

УДК 378

С. А. Пінчук,
кандидат педагогічних наук, доцент
(Інститут вищої освіти АПН України)

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТА МОДЕРНІЗАЦІЇ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

У нашій роботі досліджується проблема на особовому рівні суб'єктної взаємодії. Модернізація виступає як особливим чином організована діяльність, що самовідтворює себе. Вона вимагає абсолютно певної сукупності характерологічних рис особи суб'єкта модернізації, серед яких: потреба в змінах; уміння піти від влади традицій, визначаючи точки розвитку і адекватні їм соціальні механізми; здатність знаходити ідеї і використовувати можливості їх оптимальної реалізації; системний, прогностичний підхід до відбору і організації нововведень; здатність орієнтуватися в стані невизначеності і визначати допустимий ступінь ризику; готовність до подолання перешкод, що постійно виникають; розвинена здібність до зміни і самоаналізу.

Специфіка модернізації як діяльності породжує певний тип особи. На особовому рівні суб'єктної взаємодії все різноманіття якісного прояву особи, щодо позначеного критерію, слід розглядати з позицій з'ясування її модернізаційних здібностей. Модель сучасної особи відображає риси, затребувані прогностичними тенденціями розвитку суспільства, тоді як творчість є атрибутивною якістю сучасної особи і інновації одночасно, а прагнення до нового знаходить вираз в особливому поєднанні специфічних рис особи.

Переорієнтація сучасного суспільства на виробництво і функціонування знань необхідно, перш за все, тому, що вищою метою нового суспільства є формування і розвиток цілісної особистості, коли суть людини визначається сукупністю знань, освоєних індивідумом у житті. З урахуванням позначеної інтенції трансформації сучасного суспільства розглядається і якісна своєрідність модернізаційного типу особи.

З цієї точки зору, привертає увагу запропонована соціологом А. Інкелес аналітична модель сучасної особистості, значущими рисами якої є:

1. Відвертість експериментам, інноваціям, змінам.
2. Готовність до плюралізму думок, визнання існування різних крапок зору без побоювання зміни власного бачення світу.
3. Орієнтація на сьогодні і майбутнє, а не на минуле.
4. Упевненість і здатність в подоланні створюваних життям перешкод.
5. Планування майбутніх дій для досягнення цілей як у суспільному, так і в особистому житті.
6. Віра в можливість регулювання і прогнозування соціального життя.
7. Відчуття справедливості, засноване на упевненості залежно від винагороди від внеску і майстерності.
8. Висока цінність освіти і навчання.
9. Пошана гідності інших незалежно від статусної позиції.

У тій або іншій інтерпретації, позначені риси сучасної особи повторюються в роботах як зарубіжних, так і, українських дослідників. У них підкреслюється, що інтегральною якістю сучасної особи є здатність не адаптивної самозміни, коли особа вимушена пристосовуватися до динамізму соціального життя, а здатність до такого усвідомлення, яке спрямоване як на зміни умов соціального життя, так і на самозміну. Ця типова особливість творчості визначає як сукупність особових рис, так і загальні характеристики творчого мислення – атрибутивної ознаки модернізаційного типу особистості. Провідними властивостями творчого мислення є:

- здатність знаходити безліч різних варіантів рішення за одних і тих же умов;
- здатність знаходити несуперечливі вирішення суперечливої ситуації.

Поєднання цих здібностей з відповідними особовими особливостями складає суть такої інтеграційної якості як настроєність на творчість у контексті модернізації.

Деякі типологічні риси модернізаційної особи можна знайти в роботах французького соціолога М. Крозьє, який відзначає, що здібність людей до ініціативи стає в сучасних умовах більш значущим чинником розвитку, ніж операція матеріальними ресурсами, тому конкурентна боротьба зосереджується не навколо проблеми володіння матеріальними ресурсами, а за здатність до швидкого оновлення, здібність до нововведення. Серед провідних якостей особи працівника, разом з компетентністю, знанням справи, такими ж значущими стають ініціативність, готовність до модернізаційних змін. А мобілізація цих якостей безпосередньо залежить від готовності і здатності вчитися [1: 125]. Таким чином, змінюються рушійні сили розвитку організації в цілому.

Якщо до цього приєднати як непряме підтвердження ознак модернізаційної особи ті вимоги, які пред'являють до інноваційного менеджера на відміну від інших типів (адаптаційного, селективного,

рутинного), то можна уловити тенденцію домінування певних типологічних якостей. Серед них творче управління (тобто творчість), стратегічне планування, системний розвиток. У інших випадках, характеризуючи агентів ухвалення модернізаційного рішення, слід зазначити: упевненість (функцію володіння повною інформацією про наслідки ухвалення рішення), ризик (функцію володіння інформацією про вірогідний розподіл наслідків вибору тієї або іншої альтернативи), невизначеність (функцію неможливості визначення вірогідності настання якого-небудь наслідку рішення або складність у встановленні приблизної вірогідності). При цьому наголошується, що модернізація це і є процес перетворення невизначеності в ризик.

Що ж до української дійсності, то, характерне нове покоління управлінців, схильних до здійснення нового менеджменту, слід перерахувати наступні критерії: високий рівень суспільного інтелекту; наявність креативності – творчого, нестандартного підходу до справи; емоційна стійкість: висока мотивація досягнень, орієнтація на майбутнє; індивідуалізм. Як видиме, разом з особливим тут так само є і яскраво виражене загальне, що дозволяє зробити деякі висновки щодо типових якостей модернізаційної особистості.

Оскільки модернізація виступає як особливим чином організована діяльність, самовідтворююча себе, то вона затребує абсолютно певну сукупність характерологічних рис особи, серед яких:

- потреба в змінах, уміння піти від влади традицій, визначаючи точки розвитку і адекватні їм соціальні механізми;
- здатність знаходити ідеї і використовувати можливості їх оптимальної реалізації;
- системний, прогностичний підхід до відбору і організації нововведень;
- здатність орієнтуватися в стані невизначеності і визначати допустимий ступінь ризику;
- готовність до подолання постійно виникаючих перешкод;
- розвинена здібність до рефлексії, самоаналізу.

Розглянемо найбільш поширену класифікацію Роджерса, в якій побудовані ідеальні типи "суб'єктів-реалізаторів" нововведень:

- **новатори** – завжди відкриті до нового; постійно заряджені на освоєння нововведень у власній практиці; добре орієнтовані в комунікативному просторі інноваторів; схильні до ризику; що здійснюють свій вибір на основі проектування процесу отримання результату – 2,5%;
- **ранні реалізатори** – в буквальному розумінні слідує за новаторами: орієнтовані на їх досягнення, але без ризику; не йдуть сміливо за кожним нововведенням; обачливі на підставі оцінки можливостей отриманих результатів нововведень – 73,5%;
- **попередня більшість** – освоюють ті нововведення, що вже виправдали себе в роботі новаторів і ранніх реалізаторів; достатньо велика дистанція від ознайомлення з нововведеннями, що виправдали себе, і власним рішенням; відрізняються високою мірою свободи вибору; орієнтовані на різні варіанти дій – 34%;
- **пізня більшість** – скептично налаштовані відносно будь-якого нововведення: до освоєння приходять під сильним тиском освітнього середовища; у виборі не вільні, оскільки орієнтовані тільки на ті нововведення, які стають визнаними в професійному середовищі: формою це просте відтворення – 34%;
- **що коливаються** – жорстка орієнтація на традиційні цінності і досвід попередніх поколінь; обмежене комунікаційне поле, сприяє професійній замкнутості цієї групи; новатори не мають авторитету і визнання; нововведення освоюється тільки тоді, коли стає змістовною і організаційною нормою – 16%.

Саме на ці позиції вимушений звернути увагу К. Ангеловські, що модернізував запропоновану типологію Роджерсом. Зберігаючи змістовну основу класифікації; він декілька видозмінює форму її організації. При цьому основною ознакою, так само як і у попередньому випадку, виступає не сутнісна сторона, – набудовує на модернізацію як якість педагога, а тимчасова дистанція включення в освоєння нововведення. У результаті виходить наступний розподіл:

- **новатори**, що вважають, що нове добре вже тому, що воно нове – 6,69%;
- **передовики**, що вважають, що нововведення потрібно упроваджувати як тільки вони з'являються в педагогічній дійсності – 44,74%;
- **помірні**, оскільки вони не прагнуть бути першими, але і не хочуть виявитися останніми і приступають до освоєння нового тільки тоді, коли воно вже сприйняте значною частиною колег – 17,78%;
- **передостанні**, більше сумніваються, чим вірять в нове і сприймають його тільки після того, як громадська думка переважної більшості позитивно віднесеться до нововведення – 8,03%;
- **останні**, такі, що діють за принципом "хай краще останні, але потрібно переконатися в правильності того, що ми здійснюємо" – 22,75% [2: 35].

У двох вище наведених класифікаціях не утримуються як сутнісні підстави найважливіші відмітні ознаки модернізації як системи і як спеціально організованої діяльності. Втрачається різниця між модернізацією як способом життя, що обирається в результаті особового самовизначення і впровадження нововведення під тиском обставин. Це не просто відмінність творця, що проводить нове і ремісника, відтворюючого репродукцію, нехай навіть високого класу. Історії відомі випадки видатних підробок, що також виступає своєрідною формою творчості. Тут зіставлення набагато глибше, на рівні свободи вибору.

Позначивши як підставу мотиваційну ознаку, дослідники пропонують наступні типологічні групи:

- **найвні інноватори** – що "не належать за професійною ознакою до об'єкту додатку своїх ідей", сюди можна віднести "навіть викладачі фізики, що пропонує методику викладання предмету" – (дається в авторській інтерпретації);
- **дослідники** – професорсько-викладацький склад вузів і учені, об'єктом дослідження яких є освітня система;
- **інноватори за обов'язком** – посадові особи, для яких інноваційна діяльність є професійним обов'язком (наприклад, заст. директора по науковій роботі, психолог і тому подібне);
- **інноватори по духу** – відрізняються своєю системою цінностей, орієнтованою на високу самостійну активність, пошук нового є внутрішньою потребою, станом душі;
- **інноватори з примусу** – ті, хто підключені до інноваційного процесу за розпорядженням адміністрації.

У той же час, у нашому дослідженні на підставі не безперечного розведення понять стимулу і мотиву, пропонується цікаве бачення актуальних мотиваційних ознак. Серед них, по-перше, відношення до шкільної освіти; по-друге, бажання усунути труднощі, що виникають; по-третє, привабливість інноваційної діяльності. Послідовне їх застосування дозволяє з'ясувати як загальний "соціально-педагогічний фон", в умовах якого формуються і вирішуються освітні процеси, так і точніше вийти на типологію педагогічних працівників по критерію інноваційної діяльності.

Якщо говорити про загальне відношення, що склалося, до стану освіти, то думка про те, що сучасна школа знаходиться в серйозній кризі і потребує корінних змін, розділяють близько 35% викладачів, ще 58% згодні з тим, що необхідні часткові зміни, і біля 6% – не бачать необхідності змін. Відзначимо і той факт, що в аналогічному дослідженні, проведеному в 91 році на тому ж масиві питома вага останньої групи була майже такою ж, – 6,7%. Що стосується двох інших груп, то тут відбулася серйозна переорієнтація в буквальному розумінні "аж до навпаки". Тобто, в минулому думку про корінне перетворення розділяли близько двох третин учасників опитування, тоді як за часткові зміни ратували менше третини. Що вплинуло на стан речей? Чи то задоволеність перетвореннями, чи то втрата віри в їх можливість – це предмет додаткового дослідження. Відзначимо сам факт наявності значного потенціалу дійсних змін в шкільній освіті. Проте говорити про те, що велика частина педагогічних працівників може бути віднесена до людей, що критично осмислили ситуацію і що визначили свою інноваційну орієнтацію, як це іноді робиться, було б передчасно.

Річ у тому, що наступний крок дослідження, що з'ясує ступінь критичності по відношенню до тієї школи, в якій кожен учасник досліду безпосередньо працює, істотно міняє загальний критичний настрій. Станом "своєї" школи виявилися задоволено 38% педагогів, які відзначили, що школа цілком справляється з якісним виконанням соціального замовлення на освіту. Ще 45% зайняли позицію – "швидше задоволені, ніж не задоволені" тим, як працює школа. Характерно і те, що подібне співвідношення груп, які висловлюють громадську думку педагогічних працівників, достатньо стабільне і утримується з незначними коливаннями у всіх трьох соціологічних опитуваннях (2001 р., 2004 р., 2007 р.) Отже, це відображає тенденцію орієнтації професійно-педагогічної свідомості, що достатньо чітко позначилася, на пошук причин тих труднощів, які випробовує система освіти в "глобальному" масштабі, за межами поля власної професійної діяльності. З цим явищем соціально-педагогічній корпоративності ще не раз доведеться зіткнутися.

Ще один уточнюючий дослідницький хід пов'язаний з виявленням безпосереднього відношення до інновацій в освітній практиці, оскільки тут існують достатньо суперечливі уявлення. "Лише 15-20% учителів позитивно реагують на новачки в школі, – стверджує Е. Б. Куркін – ще 20% байдужі до нововведень, зате 60% відносяться до них негативно". Близькі до цих оцінок результати досліджень, проведених в Херсонській області. За свідченням автора, "аналіз особливостей інноваційних процесів в школах області показав, що 70% учителів працюють над собою без орієнтації на новаторський стиль діяльності, 45% не знає суть нових дидактичних і виховних концепцій, їх відмінностей і переваг...". "Якщо аналізувати схильність до інновацій, можна виділити групу порядку 14% від всієї вибірки, які вважають, що учбовий процес вимагає швидше стабільність, ніж нововведень, що вони можуть повести до негативних наслідків" [3: 35].

Висновок, до якого можна прийти, аналізуючи дані, що відображають стан сучасної освітньої практики, полягає не в порівнянні відсоткових співвідношень окремих груп, а у вивченні модернізації.

Теоретичний аналіз практики роботи модернізаційних колективів і модернізаторів сфери освіти, а так само вивчення підходів, що склалися, в полі теоретичних і практичних дослідженні цього явища соціально-педагогічної дійсності, переконує в необхідності виділення на особовому рівні наступних критерійних параметрів модернізації як якості професійно-педагогічної культури:

- по-перше, чи прийнята модернізація як особистісно значуща цінність;
- по-друге, чи розділяється підхід до модернізації як до необхідного соціального механізму розвитку системи освіти;
- по-третє, чи розуміється модернізація як цілісна система відносин і специфічно організованої діяльності;
- по-четверте, чи переведено це відношення в організацію власної професійної діяльності;
- по-п'яте, якою мірою у власній діяльності привласнена специфіка модернізаційної її організації.

Модернізаційний вуз може бути охарактеризований наступними рисами:

- модернізація як якість професійно-педагогічної культури задаючи пошуково-творчий початок, що забезпечує стабільне відтворення нового;
- модернізаційна діяльність як метадіяльність (по зміні діяльності), що становить суть соціального механізму розвитку всіх компонентів освітнього простору вищої школи;
- модернізаційний клімат – особливим чином сформована колективно розподілена взаємодія, в процесі якої оптимально реалізується модернізаційний потенціал.
- модернізаційний колектив, стан якого, на основі колективно-розділених, цінностей визначає "критична маса" модернізаційного типу осіб, достатня для того, щоб утримувати модернізаційну спрямованість свідомості як соціокультурну норму організації життєдіяльності.

Модернізаційний спосіб життя формує потребу і створює умови для вирощування принципово іншої професійно педагогічної культури, носієм і творцем якої виступає викладач в його другій позиції – не техніка і виконавця (висококласного оператора складних систем), а вільного професіонала і громадського діяча (І. Фрумін), дослідника і проектувальника, що породжує і оформлює абсолютно нове педагогічне знання, якого ще не існує в культурі (Т. Ковальова).

Успішність вирішення завдань корінного оновлення вищої школи і модернізації в значній мірі залежить від вузівського викладача: його теоретичної підготовленості, методичної майстерності і культури його праці. Якісні зміни в процесі підготовки спеціаліста починаються з викладача нового типу. Тому підготовка і підвищення кваліфікації викладацьких кадрів є сьогодні однією з найважливіших і, мабуть, найскладніших завдань, бо тут необхідно подолати найважче – сталі традиції і стереотипи. Разом з оновленням наукових знань, особливо великої уваги вимагає психолого-педагогічна підготовка викладачів, більшість з яких ні у вузі, ні в аспірантурі такої підготовки не отримали.

Відсутність такої підготовки сьогодні у світлі вирішення практичних завдань вищої школи є істотним гальмом в процесі модернізації всієї учбово-виховної роботи, її перекладу на наукові основи. Зокрема, з цієї причини нові засоби і методи навчання і виховання поволи упроваджуються в учбовий процес, а багато заходів, що проводяться тут, украй неефективні.

Система підвищення кваліфікації викладацьких кадрів, покликана допомагати вузівським педагогам в розвитку педагогічної творчості, учити їх не простому виконанню ("знає свій предмет і висловлюється зрозуміло"), а свідомому, оптимальному вибору засобів, прийомів і методів, "здатних при найменшій, витраті сил дати найбільші і найміцніші результати", сьогодні ще вона не готова в повній мірі реалізувати ці завдання. Основними причинами виступають, з одного боку – недостатня розробленість сучасної вузівської педагогіки і психології (вони роблять тільки перші кроки як експериментальні науки, а педагогічна освіта в системі підвищення кваліфікації викладачів вузів по суті обмежується відірванням від практики загальним теоретизуванням, тоді як реальна педагогічна робота будується по традиційних стереотипах), з іншого боку – недостатній облік психології навчання дорослих в організації психолого-педагогічній підготовки в системі підвищення кваліфікації.

Щодо першої сторони спеціальні дослідження показують, що важливою ланкою в справі розробки вузівської педагогіки і психології і вдосконалення процесу підготовки фахівця на сучасному етапі повинні стати самі вузи, зокрема, університети, де є всі умови для комплексної розробки психолого-педагогічних проблем. Адже всі дидактичні системи, педагогічні теорії минулого народжувалися на базі шкільної практики. Всі видатні педагоги були одночасно і практиками-вчителями, і блискуче підготовленими теоретично.

Добре відомо, що результати педагогічних експериментів в зарубіжних країнах, наприклад, по програмуванню навчання, зайшли в безвихідь через відсутність справжньої наукової теорії. Основним недоліком досвідченої роботи, яка проводилася в технічних вузах нашої країни, також виступила недостатня розробленість теорії педагогіки, психології, соціології і фізіології. Без цього будь-який експеримент, будь-який досвід сліпий і не може вести до узагальнень, виявлення закономірностей, а згодом і до розробки нових методів навчання, бо передумовою будь-якого дієвого методу є наукова теорія.

Слід зазначити, що в деяких вузах нашої країни і ближнього зарубіжжя, як, наприклад, в Київському національному університеті будівництва та архітектури, Тартуському державному університеті та ін., також як і в Московському державному університеті, створені науково-експериментальні бази, і ведуться комплексні дослідження проблем вищої школи. Ці дослідження дали важливу інформацію сприяючи вдосконаленню навчально-виховного процесу у вузах, а також розкрили недосконалість механізмів впровадження результатів наукових досліджень в практику учбово-виховного процесу.

Аналіз практики у світлі цих досліджень переконує в необхідності створення єдиних науково-методичних і учбово-технічних комплексів, окремі ланки яких були б взаємозв'язані і обумовлені. Предметом особливої турботи цих комплексів повинна стати система підготовки і підвищення кваліфікації викладацьких кадрів.

Останніми роками все більшу увагу дослідників привертає ідея безперервної освіти як принцип побудови системи освіти в цілому. Дослідження, що проводяться, переконливо показують плідність розгляду спроб вдосконалення системи освіти, через призму концепції безперервної освіти. Стає все більш очевидним, що розробка цілісної концепції безперервної освіти вимагає комплексного, системного, міждисциплінарного підходу до освіти як особливого соціального інституту, розгляди в єдності його соціально-економічних, психолого-педагогічних і дидактико-методологічних аспектів.

Особливо це стосується другого аспекту – проблем освіти дорослих. Як показали дослідження, проведені в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, сам факт включеності дорослої людини в активне суспільне і трудове життя примушує розглядати його освітню діяльність не окремо, а в цілісному контексті соціально-економічних, психологічних і педагогічних аспектів цієї діяльності, у взаємозв'язку освіти з життям і працею. Об'єктивний статус повноправного члена в системі суспільних відносин формує особливу особову позицію дорослого – позицію активного суб'єкта діяльності, здатного самостійно організувати і регулювати її з урахуванням соціальних вимог.

Це визначає і психологічні особливості навчання дорослих. Доросла людина ставить до навчання інакше. Значущість і внутрішній сенс навчання для нього визначаються його суспільною і трудовою діяльністю. Цілі учення він погоджує зі своїми практичними потребами, життєвими планами, вибираючи для себе оптимальні форми навчання, самостійно оцінюючи їх особову значущість. Ця позиція виявляється, перш за все, відносно дорослого до учення, в мотиваційно-ціннісній сфері його особи. Потреба вчитися, розвивати і оновлювати свою підготовку визначається необхідністю активно вирішувати проблеми, виникаючі в його практичній діяльності. Активна позиція дорослої людини визначає не тільки її загальне відношення до навчання, не тільки ті потреби і запити, але і сам процес вивчення учбового матеріалу, засвоєння знань. Приведені в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України дослідження показали: головне, що характеризує особливості засвоєння знань дорослими людьми, – це наявність у них життєвого і професійного досвіду. Взаємозв'язок теоретичних знань, що засвоюються дорослими, з їх життєвим і виробничим досвідом сприяє, з одного боку, підвищенню якості засвоєння теорії, а з іншого – веде до розширення особистого досвіду, перебудовує і систематизує старі уявлення, змінює і заглиблює їх, підвищуючи тим самим в очах тих, що навчаються значущість теоретичних положень, що вивчаються.

Таким чином, педагогічні умови навчання даного контингенту повинні визначатися як соціальними функціями освіти дорослих, так і особливостями особи тих, що навчаються. При цьому тип учбового закладу (наприклад, інститут підвищення професійної кваліфікації) припускає специфічне втілення загальних педагогічних принципів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Крозьє М. народное образование: бессилие системы / Высшее образование в России. 1998. – № 2. – С. 140-144
2. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
3. Куркин Е. Б. Управление образованием в условиях рынка. – М.: Новая школа, 1997. – 144 с.

Матеріал надійшов до редакції 14.03. 2009 р.

Пінчук Е. А. Особенности субъекта модернизации в высшем образовании.

В нашей работе исследуется проблема на личностном уровне субъектного взаимодействия. Модернизация выступает как особым образом организованная деятельность, самовоспроизводящая себя. Она требует совершенно определённой совокупности характерологических черт личности субъекта модернизации, среди которых: потребность в переменах; умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы; способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации; системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений; способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска; готовность к преодолению постоянно возникающих препятствий; развитая способность к изменению и самоанализу.

Pinchuk Ye. A. The Peculiarities of the Modernization Subject in Higher Education.

In our work the problem at personal level of subject interaction is investigated. Modernisation acts as in a special way organised activity self-reproducing. She demands absolutely certain set of characteristic lines of the person of the subject of modernisation, among which: requirement for changes; ability to leave from the power of traditions, defining points of development and social mechanisms adequate to them; ability to find idea and to use possibilities of their optimum realisation; system, prognostic approach to selection and the organisation of innovations; ability to be guided in a condition of uncertainty and to define admissible degree of risk; readiness for overcoming of constantly arising obstacles; the developed ability to change and introspection.