редкол.: Русанівський В. М. (співголова), Тараненко О. О. (співголова), М. П. Зяблюк та ін. — 2-ге вид., випр. і доп. — К. : Вид-во «Укр. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. — 824 с.
6. *Чернобай И.* Переговорщик: мини-энциклопедия эффективного коммуникатора. — Екатеринбург : Издательские решения, 2016. — 207 с.
7. *Buchanan David A., Huczynski Andrzej.* Organizational Behaviour. — Pearson Education, Limited, 2013 — 837 p.
8. *Cohen Steven P.* Negotiating Skills for Managers New York McGraw-Hill, 2002. — 200 p.

10.01.2018



АНОТАЦІЇ

Аннотации

Освіта та суспільство

«ОСВІТНІ РИЗИКИ: СУТЬ І ПІДХОДИ
ДО ВИРІШЕННЯ»

XVI міжнародна науково-практична конференція
15 лютого 2018 року,
Харківський гуманітарний університет
«Народна українська академія»

УДК 37.014.5(063)

Матеріали XVI міжнародної науково-практичної конференції «Освітні ризики: суть і підходи до вирішення» (15 лютого 2018 року, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія») // Новий Колегіум. — 2018. — №1. — С. 3–39.

Тематика статей присвячена проблемам сучасних освітніх ризиків, причин їх загострення, комбінування і формами прояву і відображає історичні передумови, зміст сучасної кризи освітніх систем, функціональні та інституційні ризики для освіти в XXI столітті, економічні ризики освітніх систем в умовах цифрової економіки. Порушено також актуальні проблеми невідповідності темпів змін освітніх систем і психофізичних, інтелектуальних можливостей викладацького корпусу.

Ключові слова: освіта, ризики, інтелектуальний потенціал, освітня система.

УДК 37.014.5(063)

Материалы XVI международной научно-практической конференции «Образовательные риски: суть и подходы к решению» (15 февраля 2018 г., Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия») // Новый Коллегиум. — 2018. — №1. — С. 3–39.

Тематика статей посвящена проблемам современных образовательных рисков, причинам их обострения, комбинирования и формам прояв-

ления и отражает исторические предпосылки, содержание современного кризиса образовательных систем, функциональные и институциональные риски для образования в XXI веке, экономические риски образовательных систем в условиях цифровой экономики. Затронуты так же актуальные проблемы несоответствия темпов изменений образовательных систем и психофизических, интеллектуальных возможностей преподавательского корпуса

Ключевые слова: образование, риски, интеллектуальный потенциал, образовательная система.

UDC 37.014.5(063)

The proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference “Educational Risks: the Essence and Approaches to the Issue” held on 15 February, 2018, at Kharkov University of Humanities “People’s Ukrainian Academy” // New Collegium. — 2018. — №1. — P. 3–39.

The proceedings of the XVI International Scientific and Practical Conference “Educational Risks: the Essence and Approaches to the Issue” held on 15 February, 2018, at Kharkov University of Humanities “People’s Ukrainian Academy” include a variety of articles on the issues of modern educational risks, the causes of their aggravation and combination as well as the forms of their manifestation.

Covered are the historical background and the content of the contemporary crisis in educational systems, the functional and institutional risks for education in the XXIst century, the economic risks of educational systems in the context of digital economy as well as the challenging issues of the mismatch between the rate of the changes of educational systems and psycho-physical and intellectual potential of the academic staff.

Key words: education, risks, intellectual potential, educational system.

Організація та управління

УДК 378.091:005.96

Гриньова В., Резван О. Кар'єрні домагання молодого фахівця: роль університетів у формуванні їхньої адекватності // *Новий Коллегіум*. — 2018. — №1. — С. 40–44.

Здійснено аналіз чинників, що призводять до неадекватного професійного самооцінювання майбутнього фахівця; визначено роль університетів у формуванні реальних професійних домагань студентів.

Доведено, що підґрунтям неадекватно завищених професійних домагань молоді є стрімка заміна звичайних форм організації взаємодії між працедавцем та працівником на нові форми трудових відносин (фріланс, віддалену роботу, лізинг працівників); суспільні (нігілістична поведінка молоді внаслідок аномії; ейджизм у межах ринку праці) та освітні (раннє працевлаштування у процесі навчання у вищій школі; культивування принципу обов'язкової обдарованості дитини у середній школі) явища.

Зроблено висновок про позитивну роль університетів у формуванні реальних професійних домагань студентів як інституцій просвітництва у процесах кар'єрного зростання молоді та платформи реклами працедавців.

Ключові слова: професійні домагання, майбутній фахівець, університет, адекватність.

УДК 378.091:005.96

Гринева В., Резван О. Профессиональные притязания молодого специалиста: роль университетов в формировании их адекватности // *Новый Коллегиум*. — 2018. — №1. — С. 40–44.

Представлен анализ причин, приводящих к неадекватному профессиональному самооцениванию будущего специалиста; определена роль университетов в формировании реальных профессиональных притязаний студентов.

Доказано, что источником неадекватно завышенных профессиональных притязаний молодежи является стремительная замена привычных форм организации взаимодействия между работодателем и работником новыми формами трудовых отношений (фриланс, отдаленная работа, лизинг работников); общественные (нигилистическое поведение молодежи вследствие аномии, ейджизм на рынке труда) и образовательные (раннее трудоустройство в процессе обучения в вузе, культивирование принципа обязательности одаренности ребенка в средней школе) явления.

Сделан вывод о положительной роли университетов в формировании реальных профессиональных притязаний студентов как институтов просвещения в процессах карьерного роста молодежи и платформы рекламы работодателей.

Ключевые слова: профессиональные притязания, молодой специалист, университет, адекватность.

UDC 378.091:005.96

Grinyova V., Rezvan O. Professional claims of a young specialist: the role of universities in the formation of their adequacy // *New Collegium*. — 2018. — №1. — P. 40–44.

The article analyzes the factors that lead to inadequate professional self-evaluation of the future professional; the role of universities in shaping the real professional demands of students is determined.

It is proved that the basis of this problem is the rapid replacement of the usual forms of organization of interaction between the employer and the employee in new forms of labor relations: freelance, distant work, leasing of employees.

It is stressed that the result of the rather free work organization of the employee is actualization of rather non-moral qualities: lack of responsibility, high degree of riskiness, subjectivity in the self-assessment of results.

The social causes of inadequately inflated professional demands of a young specialist are determined by an early employment in the process of studying at the university; cultivating the principle of obligatory giftedness of a child at secondary school; nihilistic behavior of young people as a result of the social phenomenon of anomie; the phenomenon of ageism at the labor market.

The conclusion is made about the positive role of universities as educational institutions in the processes of career development of young people and the platform of employers' advertising in shaping the real professional demands of the students.

Key words: professional claims, young specialist, university, adequacy.

УДК 371.321.5

Левкіна Р., Левкін А., Ряснянська А. Сучасна освіта у структурі сталого розвитку підприємств аграрного бізнесу // *Новий Коллегіум*. — 2018. — №1. — С. 45–47.

Зроблено висновок про зростання впливу ризику природного походження на ефективність діяльності підприємств аграрного бізнесу. Це сприяє збільшенню уваги до запровадження принципів екологічної випереджаючої освіти, її основних компонентів.

Ключові слова: випереджаюча освіта, екологія, ризики, сталий розвиток, аграрний бізнес, підприємства.

УДК 371.321.5

Левкина Р., Левкин А., Ряснянская А. Современное образование в структуре стабильного развития предприятий аграрного бизнеса // *Новый Коллегиум*. — 2018. — №1. — С. 45–47.

Сделан вывод об увеличении влияния рисков природного происхождения на эффективность деятельности предприятий аграрного бизнеса. Это способствует усилению внимания к использованию принципов экологического упреждающего образования, его основных составляющих.

Ключові слова: упреждающее образование, экология, риски, стабильное развитие, аграрный бизнес, предприятия.

UDC 371.321.5

Levkina R., Levkin A., Ryasnyanska A. Modern education in the structure of stable development of enterprises of agrarian business // *New Collegium*. — 2018. — №1. — P. 45–47.

The conclusion is made that the influence of risks of natural origin on the efficiency of enterprises of the agrarian business increases. This contributes to increasing attention to the use of the principles of ecological pro-active education, its main components.

Key words: pro-active education, ecology, risks, stable development, agrarian business, enterprises.

УДК 339.138

Федорова В. Стратегії формування іміджу вищого навчального закладу // *Новий Колегіум*. — 2018. — №1. — С. 48–52.

Запропоновано класифікацію стратегій формування іміджу вищого навчального закладу на основі побудови матриці визначення узагальненого рівня іміджу. Дана матриця дозволила виділити дев'ять типів стратегій, отриманих на основі співставлення зовнішнього іміджу вузу (на думку абітурієнтів, компаній-працедавців, державних органів і установ, конкуруючих вузів, населення, випускників тощо) і внутрішнього іміджу (на думку співробітників і студентів вузу). Для кожного виду стратегій встановлено його зміст, а також основні дії керівництва щодо поліпшення іміджу вузу.

Ключові слова: імідж вузу, класифікація, стратегії формування іміджу, зовнішній імідж, внутрішній імідж, матриця визначення узагальненого рівня іміджу.

УДК 339.138

Федорова В. Стратегии формирования имиджа высшего учебного заведения // *Новый Коллегиум*. — 2018. — №1. — С. 48–52.

Предложена классификация стратегий формирования имиджа высшего учебного заведения на основе построения матрицы определения обобщенного уровня имиджа. Данная матрица позволила выделить девять типов стратегий, полученных на основе сопоставления внешнего имиджа вуза (по мнению абитуриентов, компаний-работодателей, государственных органов и учреждений, конкурирующих вузов, населения, выпускников и т.д.) и внутреннего имиджа (по мнению сотрудников и студентов вуза). Для каждого вида стратегий установлено его содержание, а также основные действия руководства по улучшению имиджа вуза.

Ключевые слова: имидж вуза, классификация, стратегии формирования имиджа, внешний имидж, внутренний имидж, матрица определения обобщенного уровня имиджа.

UDC 339.138

Fedorova V. the classification of strategies of high school's image forming // *New Collegium*. — 2018. — №1. — P. 48–52.

In the article the classification of strategies of high school's image forming is proposed on the basis of constructing a matrix for determining the generalized level of image. This matrix made it possible to identify nine types of strategies obtained on the basis of comparison of the external high school's image (according to applicants, companies-employers, governmental offices and institutions, competing high schools, population, graduates, etc.) and internal high school's image (according to high school's staff and students). For each type of strategy, its content is established, as well as the main actions of the management to improve high school's image.

Key words: high school's image, classification, image formation strategies, external image, internal image, matrix for determining the generalized level of image.

УДК 356.35: 378.6

Радченко К., Зміївський Г. Персональні навчальні системи: використання в дистанційному навчанні у військовій освіті // *Новий Колегіум*. — 2018. — №1. — С. 53–61.

Висвітлюються основні аспекти використання персональних навчальних систем для підвищення ефективності дистанційного навчання в національній військовій освіті.

Ключові слова: військова освіта, дистанційне навчання, персональні навчальні системи, фахові компетентності.

УДК 356.35: 378.6

Радченко К., Змиевской Г. Персональные обучающие системы: использование в дистанционном обучении в военном образовании // *Новый Коллегиум*. — 2018. — №1. — С. 53–61.

Раскрываются основные аспекты использования персональных обучающих систем для повышения эффективности дистанционного обучения в национальном военном образовании.

Ключевые слова: военное образование, дистанционное обучение, персональные обучающие системы, профессиональные компетентности.

UDC 356.35: 378.6

Radchenko K., Zmiivskiy G. Personal training system: the use in distance learning for military education // *New Collegium*. — 2018. — №1. — P. 53–61.

Describes the main aspects of the use of personal learning systems to improve effectiveness of distance learning in the national military education.

Key words: military education, distance learning, personal learning system, professional competence.

Методологія освіти

УДК 37.013.2 (292.4)

Бойчук Ю., Казачинер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів // *Новий Колегіум*. — 2018. — №1. — С. 62–67.

Розглянуто зарубіжний досвід розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Схарактеризовано основні тенденції її розвитку в США, Канаді, європейських країнах та країнах пострадянського простору. Визначено переваги та проблеми, які пов'язані з упровадженням зарубіжного досвіду для розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх закладів України.

Ключові слова: інклюзивна компетентність, інклюзивна компетентність учителя, зарубіжний досвід розвитку інклюзивної компетентності, загальноосвітній навчальний заклад.

УДК 37.013.2 (292.4)

Бойчук Ю., Казачинер Е. Анализ зарубежного опыта развития инклюзивной компетентности учителей общеобразовательных учебных заведений // *Новый Коллегиум*. — 2018. — №1. — С. 62–67.

Рассмотрен зарубежный опыт развития инклюзивной компетентности учителей общеобразователь-

ных учебных заведений. Охарактеризованы основные тенденции ее развития в США, Канаде, европейских странах и странах постсоветского пространства. Определены преимущества и проблемы, которые связаны с внедрением зарубежного опыта для развития инклюзивной компетентности учителей общеобразовательных учреждений Украины.

Ключевые слова: инклюзивная компетентность, инклюзивная компетентность учителя, зарубежный опыт развития инклюзивной компетентности, общеобразовательное учебное заведение.

UDC 37.013.2 (292.4)

Boychuk Yu., Kazachiner E. Analysis of foreign experience in development the teachers of general educational establishments' inclusive competence // New Collegium. — 2018. — №1. — P. 62–67.

In the article foreign experience of development teachers of general educational establishments' inclusive competence is considered. The basic tendencies of its development in the USA, Canada, European countries and countries of the post-Soviet space are characterized. The advantages and problems that are associated with the introduction of foreign experience for development the teachers of general educational establishments' inclusive competence in Ukraine are determined.

Key words: inclusive competence, teacher's inclusive competence, foreign experience in development the inclusive competence, general educational establishment.

УДК 796.011

Турчинов А., Таймасов Ю. Шляхи підвищення ефективності фізичної підготовки курсантів-жінок вищих військових навчальних закладів (на прикладі впровадження системи кросфіт) // Новий Колегіум. — 2018. — №1. — С. 68–72.

Розглядаються особливості фізичної підготовки курсантів-жінок в освітньому процесі ВВНЗ, способи впровадження та ефективного використання різних видів тренування, проведення навчальних занять з метою посилення мотивації до навчально-спортивної діяльності, залучення до фізкультурно-спортивного самовиховання й самовдосконалення, орієнтації дівчат на оволодіння військовою діяльністю на високому професійному рівні. В ході наукового дослідження організації та побудови фізичної підготовки курсантів-жінок встановлено, що система тренування у напрямку кросфіт є однією з найбільш актуальних та ефективних методів загальної фізичної підготовки даного контингенту.

Ключові слова: курсанти з числа жінок, фізична підготовка, мотивація, кросфіт, викладач.

УДК 796.011

Турчинов А., Таймасов Ю. Пути повышения эффективности физической подготовки курсантов-женщин высших военных учебных заведений (на примере внедрения системы кросфит) // Новий Колегіум. — 2018. — №1. — С. 68–72.

Рассматриваются особенности физической подготовки курсантов-женщин в образовательном процессе ВВУЗ, способы внедрения и использования различных видов тренировки, проведение учебных занятий с целью усиления мотивации к учебно-спор-

тивной деятельности, привлечения к физкультурно-спортивного самовоспитания и самосовершенствования, ориентации девушек на овладение военной деятельностью на высоком профессиональном уровне. В ходе научного исследования организации и построения физической подготовки курсантов-женщин в вузе установлено, что система тренировки по направлению кросфит — наиболее актуальный и эффективный метод общей физической подготовки данного контингента.

Ключевые слова: курсанты из числа женщин, физическая подготовка, мотивация, кросфит, преподаватель.

UDC 796.011

Turchynov A., Taimasov Yu. Ways of improving efficiency of physical training of kursants-women of higher military educational institutions (in the example of crossfit system introduction) // New Collegium. — 2018. — №1. — P. 68–72.

This article examines the peculiarities of the physical training of female cadets in the educational process of higher military educational institutions, the methods of implementation and effective use of various types of training, conducting training sessions with the aim of enhancing motivation for educational and sporting activities, involving self-education and self-improvement, orientation girls to mastering military activities at a high professional level. In the course of scientific research on the organization and construction of the physical training of female cadets, it has been established that the training system in the direction of the crossfire is one of the most relevant and effective methods for the overall physical training of this contingent.

Key words: female cadets, physical training, motivation, crossfit, teacher.

УДК 330.005

Бабайлов В. Новая парадигма методологии // Новий Колегіум. — 2018. — №1. — С. 73–77.

Уперше у практиці фундаментальних досліджень розроблено: основна теорія, основний закон і три парадигми методології (парадигма фундаментального, парадигма експериментального і прикладного, парадигма експериментального дослідження).

Ключові слова: наука, парадигма, методологія, методика, модель, закон, теорія, фундаментальне дослідження.

УДК 330.005

Babaylov V. Новая парадигма методологии // Новий Колегіум. — 2018. — № 1. — С. 73–77.

Впервые в практике фундаментальных исследований разработаны: основная теория, основной закон и три парадигмы методологии (парадигма фундаментального, парадигма экспериментального и прикладного, парадигма экспериментального исследования).

Ключевые слова: наука, парадигма, методология, методика, модель, закон, теория, фундаментальное исследование.

UDC 330.005

Babaylov V. New paradigm of methodology // New Collegium. — 2018. — №1. — P. 73–77.

For the first time in practice of fundamental researches a basic theory, basic law and three paradigms

АНОТАЦІЇ

of methodology had been created. It is a paradigm of fundamental research, a paradigm of experimental and applied research, a paradigm of experimental research.

Key words: science, paradigm, methodology, methodic, model, law, theory, fundamental research.

УДК 377.031

В. Рахліс. Теоретичні аспекти підготовки перемовників засобами неформальної освіти // Новий Колегіум. — 2018. — №1. — С. 78–81.

Потреба у фахівцях з проведення перемовин, так само як і концептуальне обґрунтування системи їх професійної підготовки, стають все відчутнішими в сучасній Україні. Автор статті презентує точку зору про відповідність методів та форм передачі знань, які традиційно використовуються в неформальній освіті, тим завданням, які має реалізувати наша держава щодо швидкого та якісного формування корпусу професійних перемовників, здатних виконувати свої обов'язки, у першу чергу, за умов воєнного конфлікту, а також для вирішення гострих соціальних проблем, які є в наявності в українському суспільстві.

Ключові слова: перемовник, неформальна освіта, адаптивність, психологічна підготовка, відповідність.

УДК 377.031

В. Рахліс. Теоретические аспекты подготовки переговорщиков средствами неформального образования // Новый Коллегиум. — 2018. — №1. — С. 78–81.

Потребность в специалистах по проведению переговоров, так же как и концептуальное обоснование системы их профессиональной подготовки, становится

все более ощутимыми в современной Украине. Автор статьи представляет точку зрения о соответствии методов и форм передачи знаний, которые традиционно используются в неформальном образовании, тем задачам, которые должно реализовать государство относительно быстрого и качественного формирования корпуса профессиональных переговорщиков, способных выполнять свои обязанности, в первую очередь, в условиях военного конфликта, а также для решения острых социальных проблем, которые есть в наличии в украинском обществе.

Ключевые слова: переговорщик, неформальное образование, адаптивность, психологическая подготовка, соответствие.

UDC 377.031

V. Rakhlis. Negotiations professional training with the means of informal education: theoretical issues // New Collegium. — 2018. — №1. — P. 78–81.

The need for specialists in the conduct of negotiations, as well as the conceptual justification of their vocational training system, is becoming ever more tangible in modern Ukraine. The author of the article presents the point of view on the conformity of methods and forms of knowledge transfer, which are traditionally used in informal education, to the tasks that the state is to implement to the rapid and qualitative formation of professional negotiators able to perform their duties, primarily in the context of a military conflict, as well as to address the acute social problems that exist in Ukrainian society.

Key words: negotiator, non-formal education, adaptability, psychological preparation, conformity.