

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені В. Н. КАРАЗІНА

Кваліфікаційна наукова праця на
правах рукопису

Пак Інна В'ячеславівна

УДК 316.74:[378.2+001]:174.7(043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

**АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА:
ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ**

Спеціальність 22.00.04 – «Спеціальні та галузеві соціології»

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ І. В. Пак

Науковий керівник Ніколаєвська Алла Михайлівна, доцент, кандидат соціологічних наук

Харків – 2019

АНОТАЦІЯ

Пак І. В. Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата соціологічних наук за спеціальністю 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології. – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна Міністерства освіти і науки України, Харків, 2019.

Дисертація містить теоретичний та емпіричний аналіз феномену академічної культури студентства. Нагальність теми дисертаційного дослідження обумовлена новими викликами до інституту вищої освіти, насамперед необхідністю інтеграції до світового освітнього простору. В умовах модернізації вітчизняної вищої школи академічна культура є не тільки одним із основних чинників цього процесу, а й найбільш важливим індикатором стану вищої освіти, що й зумовлює актуальність її наукових, насамперед соціологічних інтерпретацій, поглибленого аналізу структури, чинників та особливостей її формування. Дисертація містить ґрунтовний аналіз наукових публікацій з означеної проблематики та авторське визначення академічної культури, уточнення її рівнів та структури, оригінальне бачення функцій, притаманних академічній культурі. Емпіричною базою дисертації є результати всеукраїнського дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», проведеного Східноукраїнським Фондом соціальних досліджень спільно із Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна; міжнародного дослідження «TALIS», реалізованого Українською асоціацією дослідників освіти за участі авторки; авторського дослідження, що

ґрунтувалося на неформалізованих глибинних інтерв'ю з представниками сфери освіти.

У першому розділі представлений аналіз існуючих наукових підходів до інтерпретації академічної культури, її визначень, розуміння структури тощо. Автор зазначає, що у сучасному науковому дискурсі феномен академічної культури аналізується з декількох точок зору, які утворюють досить широкий теоретичний спектр, крайніми позиціями якого можна вважати його співвідношення (навіть ототожнення) з організаційною культурою в умовах глобалізації та визначення особливої місії вищої освіти в сучасному інформаційному суспільстві. Проаналізовано роботи вітчизняних авторів, які в той чи інший спосіб розглядають проблеми, пов'язані з феноменом академічної культури, а саме роботи В. Астахової, В. Бакірова, О. Кравченко, В. Ромакіна, Г. Хоружого та ін. Розглянуто підходи до вивчення академічної культури та окремих її елементів, представлені в публікаціях таких зарубіжних вчених, як Д. Джонс (D. Jones), Д. Мак Кейб (D. McCabe), Л. Тревіно (L. Trevino), К. Батерфілд (K. Butterfield), М. Мак Еван (M. McEwan), Ш. Ксі (S. Xi), Т. Бечер (T. Becher), П. Троулер (P. Trowler), П. Мендоза (P. Mendoza), М. Кічерова, А. Прохоров, Т. Артємьєва, Н. Горденко та ін.

З метою соціологічної інтерпретації феномену академічної культури було використано евристичний потенціал практичної парадигми, а саме – положення про «фоновий» характер і «розкриваючу» природу повсякденних практик. Застосовано аналітичний підхід П. Бурдьє для інтерпретації академічної культури як набору академічних практик, до яких належать як формальні прояви академічної культури, так і неформальні академічні практики. Теоретичний потенціал практичної парадигми дозволив визначити академічну культуру студентства як сукупність моделей поведінки, що формуються в академічному середовищі в процесі адаптації до ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках. Пізнавальні можливості теорії

практик сприяли аналізу дій суб'єктів освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для розуміння їхньої мотивації.

Схарактеризовано функції академічної культури – універсальні й специфічні. Так, функція керування репутацією формує імідж університету, містить систему моніторингу, який спрямовується на усунення репутаційних ризиків. Функція збереження «незмінних» цінностей забезпечує трансляцію академічних цінностей, сформованих у процесі створення університетів, а її головним завданням є дотримання принципів академічної свободи. Сутність функції «спільного буття» полягає в духовній інтеграції суб'єктів освіти в життя університету. Функція реалізації афіліації задовольняє потребу у спілкуванні з однодумцями. Чотири означені функції отримали назву «принцип чотирьох Ф» й розглядаються як такі, що формують метафоричне ядро академічної культури.

У другому розділі здійснено аналіз наукових джерел, пов'язаних з історією формування соціального інституту освіти; встановлено, що перші зародки академічної культури виникають із появою європейських університетів, які й досі залишаються середовищем «буття» академічної культури. Схарактеризовані основні етапи становлення університетів та формування студентства як особливої соціальної групи. Акцентовано увагу на тому, що попри зміни, які відбувалися в системі вищої освіти, університети зберегли основи академічної культури, залишилися провідниками з поширення знань і наукових досягнень у суспільстві.

Аргументовано, що вивчення академічної культури студентства вимагає особливої уваги тому, що студенти є не лише об'єктом надання освітніх послуг, а насамперед – важливим елементом академічного простору та носієм академічної культури. Вибір студентства в якості об'єкта дослідження пояснюється й тим, що ця соціальна група є одночасно й носієм академічної культури, й її транслятором, а найголовніше – активним її творцем та реформатором. Студентство є джерелом поповнення

інтелектуальної еліти, ініціатором нововведень, ціннісні орієнтації якого кардинально впливають на перспективи розвитку суспільства в цілому.

Уточнено соціологічну інтерпретацію структури академічної культури на різних рівнях її прояву – загальнонаціональному, профільно-професійному, корпоративному, особливу увагу приділено професорсько-викладацькій та студентській культурі, які пов'язані з індивідуальним рівнем. Інтерпретація феномену академічної культури крізь призму корпоративної дала можливість виділити зовнішній, базовий та внутрішній її рівні.

Встановлено, що за наявності широкого спектру тлумачень академічної культури, практично всі дослідники є солідарними у виокремленні її суб'єктів-носіїв, якими є науково-педагогічні працівники, студенти, аспіранти та адміністративно-технічний персонал вищої школи. Розглянуто структуру академічної діяльності науково-педагогічних працівників, описано види й типи практик, які реалізуються ними в навчальному процесі. Особливе місце в структурі академічної діяльності науково-педагогічних працівників посідає академічне письмо, наукове рецензування, створення підручників і посібників, які передбачають особливий вид компетенції – виявлення плагіату. Бібліографічна компетентність та використання баз даних, індексів наукового цитування формують наступний елемент – академічну інформатику. В умовах глобалізації особливого значення набувають академічна комунікація та академічна мобільність, що визначає здатність оперативно змінювати профіль, види навчальної діяльності та є запорукою формування базисних кваліфікацій. Елементом академічної культури, пов'язаним із мобільністю, є підвищення кваліфікації та академічного статусу.

У дисертації представлено авторське бачення структури академічної культури студентства, що складається з трьох компонентів. Аксиологічний компонент академічної культури формується з ціннісних орієнтацій студентів, успадкованих в період первинної соціалізації в сімейному середовищі, сформованих під час навчання в середній школі та декларованих

цінностей, які містяться в нормативних документах. Мотивації суб'єктів академічного простору, що впливають на формування моделей поведінки в рамках академічної культури та визначають такі процеси, як вибір вищої освіти, навчального закладу, майбутньої професійної діяльності та ставлення до процесу навчання – є змістом мотиваційного компоненту. Діяльнісно-практичний компонент характеризує ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань та охоплює повсякденні формальні та неформальні практики.

У роботі визначено та проаналізовано фактори, що зумовлюють особливості прояву вітчизняної академічної культури на макрорівні (соціокультурні особливості, в умовах яких функціонує вища школа України); на мезорівні (академічні традиції в рамках університету, академічна нечесність); на мікрорівні (освітньо-професійна мотивація студентства, колективістські орієнтації в студентському середовищі).

Проаналізовано актуальні виклики, що стоять перед системою вищої освіти та впливають на формування академічної культури. Уніфікація змісту й методів освіти, відхід від її національних особливостей, універсалізація освітніх стандартів, збільшення обсягів самостійної роботи вимагають нової організації освітнього процесу. Поява академічного капіталізму, до сфери якого залучені університети, впливає на фінансування освіти й науки та має непрямий вплив на орієнтацію абітурієнтів щодо вибору вишу. В умовах ринку студенти виконують роль «стейкхолдерів» освіти, які можуть впливати на досягнення університетом його цілей, на діяльність вишу в цілому.

Операціоналізовано поняття «академічна культура» й визначено її емпіричні індикатори (мотивація вступу до вишу та навчання, академічна успішність, особливості практики написання та підготовки кваліфікаційних та письмових робіт, академічна доброчесність, академічна нечесність тощо).

У третьому розділі розглянуто фактори, які впливають на формування академічної культури українських студентів. Йдеться про запровадження системи ЗНО, що впливає на якість абітурієнтів, а за наявності великої кількості вишів, робить процес вступу до них більш доступним. Зміни у

правилах вступу нівелюють селективну складову; введення системи, яка дозволяє подавати документи на декілька напрямів, знижує мотивацію отримання освіти, призводить до погіршення якості підготовки фахівців.

Підтвердженням низької професійної орієнтації майбутніх студентів є дані щодо так званих «початкових умов». Менше половини опитаних визначаються зі спеціальністю перед подачею документів, більшість націлена на отримання вищої освіти як такої, розглядаючи навчання в університеті виключно як можливість отримання формального статусу. Слабка професійна орієнтація зберігається протягом навчання у ЗВО, а майже половина студентів не збирається працювати за фахом навчання.

Акцентовано увагу на тому, що сучасний студент має бути активним учасником навчального процесу, від позиції та особистого внеску якого залежить його власний розвиток та розвиток ЗВО в цілому. На жаль, як свідчать результати досліджень, більшість студентів займають пасивну позицію щодо потреби у знаннях, формально ставляться до свого перебування у виші, інколи єдиними мотиваційними чинниками є бажання отримувати стипендію та диплом як факт підтвердження закінчення навчального закладу. За таких умов викладачі поступово втрачають зацікавленість у професійній діяльності, починають ставитися до неї формально, що призводить до зниження рівня якості освіти, негативно впливає на репутацію вишу та його випускників.

У третьому розділі дисертації також представлено емпіричну інтерпретацію таких понять, як «академічні практики» - узвичаєні дії, які одночасно є і формально регламентованими, і мають неформальний прояв та відтворюються всіма учасниками освітнього процесу. Встановлено, що існує взаємовплив освітньо-професійної мотивації та характеру й змісту академічних практик студентства.

Особливу увагу приділено феномену «академічної нечесності» як сукупності нечесних прийомів або заборонених правилами університету дій, що належать до навчальної діяльності та здійснюються студентами для

досягнення несправедливої переваги в навчанні, а також спорідненим з ним понять – «академічна доброчесність» та «академічне шахрайство». Серйозним кроком на шляху становлення вітчизняної академічної культури є впровадження Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні, який спрямований на формування у суб'єктів освітнього процесу розуміння того, що в своїй діяльності вони мають керуватися принципами чесності, чесною праці та навчання, а плагіат, списування, несанкціоноване використання чужих напрацювань є неприйнятними в академічній спільноті.

Сталою формою академічної недоброчесності в українських вишах, як свідчать результати досліджень, є списування та використання шпаргалок. З'явившись ще за умов радянської вищої школи, практика списування, нажаль, відтворюється кожним поколінням і стає одним із узвичаєних елементів повсякденності сучасних студентів. Хоча практика списування сьогодні сприймається суб'єктами навчального процесу як відхилення від норм академічної культури, практичні навички списування, сформовані ще в середній школі, студенти зберігають й у виші. Спрямованість на отримання високої оцінки в школі трансформується у студентів у прагнення отримання стипендії. До поширення академічної нечесності призводить й орієнтація студентів на отримання насамперед формальних атрибутів вищої освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у вирішенні важливого завдання в рамках соціології освіти, а саме в розробці концептуальних засад дослідження академічної культури студентства, її факторної зумовленості та особливостей прояву:

вперше:

– застосовано ідеї практичної парадигми, зокрема положення про «фоновий» характер і «розкриваючу» природу повсякденних практик, що дозволило здійснити соціологічну інтерпретацію феномену академічної культури студентства та її повсякденних проявів в академічних практиках;

– виділено та схарактеризовано функції академічної культури: ідентифікаційну, орієнтаційну, соціалізаційну, інтеграційну та комунікаційну; а також специфічні функції, які притаманні лише їй: мотиваційну, організаційну, просвітницьку, а також функції керування репутацією, збереження «незмінних принципів» (права на академічну свободу, служіння науці, відкритість викладання), реалізації афіліації та функцію «спільного буття»;

– сформульовано соціологічне визначення поняття «академічна культура студентства», під якою розуміється сукупність моделей поведінки, які формуються в академічному середовищі в процесі засвоєння ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються особистістю та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках; визначено емпіричні індикатори академічної культури студентів (мотивація навчання, академічна успішність, особливості підготовки кваліфікаційних і письмових робіт, академічна доброчесність/недоброчесність);

– представлено соціологічну інтерпретацію структури академічної культури на різних рівнях її прояву, зокрема на мікрорівні виділено аксіологічний, мотиваційний та діяльнісно-практичний компоненти; на основі отриманих емпіричних даних доведено, що вмотивованість сучасного студента на отримання знань є основним чинником формування академічної культури, яка відповідає європейським та світовим взірцям; такий тип вмотивованості детермінує характер і зміст академічних практик студента, знаходить прояв в орієнтації на роботу за фахом, спонукає до самоосвіти, забезпечує більш якісний рівень підготовки майбутнього фахівця;

удосконалено:

– емпіричну інтерпретацію таких понять: «академічні практики» - завдяки включенню до емпіричних індикаторів відповідного феномену таких видів діяльності, як наукова та

позанавчальна; «академічна недоброчесність» - завдяки виокремленню такого елемента академічної недоброчесності, як академічне шахрайство (фальсифікація офіційних навчальних документів, незаконне отримання екзаменаційних білетів, використання текстів захищених раніше кваліфікаційних робіт тощо);

отримали подальший розвиток:

– уявлення про основні фактори, що впливають на формування академічної культури українського студентства: на макрорівні – протиріччя між існуючими законодавчими актами та неготовністю суб'єктів освітньої діяльності діяти у відповідності до них, що, в тому числі, породжує корупційні дії; на мезорівні – фактична відсутність чітко регламентованої системи заходів щодо порушників норм академічної доброчесності; на мікрорівні – сприйняття деяких форм академічної недоброчесності як невід'ємної складової навчального процесу у вищій школі;

– знання про зумовленість деяких академічних практик традиціями, що закладаються в період отримання середньої освіти, та усталеністю ментальних настанов щодо форм академічної недоброчесності, що знаходить своє відображення у домінуванні такого динамічного процесу в малих групах, як кооперація, та сприйнятті конкуренції як негативного чинника внутрішньогрупових стосунків.

У висновках дисертації представлено основні результати здійсненого дослідження, визначено перспективи подальших наукових студій з обраної проблеми, теоретичною базою яких можуть бути здобутки даної кваліфікаційної роботи.

Практичне значення отриманих результатів і висновків полягає у визначенні факторів, що зумовлюють особливості прояву вітчизняної академічної культури на всіх її рівнях та розробці емпіричної інтерпретації таких понять, як «академічні практики», «академічна недоброчесність»,

«академічна доброчесність», що дозволить оптимізувати загальнонаціональну політику освітніх установ, спрямовану на мінімізацію проявів академічної недоброчесності. Основні положення та висновки дисертації використані при викладанні таких навчальних дисциплін, як «Соціологія» та «Сучасні соціологічні теорії». Запропоновані в роботі положення також можуть використовуватися в освітньому процесі у вищій школі при викладанні таких навчальних дисциплін, як «Соціологія культури», «Соціологія освіти» та «Методика викладання суспільно-політичних дисциплін», а також при розробці програм і практичних рекомендацій, спрямованих на протидію практик академічної недоброчесності.

Ключові слова: академічна культура, академічна недоброчесність, студентство, освітні дослідження, практична парадигма, повсякденні практики, габітус, формальні практики, неформальні практики, академічна культура студентів, суб'єкти академічної культури, академічна доброчесність.

ABSTRACT

Inna V. Pak. Academic culture of Ukrainian students: factors of formation and features of manifestation. – Qualification research paper, manuscript.

Thesis of a Candidate Degree in Sociology: Specialty 22.00.04 – Special and Branch sociologies. – V. N. Karazin Kharkiv National University, the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kharkiv, 2019.

The dissertation contains theoretical and empirical analysis of the phenomenon of academic culture of students. The urgency of the dissertation research topic is due to new challenges to the institute of higher education, especially the need of integration into the world educational space. The academic culture is not only one of the main factors of national high school modernization, but also the most important indicator of the higher education state. This fact determines scientific relevance of academic culture, first of all, sociological interpretations, in-depth analysis of the structure, factors and peculiarities of its formation. The dissertation contains a thorough analysis of the identified scientific issues and the author's definition of academic culture, clarification of its levels and structure, an original vision of functions inherent in academic culture. The empirical basis of the dissertation is the results of nationwide survey «Ukrainian Students' Academic Culture: The Main Factors of Formation and Development» realized by East-Foundation for Social Research in cooperation with the Social and Humanitarian Research Institute of the V.N. Karazin Kharkiv National University; international survey «TALIS» realized by Ukrainian Education Research Association with the author's participation and author's research, based on unformalized in-depth interviews with representatives of the education space.

The first part provides an analysis of existing scientific approaches to the interpretation of academic culture, its definitions, understanding of its structure, etc. The author notes that the phenomenon of academic culture in the modern scientific discourse is analyzed from several points of view, which form a rather

broad theoretical spectrum. Its extreme positions can be considered its relation (even identification) with organizational culture in the conditions of globalization and the definition of a special mission of higher education in the modern information society. The author analyzes domestic issues that deal with problems in different ways related to the phenomenon of academic culture, such as works of V. Astakhova, V. Bakirov, O. Kravchenko, V. Romakin, G. Horunzhiy and others. The author analyzes approaches of academic culture and its separate elements studying, presented in publications of such foreign scientists as D. Jones, D. McCabe, L. Trevino, K. Butterfield, M. McEwan, S. Xi, T. Becher, P. Trowler, P. Mendoza, M. Kicherova, A. Prokhorov, T. Artymeyeva, N. Gordenko and others.

The heuristic potential of the practical paradigm was used for the purpose of sociological interpretation of the phenomenon of academic culture, namely the statement about the "background" nature and the "revealing" nature of everyday practices. The analytical approach of P. Bourdieu is used to interpret academic culture as a set of academic practices, which include as formal manifestations of academic culture, as well as informal academic practices. The theoretical potential of the practical paradigm has allowed to determine the academic culture of students as a set of behavior patterns, which are formed in the academic environment in the process of adaptation to the value-normative component of the education space, are internalized and find manifestation in everyday academic practices. The cognitive abilities of the theory of practice contributed to the analysis of the actors of the educational process, opening new opportunities for understanding their motivation.

Determined functions of academic culture - universal and specific. Thus, the function of reputation management forms the image of the university, contains a monitoring system aimed at eliminating reputational risks. The function of preserving "immutable" values ensures the translation of academic values formed in the process of creating universities, and its main task is to adhere to the principles of academic freedom. The essence of the function of "being together" is

the spiritual integration of the subjects of education into the life of the university. The function of implementing affiliation satisfies the need for communication with like-minded people. The four designated functions are called "the principle of four F" and are considered as forming the metaphorical core of academic culture.

The second part deals with the analysis of scientific sources related to the history of the formation of education as social institution; is founded that the first germs of academic culture arise with the advent of European universities, which still remain the environment of "being" of academic culture. The main stages of the formation of universities and the formation of students as a special social group are described. Attention is emphasized on the fact that despite the changes in the system of higher education, universities maintained the foundations of academic culture, remained the leaders of the spread of knowledge and scientific achievements in society.

It is argued that studying the academic culture of students requires special attention because students are not only the object of providing educational services, and above all - an important element of academic space and a bearer of academic culture. The choice of students as an object of research is explained by the fact that this social group is simultaneously both the bearer of academic culture and its translator, and most importantly - its active creator and reformer. Students are sources of intellectual elite replenishment, initiator of innovations, value orientations of which cardinaly affect the prospects for the development of society as a whole.

The sociological interpretation of the structure of academic culture at different levels of its manifestation - national, profile-professional, corporate, has been specified. Special attention is paid to the faculty and students' culture, which are related to the individual level. The interpretation of the phenomenon of academic culture through the corporate prism made it possible to distinguish external, basic and internal levels.

It is determined that in the presence of a wide spectrum of interpretations of academic culture, practically all researchers are solidary in the identification of its

actors, which are scientific-pedagogical workers, students, post-graduate students and administrative and technical staff of higher education. The structure of academic activity of scientific and pedagogical workers is considered. Varieties and types of practices that are implemented by them in the educational process are described. A special place in the structure of the academic activities of scientific and pedagogical workers is academic writing, scientific review, the creation of textbooks and manuals, which provide a special type of competence - the detection of plagiarism. The bibliographic competence and the use of databases, indexes of scientific citation form the next element - academic informatics. The academic communication and academic mobility are becoming increasingly important, which determines the ability to quickly change profile, types of educational activities and is a key to the formation of basic qualifications in the conditions of globalization. The upgrading of qualifications and academic status is an element of the academic culture associated with mobility.

The dissertation presents the author's vision of the structure of the academic culture of students, consisting of three components. The axiological component of academic culture is formed from the value orientations of students inherited during the period of primary socialization in the family environment, formed during the study in high school and the declared values contained in the normative documents. Motivations of subjects of academic space that influence the formation of behavioral patterns within the framework of academic culture and determine such processes as selection of higher education, educational institution, future professional activity and attitude to the learning process - is the content of the motivational component. Activity-practical component characterizes the degree of realization of the acquired values, norms, knowledge and covers everyday formal and informal practices.

The factors that determine the manifestation peculiarities of the national academic culture are defined and analyzed at the macro level (socio-cultural peculiarities in which the high school of Ukraine functions); on mezo level (academic traditions within the university, academic dishonesty); at the micro level

(educational and professional motivation of students, collectivist orientations in the student environment).

The actual challenges faced by the higher education system and their impact on the formation of academic culture are analyzed. Unification of the content and methods of education, the departure from its national peculiarities, the universalization of educational standards, and increased volumes of independent work require a new organization of the educational process. The emergence of academic capitalism, which involves universities, affects the financing of education and science and has an indirect impact on the orientation of entrants in choosing higher education. The students act as "stakeholders" of education in market conditions, which can affect the achievement of the university's goals, the higher education activities as a whole.

The concept of "academic culture" is operationalized and its empirical indicators are determined (motivation for entering higher education and academic achievement, peculiarities of the practice of writing and preparing qualifying and writing works, academic integrity, academic dishonesty, etc.).

The third part is devoted to the consideration of factors influencing the formation of the academic culture of Ukrainian students. The issue is the introduction of a system of external testing that affects the quality of entrants, and in the presence of a large number of universities, makes the process of access to them more affordable. Changes in the rules of entry equalize the selective component; introduction of a system that allows you to apply for documents in several directions, reduces the motivation to receive education, leads to a deterioration in the quality of training specialists.

The data on so-called "initial conditions" are confirmation of the low professional orientation of future students. Less than half of the respondents are determined by the specialty before filing documents, the majority are aimed at obtaining higher education as such, considering the study at the university solely as an opportunity to obtain a formal status. The poor professional orientation is

maintained while studying at universities, and almost half of the students are not going to work in the specialty of studying.

The emphasis is placed on the fact that a modern student should be an active participant in the educational process, whose own position and personal contribution depends on his own development and the development of higher education in general. Unfortunately, according to the results of the research, most students take a passive position on the need for knowledge, formally relate to their stay in high school. Sometimes the only motivating factors are the desire to receive a scholarship and a diploma as a confirmation of completion of an educational institution. The teachers gradually lose interest in professional activities under such conditions and begin to formally treat it, which leads to a decrease in the quality of education, negatively affects the reputation of higher education and its graduates.

The empirical interpretation of concepts such as "academic practices" as customary actions that are both formally regulated at the same time and have an informal manifestation are reproduced by all participants in the educational process are also presented in the third part of the dissertation. It is established that there is a mutual influence of educational and professional motivation and the nature and content of academic practices of students.

Particular attention is paid to the phenomenon of «academic dishonesty» as a combination of dishonest methods or prohibited by the rules of the university actions that belong to the educational activities and are carried out by students to achieve an unfair advantage in learning, as well as related concepts – «academic integrity» and «academic cheating». The implementation of the Project for Promoting Academic Integrity is a serious step towards the establishment of a national academic culture in Ukraine, aimed at forming in the subjects of the educational process an understanding that in their activities they should be guided by the principles of honesty in work and learning, and plagiarism, unauthorized use of others' experiences is unacceptable in the academic community.

According to research results, a chronic form of academic insecurity in Ukrainian universities is the scamping and use of cribs. Appearing under the

conditions of the Soviet higher school, the practice of writing-off, unfortunately, is reproduced by each generation and becomes one of the common elements of the everyday life of modern students. Although the practice of writing today is perceived by the subjects of the educational process as a deviation from the norms of academic culture, the practical skills of writing-off, formed still in high school, students retain in higher education. The focus on getting high marks in the school is transformed into students in pursuit of a scholarship. The spread of academic dishonesty also leads to the orientation of students for obtaining primarily formal attributes of higher education.

The scientific novelty of the research results obtained consists in solving an important problem in the field of sociology of education - development of conceptual foundations for studying the phenomenon of academic culture of students, its factor conditionality and features of manifestation:

for the first time:

- the ideas of the practical paradigm are applied, in particular the provision of the "background" and "revealing" nature of everyday practices, which allowed for a sociological interpretation of the phenomenon of academic culture of students and its everyday manifestations in academic practices;
- the functions of academic culture are identified and characterized: identification, orientation, socialization, integration and communication; as well as specific functions that are unique to it: motivational, organizational, educational, as well as reputation management functions, the preservation of «immutable» values, the implementation of affiliation and the function of «co-existence»;
- the sociological definition of the «academic culture of students» is formulated, which refers to a set of behavior patterns that are formed in the academic environment in process of assimilating the value-normative component of the educational space, are internalized and are manifested in everyday academic practices by person; empirical indicators of academic culture of students are determined (education motivation, academic success,

peculiarities of qualification and writing works preparation, academic integrity/dishonesty);

- the sociological interpretation of the structure of academic culture at different levels of its manifestation is presented, in particular, the axiological, motivational and activity-practical components are highlighted at the micro level; it is proved on the basis of obtained empirical data that the motivation of a modern student to acquire knowledge is the main factor in the formation of academic culture that corresponds to European and world models.; this type of motivation determines the nature and content of academic practices of the student, finds manifestation in orientation to work on specialty, induces self-education, provides a higher quality level of future specialist training;

has been improved:

- the empirical interpretation of concepts such as "academic practices" - due to the inclusion in the empirical indicators of the relevant phenomenon of such activities as scientific and extra-curricular; "academic dishonesty" - due to the separation of such element of academic dishonesty as academic cheating (falsification of official educational documents, the illegal receipt of exam papers, the using of earlier presented texts of qualifying works etc.);

has been developed further:

- an overview of the main factors impacting the formation of the academic culture of Ukrainian students: at the macro level - the contradiction between the existing legislative acts and the unpreparedness of the subjects of educational activity to act in accordance with them, which, among other things, gives rise to corruptive actions; at the meso level - the actual lack of a well-regulated system of measures against violators of the standards of academic integrity; at the micro level - the perception of some forms of academic integrity as an integral part of the educational process at a higher school;

- the knowledge of the conditionality of some academic practices by the traditions laid down in the period of secondary education, and the firmness of mental guidance on forms of academic insecurity, which is reflected in the dominance of such a dynamic process in small groups, such as cooperation, and the perception of competition as a negative factor in intra-group relations.

The conclusions of the dissertation deals with the main results of the carried out research, determined the prospects for further scientific studies on the chosen problem, the theoretical basis of which can be the achievements of this qualification work. The practical significance of the results and conclusions arrived at is to determine the factors that determine the peculiarities of the manifestation of domestic academic culture at all its levels and to elaborate an empirical interpretation of concepts such as academic practices, academic integrity, academic integrity, which will optimize national policy. Educational institutions, aimed at minimizing the manifestations of academic insecurity. The main provisions and conclusions of the dissertation have been used in the teaching of such educational disciplines as «Sociology» and «Modern sociological theories». The provisions proposed in the work can also be used in the educational process at a higher school in the teaching of such academic disciplines as «Sociology of Culture», «Sociology of Education» and «Methodology of Teaching Socio-Political Disciplines», as well in the development of programs and practical recommendations aimed at counteracting the practices of academic dishonesty.

Key words: academic culture, academic integrity, students, educational research, practical paradigm, everyday practices, habitus, formal practices, informal practices, academic culture of students, subjects of academic culture, academic integrity.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Пак І.В., Артёмов П.М. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2016. Випуск 37. С.234-240 (*Особистий внесок Пак І.В: участь у теоретичному обґрунтуванні, формулюванні задач дослідження та інтерпретації результатів*).
2. Пак І.В. Академічна культура: деякі аспекти соціологічної інтерпретації // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2017. Випуск 39. С.323-327
3. Пак І.В. Пізнавальний потенціал практичної парадигми в дослідженні академічної культури // Український соціум, 2018, № 4 (67), С. 103-112.
4. Pak I. The main forms of Academic Cheating in Educational Practices of Ukrainian Students // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2018. Випуск 41. С.62-66 (англ.)

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації у зарубіжних спеціалізованих виданнях:

5. Pak I.V. Academic culture: essence, concept, main forms and elements.// Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Łódź:

Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. 2016. Nr 2(6). P. 90-96.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Пак І.В. Особливості вітчизняної академічної культури студентства: досвід соціологічного вивчення // X Ювілейний Львівський соціологічний форум “Змінність соціальних просторів крізь соціологічну оптику: прояви, контексти, можливості: Секція «Якими є інноваційні виклики сучасній системі освіти в Україні?» (13 жовтня 2016 р.). Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 256-257
7. Пак І.В. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства // XX Міжнародна наукова конференція «Харківські соціологічні читання» «Соціологія у світі, що змінюється» (10 – 11 листопада 2016 р.)
8. Пак І.В. Соціологічний досвід вивчення академічної культури сучасного українського студентства / Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / За ред. С.Щудло, О.Заболотної, О.Ковальчук. Київ. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 137-140.
9. Пак І.В. Форми академічної нечесності як повсякденні студентські практики // Нові нерівності — нові конфлікти: шляхи подолання : тези доповідей та виступів учасників III Конгресу Соціологічної Асоціації України: Секція 18. Освіта XXI сторіччя: вектори розвитку, 12-13 жовтня 2017 року. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 359.
10. Пак І.В. Практики порушення принципів академічної доброчесності в оцінках суб’єктів сучасної вітчизняної вищої школи // Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження : Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації

дослідників освіти (15 червня 2018 р.) / За ред. С.Щудло, О.Заболотної, О.Ковальчук. Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 109-111.

11. Пак І.В. Академічна культура українського студентства: актуальні виклики // XXI Міжнародна наукова конференція «Харківські соціологічні читання» «Мова соціології: сучасні тренди» (15 – 16 листопада 2018 р.)
12. Пак І. В. Трансформація академічної культури українських студентів в умовах смарт-освіти // Smart-образование в smart-обществе: возможные пути адаптации : материалы XVII ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 14 февр. 2019 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: Е. В. Астахова (глав. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2019. С. 156 – 158

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

13. Пак І. Академічне шахрайство як елемент академічної культури українського студентства (за результатами соціологічного дослідження) // Youth in Central and Eastern Europe Sociological Studies. Sociological Studies. 2018. Вип. 1 (9). С. 41-48.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОБ’ЄКТ	
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	11
1.1 Академічна культура в соціогуманітарному дискурсі.....	11
1.2 Академічна культура в контексті соціологічної науки.....	24
1.3 Пізнавальні можливості практичної парадигми в інтерпретації феномену академічної культури.....	39
Висновки до розділу 1.....	52
РОЗДІЛ 2. ВИТОКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ	
АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	54
2.1 Класичні університети як осередки формування академічної культури.....	54
2.2 Рівні, суб’єкти та структура академічної культури.....	74
2.3 Академічна культура українського студентства: актуальні виклики..	91
Висновки до розділу 2.....	107
РОЗДІЛ 3. ЧИННИКИ ТА ПОКАЗНИКИ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ	
СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА: ЕМПІРИЧНИЙ	
ВИМІР.....	110
3.1 Факторна зумовленість актуалізації академічної культури вітчизняного студентства.....	110
3.2 Академічні практики українських студентів як простір реалізації академічної культури	129
3.3 Академічна недоброчесність як елемент академічної культури українського студентства.....	145
Висновки до розділу 3.....	177
ВИСНОВКИ.....	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	191
ДОДАТКИ.....	224

ВСТУП

Обґрунтованість вибору теми дослідження. Інтеграція української вищої освіти в європейський і світовий академічний простір вимагає узгодження базових нормативних принципів і практик вітчизняної академічної культури з ціннісно-нормативними засадами, на основі яких функціонують провідні університети Заходу. В умовах модернізації вітчизняної вищої школи академічна культура є не тільки одним із основних чинників цього процесу, а й найбільш важливим індикатором та характеристикою стану вищої освіти. Стан академічної культури визначає не тільки особливості взаємодії між суб'єктами освітнього простору, а й ті змісти, які вкладають в неї актори, їхні мотиви та соціальні очікування, а також виявляє проблеми, що впливають на якість підготовки майбутніх фахівців. Зважаючи на це, існує нагальна потреба в соціологічному дослідженні феномену академічної культури, її структури на всіх рівнях функціонування, встановлення чинників, під впливом яких вона формується, та особливостей її прояву.

Дослідження проблем вищої освіти є ваговою часткою наукового надбання видатних соціологів та соціальних філософів: З. Баумана, П. Бурдьє, А. Вебера, В. Гумбольдта, Е. Дюркгейма, К. Маннгейма, Р. Мертона, Дж. Ньюмена, Т. Парсонса, П. Сорокіна та ін.

Вивчення проблем вищої школи знаходилось у центрі уваги таких учених, як І. Бестужев-Лада, Л. Коган, Д. Константиновський, А. Матульоніс, В. Нечаєв, В. Оссовський, В. Правоторов, Л. Рубіна, М. Руткевич, М. Тітма, Ф. Філіппов, Г. Чередніченко, В. Шубкін, В. Шукшинов, О. Якуба та ін.

Значний доробок щодо стану вищої освіти є в роботах представників таких наукових галузей, як філософія освіти, соціологія освіти, педагогіка вищої школи, зокрема в публікаціях В. Арбеніної, В. Астахової, К. Астахової, В. Бакірова, Є. Головахи, Л. Герасіної, Т. Зверко, І. Ковальнової, К. Котеленець, С. Макеєва, К. Міхайльової, О. Мещанінова, О. Навроцького,

А. Ніколаєвської, С. Оксамитної, Є. Подольської, Л. Сокурянської, Т. Фінікова, Л. Хижняк, В. Чепак, Ю. Чернецького, Н. Черниш, І. Шеремет, С. Щудло та ін. Попри велику кількість публікацій з проблем вищої освіти, в сучасному дискурсі вітчизняної соціології й дотепер не представлені наукові роботи, присвячені власне аналізу феномену академічної культури, зокрема академічної культури українського студентства.

У зарубіжному науковому дискурсі на тлі існуючого інтересу до проблематики академічної культури спектр підходів та наукових тлумачень цього феномену достатньо широкий. Дослідженню академічної культури та окремих її елементів приділено увагу такими зарубіжними вченими, як Д. Джонс, Д. Мак Кейб, Л. Тревіно, К. Батерфілд, М. Мак Еван, Ш. Ксі, Л. Лоїма, Т. Бечер, П. Троулер, П. Мендоза, О. Єрмілова, Т. Артемьева, Н. Горденко та ін. Також слід зазначити фактичну відсутність єдності більшості авторів, щодо дефініцій академічної культури, а деякі з науковців взагалі заперечують можливість формулювання такого визначення.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Дисертаційне дослідження здійснене в межах регіональних, загальнонаціональних та міжнародних проектів, що проводилися кафедрою соціології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, а саме: «Проблеми формування громадянської ідентичності української молоді: роль освіти як чинника консолідації суспільства» (2008-2009 рр.) (номер державної реєстрації 0108U001642); «Ціннісні орієнтації та поведінкові практики шкільної молоді Харківщини» (2013-2014 рр.), «Студентство прикордоння Центральної та Східної Європи: цінності, ідентичності, життєві плани» (2014-2015 рр.), «Молодь на пограниччі Центральної та Східної Європи: ціннісні орієнтації та повсякденні практики» (2015 р.) (керівник зазначених досліджень – проф. Сокурянська Л.Г.), а також дослідження «Соціокультурні бар'єри модернізації вищої освіти в Україні», (2012, керівник проекту – професор Бакіров В.С.).

Мета і завдання дослідження. *Метою* дисертаційної роботи є розробка концептуальних засад соціологічного вивчення феномену академічної культури студентства, особливостей прояву та факторів її формування в умовах українського суспільства.

Досягнення мети передбачало розв'язання таких *завдань*:

- проаналізувати теоретико-методологічні доробки у соціогуманітарному та соціологічному дискурсі щодо академічної культури;
- визначити теоретико-методологічні засади дослідження академічної культури студентства;
- уточнити понятійний апарат дослідження академічної культури студентства в соціологічному дискурсі;
- сформулювати соціологічне визначення та здійснити операціоналізацію поняття «академічна культура студентства»;
- схарактеризувати рівні, суб'єктів та структуру академічної культури;
- визначити та проаналізувати основні фактори макро-, мезо- та мікрорівня, що впливають на формування академічної культури українського студентства;
- виявити та схарактеризувати типові академічні практики, які відбивають специфіку академічної культури українського студентства.

Об'єкт дослідження – академічна культура українського студентства.

Предмет дослідження – фактори формування та особливості прояву академічної культури вітчизняного студентства.

Теоретико-методологічною базою дисертаційного дослідження є «практична парадигма» (концепції М. Хайдеггера, П. Бурдьє), насамперед ідеї про «фоновий» характер і «розкриваючу» природу повсякденних практик, а також положення соціокультурного підходу, представлені в роботах П. Сорокіна, та концепція соціальної суб'єктності Л. Сокурянської.

Методи дослідження. Для досягнення поставлених у дисертаційному дослідженні завдань були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз та синтез, метод узагальнення та порівняння, історичний метод, метод аналізу документів. Для збору первинної соціологічної інформації використано метод

масового анкетного опитування, метод фокусованого групового інтерв'ю та метод глибинного інтерв'ю. Для аналізу емпіричних даних використовувалися методи групування, класифікації, кореляційного та факторного аналізу.

Емпіричну базу дисертації склали дані таких досліджень: всеукраїнського соціологічного дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку» (грудень 2014 р. - липень 2015 р.), проведеного Східноукраїнським Фондом соціальних досліджень спільно з Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна за участі авторки (проведено анкетування 400 викладачів ЗВО та 2000 студентів 1-5 курсів, а також 8 фокусованих групових інтерв'ю в чотирьох містах України); міжнародного дослідження «TALIS», яке було реалізовано Українською асоціацією дослідників освіти за участі авторки (опитані 3600 вчителів та 200 директорів шкіл, які презентують усі регіони України; лютий - серпень 2017 р.); авторського дослідження, проведеного методом глибинних інтерв'ю з представниками сфери освіти (інформантами були 8 директорів шкіл Харківської та Сумської областей, 3 професори закордонних університетів (2016-2017 рр.).

У роботі також здійснено вторинний аналіз даних таких досліджень: «Студенти-старшокурсники Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна про своє навчання та майбутнє працевлаштування», проведеного Центром соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (опитано 2005 студентів, 2015-2016 рр.); «Реформи вищої школи України в оцінках учасників освітнього процесу», проведеного Соціологічною асоціацією України (32 фокусованих групових інтерв'ю, в яких брали участь викладачі та студенти з 57 ЗВО України, 2016 р.), а також результатів досліджень проблем вищої школи, що проводилися протягом 1996-2017 рр. кафедрою соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у вирішенні важливого завдання в рамках соціології освіти, а саме в розробці концептуальних засад дослідження академічної культури студентства, її факторної зумовленості та особливостей прояву:

вперше:

- застосовано ідеї практичної парадигми, зокрема положення про «фоновий» характер і «розкриваючу» природу повсякденних практик, що дозволило здійснити соціологічну інтерпретацію феномену академічної культури студентства та її повсякденних проявів в академічних практиках;
- виділено та схарактеризовано функції академічної культури: ідентифікаційну, орієнтаційну, соціалізаційну, інтеграційну та комунікаційну; а також специфічні функції, які притаманні лише їй: мотиваційну, організаційну, просвітницьку, а також функції керування репутацією, збереження «незмінних принципів» (права на академічну свободу, служіння науці, відкритість викладання), реалізації афіліації та функцію «спільного буття»;
- сформульовано соціологічне визначення поняття «академічна культура студентства», під якою розуміється сукупність моделей поведінки, які формуються в академічному середовищі в процесі засвоєння ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються особистістю та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках; визначено емпіричні індикатори академічної культури студентів (мотивація навчання, академічна успішність, особливості підготовки кваліфікаційних і письмових робіт, академічна доброчесність/недоброчесність);
- представлено соціологічну інтерпретацію структури академічної культури на різних рівнях її прояву, зокрема на мікрорівні виділено аксіологічний, мотиваційний та діяльнісно-практичний компоненти; на основі отриманих емпіричних даних доведено, що вмотивованість сучасного студента на отримання знань є основним чинником формування академічної культури, яка відповідає європейським та світовим взірцям; такий тип вмотивованості детермінує характер і зміст академічних практик студента, знаходить прояв в

орієнтації на роботу за фахом, спонукає до самоосвіти, забезпечує більш якісний рівень підготовки майбутнього фахівця;

удосконалено:

- емпіричну інтерпретацію таких понять: «академічні практики» - завдяки включенню до емпіричних індикаторів відповідного феномену таких видів діяльності, як наукова та позанавчальна; «академічна недоброчесність» - завдяки виокремленню такого елементу академічної недоброчесності, як академічне шахрайство (фальсифікація офіційних навчальних документів, незаконне отримання екзаменаційних білетів, використання текстів захищених раніше кваліфікаційних робіт тощо);

отримали подальший розвиток:

- уявлення про основні фактори, що впливають на формування академічної культури українського студентства: на макрорівні – протиріччя між існуючими законодавчими актами та неготовністю суб'єктів освітньої діяльності діяти у відповідності до них, що, в тому числі, породжує корупційні дії; на мезорівні – фактична відсутність чітко регламентованої системи заходів щодо порушників норм академічної доброчесності; на мікрорівні – сприйняття деяких форм академічної недоброчесності як невід'ємної складової навчального процесу у вищій школі;
- знання про зумовленість деяких академічних практик традиціями, що закладаються в період отримання середньої освіти, та усталеністю ментальних настанов щодо форм академічної недоброчесності, що знаходить своє відображення у домінуванні такого динамічного процесу в малих групах, як кооперація, та сприйнятті конкуренції як негативного чинника внутрішньогрупових стосунків.

Практичне значення отриманих результатів і висновків полягає у визначенні факторів, що зумовлюють особливості прояву вітчизняної академічної культури на всіх її рівнях та розробці емпіричної інтерпретації таких понять, як «академічні практики», «академічна недоброчесність», «академічне шахрайство», що дозволить оптимізувати загальнонаціональну

політику освітніх установ, спрямовану на мінімізацію проявів академічної недоброчесності.

Основні положення та висновки дисертації використані при викладанні таких навчальних дисциплін, як «Соціологія» (факультет психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна) та «Сучасні соціологічні теорії» (соціологічний факультет Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна).

Запропоновані в роботі положення також можуть використовуватися в освітньому процесі у вищій школі при викладанні таких навчальних дисциплін, як «Соціологія культури», «Соціологія освіти» та «Методика викладання соціально-політичних дисциплін», а також при розробці програм і практичних рекомендацій, спрямованих на протидію практикам академічної недоброчесності.

Особистий внесок здобувача. Робота є самостійним науковим дослідженням здобувача. Наукові результати та висновки, що містяться в дисертації, отримані автором особисто. Із наукових праць, які опубліковані у співавторстві, в дисертації використано лише ті ідеї та положення, що належать автору. Внесок автора в публікаціях у співавторстві конкретизовано у списку опублікованих праць за темою дисертації.

Апробація матеріалів дисертації. Основні висновки та положення дисертаційного дослідження були викладені на: X Львівському соціологічному форумі «Змінність соціальних просторів крізь соціологічну оптику: прояви, контексти, можливості» (13 жовтня 2016 року, м. Львів), XX Міжнародній науковій конференції «Харківські соціологічні читання» «Соціологія у світі, що змінюється» (10-11 листопада 2016 року, м. Харків), I Міжнародній науковій конференції Української асоціації дослідників освіти «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні (11 лютого 2017 року, м. Київ), III Конгресі Соціологічної Асоціації України «Секція 18. Освіта XXI сторіччя: вектори розвитку» (12-13 жовтня 2017 року, м. Харків), III Молодіжному форумі «Круглий стіл: «Освіта та наука» (28-29 жовтня 2017

року, м. Харків), II Міжнародній науковій конференції Української асоціації дослідників освіти «Імплементція європейських стандартів в українські освітні дослідження» (15 червня 2018 року, м. Київ), XXI Міжнародній науковій конференції «Харківські соціологічні читання» «Мова соціології: сучасні тренди» (15-16 листопада 2018 р.), XVII Міжнародній науково-практичній конференції «Smart-освіта в smart-суспільстві: можливі шляхи адаптації» (14 лютого 2019 року, м. Харків).

Основні положення й висновки дисертаційного дослідження обговорювалися на теоретичних семінарах кафедри соціології та соціологічного факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, що містять підрозділи, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел та додатків. Загальний обсяг дисертації – 223 сторінки (10,3 д.а.), з них основного тексту – 190 сторінок (7,9 д.а.). Робота ілюстрована 32 таблицями та 30 рисунками. Список використаних джерел містить 295 найменувань.

РОЗДІЛ 1.

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА ЯК ОБ'ЄКТ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1 Академічна культура в соціогуманітарному дискурсі

У сучасному світі завдяки своїм функціональним можливостям саме інститут вищої освіти може стати одним із чинників, що впливають на динаміку соціальних трансформацій як на світовому рівні, так і в умовах локальних національних культур. Не є виключенням й система вищої освіти в Україні, потенціал якої є могутнім ресурсом для цивілізаційних змін та модернізаційного прориву в освітньому просторі нашої держави. У будь-якому суспільстві інститут вищої освіти традиційно посідає одну з провідних позицій, виконуючи низку важливих функцій (збереження досягнень культури та трансляція новим поколінням її цінностей і норм, відтворення соціальної структури через участь суб'єктів вищої освіти у процесах соціальної мобільності тощо). Сьогодні вища школа, відповідаючи на цивілізаційні виклики XXI століття, має оперативно відреагувати на низку додаткових завдань, які стосуються, зокрема, якості підготовки фахівців, відповідності її рівня міжнародним стандартам.

У процесах інтеграції України до Європейського союзу культурно-освітні складові цього процесу посідають особливе місце, оскільки в цій сфері в нашої держави є потенційні можливості для досягнення вагомих успіхів. Вхідження до європейського освітнього простору передбачає певні якісні зміни в системі національної освіти, впровадження європейських норм і стандартів, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС. Зокрема, до пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку інституту вищої освіти є постійне підвищення її якості, оновлення змісту

освіти, форм організації навчального процесу, впровадження освітніх інновацій та інформаційних технологій.

Процес формування вищої освіти як соціального інституту, який пройшов шлях від перших середньовічних європейських університетів до сучасної масштабної та поліфункціональної системи, має історичний характер і тісно пов'язаний із розвитком суспільства, повторюючи етапи еволюції суспільства в цілому й відбиваючи специфіку окремих країн та народів. Поступово вища освіта набула масового характеру, що відбулося в першу чергу під впливом потреб та особливостей суспільного виробництва, яке постійно ускладнювалось та вимагало все більшої кількості фахівців високого рівня компетенції.

Починаючи з 50-х років минулого століття, вища освіта зорієнтувалась на підготовку кадрів безпосередньо для виробництва, що було зумовлено новим етапом науково-технічного та технологічного процесів, тому в провідних країнах світу в системі вищої освіти виділяється сектор професійної підготовки, який стрімко розвивається, завдяки чому темпи росту чисельності студентських контингентів у ньому стають значно більшими, ніж у традиційних вищих навчальних закладах. В Україні така тенденція теж з'являється, але процес її формування тривав фактично до періоду 1980-років. Хоча ще за радянських часів в Україні, як в одній із найрозвиненіших республік СРСР, вища освіта за своїми кількісними та якісними характеристиками випереджала середні показники по країні [3]. Але такий високий рівень розвитку системи вищої освіти мав певні негативні наслідки, створивши атмосферу заспокоєності станом справ у ній, що згодом ускладнило спроби модернізації, зумовлені подальшими суспільними трансформаціями та глибинними культурними зрушеннями.

Із моменту створення незалежної України, наша держава прагне йти шляхом досягнення вагомих успіхів у культурно-освітньому та науково-технічному напрямках, що актуалізує трансформаційну активність та цілеспрямовані дії щодо реформування всіх сфер суспільного життя, в тому

числі й вищої освіти, яка знаходиться в процесі перманентних змін протягом всього періоду державної незалежності. Низка реформ та реформаторських ініціатив у вітчизняній вищій школі мали різний ступінь ефективності, проте можна впевнено стверджувати, що сучасна українська вища освіта, будучи історично пов'язаною з радянською системою, в результаті цих перетворень набула нових оригінальних особливостей. Саме це є основою та створює умови не тільки для внутрішнього розвитку, але й для впливу інституту освіти на інші підструктури суспільства. Можна зі впевненістю стверджувати, що за цих умов від стану української освітньої системи значною мірою залежить й у цілому майбутнє процесів європейської інтеграції нашої держави, й загальний стан культури, духовності, благополуччя й добробуту кожного громадянина України.

Саме тому інститут вищої освіти знаходиться у фокусі постійної уваги соціологів, політологів, політиків, яка за інтенсивністю та частотою звернень конкурує з педагогічними, психологічними та культурологічними студіями, що тривалий час претендували на монополію досліджень цього проблемного поля. Слід зазначити, що ефективна трансформація та модернізація вищої школи неможливі без розуміння актуального соціокультурного контексту, який визначає місце та роль вищої освіти в суспільстві та економіці, зокрема, її зв'язок із ринком праці. У такому розумінні вища школа є своєрідною ланкою між середньою школою та ринковим простором. Особливості цього взаємозв'язку впливають не лише на стан системи вищої освіти, а й на темпи її розвитку, тому що реформування вищої школи вимагає не лише юридичних та формальних змін, які вже відбуваються та вимагають тривалого часу та надзусиль. Не менш важливим, але значно складнішим та тривалішим, є процес культурних перетворень на рівні повсякденності та узвичаєних дій у системі вищої школи. Можна говорити про те, що найшвидше відбуваються політичні зміни, дещо повільніше – економічні, а найповільнішими у відтворенні є культурні, й у будь-якій сфері, зокрема у вищій освіті, зміни на рівні культури – найважчі та довготриваліші. Розкриття сутнісних

характеристик, які детермінують не лише стан вищої освіти, але й її взаємозв'язок із соціокультурним середовищем, можливе насамперед завдяки розумінню особливостей феномену, що в предметному полі соціогуманітарного дискурсу відомий як «академічна культура».

Розуміння особливостей трансформаційних процесів у рамках культурно-освітнього та науково-технічного просторів неможливе без визначення та вивчення академічної культури тому, що це одна з найважливіших характеристик вищої школи як соціального інституту, завдяки якій з'являється не тільки можливість досліджувати форми академічної комунікації, але й стають зрозумілими й ті змісти, які в них вкладають актори, мотиви та соціальні очікування, що детермінують комунікацію в академічному середовищі, взаємодію з іншими соціальними інститутами.

Важко однозначно визначити, коли саме в науковому обігу з'являється такий вербальний конструкт як «академічна культура». На сьогодні ми можемо лише констатувати, що етимологія цього поняття полягає у сполученні таких дефініцій як «академічний» (academic) (стосується освіти, навчання, викладання, досліджень [152]; навчальний (стосується вищих навчальних закладів); теоретичний; дотримується традицій, канонів; та «культура», яка в широкому розумінні є сукупністю практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, способом діяльності в певній сфері. Формальним свідченням уживання терміну є Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі (2–5 вересня 2004 рік, м. Бухарест), в якій окреслено такі цінності академічної культури: академічна свобода, моральна та соціальна відповідальність дослідників за результати досліджень; прагнення наукових спільнот до співпраці на світовому рівні; наукова, дослідницька етика; позитивна емоційна взаємодія суб'єктів дослідницької діяльності; самовідданість праці [42].

У сучасному науковому дискурсі феномен академічної культури аналізується з декількох точок зору, які утворюють досить широкий

теоретичний спектр, крайніми позиціями якого можна вважати його співвідношення (навіть ототожнення) з організаційною культурою в умовах глобалізації та визначення особливої місії вищої освіти в сучасному інформаційному суспільстві. Щодо вітчизняних авторів, які в той чи інший спосіб торкаються проблематики, пов'язаної з феноменом академічної культури, то насамперед слід згадати роботи В. Астахової, В. Бакірова, О. Кравченко, В. Ромакіна, Г. Хоружого та ін. Вивченню безпосередньо академічної культури чи окремих її елементів приділяють увагу такі зарубіжні вчені, як Д. Джонс (D. Jones), Д. Мак Кейб (D. McCabe), Л. Тревіно (L. Trevino), К. Батерфілд (K. Butterfield), М. Мак Еван (M. McEwan), Ш. Ксі (S. Xi), Т. Бечер (T. Becher), П. Троулер (P. Trowler), П. Мендоза (P. Mendoza), М. Кічерова, А. Прохоров, Т. Артемьєва, Н. Горденко та ін.

У залежності від того, в контексті якої науки здійснюється аналіз поняття «академічна культура» (соціологія, філософія, культурологія, психологія тощо), їй надаються певні риси, робляться конкретні акценти, які в цілому відображають специфіку тієї чи іншої наукової галузі.

Сутність соціально-філософської інтерпретації полягає в ціннісному підході до означеного поняття, й прикладом, що ілюструє це, на наш погляд, може бути позиція Г. Хоружого, який пропонує розуміти академічну культуру як сукупність способів і методів діяльності університетської спільноти, її системну інтегровану якість, що відбиває досягнутий рівень розвитку. Дослідник характеризує академічну культуру «як сукупність соціальних норм і цінностей, що генетично не успадковуються, а сформувались історично і притаманні конкретній суспільній системі» [231, с. 54]. Ціннісний, етичний компоненти академічної культури охоплюють морально-етичні цінності педагогічної професії (професійний обов'язок, соціальна відповідальність, академічна честь, повага до іншої людини), етичні принципи педагога-дослідника в процесі дослідницької діяльності, академічної комунікації на суб'єкт-суб'єктній, гуманістичній основі. Такий підхід до розуміння академічної культури, на наш погляд, не розкриває певною мірою її глибинну

сутність та специфіку, а власне є узагальненим визначенням, яке фактично є співзвучним загальноприйнятому науковому визначенню культури як такої ознаки суспільства, що відрізняє його від природних феноменів.

С. Гончаренко, характеризуючи етичні вимоги до вченого, віддає пріоритет моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного науковця зокрема. Імперативами вченого мають стати служіння Істині, корисність діяльності для суспільства, чесне ставлення до наукових результатів [69]. Наукові пошуки дослідниці спрямовані на знаходження ефективних засобів формування академічної культури майбутніх науковців завдяки їхній участі в дослідницькій діяльності. Такий підхід, на нашу думку, звужує простір вивчення академічної культури до аналізу етико-педагогічних аспектів і пошуку дидактичних прийомів її формування. Щодо власне імперативів вченого, то майже аналогічний їхній перелік ми можемо знайти у відповідних публікаціях, наприклад, Р. Мертона, який свого часу приділяв багато уваги питанням етики вченого.

В. Ромакін трактує академічну культуру як інтелектуально-етичну систему цінностей, мотивацій, переконань та сприйнятів, що визначають професійну діяльність в освіті та науці [189]. При цьому центральною, стрижневою складовою академічної культури, на його думку, є поняття так званої академічної порядності (Academic Integrity), що описується як обов'язкове дотримання в процесі навчання, за будь-яких умов, п'яти фундаментальних цінностей: чесності, довіри, поваги, справедливості та відповідальності. Як ідея, цей перелік цінностей, безумовно, заслуговує на увагу, але відсутність їх авторського тлумачення знижує їхню практичну цінність та унеможлиблює, зокрема на рівні соціологічного дослідження, емпіричну інтерпретацію та подальшу операціоналізацію цих понять.

О. Кравченко зазначає, що «поняття «академічна культура» покликане виявити ті особливості існуючих освітньо-наукових систем, які дозволяють сприймати їх як специфічне культурне явище» [123, с. 439]. У своїх публікаціях авторка приділяє увагу європейським освітнім традиціям, які

відображають цінності та норми, що культивувалися в університетах. Вона називає насамперед такі академічні цінності, як інтелектуальна свобода та соціальна відповідальність; дотримання моральних критеріїв в оцінці процедури та результатів досліджень; право дослідника вільно висловлюватися стосовно наукових та етичних проблем дослідження; самоцінність інтелектуальної праці, незалежно від отриманого результату. Але ми знову таким чином маємо по суті справу зі складовими моделі наукового етосу Р. Мертона (на це звертає увагу, до речі, й О. Кравченко), що описувала лише інституціональні норми власне науки, тому таке розуміння академічної культури не дозволяє нам вийти в сферу діяльності сучасного університету, пов'язану з навчальним процесом і підготовкою майбутніх фахівців. Зазначені принципи можуть бути лише «орієнтиром у визначенні стану академічного середовища», а не індикаторами стану академічної культури.

Т. Добко розглядає академічну культуру як важливу передумову ефективного управління сучасним університетом, який, на думку автора, «... є спільнотою студентів і викладачів, об'єднаних спільним прагненням до знань і розумінням світу, що виходять далеко за межі конформізму, з інтересами будь-яких суспільних чи політичних груп» [86, с. 94]. Він взагалі пов'язує більшість актуальних проблем вищої освіти в Україні саме з браком усвідомленої й зрілої академічної культури. При цьому дослідник звертає увагу на те, що основою успіху, умовою життєздатності, від яких залежить діяльність навчального закладу, є відданість студентів і викладачів тим цінностям, що є підґрунтям університетської спільноти. Й далі Т. Добко зазначає, що саме таким шляхом «... виникає академічна інституційна культура як поєднання академічного етосу та організаційних особливостей, що зумовлюють спільні для цієї спільноти підходи до способу організації праці, визначення рівня посадової компетенції та довіри, процедури прийняття рішень, сприйняття та розв'язання конфліктів тощо» [86, с. 95]. Щодо функцій академічної культури, то серед найважливіших згадується,

наприклад, те, що вона створює умови для формування середовища, в якому члени університетської спільноти мають можливість для особистісного зростання; академічну культуру можна розглядати як важливий чинник репутації (іміджу) університету, основу довіри/недовіри до того чи іншого навчального закладу з боку суспільства. Від академічної культури залежить, чи дійсно перетвориться університет для своїх випускників в *Alma mater*, і чи будуть вони відчувати відповідальність за його долю протягом всього подальшого життя вже після закінчення університету. Також дослідник слушно зауважує, що недостатньо «виробити» норми й цінності академічної культури, необхідне вільне, без примусу внутрішнє прийняття (інтеріоризація) цих елементів усіма суб'єктами університетського життя.

М. Вовк, ретроспективно вивчаючи академічну культуру на прикладі науково-освітнього простору Львівського університету, визначає академічні традиції університетів, наукових шкіл, освітні традиції та науково-професійне середовище як аспекти, що створюють підвалини для її формування, вводячи для означення цих чинників формування академічної культури цікаву назву – «актуалітети». При цьому авторка звертає увагу на особливу роль у цьому процесі професорів і викладачів, «...які вирізнялись інтелектуальністю, творчою педагогічною дією, європейською зорієнтованістю розвитку науки і освіти, національно свідомою та полікультурно толерантною світоглядною позицією» [196, с. 124]. Як результат цих процесів – формування науково-професійного середовища, якому притаманна фундаментальність, інноваційність, постійний дослідницький пошук, оновлення змісту гуманітарних дисциплін, активізація науково – дослідницької діяльності майбутніх педагогів-дослідників. На жаль, в цій «системі» фактично відсутній такий важливий чинник і складова академічної культури як власне навчальний процес у всьому різноманітті його проявів.

У межах психолого-педагогічного підходу особливе значення надається системі цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, що ґрунтується на досвіді наукової та пізнавальної

діяльності, позитивній емоційній взаємодії суб'єктів дослідницької діяльності, самовідданості праці тощо. Вітчизняна дослідниця О. Семенов у структурі академічної культури виділяє, зокрема, аксіологічний, мотиваційно-етичний, інформаційно-когнітивний, праксеологічний, поведінково-інтерактивний компоненти, кожен з яких характеризується певним змістовим наповненням і знаходить відображення в культурі розумової праці, академічному дискурсі, етичній культурі, культурі академічного читання, академічного письма, академічній грамотності, академічній риториці та ін. [196]. Практиологічний та поведінково-інтерактивний компоненти академічної культури характеризують ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань у ситуаціях професійного спілкування, охоплюють уміння та навички, що ґрунтуються на критичному мисленні, володінні комунікативною технікою, вербальною та невербальною (манера говорити, жести, міміка, пантоміміка) взаємодією й знаходять прояв, зокрема, в академічній грамотності.

Н. Горденко стверджує, що академічна культура – не є абстрактне, відірване від її носія поняття [71]. Дослідниця розуміє академічну культуру як оволодіння різними видами та способами навчально-пізнавальної та навчально-дослідницької діяльності, готовність до переходу від теоретичного до практичного навчання, вміння раціонального читання, підготовки до занять, різних форм атестації. Тісно пов'язаними з академічною культурою є культура мислення та культура розумової праці. У структурі цього феномену його внутрішні компоненти можна розташувати за певними рівнями. Перший рівень – комплекси начально-пізнавальних вмінь, навичок та якостей, що необхідні всім фахівцям; другий рівень – професійні якості, притаманні будь-якому профілю, напрямку навчання; третій – якості, властивості, що необхідні фахівцю в конкретній галузі. Тобто, академічна культура є складним особистісним утворенням, що містить у собі комплекси практичних вмінь, навичок, які забезпечують успішність навчальної праці, інтелектуальних здібностей, особистісних

якостей, готовність (досвід) до навчальної діяльності, до досягнення високих результатів. «Таким чином, академічна культура – це високий рівень оволодіння технологіями пошуку необхідної інформації, її перетворення в знання, тобто оволодіння здібністю застосовувати знання для вирішення практичних завдань» [71].

Останнім часом набуває поширення напрям дослідження академічної культури, який ґрунтується на компетентнісному підході. Так, О. Єрмилова, розуміючи професійну компетентність як інтегральну характеристику, що визначає здатність особистості вирішувати реальні задачі, що виникають у процесі професійної діяльності, базуючись на знаннях, цінностях та досвіді, представляє модель академічної культури як комплекс освітніх компетенцій [91].

І. Нальотова та А. Прохоров описують академічну культуру в самому широкому сенсі – як ідею університету, що традиційно об'єднує в собі знання, культуру, науку. Академічна культура характеризує модель університету, що відповідає певному соціально-історичному періоду: середньовічна, класична, масова, глобальна (культура академічного капіталізму) [151]. Дослідники трактують власне феномен університету як продукт європейської «християнізованої» античної традиції, до якої входять його статус у суспільстві, даровані владою привілеї, класичні традиції інтелектуальної діяльності. Вивчаючи історичні етапи становлення сучасних університетів, вчені стверджують, що університети, з моменту їхньої появи, можуть розглядатися як своєрідна модель культури, що містить у собі безліч різноманітних пластів. Вона несе відбиток конкретного середовища, в якому відбувалося її становлення, і яка визначила його структуру, форми, методи і засоби навчання.

У зарубіжному науковому дискурсі на тлі існуючого інтересу до проблематики академічної культури спектр підходів та наукових тлумачень теж достатньо широкий. Щодо власне дефініцій цього феномену, то слід зазначити фактичну відсутність єдності більшості авторів, причому деякі з

науковців взагалі заперечують можливість формулювання такого визначення. Так, наприклад, британські дослідники Т. Бечер та П. Троулер, вважають, що термін «академічна культура» частіше використовується як метафора, ніж як наукове поняття [259]. Російська дослідниця Т. Артемьева зазначає, що феномен академічної культури реально існує та є загальним соціальним явищем, яке формується в процесі отримання освіти та наукової діяльності, але, в той же час, вважає, що академічна культура – поняття, яке має швидше метафоричне значення, ніж наукове [6]. За твердженням дослідниці, його розуміють у доволі вузькому сенсі, як відмінну рису тієї чи іншої науково-освітньої установи. У ситуації дослідницького навчання О. Єрохіна розуміє академічну культуру як «систему цінностей, норм, правил, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування, що заснована на педагогічно адаптованому досвіді наукової пізнавальної діяльності» [89]. Вона зазначає, що в процесі інкультурації учень-дослідник і вчитель-науковий керівник опановують комунікативну культуру, яка, на її думку, є найважливішою складовою академічної культури. А власне основні параметри цієї специфічної комунікативної ситуації зумовлені цінностями, традиціями, нормами та правилами проведення дослідження, що є загальноприйнятими в науці. Педагогічно адаптовані до умов навчання в школі, ці цінності, традиції та норми є складовими академічної культури.

О. Щербакова вивчає феномен академічної культури в контексті освіти та академічного розвитку особистості. Авторка наголошує, що тільки інтеграція таких понять як академічна грамотність, академічна зрілість, академічна культура, академічна свобода сприяють академічному розвитку особистості в умовах сучасного освітнього простору [251].

О. Беляєв інтерпретує академічну культуру як обов'язковий компонент корпоративної культури університету, що базується на педагогічних цінностях, без якої не може існувати конкурентоспроможна освітня установа. На думку вченого, академічна культура є взірцем педагогічної діяльності, в основі якої лежить безкорисливе відтворення духовних цінностей,

забезпечення трансляції культурного досвіду, виховання та розвиток особистості. Він наполягає на необхідності дотримання та розвитку традицій вишу, посиленню його взаємодії з соціокультурним середовищем. Нам здається важливим, що О. Беляєв у питанні збереження та трансляції цінностей вищої освіти робить акцент на ролі студентства, а саме, на студентському самоврядуванні, зокрема зазначаючи: «Талановиті студенти та аспіранти – найбільш активні та принципові ревнителі університетських традицій, високих норм академічного середовища» [25].

Ю. Лоїма, дослідник з Фінляндії, припускає наявність безлічі «академічних культур», кожна з яких відповідає тому чи іншому освітньому інституту, але іноді поняття зводиться виключно до етосу науково-освітньої спільноти або професійної етики [275].

Дж. Зоннефілд, який є представником Єльської Школи Управління (Yale School of Management), розглядає академічну культуру науково-педагогічного персоналу як готову модель, сутність якої є очевидною. В такій моделі, що зумовлена специфікою європейських академічних традицій, він виділяє наступні типи культур:

- «Бейсбольна команда», представниками якої є найбільш успішні співробітники, що вважають себе «вільними гравцями», за яких змагаються роботодавці. До таких відносить топ-професорів університету, які, завдяки розвинутій західній системі академічної мобільності, мають змогу читати лекції в освітніх установах різних країн;
- «Клуб» - співробітники, яким притаманна відданість своїй організації та командна робота. Така характеристика дається вченим, які працюють над спільною науковою ідеєю, що є провідною для певного науково-дослідного університету;
- «Фортеця» - співробітники, які не захищені правилами й працюють «як під час військових дій». У такий спосіб Дж. Зоннефілд трактує моделі освітніх установ, що існують у країнах, яким притаманні недоброчесність та недотримання академічних прав та свобод;

- «Академія» - довгострокове співробітництво й професійна майстерність. Під цим терміном вчений має на увазі грантові як міжнародні, так і локальні або державні наукові замовлення, що вимагають від учасників, окрім сумлінного виконання професійних обов'язків, відданості власне меті дослідження, а безпосередньо довготривала участь у таких дослідженнях є престижною та сприяє подальшому кар'єрному зростанню [286].

Таким чином, у широкому розумінні академічна культура поєднує науку, культуру та знання, механізми її виникнення визначаються як історично сформованою, так і сучасною соціокультурною ситуацією на певному етапі розвитку суспільства. Соціальні феномени, які можна описати завдяки поняттю «академічна культура», виходять за рамки соціального інституту освіти, проте, формування основних її принципів та відтворення пов'язане саме з університетським середовищем та вищою освітою взагалі, при цьому, завдяки синтезу традиційних та сучасних цінностей, академічна культура знаходиться в постійному русі. Феномену академічної культури притаманна історично зумовлена специфіка, а сучасна академічна культура в деякому сенсі має міжнародний характер і, не зважаючи на те, що вона націлена на виробництво нового знання, має консервативний характер. В умовах процесу уніфікації освіти, активізації різних форм інтелектуальної комунікації та академічної мобільності, а також принципово міжнародного характеру науки, виникає необхідність виділення феномену академічної культури як загального явища, притаманного будь-якій освітній установі, що формується в процесі отримання освіти, заняття науковою діяльністю й організації в науково-освітній сфері.

Більшість авторів, незалежно від того, з якої точки зору (філософської, культурологічної, психолого-педагогічної тощо) вони розглядають феномен академічної культури, мають спільну думку стосовно того, що академічна культура ґрунтується на усвідомленні кожним суб'єктом академічної спільноти свого місця й обов'язків у загальному функціонуванні вищого

навчального закладу, цінностей і норм поведінки, звичаїв, правил неформальних стосунків, взаємин між членами академічної спільноти. Розуміння академічної культури як складного соціального феномену ґрунтується на тому, що у вищих навчальних закладах не лише надаються освітньо-інформаційні послуги, а й формуються комунікативні, професійні та інші важливі соціальні навички та компетенції.

Такий підхід до визначення феномену академічної культури дозволяє якісно проаналізувати всі її складові та прояви, враховуючи не лише внутрішньоакадемічні особливості, приділяючи увагу ціннісно-мотиваційному й діяльнісно-практичному її вимірам, але й зовнішнім соціокультурним умовам.

1.2 Академічна культура в контексті соціологічної науки

Сучасна система вищої освіти в результаті розвитку та трансформаційних процесів, набула нових оригінальних особливостей, які стали результатом певних, в тому числі й культурних, змін, що складає основу та формує умови не тільки для її внутрішнього розвитку, але й впливу на соціокультурний простір. Як вже зазначалося в попередньому підрозділі, академічна культура є однією з характеристик стану соціального інституту освіти як організованої системи зв'язків та соціальних норм, що об'єднує важливі суспільні цінності та процедури, які задовольняють основні потреби суспільства. Власне вищу школу можна розглядати як систему ідей, правил, положень, стандартів, норм та мотивів поведінки людей у ситуаціях освітянського життя, яке пов'язане з середньою школою та ринком праці. Спираючись на визначення особливостей соціального інституту П. Штомпокою [248], зазначимо, що під суспільними цінностями ми розуміємо поширені в певному соціумі ідеї та цілі, а під суспільними процедурами – стандартизовані зразки поведінки в групових процесах. У свою чергу, система соціальних зв'язків формується в результаті переплетіння соціальних

ролей та статусів, завдяки яким ця поведінка здійснюється та утримується у визначених межах. Е. Дюркгейм у своїй праці «Розвиток освітньої думки» зазначав, що «нечасто можна зустріти інститут, який був би одночасно настільки однаковим та різноманітним; впізнаваним у всіх обличчях, які він приймає, але в той же час неповторним. Ця єдність та різноманітність слугують головним підтвердженням того, що університет був стихійним продуктом середньовічного життя; бо тільки живі істоти можуть, залишаючись самими собою, викручуватися й пристосовуватися до різних обставин й умов» [266].

Для вищої освіти характерним є поєднання навчальних і виховних практик, завдяки яким здійснюються різні форми трансляції та засвоєння цінностей культури в широкому її розумінні та певного набору практичних навичок, які в комплексі є невід'ємною складовою соціального розвитку. Безумовним є те, що вища школа відіграє одну з провідних ролей у суспільному житті, що в тому числі визначається інтеграцією різних видів навчальної та виховної діяльності, а також їхніх змістів, до єдиної соціальної системи, що орієнтуються на наявне соціальне замовлення та на соціальні потреби суспільства. Реалізуючи функцію трансляції та поширення культури в суспільстві, інститут освіти сприяє міжпоколінській передачі знань, моральних норм і цінностей, правил поведінки, професійного досвіду й навичок тощо. Наступною, не менш важливою функцією освіти як соціального інституту, є формування у молодого покоління установок, ціннісних орієнтацій, життєвих ідеалів, які значною мірою залежать від суспільних стандартів та існуючих культурних норм. Завдяки функціонуванню інституту освіти, в тому числі, працює механізм соціальної мобільності. У сучасному суспільстві рівень освіти є одним із найважливіших показників соціального статусу. Реалізуючи весь комплекс функцій, освіта сприяє економічному та соціальному розвитку, а також впливає на відновлення наукового та культурного потенціалу суспільства.

Щодо власне академічної культури, то вона, як і будь-яка культура, містить у собі низку аспектів культурної дійсності, які є фундаментальними і, не зважаючи на існування великої кількості інтерпретацій культури, визнаються більшістю дослідників.

По-перше, академічна культура є історичним явищем, яке виникає на певному етапі розвитку цивілізації з появою перших європейських університетів, і саме з цього періоду з'являються зародки сучасної академічної культури. У другій половині XIII століття в структурі університетів виокремлюються факультети, за якими закріплюється право на присудження вчених ступенів (бакалавра, магістра, доктора/ліценціата). Право на академічну свободу та автономія беруть свій початок саме з тих часів; право на вибори керівництва, студентське самоврядування як певний ступінь автономії та демократії зберігається в академічному середовищі й сьогодні та є визначальними рисами академічної культури. Починаючи з перших університетів, протягом всієї історії існування, мережа вищих навчальних закладів швидко розширювалась, трансформуючись під впливом політичних, економічних та технологічних змін у суспільстві. Ці трансформації суттєво змінили систему вищої освіти, але започатковані ще в ті часи засади академічної культури, зберігаються й сьогодні.

По-друге, вона змінюється паралельно зі зміною соціуму як такого й, насамперед, під впливом трансформаційних процесів у системі вищої освіти. Освітня система, як відомо, реагує на будь-які зміни, що відбуваються в процесі розвитку суспільства та набуває нових особливостей, які є результатом певних, у тому числі й культурних, змін. Зміни у політичному устрої, розвиток науково-технічного прогресу, приріст населення формують умови не тільки для внутрішньої трансформації вишів, але й посилюють їхній вплив на соціокультурний простір.

По-третє, академічна культура є символічним утворенням і, як система символів, передається від покоління до покоління за допомогою мови. У процесі взаємодії в межах академічного простору саме завдяки мовній

комунікації відбувається неформальний процес пізнання, сприйняття та оволодіння елементами академічної культури певного закладу освіти.

По-четверте, є підстави розглядати академічну культуру як своєрідну інструментальну реальність, яка містить на рівні з функціонально корисними й дисфункційні елементи. Так, наприклад, існування певної конкуренції в студентському середовищі спонукає студентів не тільки до підвищення рівня власної підготовки, більш сумлінного ставлення до навчання, але й дає поштовх до поширення практик академічного шахрайства, в тому числі, й до проявів корупції.

По-п'яте, академічна культура в певному сенсі є явищем, що має психологічний характер. Будучи в цілому надіндивідуальним феноменом, вона ґрунтується на індивідуальному досвіді особистості як суб'єкта академічної діяльності та носія академічних практик.

У межах інституту освіти академічна культура виконує низку функцій. Частина з них є аналогічною тим функціям, які мають як культура на рівні суспільства, так й окремі субкультури. Але оскільки середовищем існування академічної культури є соціальний інститут вищої освіти, це сприяє появі деяких специфічних функцій, які, на наш погляд, притаманні лише академічній культурі. До першої групи функцій можна віднести зокрема такі, як ідентифікаційна, орієнтаційна, соціалізаційна, інтеграційна та комунікаційна, до другої – мотиваційна, організаційна, просвітницька та функції, які є притаманними лише академічній культурі.

Завдяки існуванню ідентифікаційної функції, суб'єкти академічної діяльності мають можливість ідентифікуватися з тією чи іншою соціальною групою, яка входить до складу академічного середовища. Процес ідентифікації відбувається не тільки під впливом чітко регламентованих статутних документів (насамперед, Закону України «Про освіту», Положення «Про навчальний заклад», Статуту, «Посадових інструкцій» тощо), які діють як державному рівні, так і на рівні навчального закладу, в яких чітко окреслені функціональні обов'язки та права суб'єктів академічного простору.

Ідентифікація в рамках академічної культури відбувається на когнітивному рівні, коли особистість починає інтеріоризувати її ціннісно-нормативну складову. Регуляторами цих процесів у широкому сенсі також виступають зразки поведінки, що історично склалися в межах навчального закладу. Нормативною складовою в такому випадку є університетські традиції, звичаї та обряди, будучи історично сформованими способами діяльності та поведінки, що набувають стереотипізації, передаються від покоління до покоління всіма суб'єктами академічної культури та регулюють їхню поведінку. При цьому слід враховувати безперервний процес змін класичних університетських традицій, їхню трансформацію під впливом соціокультурних змін та відповідно до інтересів колективу.

Результатом впливу орієнтаційної функції є засвоєння морально-етичних норм університетського життя, формування ціннісних орієнтацій, мотивів. Позитивне сприйняття особистістю пануючих етичних норм та цінностей у межах обраного нею навчального закладу, допомагає їй ефективно адаптуватися до академічного середовища. Така функція академічної культури полягає у формуванні певного типу особистості та знаходить прояв в індивідуалізації вибору матеріальних та духовних цінностей та способів діяльності.

Обрання суб'єктами академічної культури певних соціальних ролей, які дають їм можливість реалізації професійних інтересів, стає можливим завдяки функції соціалізації, яка відбувається у трьох підсистемах – науковій, освітній та виховній. У процесі соціалізації, в тому числі й професійної, суб'єкти академічної культури оволодівають специфічними, саме їй притаманними схемами поведінки у відповідності до її цінностей та норм, які власне й стають елементом самосвідомості учасників освітнього процесу.

Інтеграційна функція академічної культури сприяє ефективному співіснуванню у межах академічного простору навчального закладу різних елементів (груп) організаційної структури вишу. Ефективна діяльність академічного колективу можлива за умов взаєморозуміння його членів.

Забезпечення взаємодії суб'єктів академічного простору у певному навчальному закладі, виконує комунікаційна функція шляхом використання офіційних декларативних документів (накази, розпорядження, положення тощо), загальноприйнятих символів (гімн, герб і прапор навчального закладу, штандарти вишу та окремих факультетів, брендovanі кольори навчального закладу), а також завдяки проведенню позанавчальних заходів (святкування Дня факультету, посвята в першокурсники, випускний вечір, спортивні заходи) тощо, які притаманні певному закладу освіти.

Сутність мотиваційної функції (як притаманної власне академічній культурі), яка за своєю природою є дуальною, може полягати, по-перше, у посиленні професійної мотивації та прагненні до позитивних змін, підвищенні вимог суб'єкта академічної культури насамперед до себе у прагненні отримати знання, оволодіти професійними якостями; по-друге, в переорієнтації професійної мотивації, якщо в учасників освітнього процесу під впливом будь-яких факторів відбуваються зміни не тільки у ставленні до процесу навчання або професійної діяльності, а й до розуміння власного професійного майбутнього; по-третє, у нівелюванні прагнень до професійного зростання та самовдосконалення.

Через організаційну функцію встановлюються певні неформальні («неписані») правила, заборони, адміністративно-правові норми життя університетської спільноти, що забезпечують стабільність функціонування закладу освіти та сприяють у кінцевому підсумку підвищенню якості освіти.

Просвітницька функція академічної культури полягає в передачі соціального досвіду, який в умовах життєвих цілей та потреб, що динамічно змінюються, постійно зазнає переоцінки та переосмислення.

Функція керування репутацією SERM є аббревіатурою від англійського словосполучення «search engine reputation management». Ця функція містить у собі систему зовнішнього та внутрішнього моніторингу, які спрямовуються на усунення репутаційних ризиків закладу вищої освіти. Вона власне формує імідж університету, який створюється в результаті здійснення суб'єктами

освітнього процесу спільної діяльності та має як власні канали комунікації, так і налагоджену систему відносин з національними та регіональними засобами масової інформації.

Функція збереження «незмінних принципів» забезпечує трансляцію академічних цінностей, які були сформовані в процесі створення університетів як соціального феномену та, водночас, стали фундаментом цього процесу. Такими цінностями є право на академічну свободу, служіння науці, відкритість викладання. Головним завданням цієї функції є дотримання принципів академічної свободи, що є необхідною умовою пошуку об'єктивної наукової істини, набуття та поширення якої є основною місією університету. Академічна свобода у такий спосіб є вираженням сутності академічної діяльності, й університет власне перетворює її на реальність. Місія університету полягає в пошуку об'єктивної істини як термінальної цінності в провадженні, збереженні та трансляції знання, що є вільним від зовнішніх приписів, а академічна свобода виявляється онтологічною засадою академічної діяльності.

Сутність функції «спільного буття» полягає в духовній інтеграції суб'єктів вищої освіти в життя університету, сприйняття морально-етичних та професійних норм та принципів діяльності університетської спільноти, результатом її дії є інтеграція цінностей особистості та корпорації (університету) як у межах освітнього процесу, так і поза ним. Соціальна активність особистості є системоутворюючим компонентом, що зумовлює вибір особистістю життєвого шляху та виражає сутнісну форму ставлення людини до світу.

Функція реалізації афіліації задовольняє потребу особистості в дружбі, спілкуванні з однодумцями, тобто фактично єднає людей, схожих не тільки за професійним, а, перш за все, за почуттєвим та емоційним покликанням. Почуття братерства, причетності до університетської спільноти, яке виникає не тільки у тих, хто навчався або навчається, а й є мотиватором вступу до певного закладу вищої освіти.

Чотири останні функції невід’ємно пов’язані одна з одною та, на нашу думку, власне й формують те визначення академічної культури, яке як загальне соціальне явище, що народжується в процесі отримання освіти та наукової діяльності, є загальнозрозумілим, але має метафоричне значення та не є операціоналізованим. Описані нами функції отримали назву «Принцип чотирьох Ф» та, на наш погляд, саме вони формують метафоричне ядро академічної культури (див. рисунок 1.1).

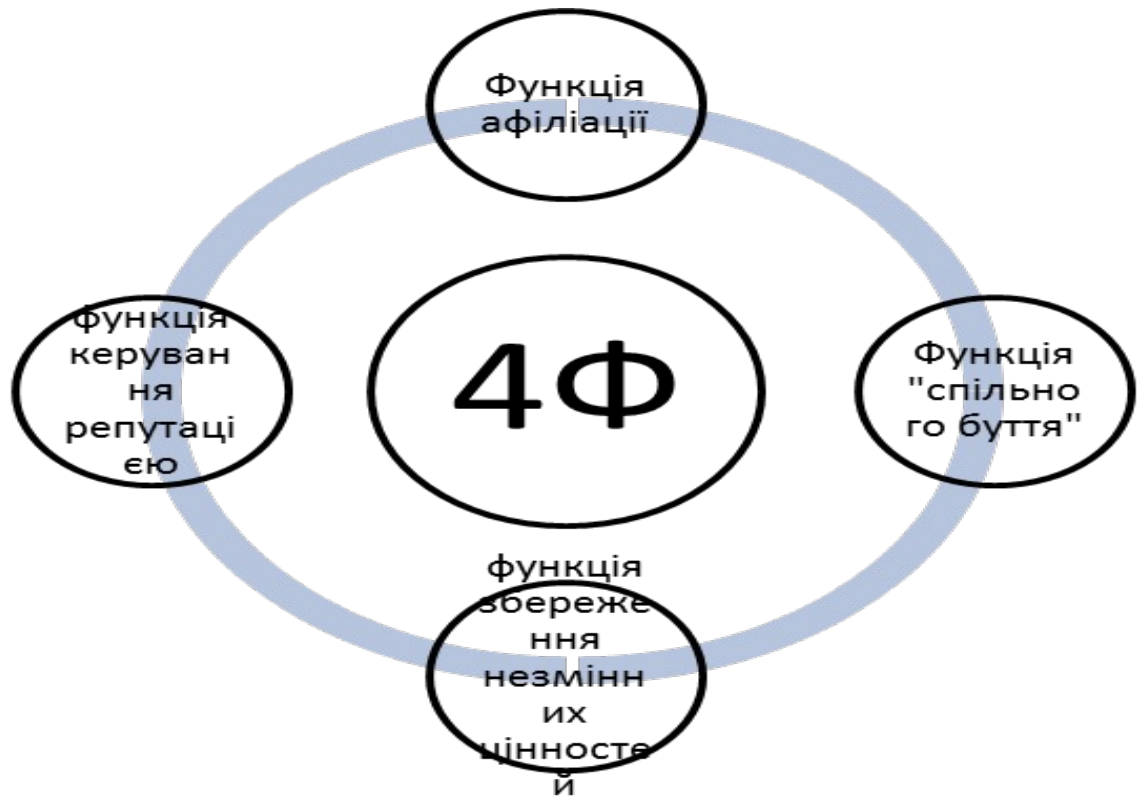


Рис 1.1. Метафоричне ядро академічної культури

Розуміння феномену академічної культури через реалізацію цих чотирьох унікальних функцій дає нам можливість схарактеризувати такі загальноуживані поняття, як дух університету, університетське братерство. Завдяки функції реалізації афіліаційних потреб, функції «спільного буття», функції керування репутацією та функції збереження «незмінних принципів» можна трактувати академічну культуру як «дух університету», особливий характер, який притаманний виключно закладу вищої освіти.

Становлення академічної культури як соціального феномену відбувалося, на наш погляд, перш за все, під впливом етосу науки. У загальному розумінні поняття етос (від грецької *ethos* – звичай, норів, характер) є філософською категорією, що використовувалась для загальної характеристики сукупності стабільних рис індивідуального характеру ще в Стародавній Греції [152]. У науковому дискурсі поняття етосу вживається для визначення правил та зразків повсякденного життя, «практичної мудрості», укладу та стилю життя будь-якої спільноти людей, наприклад, «професійний етос».

Вивченню проблеми етосу науки, як відомо, присвятив свої роботи відомий американський соціолог Роберт Мертон. Він вважав, що єдність і життєздатність науки як соціального інституту залежить від затвердження нормативної структури науки – наукового етосу. У своїх дослідженнях стосовно взаємозв'язку демократичного устрою суспільства й ефективного розвитку науки Р. Мертон звернувся до аналізу етичних практик її соціального простору. Він стверджував, що нормативне регулювання соціального інституту науки передбачає існування універсалістських критеріїв наукової достовірності та наукової цінності й тим самим, передбачає такі цінності, які легко інтегруються з цінностями вільного суспільства, в якому значення мають не походження людей чи їхній соціальний статус, а їхні можливості та досягнення. Згодом змісту та значенню поняття «етос науки» присвятили свої роботи такі вчені, як

Б. Барбер, Дж. Займан, Я. Мітрофф, Н. Сторер, У. Хегстром, Дж. Холтон та ін.

Р. Мертон, розглядаючи науку як соціальний інститут, виділяв одну з головних ознак цього інституту – пізнавальні норми та ідеали, які він і визначив як «етос науки» або як «...афективно забарвлений комплекс цінностей та норм, що вважається обов'язковим для людини науки. Норми виражаються в формі приписів, заборон, переваг та дозволів. Вони легітимуються в термінах інституційних цінностей. Ці імперативи, що передаються настановою та прикладом та підтримуються санкціями, у різний спосіб інтерналізуються вченим, формуючи тим самим його наукову совість» [143, с. 769]. Р. Мертон виділив такі інституційні імперативи наукового етосу як універсалізм, незацікавленість, загальність, організований скептицизм. Грунтуючись на зазначених принципах, у подальшому він сформулював наступні постулати: незалежність знання від будь-яких зовнішніх сил, в тому числі від суб'єкта пізнання (мається на увазі, що у виробництві нового знання бере участь не одна людина, і наука певною мірою знеособлена); неупередженість дослідника; загальнодоступність наукового знання та результатів наукового дослідження (споживання їх одним не обмежує споживання для інших, так само наукове знання має властивість невичерпності). У подальшому ці чотири принципи наукового етосу знайшли своє втілення у відповідних принципах академічної доброчесності таких, як дотримання норм законодавства про авторське право й суміжні права; посилення на джерела інформації в разі використання ідей, розробок, тверджень, відомостей; надання достовірної інформації про результати власної навчальної (наукової, творчої) діяльності, використані методики досліджень і джерела інформації.

З іншого боку, фундаментом академічної культури був і залишається процес передачі знань (навчальний процес). Виникнення перших університетів невідривно пов'язане з низкою формальних вимог до організації навчального процесу, які встановлював сам університет. Саме

поява системності в процесі передачі знань, а з часом чітка її регламентація, створюють зародки навчального процесу, які збереглися до нашого часу. Так, три основні форми навчальної роботи (*Lectio, Repetitio, Disputatio*), які з'явилися у той час, вже мали певні часові рамки. Заняття починались за розкладом та тривали в проміжку від однієї до двох годин. У той же період з'являються кваліфікаційні рівні (бакалавр, магістр), а процесуальні вимоги до їх отримання та, навіть, святкування з приводу їх здобування, частково зберігаються й зараз. Прототипи сучасних академічних практик, що виникли в період ранніх університетів, збереглися та трансформувалися разом із системою освіти, а академічна діяльність, як один із ключових елементів академічної культури, який містить у собі всі види і типи практик, є транслятором культури протягом всього періоду її існування.

На сьогодні під впливом історично зумовлених трансформаційних процесів, що тривали протягом всього існування закладів вищої освіти, академічна культура органічно поєднує в собі вимоги як до організації наукових досліджень, так і до процесу трансляції знань. Освітній процес сьогодні – це поле реалізації навчальних, дослідницьких та виховних практик, які впроваджуються всіма учасниками освітнього процесу. Єдність навчання та дослідницької діяльності надає університету можливість відповідати вимогам суспільства та розвитку науки, а також виконувати функцію збереження культури.

У сучасному соціологічному дискурсі академічна культура розглядається з різних точок зору: від її співвідношення з організаційною культурою в умовах глобалізації до місії вищої освіти в цілому в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Однією з поширених інтерпретацій академічної культури є її ототожнення з організаційною (корпоративною) культурою. Так, у Бухарестській декларації етичних цінностей і принципів вищої освіти в Європі академічна культура розуміється як культура будь-якого вищого навчального закладу, яка через його місії, інституційні хартії та кодекси

академічної поведінки активно й цілеспрямовано сприяє поширенню цінностей, норм, практик, вірувань і припущень, що ведуть інституційну спільноту до утвердження етосу, заснованого на принципах поваги, гідності, безперервності освіти протягом життя, розвитку знань та вдосконалення якості, доступності освіти, участі в громадських діях, активній громадянській позиції та недискримінації. У такому контексті академічна культура розуміється як сукупність норм та цінностей освітньої та наукової діяльності університету. Наразі не існує чіткого розмежування між академічною та корпоративною культурою університету. Науковці, що вивчають питання академічної культури університету не відокремлюють її від корпоративної культури.

Розглядаючи університет як корпорацію, тобто об'єднання первинних ділових організацій, якими є кафедри, навчальні групи та значна кількість допоміжних підрозділів, Н. Горбенко зазначає, що його ознаками є надорганізаційність, полісуб'єктність, конкурентне середовище, самоідентифікація як цінність соціального утворення та протиставлення іншим організаціям. За твердженням авторки, гуманний, демократичний характер досягнення корпоративних цілей, необхідність дотримання культурних зразків педагогічної діяльності міститься у важливій освітній функції, яка полягає у безкорисному відтворенні духовних цінностей, забезпеченні трансляції культурного досвіду, вихованні та розвитку особистості [70].

Науковці, які ототожнюють академічну культуру з корпоративною, з огляду на її структурні елементи, у науковому, зокрема соціологічному дискурсі, значну увагу приділяють місії університету. Так, на думку В. Бакірова, соціокультурна місія університету сьогодення полягає, зокрема, в інституціоналізованому вихованні креативності та формуванні нової ідентичності, які спрощують процеси соціальної адаптації та забезпечують можливість переходу особистості в різні соціокультурні простори. Академічна культура університету в такому розумінні включає в себе

ідеологію (основні принципи діяльності) та імідж (образ), який університет створює та підтримує для зовнішнього середовища [17].

Визначення та розуміння академічної культури в контексті її ототожнення з корпоративною культурою та виділення великої кількості типів відповідно до особливостей певної освітньої установи формують одну з найпопулярніших та найпоширеніших тенденцій в сучасному соціогуманітарному науковому дискурсі, але, на жаль, також можна говорити про відсутність чіткого визначення самого феномену академічної культури. Переважна більшість науковців, які в той чи інший спосіб використовують поняття «академічна культура», замість однозначного визначення мають на увазі певний зміст, який вважається загальновідомим та зрозумілим, що, в свою чергу, призводить до відсутності єдності щодо теоретичної та емпіричної рефлексії цього соціального феномену та пов'язаних з ним процесів.

Специфіку соціокультурного підходу певною мірою передає позиція, відповідно до якої, сформована академічна культура передбачає культуру високої духовності та моралі, культуру особливої поведінки та спілкування людей, які професійно покликані забезпечувати трансляцію культурних цінностей. Так, зокрема, В. Астахова приділяє особливу увагу нормативній складовій академічної культури, аналізуючи здебільшого її морально-етичні компоненти, розглядаючи її перш за все як культуру моральності та служіння людям [9].

І. Сізова, досліджує академічну культуру університету з позицій соціалізації студентів у процесі навчання, що дозволяє дослідниці виявити специфічну університетську культуру та визначити академічну культуру як специфічний габітус вищої школи [197]. На нашу думку, такий підхід до інтерпретації феномену академічної культури крізь призму теорії П. Бурдьє має певні пізнавальні можливості щодо академічної культури університету.

Спираючись на ідеї габітусу П.Бурдьє, І. Сізова визначає освіту як єдине поле, яке виступає центральним механізмом соціально-економічного та

культурного відтворення. У його межах вивчення габітусу дозволяє обґрунтувати практики як з точки зору суб'єктивних диспозицій, так і в контексті об'єктивних умов. Габітус вказує на особливості персонального стилю поведінки, але сам є суспільним, а не особистісним. Таким чином індивід визначає свою приналежність до групи, а габітус можна розуміти як результат соціалізації. З огляду на функції габітусу, авторка зазначає, що їхня реалізація призводить до утворення способу конструювання дійсності, який має унікальний характер. У такий спосіб студенти, що вибирають певний навчальний заклад та напрям підготовки, орієнтуються на сприйняття та практики організації та, внаслідок чого, або репродукують, або змінюють власну поведінку, яка знаходить своє відображення в академічній культурі.

Найбільший пізнавальний потенціал для нашого наукового пошуку щодо феномену академічної культури має позиція американської дослідниці П. Мендоса. У структурі академічної культури вона виділяє чотири шари, які стосуються:

- зовнішнього середовища;
- інституціональної культури університету;
- субкультур всередині університету;
- індивідуальних акторів.

Будучи притаманною тією чи іншою мірою насамперед кожному університету, академічна культура, відповідно, в той чи інший ступінь притаманна певним носіям, до числа яких, на думку П. Мендоса, належать не тільки учасники освітнього процесу, але й представники всіх структур, які входять до його складу. Характеризуючи суб'єктів-носіїв академічної культури, авторка ідеї виділяє, зокрема, наступні:

- суб'єкти субкультур: адміністративний апарат, професорсько-викладацький склад, студенти, яких, в свою чергу, можна поділити на об'єднання за дисциплінарними ознаками або навколо людей з різними поглядами в рамках однієї дисципліни;

- індивідуальні актори, до яких вона відносить керівників різного рівня, які здійснюють вплив на контури академічної культури: від ректора університету до керівників факультетів, кафедр, а також окремих представників професорсько-викладацького складу [280].

На думку П. Мендоса, академічна культура за своєю сутністю є структурою, що містить у собі інституціональний, соціальний та виробничий елементи. Під інституціональним елементом розуміються практики та символічні конструкти; соціальний елемент академічної культури університету базується на соціальних очікуваннях, таких як масова освіта, громадянство, збереження знань, виробничий елемент представлений академічним капіталізмом. Поява останнього є результатом комерціалізації наукових досліджень, що, як свідчать дослідження самої П. Мендоса та її колеги Дж. Бергера, є ефективним засобом підвищення якості навчання студентів. Зовнішнє середовище формується зі сукупності установ вищої освіти та системи стосунків між ними. Інституціональна ж культура формується в результаті поєднання місії університету та його символіки, які використовують для трансляції певних цінностей. На думку авторки, умови, що склалися, стимулюють співробітників університету «до усвідомлення необхідності створення єдиного ціннісного простору вишу» [281].

На наш погляд, у такому контексті доречно визначити й основні особливості системи вищої освіти, при цьому необхідно зосередити увагу на тому, яким чином система визначає дії та зміни. За твердженням Р. Дарендорфа, «деякі галузі людської діяльності виробили свої власні образи дії, наприклад, світ науки або мистецтва. Іншими словами, існує така річ, як секторальна гегемонія» [80]. Тобто вища освіта, наприклад, має певну автономію, яку неможливо уявити в початковій або сучасній середній освіті. Вона є більш вільною від сім'ї, спільноти і, перш за все, від контролю місцевих чиновників і громадськості. У минулому столітті система вищої освіти почала поступово перетворюватись на незалежний сектор сучасних суспільств. Інституційна автономія й академічна свобода є

фундаментальними академічними цінностями. Розуміння та реалізація автономії й академічної свободи змінюються з розвитком самого університету, під зовнішнім впливом, наприклад, з боку держави.

Розуміння процесів, які відбуваються в рамках культурно-освітнього та науково-технічного просторів, неможливо без визначення та вивчення академічної культури тому, що це одна з найважливіших складових вищої школи як соціального інституту. Феномен академічної культури є загальним соціальним явищем, яке формується в процесі отримання освіти і наукової діяльності.

1.3 Пізнавальні можливості практичної парадигми в інтерпретації феномену академічної культури

Вивчення освіти в контексті соціокультурного підходу дозволяє отримати відповіді на такі питання: визнання деяких загальних принципів, критеріїв обґрунтованості та достовірності знання стосовно процесів та явищ; окреслення певного загального кола проблем, що підлягають дослідженню та, навпаки, що не мають підґрунтя для постановки дослідницьких завдань.

Освіта завжди знаходилась у фокусі наукових пошуків, у тому числі таких впливових напрямків теоретизування як структуралістська, функціональна та феноменологічна парадигми. У структуралістській парадигмі, яка в найзагальнішому сенсі отримала найбільше поширення у працях К. Леві-Строса [133], Ф. Де Сосюра [81], Ж. Лакана [131], М. Фуко [223] та ін., суспільство розглядається як цілісність, що забезпечується його основними структурами, серед яких виділяються соціальні системи (суспільні інститути); культурна система як регулятивна сила; поведінкові системи, що встановлюють принципи та правила; особистісні системи (ролі та особистісні мотивації). З точки зору основних

положень цього теоретичного напрямку, суспільне життя є нескінченим процесом взаємодії людей та переплетінням цих взаємодій. Головним завданням соціології з таких позицій є вивчення структури соціальної системи та механізмів, які забезпечують соціальний порядок, рівновагу, стабільність системи та підсистем.

Загальна властивість системи – взаємозалежність, яка є певним порядком взаємодії між елементами, що входять до неї, тобто існування контролю, обмеження в поведінці. Усі системи функціонують у складній взаємодії з середовищем і є внутрішньо та зовнішньо орієнтованими. Зовнішня орієнтація системи пов'язана з адаптацією та інтеграцією, внутрішня – з накопиченням раціональної енергії задля досягнення таких цілей як отримання інформації, знань тощо. Стосовно освіти, структуралістська парадигма дозволяє розглядати її як соціальний інститут, роблячи акценти на структурі, яка складається з елементів, що знаходяться у взаємозв'язку та взаємовпливі, несуть у собі об'єктивне та суб'єктивне й знаходяться в єдності. Такий підхід до інституту освіти дозволяє розглядати її місце як частини цілого (суспільства) та її роль (функцію) у забезпеченні порядку, рівноваги, стабільності у виживанні як самої соціальної системи, так і різних підсистем.

У рамках структуралістської парадигми використання різних методик (більшою мірою кількісних, ніж якісних) дозволяє вивчати освітнє середовище за наступними рівнями:

- макрорівень, що містить у собі політико-правові, економічні, демографічні, природно-географічні, національні, соціально-культурні та науково-технічні показники;
- мезорівень освіти, що операціоналізується через зовнішні ділові контакти освітнього закладу та до якого належать суб'єкти (споживачі) освітніх послуг, ділові партнери, конкуренти, органи управління освітою, керівні органи, ЗМІ. Вивчення мезосередовища освіти дозволяє виділити ті сили, які мають безпосереднє відношення

до освітньої установи, виявити існуючі між ними взаємини та можливості освітнього закладу впливати на них. У той же час вивчення мезосередовища має велике значення для оцінки реального стану освітнього закладу та його конкурентоспроможності в регіоні, особливо великих і менш масштабних освітніх установ, що претендують на лідерство в конкретних напрямках і програмах підготовки;

- мікрорівень характеризує структуру діяльності освітнього закладу та містить у собі головні його підсистеми: навчально-методичну, науково-консалтингову, господарську, економічну, управлінську, маркетингову діяльність, студентське / учнівське / батьківське середовище. Вивчення мікросередовища освітнього закладу дозволяє виявити внутрішні джерела ефективності його діяльності, сильні й слабкі сторони, перспективи розвитку, наявність потенційних загроз стабільності його діяльності (наявність слабких ланок, наростання внутрішніх проблем) [214].

З іншого боку, дослідження освіти як соціального інституту в контексті структуралістської парадигми дозволяє також виявити наступне: 1) позиції освіти як структуруючої структури зі своїми конкретними властивостями (здатність до самовідтворення, єдність об'єктивного та суб'єктивного, керованість з боку органів влади та управління); 2) особливості структурної трансформації освіти під впливом економічних, соціально-політичних, соціокультурних чинників; 3) освіту як факт буття, тобто її морфологію та факт свідомості (суб'єктивні диспозиції).

Також у рамках цієї парадигми можна виявити особливості соціальних груп – учасників освітнього процесу, які є об'єктом дослідження, а саме: наявність груп, причини їхнього утворення, склад і розмір, особливості (фактичну тривалість існування, очікувану тривалість, періодизацію функціонування), ступінь впливу, відокремлені інтереси та причини їхнього утворення, паралельні відносини; систему формального/неформального контролю (правила-закони, правила-норми, правила-звичаї), об'єктивні

чинники згуртованості; ступінь і глибину диференціації (розподіл владних повноважень, технічне оснащення, кількість шаблів влади, ієрархія).

Функціональна парадигма (Р. Будон, Р. Мертон, Т. Парсонс та ін.) тісно пов'язана зі структуралістською парадигмою, оскільки поняття «функція» є однією з основних категорій структурного функціоналізму [34; 142; 177]. Сутність теорії полягає в тому, що будь-яка частина соціальної системи є функціональною для всієї системи, завдяки чому забезпечується високий ступінь інтеграції всього суспільства.

У рамках функціональної парадигми, зазвичай, вивчаються проблеми, що стосуються функціональної трансформації освіти під впливом економічних, соціально-політичних, соціокультурних чинників, досліджуються сталість/ варіативність функцій (традиціоналістична / менеджерська) суб'єктів освітнього процесу (декана факультету, ректора), зміна змісту функцій керівників різного рівня. Це дозволяє визначати ступінь функціональності функції (функція - дисфункція), тобто, наприклад, яким чином (позитивно чи негативно) впливає введення системи платного навчання у вищих навчальних закладах на якість підготовки фахівців і на задоволення потреб економіки у фахівцях відповідного профілю; організаційне оформлення студентів контрактної та бюджетної форм і його вплив на мотиваційне та комунікативне середовище в групі. Вивченню підлягають як джерела функцій, до яких ми відносимо об'єктивні умови та суб'єктивні диспозиції (фінансування, правова база, способи кооптації ректорів і деканів), так і ступінь прояву функцій: латентні та приховані (наприклад, репетиторство), вплив введення ЗНО на демократизацію освіти тощо [4].

Теоретичним фундаментом феноменологічної парадигми, як відомо, є феноменологія Е. Гуссерля [78]. У рамках цієї парадигми можна говорити про розуміючу соціологію (М. Вебер [49]), символічний інтеракціонізм (Дж. Мід [145], Ч. Кулі [125]), етнометодологію (Г. Гарфінкель [59]), соціальне конструювання реальності (П. Бергер і Т. Лукман [26]). Головним у межах

феноменологічної парадигми є опис таких феноменів, як чуттєвий досвід, уява та ін. Феномени, або «життєвий світ» (світ практичної діяльності або початковий досвід), є тим, що передує будь-якому пізнанню та визнається предметом вивчення всіх варіантів феноменологічної соціології. Мета феноменології – з'ясувати зміст цього життєвого світу, який кожен учасник конструює сам і сприймає цей світ по-своєму. Це сприйняття одних частин реальності може в основному розділятися з іншими членами суспільства, а інших – помітно відрізнятися. Така суб'єктивна реальність може суттєво змінюватись під впливом зовнішніх умов. Життєвий світ можна пізнати лише за допомогою інтросуб'єктивності (соціальності, яка є внутрішньою властивістю свідомості). Означений підхід дозволяє побачити об'єктивний світ як загальний для всіх, зрозуміти, що цей світ також сприймається іншими учасниками, як і конкретним суб'єктом, який при цьому сприймає інших як елемент власних біографічних ситуацій.

Застосовуючи феноменологічну парадигму в рамках соціології освіти, можна вивчати внутрішній світ учасників освітнього процесу: мотиви, потреби, цілі, інтереси суб'єктів. Для більш глибокого аналізу життєвий світ потрібно структурувати за такими різними підставами, як сталі форми власного досвіду та ієрархія його специфічних форм, особлива часова перспектива, просторове «розшаровування» життєвого світу, специфічні риси обраної спеціальності, життєво-світові простори. Все означене дозволяє характеризувати внутрішній світ освіти, його релятивність, випадковість, невизначеність. Для розуміння того, що стоїть за подією, необхідно враховувати такі параметри, як час, місце, які зумовлюють життєвий світ, статус кожного учасника освітнього процесу.

У межах феноменологічної парадигми відкриваються можливості дослідження таких проблем освіти: розгляд освіти як суб'єктивного та інтросуб'єктивного життєвого світу; типи знань студентів та викладачів один про одного. При цьому знання можуть бути стереотипними (заснованими на апріорних оцінках зовнішнього вигляду, одягу, зачіски, стилю поведінки,

емоційних характеристик, мови та ін.); такими, що ґрунтуються на практичному досвіді (отримані в процесі взаємодії та трансформовані в стереотипи); й, нарешті, невизначеними, що втілюються через номінації та категоризації студентів і викладачів: «навішування ярликів» (поганий – гарний, тренер-аніматор, диктатор-демократ). Також предметом дослідження можуть бути освітній простір (авторитарний, діалоговий); ефективність різних форм освітнього дискурсу (усної та письмової); типологія стратегій навчання; роль освітніх технологій в освіті (дистанційне, он-лайн навчання, «кейсова» методика); актуальність та значущість нових інформаційних технологій (створення відкритого навчального простору); життєві стратегії учасників освітнього процесу, зміст цих стратегій, джерела мотивації, її структура; характер та ступінь включеності учасників освітнього процесу в групу, поведінково-діяльнісне середовище, комунікативно-референтне середовище; аналіз неформальних організацій в університетському середовищі, за допомогою яких відбувається індивідуалізація та самореалізація суб'єктів освітнього процесу.

Символічний інтеракціонізм акцентує увагу на міжособистісних відносинах учасників освітнього процесу: викладач-викладач, викладач-студент, студент-студент. Такі відносини виникають у конкретних ситуаціях у контексті символічної взаємодії та виявляються у вчинках, ролях, статусах суб'єктів освітнього процесу. Етнометодологія досліджує процедури та методи конструювання повсякденності учасників взаємодії в межах освітнього процесу. «Розуміюча соціологія» цікавиться інтересами, мотивами, цінностями суб'єкта, що включені до процесу отримання професійних навичок майбутньої спеціальності.

Особливе місце в системі сучасних соціологічних теорій посідає практична парадигма, науковий та евристичний потенціал якої в полі освітніх досліджень, на наш погляд, є недостатньо використаним. Спочатку термін «практична парадигма» виконував у науковому дискурсі скоріше символічну функцію, поєднуючи різні спроби замінити уявлення про структурно-

функціональну культурну або економічну детермінацію соціальної активності. Основний акцент у теорії був зроблений на активній ролі колективної людської діяльності у відтворенні та трансформації соціальної системи, що й дозволило поняттю «практика» набути певної цінності для досягнення методологічних компромісів. Акцент робився на активності діяча чи «соціального агента», але із зазначенням системно-структурних обмежень, що дозволяло поєднувати теоретичні моделі соціальної реальності, традиційних суб'єкт-об'єктних моделей, через критику яких і розкривається зміст цього поняття.

Одним із перших теоретиків, який вказував на значну роль практик у повсякденному житті, був Д. Юм [253]. Аналізуючи особливості людської поведінки та мислення, він висуває тезу про те, що звичай мислити або діяти певним чином є достатньою підставою для подальшої діяльності. Таким чином, звичка відіграє роль не зовнішньої першопричини, а внутрішнього джерела, є іманентною самій дії, потенційно замінюючи будь-які форми каузальності. Тлумачення «практик(и)» як узвичаєних дій, є не лише першою, але й найконсервативнішою науковою інтерпретацією цього поняття, сутністю якого є можливість діяти, не вдаючись до логічних, моральних або інших обґрунтувань.

Значний вплив на розуміння ролі практик у контексті повсякденності має класичний марксизм з його оригінальним трактуванням феномену повсякденності, яке базується на праксеологічній парадигмі соціального дослідження. Згідно з її основними положеннями, перетворююча діяльність (практика, праксіс) є субстанцією суспільного буття, внаслідок чого, всі без винятку сторони соціально-історичного процесу розглядаються крізь призму діяльності в якості її результатів, функцій, модусів, відносин тощо [266]. Не зважаючи на широке різноманіття концепцій праксісу в контексті марксизму та подальших його інтерпретацій, автори сходяться в тому, що внаслідок практичної нерозривності в структурах повсякденності відбувається детермінація суспільної свідомості суспільним буттям, тобто процеси цієї

детермінації виявляються не прямими й безпосередніми, а непрямими й багаторівневими [253]. Зміст економічного й політичного порядку поступово вбудовується в структури повсякденних практик, озвичається, тобто стає само собою зрозумілим, і, лише в результаті цього, влітається в свідомість конкретних індивідів, соціальних груп, класів і суспільства в цілому.

Сучасні теорії практик багато в чому зобов'язані філософії Л. Вітгенштайна та М. Хайдегера, а так званий «прагматичний» поворот у соціальних науках відбувся завдяки роботам Л. Вітгенштайна та Д. Остіна [226; 291]. За Л. Вітгенштайном, сутність слів надає певна практика, і тут мається на увазі дещо більше, ніж просто контекстуальна зумовленість соціальної комунікації. На його думку, практика або «форма життя» задає умови осмисленості повсякденної мови, яка насправді функціонує лише на тлі всієї сукупності практик, прийнятих у конкретній культурі. Подібний підхід є одним із основних способів осмислення феномену практики в контексті його консервативного розуміння. У свою чергу, Дж. Остін акцентував увагу на мовних діях, які мають у таких інституційних контекстах певну перформативну силу – спроможність змінювати реальність. У буденних контекстах мова використовується перформативно, тобто для досягнення певних ефектів або наслідків. Прикладами подібного застосування мови можуть бути обіцянки, накази чи визначення. Намагаючись усунути розбіжності між висловлюванням і дією, знімаючи протиставлення між мовою як системою знаків і реальністю, яка підлягає означуванню, Л. Вітгенштайн і Дж. Остін пропонують перенести дослідницький фокус на інструментальне використання мови в контекстах практичної діяльності. У такий спосіб розуміння практик/и, з одного боку, як неекспліційованого знання/вміння а, з іншого боку, як конкретної діяльності, що поєднує слова та дії, й формулює теоретико-методологічні засади соціології повсякденності.

Специфіка застосування практичної парадигми в полі наук соціогуманітарного циклу полягає в особливому ставленні до предмету та об'єкту дослідження, які неможна вивчати поза конкретним простором,

часом, метою, тобто не в інструментальному вигляді (як він функціонує в реальному житті), а у вигляді абстрактних схем, структур або категорій. Теоретична рефлексія Л. Вітгенштайна є одним з можливих, але не єдиним способом пізнання, який до того ж сам заснований на практичних навичках, традиціях і процедурах, що дозволяють абстрагуватися від особистісних залучень як вченого, так й об'єкта, що досліджується [291]. Саме цим зумовлюється необхідність заміни пояснення детальним етнографічним описом, який не привносить теоретичних або ідеологічних категорій у досліджувані явища, а з іншого боку - звернення до типових, рутинних дій, які формують повсякденність та становлять основну частину соціального життя. Так, на думку вченого, найважливіші аспекти речей приховано за їхньою простотою й буденністю [291].

У різноманітті підходів до дослідження практик виділяються дві ключові ідеї, які допомагають побачити єдність практичної парадигми: «фоновий» характер і «розкриваюча» природа повсякденних практик. Одним із ключових аспектів практичної парадигми є твердження про фоновий характер повсякденних практик, яке, на думку Л. Вітгенштайна, є ключовим елементом створення змісту повсякденної взаємодії. Витоки теорії беруть свій початок у гештальтпсихології, що з'являється як напрям психології на початку ХХ століття завдяки німецьким психологам Максу Вертгаймеру, Курту Коффці та Вольфгангу Келлеру [51]. Її сутність, як відомо, полягає у вивченні людської психіки з позицій цілісних структур — гештальтів (нім. Gestalt – постать). Основним постулатом гештальтпсихології є розуміння первинних даних як цілісних структур (гештальтів), які не виокремлюються з компонентів, що їх утворюють. Гештальтам притаманні власні характеристики та закони, зокрема, «закон групування», «закон відношення» (фігура/фон).

Комплексне вивчення фігури та фону як цілісної структури в теорії Л. Вітгенштайна має прямий зв'язок з гештальтпсихологією та аналізом осмисленого зорового сприйняття. Сприйняття фігур на певному тлі – один з

ключових принципів сприйняття осмисленим чином. У залежності від ситуації та особливостей сприйняття, ролі фігури та фону можуть бути доволі різними. Наприклад, те, що сприймалось як окрема фігура, може витіснитися на задній план, стаючи фоном і даючи можливість виділитися іншій формі. Фон не є чимось прихованим, але в той самий час його не помічають, оскільки він функціонує як умова, що додає змістовної визначеності фігурі. У більш широкому розумінні цю ідею можна перенести на механізми будь-якого змістоутворення. У контексті повсякденності або будь-якого іншого способу відтворення сенсу під «фоном» або «заднім планом» (підґрунтям) розуміється все різноманіття людських дій у повному їхньому переплетінні. Аналізу підлягає не певна дія в певний момент, а вся їхня сукупність, яка й утворює певний фон, на якому сприймається будь-яка дія, й який формує судження, поняття та реакції [51]. У такий спосіб, найпростішим розумінням фонових практик є діяльнісний контекст, в якому інтерпретуються висловлювання або поведінка. Наприклад, розуміння будь-якого висловлювання завжди передбачає внутрішнє посилення на загальнодоступний масив, яким, за своєю сутністю й є певна культура, а фонові практики – сукупність прийнятих у культурі, тобто узвичаєних моделей діяльності, способів комунікації, навичок поведінки з різними предметами тощо. Засвоєння фонових або неявних знань про певні змісти або практики в рамках визначеної культури забезпечує однозначність і гарантує відсутність проблем комунікації, оскільки вони є спільними для конкретної форми соціального життя.

Вагомий внесок у подальшу розбудову практичної парадигми, як відомо, належить П. Бурдьє. У його соціологічній теорії практики є породженнями «габітусу», який представлений як система сталих диспозицій, що переносяться, структуровані структури, які схильні функціонувати як структуруючі структури, тобто як принципи, що породжують й організують практики та уявлення [38]. За П. Бурдьє, практики, з одного боку, є реакціями габітусу на соціальні виклики

суспільства, а з іншого – проявами певного типу габітусу, що є характерним для тієї чи іншої соціальної групи, їхніми відмінними ознаками. У такий спосіб практики й формують габітус і формуються ним, оскільки одночасно є й досвідом, й умовами його формування. Вчений розуміє соціальну дію не як виконання певних правил, підкорення габітусу, а людина, як агент дії, не є абсолютно вільним суб'єктом. Конкретні дії, практики – це результат деякого почуття гри, а не несвідомого розрахунку або підкорення правилу. Але це почуття є структурованим та здобувається в результаті досвіду. Агенти не підкорюються правилам, а діють у відповідності до стратегій. Такі стратегії, почуття гри припускають свободу у межах гри, але зумовлені габітусом – ментальними структурами та самовідчуттями індивіда, його самовизначенням у соціальному просторі, схильністю відігравати певні соціальні ролі. Габітус є, так би мовити, структурованою структурою, схемою сприйняття, мислення та дії, соціально конструйованою природою індивіда. Габітус формується в процесі суб'єктивного засвоєння об'єктивних структур соціального простору та схиляє індивідів сприймати ці структури як щось, що є само собою зрозумілим. Він є неочевидним прийняттям своєї позиції та почуттям того, що можна та чого неможна «собі дозволити».

Описані нами поняття практик та практичний підхід у контексті дослідження академічної культури мають не лише теоретичне значення, але й можуть забезпечити принципово новий підхід до емпіричного вивчення освітнього простору. Освітні практики, як і будь-які інші соціальні практики, також надають сенс таким важливим ціннісним поняттям феномену академічної культури, як доброчесність, автономія, справедливість тощо, дійсний, а не декларативний сенс яких міститься саме в певних способах діяльності, на фоні яких вони використовуються. Саме тому в різних типах академічних культур або традицій одні й ті ж поняття насправді означають зовсім різне. Розуміння цієї різниці можливе за умов аналізу діяльності людей в освітньому просторі з позицій практичної парадигми, коли академічна

культура студентів інтерпретується як система цінностей, переконань, зразків і норм поведінки, притаманних студентам університету як соціальній групі.

Зокрема, в освітньому просторі в контексті академічної культури розкривається те, як бути викладачем, науковцем, студентом тощо. Саме практики розкривають сутність поведінкових проявів (так звані «розкриваючі практики») не лише в залежності від конкретної культури, а й історично. В основі різних соціальних світів знаходяться сукупності практичних навичок, які освоюються в процесі повсякденної взаємодії й тим самим розкривають осмислені ідентичності. У цьому сенсі набуття людиною статусу студента або викладача відбувається за рахунок освоєння необхідних в академічній діяльності навичок і стилю (певного набору практик), які відповідають певній академічній традиції.

Використання аналітичного підходу П. Бурдьє з дослідження повсякденності, дає нам можливість інтерпретувати академічну культуру як певний набір академічних практик, до яких ми відносимо як формальні (декларовані, документовані) прояви академічної культури, так і неформальні академічні практики.

До декларованих навчальних практик належать як всі види навчальних практик (відвідування лекційних та семінарських/практичних/лабораторних занять, підготовка та написання поточних письмових робіт, підготовка та захист кваліфікаційних робіт, підготовка та складання іспитів, складання поточного контролю з предмету), так і практики наукової діяльності (написання наукових статей, науково-дослідна робота з підготовки дипломних робіт). Позанавчальна діяльність студентів, що реалізується в формальному полі (участь у самодіяльності, громадська активність та ін.), також розглядається як навчальна практика.

Неформальними проявами академічної культури студентів, які ми аналізуємо з позицій практичної парадигми, є такі феномени студентської повсякденності як «святкування екватору», відтворення забобонів у процесі підготовки та під час складання екзаменів, вірування в прикмети, неофіційні

церемонії посвяти в студенти, а також практики академічної недоброчесності, аналіз поширеності яких в українських вишах буде здійснено нами в наступному розділі роботи.

На нашу думку, теоретичний потенціал практичної парадигми дозволяє визначити академічну культуру студентства як сукупність моделей поведінки, що формуються в академічному середовищі в процесі адаптації до ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках.

Таке твердження ґрунтується на тому, що формування габітусу у суб'єкта складається з трьох початкових процесів – сприйняття (структуруюче повсякденне сприйняття соціального світу), мислення (когнітивна інтерпретація соціального світу через практичні теорії та оцінка повсякденних дій шляхом імпліцитних суспільних норм) та намірів (що породжують системні соціальні практики). Сформульовану нами дефініцію академічної культури буде покладено в основу її подальшого теоретичного аналізу й емпіричних інтерпретацій, представлених в дисертаційному дослідженні.

Таким чином, пізнавальні можливості теорії практик за умов її екстраполяції в академічне поле дозволять нам аналізувати дії суб'єктів освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для розуміння їхньої мотивації. Також ми отримуємо інструментарій, за допомогою якого акцентується увага на активній ролі колективної людської діяльності у відтворенні та трансформації соціальної системи, що в кінцевому підсумку дає поняттю «практика» можливість набути цінності для досягнення методологічних компромісів. Акцент на активності діяча чи «соціального агента», але із зазначенням системно-структурних обмежень, дозволяє поєднувати теоретичні моделі соціальної реальності традиційних суб'єкт-об'єктних моделей, через критику яких і розкривається зміст поняття практика. Все це, на наш погляд, надає можливості ґрунтовного вивчення

феномену академічної культури студентства, виявлення її специфічних характеристик.

Висновки до розділу 1

Інститут вищої освіти знаходиться у фокусі постійної уваги дослідників, що обумовлено його роллю в трансформаційних процесах суспільства. Розкриття сутнісних характеристик, які детермінують стан вищої освіти, аналіз її взаємозв'язків із соціокультурним середовищем можливі насамперед завдяки розумінню особливостей феномену, що в предметному полі соціогуманітарного дискурсу відомий як «академічна культура» та є однією з найважливіших характеристик вищої школи, браком якої пояснюється більшість актуальних проблем вищої освіти в Україні.

У широкому розумінні академічна культура поєднує науку, культуру та знання, механізми її виникнення визначаються конкретною ситуацією на певному етапі розвитку суспільства, а формування основних її принципів та їхнє відтворення пов'язується насамперед з університетським середовищем.

Аналіз академічної культури в контексті соціологічної науки ґрунтується на твердженнях про те, що академічна культура є історичним явищем, яке виникає з появою перших європейських університетів; змінюється під впливом трансформаційних процесів у системі вищої освіти; є символічним утворенням і, як система символів, передається від покоління до покоління за допомогою мови; є своєрідною інструментальною реальністю, що містить як функціонально корисні, так і дисфункційні елементи; в певному сенсі є явищем, що має психологічний характер і ґрунтується на індивідуальному досвіді особистості як суб'єкта академічної діяльності та носія академічних практик.

У межах інституту освіти академічна культура виконує низку функцій, частина з яких є аналогічною функціям культури на рівні суспільства (ідентифікаційна, орієнтаційна, соціалізаційна, інтеграційна та

комунікаційна). Але оскільки середовищем існування академічної культури є інститут вищої освіти, це сприяє появі деяких специфічних функцій, які притаманні лише їй: мотиваційна, організаційна, просвітницька, а також функції керування репутацією (SERM), збереження «незмінних принципів», реалізації афіліації та «спільного буття». Чотири останні функції власне й формують «метафоричне ядро» академічної культури.

Освітні практики, як і будь-які інші соціальні практики, надають сенс таким важливим ціннісним поняттям феномену академічної культури, як добросесність, автономія, справедливість тощо, дійсний, а не декларативний сенс яких міститься саме в певних способах діяльності. Використання аналітичного підходу П. Бурдьє з дослідження повсякденності дає можливість інтерпретувати академічну культуру як певний набір академічних практик, до яких належать як формальні (декларовані, документовані) прояви академічної культури, так і неформальні академічні практики.

Теоретичний потенціал практичної парадигми дозволяє визначити академічну культуру студентства як сукупність моделей поведінки, що формуються в академічному середовищі в процесі адаптації до ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках. У межах зазначеної парадигми також з'являється можливість аналізувати дії суб'єктів освітнього процесу, відкриваючи нові перспективи розуміння їхньої мотивації. Акцент на активності діяча чи «соціального агента», але із зазначенням системно-структурних обмежень, дозволяє поєднувати теоретичні моделі соціальної реальності традиційних суб'єкт-об'єктних моделей, через критику яких і розкривається зміст поняття практика. Це надає можливості ґрунтовного вивчення феномену академічної культури студентства, виявлення її специфічних характеристик.

Основні положення цього розділу викладені у публікаціях автора [166; 167].

РОЗДІЛ 2.

ВИТОКИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

2.1 Класичні університети як осередки формування академічної культури

Як відомо, перші практики вищої освіти та прообрази майбутніх навчальних закладів виникли ще в античні часи. Тут слід згадати, перш за все, вищі філософські школи, які виникли у V-III ст. до н.е. в Афінах та Римі. Філософська школа, яка була відкрита в 425 році н.е. у Константинополі, першою отримала назву університету (від лат. *universitas* – сукупність), про що сказано в кодексі Феодосія (438 р.) – офіційному збірнику постанов римських імператорів IV-V століть. Власне університети як тип навчальних закладів з'явилися значно пізніше: так, Болонський університет був заснований у XI ст., Салернський – у XI-XII ст., Паризький (Сорбона) – у 1215 р., Саламанський – у 1218 р., Оксфордський – у другій половині XII ст. (за іншими даними – на початку XIII ст.), Кембриджський – у 1209 р.

Із моменту появи перших університетів та протягом усієї історії їхнього існування актуальними залишаються питання про мету, завдання, сутність та їхні специфічні, притаманні лише їм функції. Освітні установи (університети) як соціальний інститут мають досить тривалу історію формування, а також досвід певної рефлексії щодо суспільних змін. Поняття «університет» у сучасному розумінні бере свій початок від середньовічного латинського висловлювання «*universitas magistrorum et scholarium*», що означає спільноту викладачів і студентів – тих, хто навчає, й тих, хто вчиться. В епоху середньовіччя термін «*universitas*» означав не універсальність навчання, а будь-яку корпорацію чи організацію, які в своєму складі мали людей зі спільними інтересами та незалежним правовим статусом. Так, наприклад, у Болоньї, Падуї, Монпельє існувало фактично декілька університетів, але вони

вважали себе частинами однієї «universitas», а як автономна академічна установа з освітніми практиками університет починає функціонувати в період XIV-XV століть.

Ураховуючи специфіку виникнення та діяльності європейських університетів, яка полягала, перш за все, в їхній автономності, християнська церква прагнула утримати університетську освіту під власним контролем та безпосереднім впливом. Символічним результатом цього прагнення можна вважати те, що Ватикан є й сьогодні офіційним покровителем деяких університетів. Незважаючи на обставини формування та умови існування, перші університети за своїм адміністративно-організаційним устроєм, програмою та методами навчання в період раннього середньовіччя вже були певною альтернативою світської освіти церковній. Одним із ключових аспектів стало протиставлення схоластиці діяльного інтелектуального та духовного життя, завдяки чому, в тому числі, духовний світ Європи став значно багатшим.

Розквіт торгівлі наприкінці раннього середньовіччя сформував суспільний попит на кваліфікованих ремісників та вчених, що дало поштовх для появи освітніх інститутів, які могли їх готувати. Внаслідок цього з'являються позацерковні спільноти вчених, які організують школи, де викладаються предмети за професійним спрямуванням: математика, фізика, хімія, картографія, зоологія, мінералогія. Саме так виникають й медична школа в Салерно, юридичні школи в Болоньї та Падуї, й починаючи з XII століття, чисельність університетів невпинно зростає. На той час для набуття статусу університету необхідно було отримати папську буллу (наказ) про створення, яка водночас виводила школу з-під контролю світської та, частково, церковної влади та узаконювала його існування. За висловом Г. Гегеля, університети стають «живим дзеркалом Всесвіту», не тільки поширюючи уявлення про природу та Всесвіт, але й перетворюючись на «чудову кузню» наукових та педагогічних кадрів [62].

Важливим привілеєм університетів того часу було право на присвоєння вчених ступенів, інші навчальні заклади (академії, школи та ін.) теж мали право на видачу дипломів своїм випускникам, але вони визнавались тільки там, де існувала влада, що узаконила той чи інший заклад, наприклад, у рідному місті. Дипломи ж університетів визнавались та мали юридичну силу в усьому католицькому світі, тому людина, яка отримала диплом університету, могла викладати та працювати у будь-якій католицькій країні. У зв'язку з цим однією з ключових характеристик перших університетів можна вважати мобільність, яка була тісно пов'язана з їхньою наднаціональністю й демократичним устроєм. Так, наприклад, загроза епідемії або війни могла призвести до фізичного переміщення університету в інше місто або навіть країну. У свою чергу студенти та викладачі об'єднувалися в національні земляцтва, які ще називалися «колегіями» чи просто «націями».

Першим університетом Західної Європи часто називають Болонський університет, заснований у 1088 році, але цей факт підпадає під певну критику. Цьому є пояснення, яке міститься в розумінні самого поняття «університет». Як ми вже зазначали, спочатку під терміном «університет» розуміли єдину корпорацію студентів і професорів із різних дисциплін, тому, враховуючи це, слушно вважати першим університетом Паризький. Тривалий час до нього, як до корпорації, входило чотири основні земляцтва: французьке, пікардійське, англійське та німецьке.

Важливим етапом розвитку європейських університетів стала друга половина XIII століття, коли в їхній структурі чітко виокремились факультети або коледжі. За факультетами закріплювалось право присудження вже існуючих на той час учених ступенів. Так, після 3-7 років успішного навчання під керівництвом професора слухачу присуджувався ступінь бакалавра, а потім - магістра, доктора або ліценціата. Студенти університету створювали земляцтва, які мали власні устави, ієрархію, традиції та звичаї, й кожен з тих, хто бажав отримати освіту, був їхнім членом. Факультети спільно з земляцтвами виконували й адміністративні функції, обираючи офіційного

главу університету – ректора. Керівництво університету в його особі мало тимчасові повноваження тривалістю, як правило, один рік, а влада в університетах фактично належала факультетам та земляцтвам. Якщо організацією студентів були земляцтва, то викладацький склад університетів об'єднувався за факультетами (від лат. «здібність»), причетність до яких визначалась у відповідності до профілю викладання, тобто до них входили професори, спроможні викладати ту чи іншу дисципліну. Студентські земляцтва не мали чіткої ієрархічної системи, а були спільнотами, в яких кожен із членів мав рівні права, а факультети, на відміну від них, підпорядковувались деканам, головами яких вони були. Посада ректора – керівника університету – була виборною з числа професорсько-викладацького складу, але відомі випадки, коли на посаду ректора обирали студента. Незважаючи на те, що з кінця XV століття факультети й, особливо, земляцтва поступово втратили свій вплив, а головні посадові особи університету почали призначатися владою, певний ступінь автономії та демократії все одно зберігався в академічному середовищі, й до сьогодні він є визначною рисою університетської академічної культури. Звернімо увагу на наступний, цікавий для нашого дослідження момент: оскільки навчання було платним, то студенти мали економічну владу, впливаючи на порядок та дисципліну, й цей елемент студентського самоврядування, що зародився ще в стінах середньовічного факультету, увійшов до сучасних освітніх практик.

Перші європейські університети мали в своєму складі кілька факультетів: артистичний (вільних мистецтв), богословський, медичний та юридичний, і можна навіть говорити про певну спеціалізацію університетів, яка постійно поглиблювалася та змінювалася. Згаданий раніше Паризький університет, наприклад, був відомим завдяки ґрунтовному викладанню теології та філософії, Оксфордський університет – канонічного права, Орлеанський університет – цивільного права, у свою чергу італійські університети спеціалізувалися на римському праві, а іспанські – на викладанні математики та природничих наук. Навчання починалось з

особливого, підготовчого факультету, на якому викладались відомі «сім вільних мистецтв», а оскільки латиною мистецтва визначались словом «артос», то факультет мав назву артистичний. Основними навчальними формами в середньовічному університеті були лекція та диспут, мовою викладання була латина, а зміст заняття, в основному, полягав у читанні текстів, які коментував професор, періодично окремі місця могли виноситись на публічний диспут або підлягали обговоренню.

Починаючи із заснування перших університетів, протягом своєї історії мережа вищих навчальних закладів швидко розширювалась, трансформувалась під впливом політичних, економічних і технологічних змін у суспільстві. Така університетська структурна складова як факультети, що пережила цілу низку змін, зарекомендувала себе гнучкою та життєздатною, такою, що вміє адаптуватись до процесів розвитку духовного та наукового життя, й зараз у структурі сучасних університетів факультети є не пережитком минулого, а, скоріше, історичним досягненням з організації та відтворення освітньої сфери.

Із появою перших європейських університетів виникають й перші зародки академічної культури студентства. Так, Болонський університет, який на той час вважався провідним у Західній Європі та сформувався на основі світської школи «глоссаторів», був організацією студентів. В університеті приділялась велика увага якості знань, їхній універсальній цінності, умовам життя студентів і викладачів, а посада викладачів була виборною. Керівна функція в університеті належала студентським гільдіям, і за таких умов викладацький склад був позбавлений прав голосувати на університетських зборах, а весь навчальний процес проходив під контролем студентів.

На відміну від Болонського, Паризький університет мав іншу структуру, і це пояснюється тим, що активатором процесу його виникнення можна вважати не студентів, а викладачів. При цьому варто зауважити, що викладачами були студенти старших факультетів, що закінчили підготовчий факультет і стали магістрами семи вільних мистецтв.

У перших університетах заняття були розраховані на весь навчальний рік, поділу на семестри не було, він уперше з'являється в німецьких університетах наприкінці середньовічної епохи. Аудиторних занять, які для нас є органічними, як таких не було, викладачі проводили заняття в орендованих приміщеннях або, навіть, у себе вдома. Організація перших спеціалізованих аудиторій для навчання належить болонським професорам, а вже з XIV століття міста, де знаходився університет, мали забезпечувати навчальний заклад відповідними приміщеннями. Студенти сиділи просто на підлозі, трохи пізніше з'являються довгі столи, а кафедра влаштовується на подіумі під балдахіном.

Щодо організації процесу навчання в перших університетах, то слід зазначити, що вона на той час не була чітко регламентованою. Так, наприклад, випускні іспити не були обов'язковими. Велика кількість студентів полишала навчальний заклад без іспитів, у тому числі через неможливість сплати внесків за навчання або просто через небажання їх складати. Програму навчання на той час визначав факультет, але при цьому студенти мали повне право висловлювати своє незадоволення, відмовлялись платити за лекції, якщо вважали їх нецікавими та некорисними, що певною мірою впливало на зміст навчального курсу.

У Франції існувала більш жорстка та чітко регламентована система організації та викладання навчального курсу, і становище французьких викладачів того часу не залежало від бажань студентів, які повинні були обов'язково відвідувати заняття. Вважалось, що такий варіант організації навчального процесу створює можливості навіть для не зовсім успішних студентів щодо опанування навичками майбутньої рутинної професійної роботи.

Загалом існувало три основні форми навчальної роботи, які в трансформованому варіанті зберігаються й до сьогодні:

- Лекція (*Lectio*) – повний і систематичний виклад матеріалу, за програмою, що затверджена статутом. Лекції поділялись на

ординарні (обов'язкові) та екстраординарні (додаткові). Із часом курси, а потім і викладачі, почали вважатись більш важливими й обов'язковими (ординарними) та менш важливими й необов'язковими (неординарними). Ординарні лекції починали читати о 9 годині ранку як розраховані на «свіжі» сили студентів, а викладання екстраординарних лекцій починалось з 18-ї й тривало до 22-ї години. Час, відведений на лекцію, коливався в проміжку від однієї до двох годин. Завданням викладача було порівняння різних варіантів текстів і надання їм пояснення, при цьому студентам заборонялося вимагати повторення та більш повільного читання тексту;

- Repetitio як форма навчальної роботи містила в собі більш детальне пояснення окремого тексту з різних точок зору, з його критикою, з урахуванням заперечень та можливих сумнівів. Учитель ставив питання й за отриманими відповідями проводив оцінювання учнів. У німецьких університетах під час такої форми занять відбувався діалог між викладачем і студентом;
- Диспуту (disputatio) в університетах надавалось велике значення. Це пояснювалось тим, що основним завданням диспутів було навчити студентів мистецтву дискусії, захисту ними знань, які вони опанували. Кожен студент повинен був довести, що прочитав рекомендовану літературу, при цьому кількість диспутів, у яких студент мав взяти участь, була обов'язковою й регламентованою статутом університету (наприклад, 6 – у магістра, курс якого відвідував студент та 3 загальноуніверситетських диспути). Нагородою за успішно проведений диспут була перша ступінь бакалавра, який потім повинен був два роки асистувати магістру, а по закінченню їх отримував право на викладання. Через півроку такий бакалавр отримував звання магістра й право прочитати урочисту загальноуніверситетську лекцію перед бакалаврами та магістрами, дати клятву й влаштувати вечерю.

Як бачимо, прототипи сучасних форм організації навчального процесу виникли ще з моменту ранніх університетів, і якщо лекція як форма роботи зберегла не тільки свою назву, але й, фактично, наповнення, то можна відстежити, що *Repetitio* є протоформою семінарських/практичних занять, а диспут за його суттю можна вважати «предтечею» захисту дипломних робіт та дисертацій.

Зародки академічної мобільності як складової сучасної академічної культури виникають у Франції на межі XIII-XIV століть у період правління Філіпа IV Красивого, який своїм указом закріпив за університетами право мати гінців, що надавало можливість тодішнім викладачам і студентам обмінюватись науковими знаннями та листуватись. При цьому гінці курсували не тільки в межах Франції, а й здійснювали міждержавний зв'язок університетів й таких країн як Польща, Італія, Англія, Німеччина.

Попри зміни, які відбулися взагалі в системі вищої освіти, починаючи з середньовіччя університетам вдалося зберегти закладені ще в ті часи основи академічної культури. Вони залишилися певними культосвітніми центрами, які проводять значну роботу з поширення знань і наукових досягнень у суспільстві. На нашу думку, це стало можливим саме завдяки самій ідеї університету, яка розкривається безпосередньо в понятті «*Universitas*». З періоду зародження та формування перших університетів у це поняття вкладали різний зміст. Насамперед увага акцентувалася на організаційному аспекті, тому що перші університети формувалися в результаті об'єднання різних типів вищих навчальних закладів. Проте основна місія університету полягала не в розбудові освітньо-адміністративної складової вищої освіти, а в залученні людини до сукупності всіх доступних типів та видів знань. Традиційно основним завданням всіх «*Alma Mater*» (університетів) було не лише збереження та трансляція існуючих знань, духовних і культурних цінностей, зразків людської діяльності, а й інтелектуального розвитку заради забезпечення умов відновлюваності культури в її найширшому значенні. У ході історії саме університети стали місцем формування та розвитку нового

знання, створення революційних наукових теорій і формування універсальних світоглядних позицій щодо розуміння світу та людини. В університетах студенти отримували унікальну за своєю універсальністю освіту, яка була базовим елементом, що дозволяв згодом входити до будь-якого типу соціальних еліт.

Важливий етап розвитку європейських університетів припадає на початок XIX століття, коли відбувається їхнє оновлення, що пов'язане з переосмисленням призначення та завдань вищої освіти. Носієм освіти, основним фактором, що впливає на розвиток людини, її духовних сил та можливостей проголошується наука. Саме в цей час з'являється й провідний університет тогочасної Російської імперії, а на сьогодні – Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

Історія вищої освіти в Харкові бере свій початок ще з 1721 року, коли у Белгороді був заснований Харківський колегіум, який у 1727 році було переведено до нашого міста. Навчальна програма закладу містила всього три дисципліни – граматику, риторику та філософію. У 1765 році при колегіумі були відкриті додаткові класи для світських осіб, яким викладали російську мову та літературу, математику, інженерну та артилерійську справи, архітектуру, геодезію, географію, малювання, а пізніше – фізику та історію. Уже в 1773 році ці світські класи були відокремлені та реорганізовані в так зване Казенне училище. До початку XIX століття Харківський колегіум залишався центром освіти Слобідської України, в якому навчалися представники всіх верств населення.

Харківський університет, заснований у 1805 році за ініціативи Василя Назаровича Каразіна, успадкував кращі освітні традиції Харківського колегіуму. Ця подія стала поворотним пунктом у розвитку Слобідського краю та поступово перетворила його на один із найбільш розвинених у науковому та освітньому відношенні регіонів [20]. Фактично з моменту виникнення університет отримав статус імператорського, а до його структури за Статутом 1804 року входило 4 відділення (факультети): словесних наук, моральних та

політичних наук, математичних та фізичних наук, лікувальних та медичних наук.

Університети Російської імперії того часу створювалися за моделлю німецьких університетів. Тодішній міністр просвіти С. Уваров направляв найбільш талановитих студентів на навчання за кордон до університету Берліна. З моменту появи університету Гумбольдта його принципи стають затребуваними й в царській Росії. Модель Берлінського університету «генетично» проникає спочатку в Московський і Петербурзький університети, а з часом – і в Харківський. Роль самого Вільгельма фон Гумбольдта, роль німецького класичного університету та нових форм викладання (семінари, єдність викладання та науки) безумовна та незаперечна в становленні Харківського університету. Через певний час, за прикладом моделі університету Гумбольдта, в університеті були створені монофакультети, які стали його основними структурними підрозділами, що очолювались деканами, які обирались на посаду з числа видатних професорів та на засадах сумісництва поєднували викладацьку й керівну діяльність. Ротація на позиції деканів відбувалася кожні чотири роки, при цьому викладацька діяльність залишалась для них провідною, а адміністративні функції – додатковим навантаженням. Керівником університету був ректор, а керівним органом Сенат, до якого входили всі представники професорсько-викладацького складу.

Професори університету паралельно із читанням лекцій та проведенням семінарів, займалися науковою роботою, відтворюючи принцип єдності викладання та дослідження. Принцип академічної свободи полягав в обранні деканів і ректора, при цьому держава не втручалась у діяльність університету. Академічна свобода знаходила прояв й у виборі навчальних курсів, які читали викладачі. Не було жорстких стандартів, професор сам формулював тему, мету й завдання лекційно-семінарського курсу. Публікація результатів досліджень мала обов'язково відбуватися та бути доступною для загалу шляхом публікації в книгах та спеціалізованих журналах.

Численні наукові школи, що виникли в Харківському університеті, сприяли формуванню та розвитку вітчизняної науки. З часом медичний і юридичний факультети були перетворені на самостійні інститути. За роки Радянської влади університет став одним із найбільших науково-навчальних закладів, на базі якого існували Академія теоретичних знань (1920-1921), Інститут народної освіти (1921-1930), Інститут професійної освіти та Фізико-хіміко-математичний інститут (1930-1933). Із моменту свого виникнення Харківський університет був та залишається потужним освітнім і науковим центром, який активно впливає на розвиток вітчизняної академічної культури.

Нове розуміння ролі науки в організації освітнього процесу виокремлюється у принцип безперервності наукової творчості: практики викладання наукових основ і методів пізнання в комплексі з практиками залучення студентів до дослідницької діяльності. Видатний філософ та педагог С. Гессен вважав, що головними принципами університетської освіти є повнота поданого в університеті наукового знання, дух свободи та творчості в процесі викладання та навчання, а також здатність університету до самовідтворення шляхом підготовки викладачів і вчених [62]. Саме за цими принципами формуються академічні практики в будь-якому університеті незалежно від історичної епохи та характеру його розвитку. У такий спосіб принципи організації університетського освітнього простору та академічного життя можна цілком обґрунтовано вважати фундаментальними засадами формування академічної культури, яка є унікальною для кожної країни та вишу. При цьому важливо зазначити, що зміст та практична складова таких феноменів як наука, університетське самоврядування та свобода змінюються не лише історично, а й у залежності від конкретних соціокультурних умов. Так, за часів Еразма Роттердамського феномен «університету» символізував органічну цілісність самої науки, тому головне завдання університету полягало в залученні студентів до ідей та принципів науки, а також у сприянні їхній інтеграції в конкретні сфери знання. Набуття статусу вченого

передбачало здатність сприймати світ крізь «оптику» науки, враховуючи єдність і цілісність знання, проводячи власні дослідження й прагнучи справжнього відкриття [243].

На думку Германа Гельмгольца, основним завданням університету була підтримка живої взаємодії дослідників з усіх гілок знання, яке веде до спільної мети [60]. Саме в університеті особливі умови розвитку науки забезпечують, з одного боку, широту світогляду майбутнього фахівця, а з іншого – створюють основу для розвитку окремих галузей знання. Втім безпосередній сенс поняття «повнота науки» розкривається в практичній площині у змістовній і структурній складових будь-якого університетського курсу, а саме: теоретичному, прикладному та експериментальному блоках як обов'язковій основі навчальної дисципліни. Проте співвідношення теоретичних й емпіричних складових елементів у конкретних університетських курсах або циклі дисциплін буває різним, що впливає на рівень освіченості та специфіку підготовки фахівців. В умовах університету повнота знання виявляється в першу чергу в опануванні основ гуманітарних і природничих наук, а також у комплексі знань щодо природи людини та суспільства, які в результаті формують систему загальноосвітніх знань і серйозну теоретико-практичну підготовку в межах конкретної спеціалізації.

Реалізація освітніх функцій університетами нерозривно пов'язана з одним із традиційних та ключових принципів академічної культури – принципом свободи, яка в університетському академічному просторі формується в результаті поєднання свободи викладання та навчання, що формують певний «університетський дух» та «природну стихію університету». Академічна свобода кожного з суб'єктів залежить від розуміння ними сутності «повноти знання» та критеріїв науковості, а її реалізація відбувається за умов єдності дослідження та викладання. Не менш актуальними та неоднозначними є змістовні та методичні аспекти університетських курсів, у тому числі, питання щодо балансу їхніх навчальних та наукових складових, щодо співвідношення лекційних та

семінарських (практичних) занять, щодо орієнтації на передачу наукових знань, стимулювання до наукового пошуку та вирішення наукових проблем. Розв'язання цих питань в окремих університетах та в рамках певних академічних традицій впливає на формування особливостей академічної культури як в межах окремих навчальних закладів, так і в більш широких регіональних та національних контекстах. У деяких університетах було чітко визначено, що професор не викладає предмет апріорно та категорично, а публічно презентує власні наукові погляди, а студент, у свою чергу, не стільки вчиться, скільки займається науковою діяльністю. Результатом такого процесу стає залежність кількості науково-навчальних курсів від наукового доробку професорсько-викладацького складу та наукових шкіл певного університету. Крім того, кожен професор виходить із власного стилю та методів викладання, які пов'язані з індивідуальним характером наукової та викладацької творчості. Подібна модель викладання спирається на розуміння того, що інтенсивна наукова діяльність вимагає системних знань різних теорій і напрямів розвитку наукової думки. За таких умов сучасний університет, формуючи засади та принципи академічної культури, зберігає в контексті свободи навчання різні програми наукового, предметного та професійного викладання, що за своєю суттю має загальнокультурне значення.

У процесі розвитку та формування сучасної академічної культури університети обов'язково зверталися до розв'язання проблеми свободи викладання. Аналізуючи світовий досвід університетських практик викладання, можна помітити наступну особливість: у деяких університетах надається перевага блискучим ораторам і лекторам, основною метою яких у цілому можна вважати певну пропаганду наукових досягнень, що формує у студентів зацікавленість та орієнтацію на наукове пізнання істини; в іншій стратегії – університет є не стільки навчальним закладом, скільки, на думку Йоганна Фіхте, привілейованою цеховою організацією або вищою науковою школою, яка відкриває наукові істини та перевіряє новітні наукові досягнення

[220]. Водночас варто зауважити, що сучасні університети готують своїх випускників не лише до науково-дослідницької діяльності, а й до виконання різноманітних професійних обов'язків, але при цьому традиційна - духовна і культурологічна місія університетів залишається незмінною та ваговою складовою академічної культури. На думку С.Гессена, наука посідає провідне місце у визначенні університетського внутрішнього буття [62]. Можна вважати, що попри відмінності в соціокультурних умовах формування та розвитку, адміністративно-політичному та державному устрої, формах власності тощо, університети як унікальний соціокультурний феномен поєднані основною ідеєю, що полягає в їхньому виникненні, існуванні та майбутньому як наукових та інтелектуальних центрів розвитку будь-якого суспільства.

Унікальною особливістю університетів є їхня здатність до самовідтворення з кола власних студентів, що за своєю суттю дає неоціненний та майже невичерпний потенціал саморозвитку та свободи науки. Таким чином, особливістю академічної культури можна вважати не лише наявність традиції адміністративної університетської автономії, а те, що університет за своєю сутністю є автономним у результаті майже повного самовідтворення в процесі реалізації притаманних йому соціальних функцій. Не випадково університети фактично є останнім щаблем в ієрархії наукової освіти.

У процесі тривалого розвитку університетської освіти було сформовано певні типи освітніх парадигм, які характеризуються історичною мінливістю. Кожна з цих парадигм оформлювалася в залежності від домінування на певному етапі розвитку уявлень щодо ідеалів та принципів універсального знання. Одним із історично перших прикладів можна вважати «культурно-ціннісну» парадигму, яка спирається на освоєння універсальних елементів культури та цінностей минулих поколінь у процесі та за допомогою систематичного та поглибленого вивчення праць визначних представників наукової думки, що спочатку передбачало опанування латинської та грецької

мов. Одним із основних принципів цієї парадигми є орієнтація на різнобічне пізнання навколишнього світу. Викладачі перших університетів здійснювали навчальну діяльність, виходячи з принципів культурно-ціннісної парадигми, а їхні учні здобували статус освіченої людини та спеціалізацію філософа або богослова. Стратегія вищої освіти, що пов'язана з оволодінням культурною спадщиною минулого, духовними цінностями та досягненнями наук, які отримали світове визнання, до тепер прийнято відносити до феномену класичної освіти.

Наступною є так звана «академічна» парадигма, яка характеризується пріоритетом в університетській освіті теоретичних знань і розвитком фундаментальних наук. Ключовим принципом навчання студентів є орієнтація на підготовку випускників університету до пошуку нових знань, розуміння та пояснення світу й діяльності людини з позицій науки та теоретичних концепцій. У рамках зазначеної парадигми головною цінністю є наукове знання про природу, землю й космос, людину й суспільство тощо. За типом та якістю освоєння наукових знань, як результату фундаментальних і прикладних досліджень професорів університету, стали виділяти наступні види університетської освіти: біологічну, математичну, філологічну, фізичну та хімічну. Академічна традиція університету базується на систематичному та поглибленому вивченні фундаментальних основ науки, що передбачає безпосередню участь студента в процесі наукових досліджень.

Збагачення та розширення змісту університетської освіти призвели до формування «професійної» парадигми, в рамках якої суттєвих змін зазнало ставлення до науки в навчальному процесі. Наука втрачає роль ключової цінності та основного способу пізнання й пояснення світу, а виконує функцію продуктивної сили, яка розвиває техніку та виробництво. У результаті цих процесів університети стають не лише осередками концентрації та поширення наукових знань, а й провідних зразків соціокультурної та професійної діяльності людини. Університети почали активно готувати спеціалістів із медичною, юридичною, економічною, педагогічною,

інженерно-технічною й іншими різновидами вищої професійної освіти, які відповідали соціальному замовленню держави та потребам суспільства.

На межі XIX-XX століть актуалізується «технократична» парадигма університетської освіти, яка стала не лише принципом формування навчальних програм та спеціалізацій вишів, а й своєрідним світоглядом у контексті академічної культури. Ключовими принципами цієї парадигми стали, з одного боку, домінанта техніки та технології над науковими та культурними цінностями, а з іншого – вузька прагматична спрямованість вищої освіти та розвитку наукового знання. При визначенні цілей і змісту університетської освіти в рамках технократичної парадигми домінують інтереси виробництва, економіки та бізнесу, розвитку техніки та інших засобів цивілізації, що призвело до суттєвих змін не лише гуманітарної й природничої складових університетської освіти, а й до трансформацій і докорінних змін в академічній культурі.

Певною альтернативою технократичному та прагматичному викликам у контексті академічної культури та принципів академічного капіталізму можна вважати гуманістичну орієнтацію університетської освіти, яка, спираючись на цінності особистості з усім комплексом її здібностей та інтересів, лежить в основі так званої «гуманістичної» парадигми. У рамках цієї парадигми університети забезпечують усім студентам отримання універсальної освіти та можливість вибору сфери професійної діяльності, виходячи не лише з принципів соціальної значущості, а й за покликанням та у відповідності до здібностей, що забезпечує самореалізацію особистості.

Під впливом домінуючих у той чи інший час та в певних соціокультурних умовах освітніх парадигм формувалися не лише принципи організації чи зміст освітнього процесу, а й більш загальні моделі університетської освіти, але вплив на їхнє формування не можна обмежувати лише парадигмальними факторами, а необхідно враховувати цілий спектр різних чинників.

Виходячи з особливостей цільової спрямованості та специфіки домінуючого змісту університетської освіти, можна виділити дві її основні моделі. Так, традиційна або класична, модель є системою академічної освіти як процесу передачі новим поколінням універсальних елементів культури, знань і досягнень наук, провідних зразків і способів людської діяльності. В умовах цієї моделі мають формуватися засади для прояву різноманітних форм творчості, які спрямовані на подальший розвиток суспільства, держави, науки, техніки та культури, основною орієнтацією є підготовка перспективних, високоосвічених та культурних людей, спроможних відтворювати та розвивати у майбутній перспективі існуючий суспільний лад та соціальну структуру. Цілі та зміст освіти в рамках класичної моделі припускають оптимальну відповідність минулого, сьогодення й майбутнього в науці, культурі, техніці та бутті людини.

Раціоналістичну модель університетської освіти організаційно орієнтовано на успішну адаптацію до сучасних суспільних і цивілізаційних умов, високу якість універсальної підготовки, глибоку спеціалізацію в сфері майбутньої професійної діяльності, готовність до творчого освоєння та розробки перспективних технологій.

Виходячи з розуміння університетської освіти як соціокультурного феномену, можна також виділити дві її моделі, ключовими критеріями яких будуть ознаки включеності до соціальних структур та способу управління. Відповідно, це моделі університету як державно-відомчої організації та як автономного вищого навчального закладу, що неформально залежить від державних чи інших соціальних інститутів.

У рамках першої моделі університетська освіта організовується згідно централізовано визначеним цілям, а зміст навчальних програм, номенклатура спеціальностей і спеціалізацій, навчальні плани та дисципліни, нормативи оцінювання рівня освіченості випускників відповідають державним освітнім стандартам і способам контролю з боку відповідних адміністративно-керівних органів. У свою чергу, модель автономного університету передбачає

організацію освіти в рамках власної інфраструктури через різні форми кооперації в діяльності університетських підсистем різного типу, рівня та рангу. Автономний університет, подібно першим університетам епохи середньовіччя, керується власним статутом і спирається на власні ресурси чи перспективи залучення сторонніх.

Таким чином, тип університету як вищого навчального закладу та властива йому особливість академічної культури визначаються видом або типом сучасної університетської освіти, тобто нормами та принципами академічної культури в широкому її значенні.

У зв'язку з достатньо великою кількістю вітчизняних університетів та інших вишів, з одного боку, виникає тенденція розмивання суті університетської освіти, а з іншого – відбувається перетворення всіх видів вищих навчальних закладів в уніфікований для всього світу тип вищої школи, який відповідає базовим спільним критеріям, що характерні для університетської освіти. На нашу думку, за таких умов можна припустити, що саме університетський освітній та культурний простір залишається визначальним для феномену академічної культури на переважній більшості її рівнів. Незалежно від векторів розвитку університетів та академічної культури, процес освоєння та відтворення людиною культурних цінностей залишає за університетами провідні позиції в соціальній структурі, що також обумовлено й безпосереднім змістом університетської освіти, який безперервно поповнюється завдяки науковим надбанням та культурній спадщині людства, актуалізуючи вищу освіту як необхідний і важливий фактор розвитку як окремих соціальних інститутів (економіки, політики, культури, науки), так і суспільства в цілому. Університети можна вважати втіленням провідних зразків соціокультурної, навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності людини як минулих епох, так і сьогодення.

У результаті якісних і структурних трансформацій в університетах та вищій освіті змінилися уявлення про такі невід'ємні складові академічної культури як науково-дослідницька діяльність та наука в цілому. Традиційно

зразками науковості були так звані класичні університетські дисципліни: філософія, математика, фізика, біологія, медицина. Поступово цей перелік доповнюється такими «новими» науками, як психологія, генетика, соціологія, біофізика тощо, а також різними формами інтегративних та галузевих дисциплін, зокрема філософією освіти, педагогічною психологією, фізичною хімією тощо. З одного боку, подібні тенденції відповідають одному з ключових принципів університетської академічної культури – принципу універсальності та всеосяжності, а з іншого – впливають на уявлення щодо критеріїв та принципів академічної, зокрема наукової діяльності, які можуть суттєво відрізнятися в певних галузях. Академічна культура сучасної вищої школи знаходиться в процесі безперервних змін та доповнення змісту університетської освіти, трансформації та адаптації до актуальних спеціалізацій та напрямків підготовки фахівців, а також вирішення питань щодо співвідношення фундаментальних курсів і прикладних дисциплін. За таких умов відбуваються трансформаційні зміни в професійній орієнтації факультетів, кафедр і навіть цілих наукових галузей. Не меншої уваги в цьому контексті заслуговує кожна навчальна дисципліна, освітня технологія, процес комунікації студентів і викладачів, особистість викладача як ученого й педагога та інші чинники, які мають величезне значення та вплив на загальнокультурний, професійний, інтелектуальний та особистісний розвиток випускників університету.

Розвиток університетів й академічної культури обумовлено впливом світової, національної, регіональної культури, включаючи етнографію регіону та місце освіти й науки у ціннісній системі певного суспільства. Оцінювання розвитку системи вищої освіти є доволі поширеною практикою в світі, під час реалізації якої використовують наступні виміри:

- ступені відповідності освітньої політики в підготовці висококваліфікованих професіоналів і реальної потреби у фахівцях певної держави та суспільства в конкретний період їхнього розвитку;

- відповідність цілей освіти стандартам вищої школи та отриманих результатів;
- наявність державних та інших джерел фінансування вищих навчальних закладів;
- співвідношення в країні державних, громадських і приватних вищих навчальних закладів;
- якість та рівень вищої освіти у відповідності до світових стандартів;
- відкритість системи вищої освіти в процесі інтеграції до світового освітнього простору;
- орієнтири на світові стандарти та збереження існуючих локальних академічних традицій.

Оцінка ж ефективності розвитку вищої школи у світовій і вітчизняній практиці спирається на наступні групи критеріїв і показників: рівень розвитку наукових шкіл та їхня відповідність сучасній класифікації наук; ступінь відповідності загальнокультурної складової університетської освіти фундаментальним і спеціальним дослідженням; відкритість вишу для інновацій та адаптації до світового досвіду; рівень матеріально-технічного, науково-методичного забезпечення; джерела й можливості фінансування; якість забезпечення професійно-педагогічними кадрами, комплектація викладацького штату через аспірантуру та докторантуру; рівень підготовки фахівців; співвідношення кількості студентів та викладачів; площа навчального приміщення на одного студента; вибір випускниками сфери професійної та науково-дослідницької діяльності.

Історія розвитку вищої школи не лише продовжує традиції певної країни, але й є результатом інтеграції та впливу загального світового освітнього контексту. Саме тому можна говорити як про загальні тенденції розвитку вищих навчальних закладів та академічної культури, так і про національну систему освіти певної країни з властивою їй академічною

культурою. У процесі історичного розвитку в різних країнах склалися особливі типи освітніх систем, однак універсальним типом організації вищої освіти та осередком академічної культури прийнято вважати саме університети.

2.2 Рівні, суб'єкти та структура академічної культури

Основи академічної культури, які були закладені ще на початку розвитку університетів, зберігаються й досі, проте соціокультурні трансформації глобального та локального масштабів призводять до принципових змін не лише в локальному академічному контексті, але й до загальних перетворень світового академічного простору. Загальносвітова тенденція до уніфікації вищої освіти не виключає національних та регіональних особливостей, які обумовлюються певною соціокультурною специфікою [287]. Навіть у рамках європейського освітнього простору існують суттєві, а інколи й принципові, відмінності між академічними культурами Німеччини, Великої Британії, Франції та інших країн, що дозволяє говорити про існування феномену «національної академічної культури».

Академічна культура існує лише в освітньому просторі, пов'язана з науково-дослідницькою діяльністю й навчальним процесом та є однією з характеристик соціального інституту освіти. При цьому в дослідженні цього феномену важливим є вибір суб'єкту – носія академічної культури, оскільки це впливає не тільки на характеристику, яку ми йому надаємо, а й окреслює напрям наукових пошуків. Якщо предметом дослідження є академічна культура університету, то в такому разі вона аналізується в контексті організаційної/корпоративної культури (мезорівень), вивчення академічної культури особистості передбачає її розгляд на суб'єктивному рівні (мікрорівні). Тому аналізу рівнів, суб'єктів та структури академічної культури й буде приділено увагу в цьому розділі.

У структурі цього феномену можна виділити різні його рівні: загальнонаціональний (академічна культура, притаманна вищій школі як такій); профільно-професійний рівень (академічна культура, що характеризує вищі за профілем підготовки); корпоративний рівень (академічна культура окремого навчального закладу); професорсько-викладацька та студентська академічна культура, які пов'язані з індивідуальним рівнем (див. рис. 2.1.).

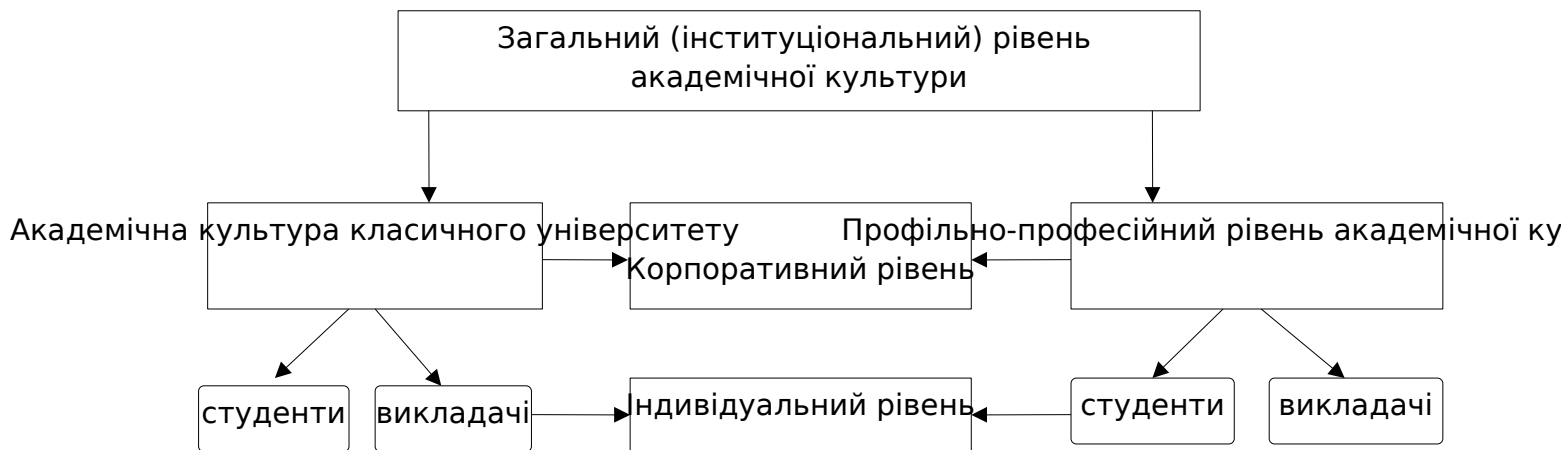


Рис. 2.1. Рівні академічної культури

Академічну культуру можна інтерпретувати виходячи з розуміння корпоративної культури, яке представлено нами у підрозділі 1.2, тобто діяльності організації, що реалізується як система норм, умов та цінностей, які обрані, створені, поділяються та підтримуються колективом. У такий спосіб організаційна культура закладу вищої освіти визначається як сукупність принципів, що вказують орієнтацію діяльності всього колективу й викладачів, і студентів. Вона не просто декларується, а реалізується конкретними правилами внутрішньої діяльності, має певний зовнішній прояв.

Інтерпретація феномену академічної культури крізь призму корпоративної дає нам можливість виділити наступні її рівні:

1) зовнішній рівень: історія виникнення вишу, своєрідна властива йому міфологія, студентські/викладацькі ритуали, обряди, церемонії як формальні, так і неформальні; академічні інститути (університет, наукове співтовариство,

дослідницький інститут), бібліотеки, віртуальні науково-освітні портали, конференції. Матеріальним проявом академічної культури на цьому рівні є: місцезнаходження та локалізація навчальних закладів (наявність університетського кампусу, розташування гуртожитків); архітектурних форм (зокрема, йдеться про враження, яке вони справляють); наявність аудиторій (класичних лекційних, лабораторій, спеціалізованих класів тощо); стиль одягу (наявність формальних вимог та суб'єктів, які визначають форму одягу); наявність, поширеність, наочність притаманної університету академічної символіки як бренду (загальноакадемічної, вишівської та факультетської), яку, в свою чергу, можна поділити на: формальну або офіційну (герб, гімн, кольори, студентський квиток, залікова книжка та диплом); неформальну (студентський сленг, професійна термінологія, професійний сленг, конспект тощо);

2) базовий рівень: декларовані цінності та норми поведінки, що виражаються в місії, кодексі, правилах внутрішнього розпорядку, регламентах, положеннях, а також академічний менеджмент, який є надзвичайно важливим елементом академічної культури на рівні вишів, тобто керівництво та організація академічними інститутами та проектами;

3) внутрішній рівень: неформальна частина корпоративної культури, що знаходить прояв у неписаних правилах взаємовідносин співробітників і студентів як між собою, так і з зовнішнім світом поза межами навчального закладу.

Результатом сприйняття організаційної культури є об'єднання колективу (створення єдності, відчуття «Ми – організація», «Ми – єдиний колектив»), усвідомлення ролі, цілей, завдань як своїх власних, так і всього колективу навчального закладу, а також міри відповідальності кожного; прийняття традицій, історії організації, їхнє відтворення в навичках та ритуалах.

Академічна культура в такий спосіб охоплює ритуали вищого навчального закладу, церемонії, мову, якою зазвичай послуговуються; норми, узвичаєні групами працівників та студентів у межах університету (формальні/

неформальні); певні обов'язки, правила діяльності та поведінки кожного представника університетської спільноти, яких вони повинні дотримуватись; головні цінності, на яких ґрунтується діяльність вищого навчального закладу та які становлять цілі його існування, способи їх реалізації; філософію, яка зумовлює політику та ставлення навчального закладу до співробітників, студентів, потенційних студентів та їхніх батьків, інших закладів, організацій чи установ, з якими взаємодіє навчальна установа; враження, яке справляє дизайн будівлі, оформлення аудиторій, зовнішній вигляд та манера спілкування співробітників, керівництва, їхнє спілкування зі студентами та студентів між собою тощо.

Поняття корпоративної культури чи культури організації досить широке, до нього входять і стан морально-психологічного клімату в колективі викладачів та студентів, і встановлення характеру етичних цінностей і норм, що склалися в ньому, і виконання зобов'язань та дотримання правил, традицій, що прийняті у виші. Ефективність функціонування вищого навчального закладу залежить від кожного викладача, співробітника, студента. Завдяки сталій культурі організації всі її суб'єкти починають ідентифікувати себе з навчальним закладом, відчують причетність до його життя. І саме тоді на перший план виходить корпоративна культура, однією з важливих функцій якої є ідентифікація кожного члена колективу, відчуття причетності, створення якісної комунікації, єдиного ефективного колективу. Результатом дії такої функції є формування команди однодумців, яка ототожнює свої інтереси з інтересами навчального закладу, коли кожний суб'єкт навчального процесу усвідомлює себе членом єдиної команди, що співпрацює заради загального блага.

Аналіз наукового доробку щодо феномену академічної культури особистості дає можливість зробити висновок, що за наявності широкого спектру теоретичних концепцій щодо даного феномену, всі науковці є солідарними у виокремленні суб'єктів академічної культури. До її безпосередніх носіїв належать науково-педагогічні працівники, студенти,

аспіранти та адміністративно-технічний персонал вищої школи. Аналіз публікацій закордонних та вітчизняних вчених дозволяє виділити певні елементи, які формують академічну культуру й вишу, й особистості.

Так, одним із ключових елементів академічної культури професорсько-викладацького складу на індивідуальному рівні є так звана академічна діяльність, що формується в результаті навчальної та наукової діяльності (рис.2.2).

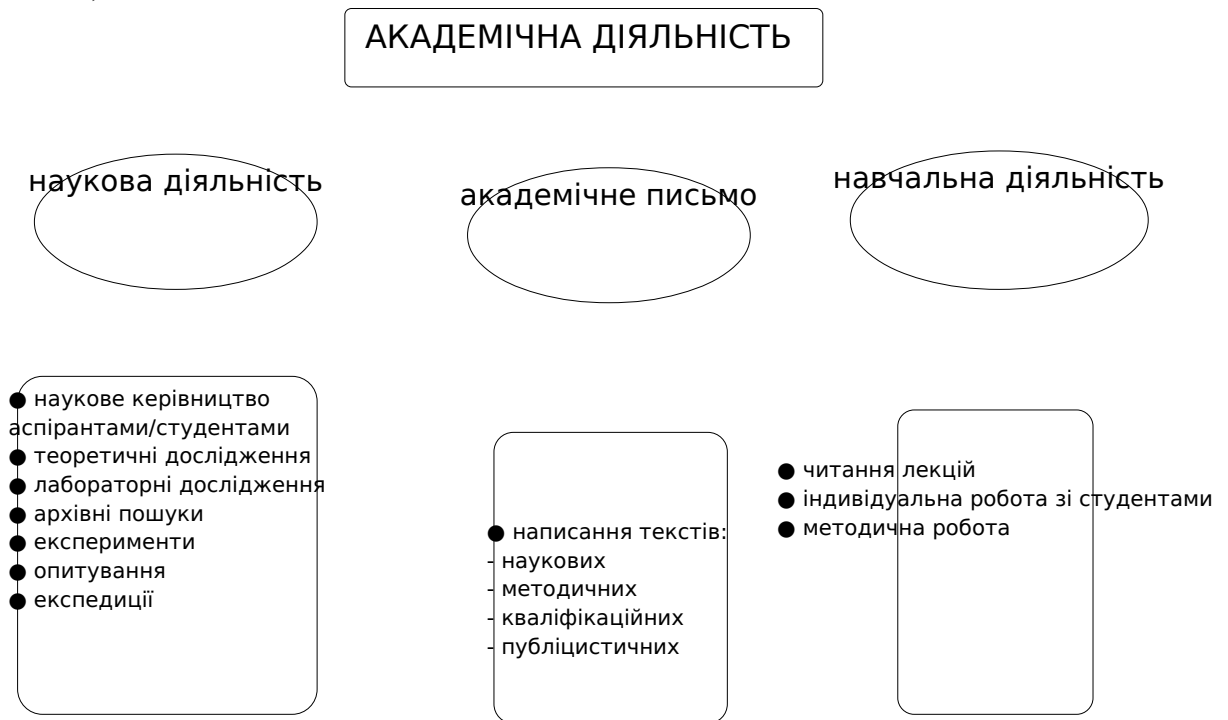


Рис. 2.2. Академічна діяльність професорсько-викладацького складу

Звертаючись до аналізу основних складових академічної діяльності науково-педагогічних працівників, зазначимо, що ними є всі види й типи практик, які реалізуються в навчальному процесі: читання лекцій; індивідуальна робота зі студентами; наукове керівництво студентами та аспірантами; методична робота; теоретичні дослідження; архівні пошуки; лабораторні дослідження; експерименти; опитування; експедиції та ін. Не менш важливим елементом, який одночасно є й умовою професійної діяльності та її видом, є такий, пов'язаний із навчальною та науковою, вид

діяльності, як академічне письмо(написання публіцистичних, наукових, методичних, кваліфікаційних текстів), наукове рецензування, створення підручників, навчальних посібників, які передбачають особливий вид науково-викладацької компетенції – виявлення плагіату.

Бібліографічна компетентність та використання каталогів, баз даних, індексів наукового цитування формують наступний елемент – академічну інформатику. В умовах глобалізації особливого значення набувають академічна комунікація та академічна мобільність. Під академічною комунікацією розуміється конференційна діяльність, академічна риторика, професійна етика викладача, наукового співробітника, академічне право, науково-кваліфікаційні заходи. Також виділяється академічна мобільність, яка є складним інтегральним утворенням, що визначає здатність оперативно змінювати профіль, види навчальної діяльності, рід занять та є запорукою формування базисних кваліфікацій. Складовим елементом академічної культури, певним чином пов'язаним із мобільністю, є підвищення кваліфікації та академічного статусу, які передбачають навчання у відповідних інститутах, на курсах, самостійну роботу в міжнародних інститутах та центрах інноваційних досліджень, захист дисертацій, отримання вчених ступенів і звань (див. рис. 2.3).

З точки зору С. Гончаренка [69], який представив, на наш погляд, найбільш розгорнутий варіант структури академічної культури на індивідуальному рівні, можна виділити аксіологічний, мотиваційно-етичний, інформаційно-когнітивний, праксеологічний та поведінково-інтерактивний її

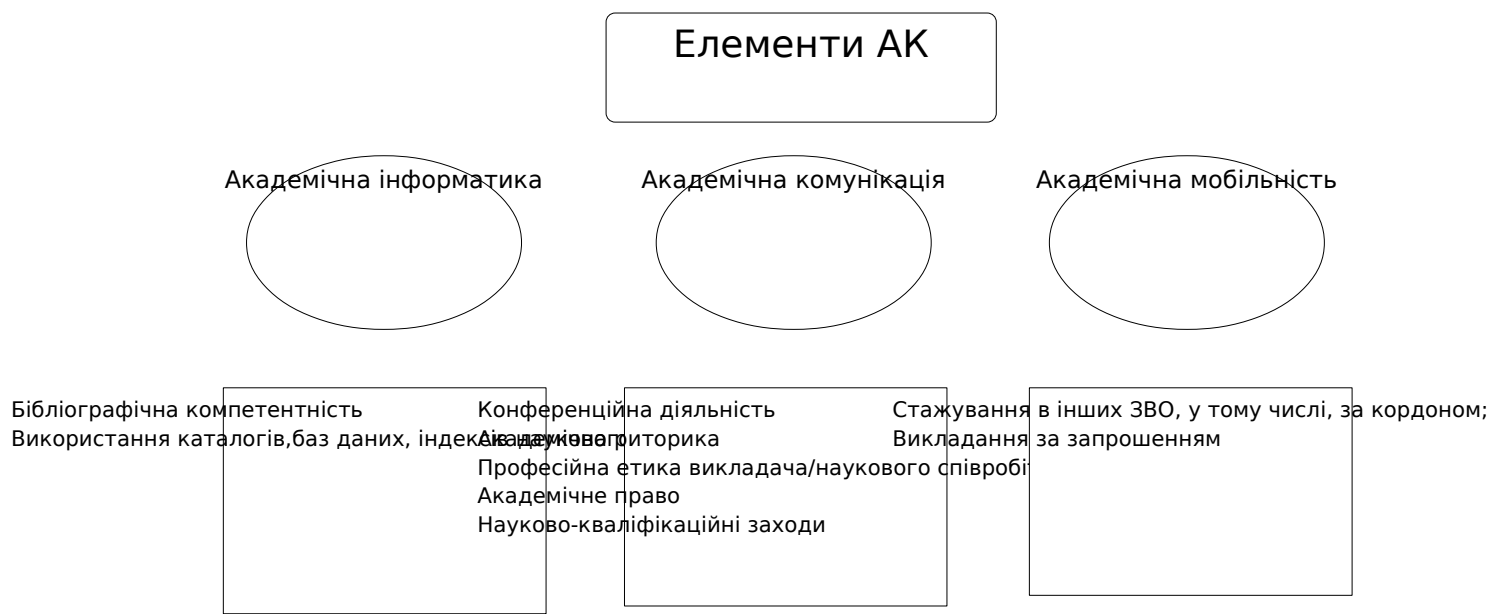


Рис. 2.3. Елементи академічної культури викладачів

компоненти, які містять, у свою чергу, складові що знаходять відображення в культурі розумової праці, академічному дискурсі, етичній культурі, культурі академічного читання, академічного письма, академічної грамотності, академічній риторичі та ін. С. Гончаренко, характеризуючи етичні вимоги до вченого, надає пріоритет моральним вимірам науки та соціальній відповідальності спільноти вчених і кожного науковця. Ціннісний, етичний компоненти академічної культури охоплюють морально-етичні цінності педагогічної професії (професійний обов’язок, соціальна відповідальність, академічна честь, повага до іншої людини), етичні принципи педагога-дослідника у здійсненні дослідницької діяльності, академічної комунікації на суб’єкт-суб’єктній, гуманістичній основі. Праксеологічний та поведінково-інтерактивний компоненти знаходять прояв в академічній грамотності, що ґрунтується на критичному мисленні, володінні комунікативною технікою, вербальною та невербальною (манера говорити, жести, міміка, пантоміміка).

Не заперечуючи правомірність існування такого підходу до розуміння структури академічної культури, з метою здійснення емпіричного соціологічного дослідження та інтерпретації отриманих результатів, ми розробили власну модель структури академічної культури студентів, яка представлена на рисунку 2.4.

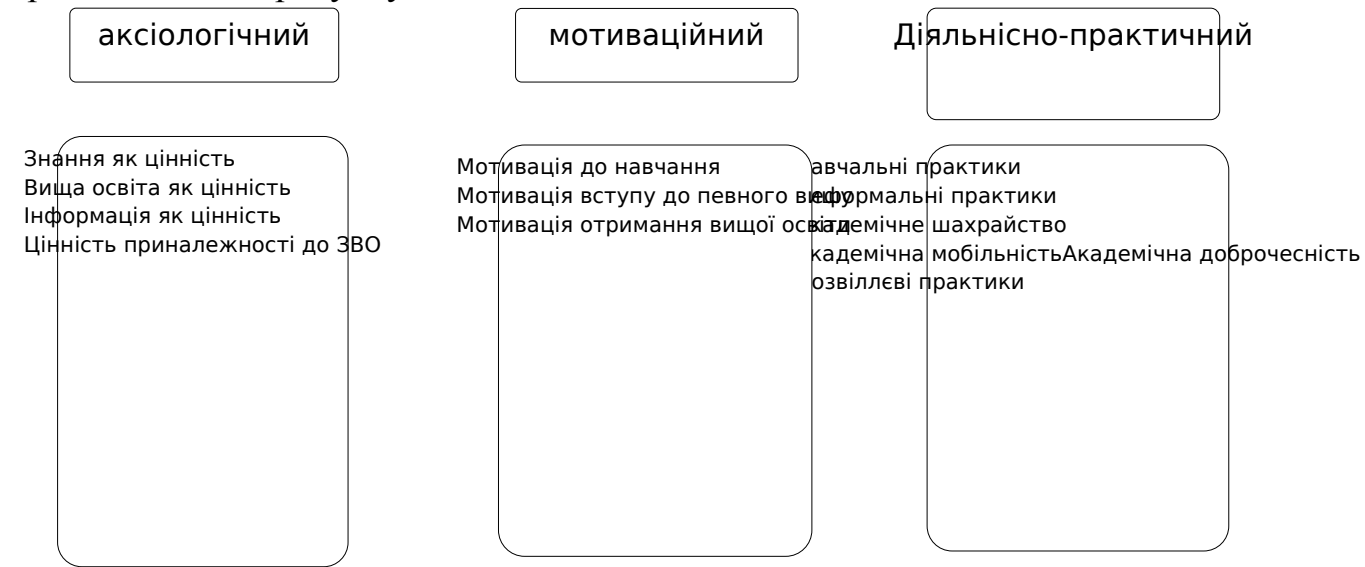


Рис. 2.4. Структура академічної культури студентів

Аксіологічний компонент академічної культури формується з ціннісних орієнтацій студентів, успадкованих в період первинної соціалізації в сімейному середовищі та сформованих під час навчання в середній школі та декларованих цінностей, які, в першу чергу, містяться в офіційних нормативних документах, під якими ми маємо на увазі як загальнонаціональні (Конституція України, Закон «Про освіту», Закон «Про вищу освіту», положення про вищий навчальний заклад), так і внутрішньоуніверситетські (статут навчального закладу, правила внутрішнього розпорядку, виступи керівництва навчального закладу тощо). Мотивації суб'єктів академічного простору, що впливають на формування характерних моделей поведінки в рамках певної академічної культури та визначають такі процеси як вибір вищої освіти, навчального закладу, майбутньої професійної діяльності та ставлення суб'єктів до процесу навчання – є змістом мотиваційного компоненту.

Діяльнісно-практичний компонент академічної культури характеризує ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань у ході освітнього процесу та охоплює повсякденні навчальні практики (формальні та неформальні). До формальних практик належать навчальні, науково-дослідницькі практики та академічна мобільність. Навчальні практики формуються з відвідування занять, підготовки та складання іспитів/заліків (письмових/усних), підготовки та захисту/передзахисту дипломних/курскових робіт. Науково-дослідницькі практики виявляються в участі у дослідницькій роботі (індивідуальній чи

колективній), форумах, конференціях, конкурсах наукових робіт та олімпіадах. Студентська академічна мобільність, як навчання студента одного вищого навчального закладу в іншому з метою обміну досвідом, дозволяє отримати додаткові можливості для поглиблення знань, умінь, накопичення кредитів, отримання доступу до визнаних освітніх та наукових центрів. Також до формальних студентських практик можна віднести участь у конкурсах самодіяльності, спортивних заходах, святкуванні Дня знань, Дня студента, Дня заснування навчального закладу та урочисте вручення дипломів. Неформальні академічні практики студентів пов'язані з професійною посвятою, спільним проведенням дозвілля, святкуванням Дня студента, професійних свят, Дня факультету, «екватору», зустрічами випускників. Не менш значущими в цьому контексті є знання та відтворення «легенд» навчального закладу й пов'язаних із навчальним процесом ритуалів та прикмет.

Варто зауважити, що неформальні студентські академічні практики охоплюють не лише з дозвілєву активність. Так, одним із найпоширеніших та найпроблемніших проявів неформальних студентських практик є академічне шахрайство. Особлива увага до вивчення саме цього елемента неформальних моделей поведінки в рамках академічної культури пов'язана з тим, що поширення такої повсякденної практики у вітчизняному академічному просторі суттєво впливає на рівень академічної культури. До них можна віднести:

- підготовку та використання шпаргалок;
- списування та плагіат;
- скачування готових робіт із мережі Internet;
- апелювання до сімейних, матеріальних, соціальних, фізичних проблем як мотивів підвищення оцінки;
- «випрошування» оцінок у цілому;
- використання адмінресурсу та соціального капіталу для підвищення оцінок;
- прями/непрямі та фінансові/нефінансові хабарі;
- надання послуг викладачеві чи адміністрації.

Вивчення проявів академічної культури у такий спосіб дозволяє, на нашу думку, визначити чинники формування особливостей вітчизняної академічної культури в цілому та студентства зокрема. Саме практичне розв'язання проблем, пов'язаних із поширенням академічного шахрайства, дозволить наблизитися вітчизняній академічній культурі до рівня світових стандартів. Зазначений контекст проблем та широке різноманіття проявів академічної культури вимагає особливої уваги щодо вивчення саме академічної культури студентства тому, що студенти, з одного боку, є об'єктом надання освітніх послуг, а з іншого – важливим елементом академічного простору та носієм академічної культури.

Функція сучасної вищої школи полягає не тільки у передачі знань, а в першу чергу у розвитку та відтворенні особливого культурного прошарку – інтелектуальної еліти суспільства, найважливішим елементом якого є фахівець-професіонал. Характеристикою сучасного фахівця як представника певної культури є не тільки певний набір професійних знань й умінь, але й чіткий світогляд, життєві установки та цінності, особливості професійної поведінки тощо. Викладач вищого навчального закладу – як суб'єкт академічної культури – не тільки передає студенту (об'єкту академічної культури) професійні знання, а й транслює йому певний набір норм та правил поведінки, залучає його до культури, яка може розвиватися та відтворюватися тільки в процесі особистісної комунікації. Унікальність процесу становлення особистості студента в освітньому просторі полягає в його дуальності, оскільки охоплює, з одного боку, зусилля педагога зі створення певних умов, а з іншого – активність самого студента. І тут ми можемо говорити про реверсний характер взаємодії студент-викладач, тобто, з іншого боку, за певних умов студент є суб'єктом академічної культури, а викладач – її об'єктом, який сприймає певні норми й правила поведінки та дії. Вища школа давно відійшла від традиційної схеми взаємовідносин викладачів і студентів, в яких викладач виконує роль «носія» знання та його активного «провідника» у свідомість студентів, тобто виступає в ролі «суб'єкта освітнього процесу», а

студенти лише «сприймають» пропоновані знання, фактично залишаючись в пасивній позиції «об'єктів педагогічного впливу» з боку викладачів. Такі трансформаційні процеси надали нового сенсу щодо взаємодії викладач-студент та призвели до того, що й викладачі, й студенти є активними «суб'єктами» навчально-освітнього процесу. При цьому викладач виконує роль «суб'єкта організації освітнього процесу», а студент – «суб'єкта навчально-професійної та наукової діяльності». Викладач лише організовує, спрямовує навчальну, наукову та пізнавальну діяльність студентів, які самостійно здійснюють пізнання. Жодні знання, що не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. При чому це стосується не лише навчальної діяльності (вона є основною для студента), але й всіх інших сфер студентського життя у виші. Але не всі студенти усвідомлюють необхідність бути такими «суб'єктами», що, на наш погляд, і є причиною поширення практик, академічної недоброчесності.

Сучасний студент є суб'єктом формування академічної культури навчального закладу, в якому він навчається, тобто активним учасником навчального процесу, від позиції та особистого внеску якого залежить його власний розвиток та розвиток закладу вищої освіти в цілому. Нажаль, за даними дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», більшість студентів займають пасивну позицію щодо потреби у знаннях, формально, поверхнево ставляться до свого перебування у виші, інколи єдиними мотиваційними чинниками є бажання отримувати стипендію та диплом як факт підтвердження закінчення навчального закладу. Як наслідок, викладачі, що не відчують зворотного зв'язку від таких студентів, поступово втрачають задоволення від процесу викладання та зацікавленість у своїй професійній діяльності, починають ставитися до неї формально, що певною мірою призводить до зниження рівня якості освіти, а в кінцевому підсумку – негативно впливає на репутацію вишу та його випускників.

У межах вишівської корпоративної культури відбувається формування академічної культури студентів. Цей процес на корпоративному рівні починається із включення першокурсників до студентського життя, їхньої соціалізації шляхом обряду «Посвяти в студенти», знайомства з кураторами груп, структурою університету, факультетів, історією вишу, представниками якого вони тепер є, й триває протягом усього періоду навчання та залежить від ступеню участі в розв'язанні питань, пов'язаних з організацією навчально-виховної діяльності, побуту та дозвілля студентської молоді, через прийняття на себе корпоративних норм та підтримання корпоративної поведінки. Індикаторами залученості до корпоративної поведінки студентів можна вважати:

- опанування професійних компетенцій (знання предметної області спеціальності, вміння роботи з інформацією, інформаційними джерелами);
- ділові якості (енергійність, наполегливість, цілеспрямованість, пунктуальність, дисциплінованість, ініціативність, відповідальність, комунікабельність і тощо);
- особиста організаційна культура (знання законів і норм спілкування, культура поведінки, досвід побудови ефективних взаємовідносин і вирішення конфліктів, вміння управляти часом, основи документаційної грамотності);
- дотримання етики корпоративної поведінки (знання головної мети та цінностей вишу).

Одним із складових елементів академічного простору є дисциплінарний простір освіти – це система, ієрархія порядків, що визначають службові та професійні відносини, правила, норми організації навчального процесу та регламентації відносин між основними суб'єктами цього процесу, якими є студенти та викладачі. Відповідальність за виконання дисциплінарного порядку несуть усі суб'єкти освітнього процесу: викладачі, студенти, адміністрація ЗВО. Але повноцінна особиста відповідальність за дотримання таких правил ґрунтується на прийнятті кожним суб'єктом необхідності цього

порядку, на почутті позитивної причетності до життєдіяльності вузу, на почутті корпоративної єдності. Студенти є активними учасниками процесу управління навчальним закладом завдяки студентському самоврядуванню, мета діяльності якого визначена як розвиток студентських ініціатив і формування традицій студентського життя. Діяльність творчих студентських колективів, організацій (на рівні університету, факультетів, студентських гуртожитків), студентської газети, студентського наукового товариства, студентської профспілкової організації – все це найважливіші складові академічної корпоративної культури. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» та нормативних документів Міністерства освіти і науки України, студентські колективи разом із професорсько-викладацьким складом та керівництвом закладу створюють власну систему організації студентського життя. Саме через безпосередню спільну діяльність студентське самоврядування є системою добровільної, самостійної участі студентів у процесі управління справами навчального закладу і спрямоване на зростання соціальної активності, ініціативи.

Корпоративний рівень академічної культури регламентує й такий вид академічних практик студентів як науково-дослідна робота, яка полягає не тільки в участі в наукових, науково-практичних конференціях студентів, аспірантів і викладачів, а й містить у собі ще одну зі складових академічної культури – академічну мобільність. Завдяки активній участі студентів у науково-практичній діяльності формується певний імідж вишу не тільки як бази для підготовки майбутніх фахівців, а й як сучасної науково-дослідницької установи, що спрямовує шлях до євроінтеграції та включення країни до загальносвітового академічного простору.

Студентство як особлива група виникла в Європі ще в XII столітті одночасно з першими університетами. Середньовічне студентство було неоднорідним як в соціальному, так і в віковому відношенні. З розвитком капіталізму та зі збільшенням соціальної значущості вищої освіти роль студентства в житті суспільства зростає. У XIX – на початку XX століття

студентство вирізнялося високою політичною активністю й відіграло значну роль в політичному житті багатьох країн.

Поступово в університетах генерувалась спільна назва «studentes», яка спочатку об'єднувала не тільки тих, хто безпосередньо навчається (учнів), а й тих, хто викладає. Такі асоціації (студії) утворювались за зразком купецьких або ремісничих гільдій і прагнули до корпоративності, тобто до офіційного, затвердженого вищим владним органом права на власність, статут, печатку та, навіть, власну судову систему. Університети вибороли право на встановлення своїх законів, статуту, розпорядження, що регламентували оплату праці викладачів, умови прийому студентів, обирали методи навчання, порядок проведення іспитів, присудження наукових ступенів. Фактором регулювання поведінки університетської спільноти був Студентський кодекс честі.

Студенти мали право вибирати університет з огляду на рівень підготовки фахівців, що вимагало від університетських спільнот того часу зусиль щодо підвищення рівня професійної майстерності задля заохочення молоді навчатися саме в їхній установі. Також на прохання студентів при вивченні певних предметів викладачі могли приділяти більше уваги окремим темам.

Неабияку свободу малий ті, хто навчався в старших класах Києво-Могилянської Академії й називалися студентами або спудеями. Частина їх була організована в Молодому братстві, згодом у студентській конгрегації (її членів називали «содалістами»), що мали завдання виховувати своїх членів у непохитній православній вірі, допомагати нужденним тощо.

Витоки сучасної академічної культури студентів беруть свій початок із моменту появи не тільки перших середньовічних університетів, а з моменту організації перших шкіл ще за часів Давньої Греції. Так, на думку давньогрецьких філософів (Платона, Аристотеля, Сократа), необхідно було відмовитись від авторитарного стилю у діалозі вчителі-учні. Взаємовідносини між ними вони пропонували будувати на взаєморозумінні

та прагненні до знань і духовного вдосконалення. Саме в той час давньогрецькими філософами були закладені основи культури взаємодії вчителів та учнів, викладачів і студентів у процесі отримання освіти, яка побудована на гуманістичних засадах. Сократівська форма спілкування з його учнями ввійшла в історію під назвою «сократичні бесіди», участь в яких вимагала від співрозмовників не тільки опанування знаннями, чіткої орієнтації в проблемі, але й дотримання духовно-моральних норм, естетичних ідеалів, вміння критично мислити.

Перші університети, що з'явилися на теренах сучасної України, запозичували європейську академічну культуру як університетів, так і академічну культуру студентства. Це зумовлено тим, що приблизно з кінця XIV століття українці, які на той час хотіли отримати університетську освіту, ставали студентами університетів Центральної та Західної Європи, переважно Кракова та Праги, а трохи пізніше українські студенти навчалися уже в університетах Німеччини, Парижу, Страсбургу, Риму, Болоньї.

Одним із нематеріальних проявів неформальної академічної культури, який зберігся з середньовіччя до наших часів та на сьогодні є формально декларованим, можна вважати гімн «Гаудеамус» (лат. *Gaudeāmus* — веселімося). Появу пісні датують приблизно XIII-XIV століттям, авторство також не є чітко визначеним і за однією з версій належить Гейдельберзькому, а за іншою – Паризькому університету (Сорбонна). Перша історично зафіксована згадка про пісню належить німецькому письменнику-гуманісту Себастьяну Бранту, який посилається на гімн 1267 року за назвою «*Gaudeamus igitur*».

Спочатку «Гаудеамус» був застільною піснею, яку виконували середньовічні мандрівні поети та співаки, серед яких були й студенти. Текст пісні має багато варіантів завдяки тому, що вона протягом декількох століть передавалася усно. У друкованому вигляді текст «Гаудеамуса» уперше

з'явився в 1776 році, а в 1781 мандрівний письменник К. Кіндлебен (Christian Wilhelm Kindleben) надав йому форми, що збереглася й дотепер. Перший нотний запис твору був зроблений лише у 1788 році, але саме після цього «Гаудеамус» почав стрімко набирати популярність, і вже у XIX столітті його виконували майже в усіх університетах Європи. Сьогодні ця пісня стала практично інтернаціональним гімном усіх університетів, її виконують на урочистих заходах [128].

Вибір студентства в якості об'єкта нашого дослідження пояснюється тим, що вказана соціальна група є не тільки носієм академічної культури, а й її транслятором та, що є головним, студенти безпосередньо роблять внесок до її розвитку та трансформації.

Якщо звернутись до історичних фактів, то саме студентські протести 60-70 рр., які відбувались в Західній Європі та США та були пов'язані з кризовими явищами в економічній та політичній сферах цих країн, призвели до появи такої моделі університету, яка має назву «постгуманістичний університет Керролла». Основними функціями такого університету стають трансляція знання та культури, спрямованість на розвиток особистості.

Студентство завжди відігравало значну роль у трансформаційних процесах, що відбувалися в суспільстві. Студентська молодь є потенційним ініціатором інноваційних перетворень, оскільки її настанови, ідеї, ціннісні орієнтації можуть суттєво впливати на перспективи розвитку суспільства в цілому та освіти зокрема. Студенти є соціально-демографічною групою, яка характеризується спільністю інтересів, субкультурою та способом життя при віковій однорідності, не притаманній іншим соціально-професійним групам. Це самостійна соціальна група, що є сукупністю індивідів, об'єднаних спільними інтересами, що знаходяться між собою у взаємодії, надають допомогу один одному в досягненні особистих цілей. Характерним для студентської молоді є особистісна незалежність, цінність свободи в прийнятті рішень, критичне ставлення до накопиченого історичного досвіду, тощо.

Студентство є джерелом поповнення інтелектуальної еліти та може розглядатись як ініціатор нововведень, установок, ідей, ціннісні орієнтації якого кардинальним чином впливають на перспективи розвитку суспільства в цілому.

Л. Сокур'янська визначає студентство як «соціокультурну спільноту, яку складають учні вищих навчальних закладів, що освоюють та привласнюють соціальну суб'єктність у когнітивній, професійній, громадсько-політичній, моральній та інших сферах життєдіяльності історично конкретного суспільства, завдяки інтеріоризації ціннісно-нормативної системи суспільства в цілому, а також такого соціального інституту, як вища школа, та продукуванню нових аксіофеноменів, що знаходить своє відображення та проявляється в їхньому символічному та предметному світі» [199]. Таке розуміння студентства й дозволяє нам говорити про те, що воно є носієм академічної культури як повноцінна соціокультурна група.

На думку М. Остапенко, основними рисами, які дозволяють розглядати студентство в якості особливої частини української молоді, є:

- інтелектуальний потенціал нації, від якого залежать перспективи розвитку України;
- формування поглядів, позицій та навичок участі в політичному житті та становлення якісно нового покоління, що має усвідомити цінності демократичної політичної культури;
- можливість спрямування молодіжного потенціалу у демократичне, гуманістичне річище [164, с. 9].

Студенти завжди були і залишаються до тепер носіями особливостей академічної культури вишу у, його традицій, цінностей, іміджу не тільки в період свого навчання, але й через багато років після його закінчення.

2.3 Академічна культура українського студентства: актуальні виклики

Трансформаційні процеси, що відбуваються в усіх сферах сучасного українського суспільства, не могли оминати й інститут вищої освіти. Унікальність соціокультурної ситуації, в якій опинилась наша система вищої освіти, полягає в тому, що перед усіма суб'єктами освітнього процесу постає завдання переорієнтації на європейські освітні цінності. За своїм змістом прийняття європейських освітніх цінностей і трендів по суті є поверненням до канонічних освітніх норм та правил (звичайно, з оглядом на сучасні вимоги), на яких базувались перші українські університети та які були втрачені за часів радянської системи освіти.

Як наслідок, у вітчизняній освітній практиці тривалий час панувала орієнтація на пасивне засвоєння матеріалу, механічне запам'ятовування інформації та домінуючу активну роль викладача. У такій ситуації неминуче виникає певне протиріччя – при традиційному змісті та формі освіти висувуються нові вимоги до її результатів та мети. Відмова від традиційної освітньої парадигми, насамперед від спрямованості на передачу готового знання, монологічності педагогічного спілкування, недостатньої можливості для слухача реалізації особистісного потенціалу, однаковості навчання для всіх тощо є основною вимогою освітніх трендів. Освіта XXI ст. має бути спрямованою на формування та розвиток здібності до навчання, самостійного опанування новими знаннями, до розуміння можливості їхньої генерації. У наш час інституційна автономія та академічна свобода є необхідними принципами університетської діяльності. Такі виклики сучасності вимагають від суб'єктів освітньої діяльності трансформації нових ціннісних орієнтацій, розуміння того, що необхідно визначити власну мету та самостійно обирати шляхи й приймати рішення щодо її реалізації.

Спроби реформування системи вітчизняної освіти робилися ще з перших років незалежності, але часто стикалися із певними бар'єрами, на подолання яких у різні періоди не вистачало або матеріальних ресурсів, або відповідних змін у законодавстві, або сміливості, рішучості чи просто

бажання змін з боку тих, від кого це залежало. Так, хоча у 90-ті роки ситуація в системі вищої освіти часто оцінювалась як кризова, на тлі інших суспільних проблем стан вищої школи був більш-менш благополучним: активно обговорювались проблеми необхідності суттєвих перетворень та модернізації системи вищої освіти з метою підвищення якості підготовки конкурентоспроможних фахівців й досягнення рівня розвинених країн шляхом кардинального реформування як концептуальних, так й організаційних елементів освіти. У той же час дослідники фіксували й зростання низки негативних тенденцій: погіршення матеріально-технічного забезпечення й фінансування діяльності вишів, скорочення не тільки бюджетного, а й інших форм фінансування, зниження економічної активності вишів, погіршення матеріального стану професорсько-викладацького складу, ізоляваність вітчизняних вчених від світової спільноти через неможливість в умовах дефіциту коштів брати участь у міжнародних конференціях, втрати контактів з вченими країн СНД, неможливість обміну літературою через руйнування міжбібліотечного абонементу тощо. За цих умов практично жодна з масштабних організаційно-управлінських інновацій у вищій школі не була перетворена на ефективний механізм її функціонування [3, с. 138-139].

До позитивних зрушень у системі вищої освіти у той період соціологи відносили перехід до багатоступеневої освіти, що відповідало світовим стандартам, укріплення позицій недержавних вишів, загальне зростання кількості студентів. Але ці перетворення відбувалися не без певних ускладнень: у вишах, які знаходились на позабюджетному фінансуванні, існували проблеми з матеріально-технічним забезпеченням, низьким залишався рівень науково-дослідницької роботи в них, що було пов'язане з відсутністю наукових шкіл і відповідних традицій, незадовільним був рівень підготовки абітурієнтів, які вступали до таких вишів [154, с. 237].

Загострювалась проблема забезпечення рівних умов для отримання освіти представниками різних соціальних верств, що вступало в протиріччя із затвердженням принципів демократії в системі освіти, які розглядалися

світовою спільнотою як необхідна складова розвитку громадянського суспільства, визначало місце України серед впливових країн світу, її міжнародний престиж та взагалі вважалося ознакою цивілізованості суспільства. Як свідчили результати соціологічних досліджень, у пострадянському освітньому просторі існувало багато проявів саме так званих «несправедливих нерівностей» щодо доступності освіти, а інститут вищої освіти не виконував одну зі своїх найважливіших функцій – функцію соціальної інтеграції, об'єднання представників різних соціальних груп і верств [159, с. 104].

У той же часу суспільстві спостерігається падіння престижу знання та наукової роботи, втрата цінностей освіти. Припинення системи працевлаштування випускників – так званого «розподілу» за держзамовленням – призводило до того, що студенти вже не розглядали спеціальність, за якою вони навчалися, як таку, що стане полем їхньої майбутньої професійної діяльності. Але в той же час попит на наявність самого формально підтвердженого факту отримання вищої освіти (диплому) з боку роботодавців, які вимагали від майбутніх працівників наявності у них будь-якої вищої освіти, призвело до зростання чисельності охочих на вступ до вищих навчальних закладів. Збільшився й попит на отримання другої вищої освіти за рахунок «дорослих» громадян, які вже, наприклад, мали власний бізнес, але не мали освіти в сфері менеджменту.

Суттєвих змін зазнає й академічна культура студентства як «маркер» трансформаційних процесів, що відбуваються в суспільстві. Набувають поширення практики академічної недоброчесності: корупційні дії, орієнтація на отримання лише формального підтвердження диплому про вищу освіту без змістовного професійного наповнення.

Таким чином, на момент початку проведення реформ у вищій освіті України існувала низка таких проблем:

- відсутність перспективи подальшого працевлаштування;

- невідповідність підготовки майбутніх фахівців вимогам реальної професійної діяльності;
- падіння авторитету знань, падіння престижу освіти;
- зменшення частки наукової роботи;
- втрата цінностей освіти тощо.

Такі процеси мали місце на всіх рівнях освіти. Так, на макрорівні спостерігалась неготовність державного апарату до ринкової адаптації. До 90-х років ХХ століття радянська система освіти задовольняла потреби суспільства й була побудована у відповідності до існуючих галузей науки, техніки, народного господарства та культури. Зміст освіти відповідав вимогам виробництва й перспективам науково-технічного прогресу. Система держзамовлень була запорукою працевлаштування для випускників будь-яких вищих навчальних закладів. Зміни суспільно-політичного характеру вплинули на всі сфери життя суспільства, й освіта виявилась фактично не готовою до реформ та трансформацій.

Проблеми мезорівня торкалися певною мірою кризової ситуації в самій системі освіти. Явище масовізації освіти спричинило падіння її якості, а поява перших проявів комерціалізації освіти загострила проблему якості підготовки фахівців. Ставлення до платних освітніх послуг часто було деформованим, оскільки багато з тих, хто власноруч сплачував навчання у вищому навчальному закладі, вважали, що отримають диплом спеціаліста незалежно від рівня своїх здібностей, а також обсягу та якості отриманих знань. Таким чином, виникала тільки видимість навчання, а навчальний заклад і студенти ставали учасниками взаємовигідної угоди. Неготовність ринку праці щодо створення робочих місць для випускників університетів, змушувала їх шукати роботу не за фахом, який вони отримували, актуалізувала проблему банального «виживання» в професійному середовищі.

Нові стратегії розвитку освіти, які почали впроваджуватися ще наприкінці 90-х років, були спрямовані на узгодження національної системи вищої освіти із загальноєвропейськими стандартами. Цей процес дав

поштовх до розвитку такого феномену як академічна мобільність, яка давала студентам можливість переходити з університету до університету як на батьківщині, так і за її межами, й взаємне визнання дипломів [157]. Усвідомлення та сприйняття українськими студентами таких процесів є одним із головних викликів сучасної системи освіти, що мають своїм підґрунтям уніфікацію змісту й методів освіти, відхід від її національних особливостей, універсалізацію освітніх стандартів, форм і методів навчання, а також збільшує обсяги самостійної роботи студентів, вимагає її нової організації. Вихід університетів у «світову мережу», розміщення інформації про освітній заклад у мережі Інтернет дають можливість студентам й аспірантам вільно орієнтуватися в інтернет-просторі, швидко отримувати інформацію про будь-який освітній заклад та освітні програми. Прагнення до максимальної інтеграції до світового освітнього простору, активне запозичення ефективних технологій навчання, розвиток дистанційної освіти розширює можливості для самореалізації студентів та їхнього професійного розвитку.

Ще одним явищем, яке характеризує особливості сучасної системи вищої освіти, є її комерціалізація. Впровадження комерційних практик в освітній процес сприяло появі академічного капіталізму, який розуміється як перехід наукової та викладацької діяльності на комерційну основу. На сьогодні до сфери академічного капіталізму залучені всі університети, тому цей процес безпосередньо впливає на характер фінансування сфери освіти та науки, зміни їх змісту, орієнтацію на практичну вигоду знання та має непрямий вплив на орієнтацію абітурієнтів та батьків щодо вибору вищого навчального закладу. В умовах ринку університети спрямовують свою діяльність таким чином, щоб вона була побудована у відповідності до вимог суспільства, керуючись його інтересами, а студенти виконують роль «стейкхолдерів» освіти. Поняття «стейкхолдер» є відносно новим у соціологічному дискурсі, зокрема в межах соціології освіти. Найбільш відоме визначення цього поняття запропоноване американським дослідником

Р. Едвардом Фріменом, на думку якого, «стекхолдер – це група (індивід), яка може впливати на досягнення організацією своїх цілей або на роботу організації в цілому» [288]. Як зазначає Л. Сокурянська, бачення студентів у ролі стейкхолдерів освіти не є новим, новим є лише його застосування у проєкції на студентство, оскільки їхнє сприйняття як суб'єктів освітнього процесу, визнання партнерських стосунків між викладачами та студентами акцентується в науковому дискурсі, як мінімум, в останні 40 років [202]. Актуалізація такого розуміння відбувається на тлі процесів сучасної перебудови системи вищої освіти. «Студентський актив, студентські організації все відчутніше намагаються впливати на навчальний процес та загальні умови університетської освіти та студентського життя. По-перше, це зростаюча комерціалізація університетів, що залежить від кількості студентів, які сплачують за своє навчання. Це змушує викладачів зважати на запити, уподобання студентів, звертатися до так званої «клієнтоцентричної моделі» [18]. З іншого боку, комерціалізація визначає більш вимогливе ставлення студентів до якості оплачуваних освітніх послуг, змушує частину студентів пропонувати своє бачення змісту освітніх програм і навчальних курсів». Найголовнішим у такому процесі В. Бакіров визначає те, що студентство все більше усвідомлює, наскільки їхні професійні компетенції, які вони отримують в межах навчального закладу, відповідатимуть викликам часу та запитам економіки.

Відповідність професійних компетенцій потребам ринку праці вимагає від студентів володіння професійними мовнокомунікативними вміннями спілкування українською та англійською мовами в межах міждисциплінарного та/або міжнародного експертного середовища, у процесі презентації матеріалів та результатів наукового дослідження у вигляді наукових статей, доповідей, мультимедій, відповідно до вимог стандартів і професійного співтовариства; навичок операційної обробки наукових текстів різних жанрів наукового стилю (реферування, анотування, конспектування, змістове, мовно-стилістичне редагування, переклад та ін.); моделювання

зв'язних наукових текстів (створювати глосарії ключових термінів; готувати наукові статті, тези, доповіді, повідомлення, виступи, наукові звіти, посібники), у тому числі з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. Сприйняття та готовність до академічної мобільності теж потребує звернення студентів до питання володіння професійною англійською мовою.

Інтеграція України до єдиного європейського академічного простору вимагає від системи вітчизняної вищої освіти трансформаційних змін на всіх її рівнях. Трендові освітні напрямки, які вже стали повсякденністю для світових університетів, поступово стають реаліями й для української освітньої системи. Ще на початку цього століття дослідники, які вивчали проблеми вищої освіти, почали активно вживати термін «дигіталізація», що означає процес асиміляції та застосування інститутом освіти новітніх технологічних розробок у сфері комунікаційних технологій з подальшим використанням їх з освітніми цілями. Процеси дигіталізації породили феномен, відомий сьогодні як смарт-освіта.

Під терміном смарт-освіта найчастіше розуміється застосування в освітніх цілях електронних гаджетів (смартфонів, планшетів, дошок-смартбордів, пристроїв із доступом до мережі Інтернет), а також різноманітних віртуальних навчальних програм та додатків. Але основним важливим завданням такої освіти є створення єдиного віртуального інтерактивного середовища для навчання з освітнім контентом, що розробляється та вдосконалюється всіма учасниками навчального процесу [290].

Інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) сприяє появі електронного навчання та його впровадженню в систему існуючих традиційних форм викладання. Саме електронне навчання, як один із напрямків смарт-освіти, є вагомим фактором для трансформацій сучасного інституту освіти. За таких умов смарт-освіта (e-learning), яка, за визначенням ЮНЕСКО, є навчанням за допомогою глобальної мережі Інтернет і засобів

мультимедіа [290], стає новою парадигмою розвитку освіти, що полягає у взаємодії з навколишнім середовищем, освітою за допомогою електронного навчання. Поява в 2010 році перших масових відкритих онлайн-курсів, що дозволяють одночасно навчати сотні тисяч студентів, стала першим кроком на шляху до змін традиційних форм навчання та сприймання освітніх інститутів суспільством.

За таких умов, цікавою є реакція вітчизняної академічної культури щодо феномену смарт-освіти, а саме її розуміння як реалізації освітньої діяльності за допомогою мережі Інтернет, стандарти якої регулюються політикою навчального закладу, викладачами та студентами. Як індикатор стану вищої освіти та процесів, що в ній відбуваються, академічна культура може виконувати прогностичну функцію щодо готовності українських студентів сприймати нові освітні тренди.

Аналізуючи вплив електронної освіти на академічну культуру студентів, а саме на реалізацію ними таких академічних практик, як навчальна та наукова діяльність, академічна мобільність, академічна доброчесність тощо, можна говорити, що вони зазнають певних позитивних змін.

Вільний доступ до інформації, можливість отримати знання за інтересами, дає можливість студенту здійснювати віртуальну академічну мобільність, при цьому суттєво знижуються витрати на навчання, що значно розширює навчальну аудиторію. Так наприклад, масова поява у світовому освітньому просторі 2013 року відкритих он-лайн курсів (Massive Open Online Course (MOOC)), як інтерактивних безкоштовних освітніх курсів у відкритому доступі в мережі Інтернет, дає змогу широкій студентській аудиторії долучитися до сучасних освітніх течій та стати слухачами дистанційних курсів, які пропонуються закордонними університетами. При цьому слухачі самі в змозі вибирати тривалість та послідовність вивчення потрібних їм матеріалів, адаптуючи процес навчання відповідно до власних потреб та можливостей. Особливо важливим у такому процесі є визначення

чітких критеріїв оцінювання знань, що отримує студент, тобто прозорість оцінювання мотивує студента до отримання якісної освіти.

Навчальні практики в контексті смарт-освіти набувають нових рис. На перший план виходить організація самостійної пізнавальної, дослідницької, проектної діяльності студентів. Цей принцип є ключовим у підготовці фахівців до творчого розв'язання практичних завдань, самостійної інформаційної та дослідницької діяльності. Навчальне середовище при цьому не обмежується територією університету або системою дистанційного навчання. Використання ІКТ у навчальному процесі надає можливість усім його учасникам працювати в професійних середовищах, створювати програмні продукти, брати участь у телекомунікаційних проектах тощо. Завдання університету в такому процесі полягає в забезпеченні освітніх послуг відповідно до потреб і можливостей студентів. Використання сучасних ІКТ вимагає змін освітньої парадигми: переходу від традиційної моделі навчання до електронного навчання (e-learning), а від нього до смарт-освіти (Smart education). Такий процес створює умови для співпраці вищих навчальних закладів. Він передбачає створення віртуального освітнього середовища, використання інтерактивних засобів ІКТ, регулярне оновлення і поповнення контенту й моніторингу якості освіти.

Особливого значення в контексті електронного навчання набуває принцип дотримання студентами норм академічної доброчесності. Доступ до першоджерел, можливість перевірки власних наукових та кваліфікаційних робіт на плагіат не тільки підвищують якість освіти, але й стають мотиваційною складовою навчання.

У контексті феномену академічної культури студентів, можна стверджувати, що смарт-освіта, а саме така її форма як електронне навчання, в сучасних умовах стає чинником трансформаційних змін. Розуміння того, що джерелом та рушійною силою трансформацій вищої освіти є не лише адміністрація вишів чи Міністерство освіти, а всі суб'єкти освітнього процесу, дає поштовх до переосмислення феномену смарт-освіти, а саме

сприйняття його як фактора позитивних змін. Найбільш розвинені країни Європи та світу вже активно використовують увесь потенціал електронного «дистанційного» навчання. Основними перевагами якого є персоніфікація; комбінування навчального контенту для створення нових навчальних програм; отримання інформації необхідної для оцінки знань; більш доступна вартість навчання у порівнянні з традиційною очною формою; доступ до якісного навчання особам, які не мають можливості навчатися за традиційною очною формою.

Аналіз академічної культури на мікрорівні ґрунтується безпосередньо на повсякденних практиках студентської молоді. І тут на перший план, у відповідності до трендів сьогодення, виходить увага наукової спільноти до академічної доброчесності. У документах зазначається, що «однією з головних особливостей академічної культури в житті університету є студентський авторський голос у науковій роботі. Списування чужих думок, «вирізання» ідей інших не схвалюється [258].

У звіті Ліги Європейських дослідницьких університетів (LERU) узагальнено зразковий досвід формування академічної культури молодих дослідників в університетах Європи за дослідницько зорієнтованою моделлю, що втілено у таких аспектах, як гнучка діалогізація академічного середовища докторської школи шляхом використання технології дослідницького веб-журналу (a web-based research student log), що є як інструментом ефективної комунікації молодих дослідників, команди наукових консультантів, знаних учених та адміністративного персоналу, так і засобом оцінювання академічного та наукового прогресу здобувачів наукового ступеня (Університетський коледж Лондона, University College London, The Graduate School); посилення відповідальності молодих дослідників та наукових консультантів за якість досліджень шляхом створення компетентнісної моделі докторської освіти як дескриптора у формі очікуваних результатів; формування компетентностей ефективного академічного письма; (формування академічної, технологічної, інтелектуальної, комунікативних компетенцій та самоменеджменту, компетенцій

інноваційного менеджменту та лідерства, кар'єрних компетенцій) тощо (K.U. Leuven University, Нідерланди). Така діяльність підтверджує, що цінності академічної культури мають пронизувати освітньо-наукову програму підготовки майбутніх педагогів.

У підготовці бакалаврів і магістрів в університетах вже є певні позитивні напрацювання стосовно формування академічної культури. Перші серйозні кроки здійснюються на загальнонаціональному рівні, зокрема, йдеться про прийняття Закону «Про освіту», у 42 Статті якого визначено засади академічної доброчесності, що описується як сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та здійснення наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень [90]. Як зазначається в Законі далі, академічна доброчесність покликана боротися із такими явищами, як плагіат, фабрикація та фальсифікація наукових досліджень, обман, списування, хабарництво. Наступним серйозним кроком на шляху становлення вітчизняної академічної культури є впровадження Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні – SAIUP, який спрямований на формування в усіх суб'єктів освітнього процесу розуміння того, що в процесі навчання чи досліджень студенти, викладачі та науковці мають керуватися, перш за все, принципами чесності, чесною працею та навчання, а плагіат, списування, несанкціоноване використання чужих напрацювань є жодним чином неприйнятними в академічній спільноті. У Програмі проекту також йдеться про те, що «Академічна доброчесність стосується не лише якості освіти – вона напряду впливає на те, яких громадян виховує система вищої освіти в країні, які цінності закладаються під час навчання в університеті, та яким є «секрет успіху» в суспільстві. Чи це важка і наполеглива праця, яка допомагає досягати успіхів як окремому індивіду, так і країні в цілому, чи це обман, шахрайство та сумнівна спритність, які потім стають нормами суспільних відносин і тягнуть країну на дно» [184].

У десяти університетах із різних регіонів України за підтримки Американської ради з освіти за участі Міністерства освіти і науки України та за підтримки Посольства Сполучених Штатів уже активно розпочато реалізацію Проекту Сприяння академічній доброчесності, функціонують школи академічного письма, центри англомовної академічної комунікації (наприклад, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна, Львівському національному університеті імені Івана Франка). Якісні результати роботи проекту, своєрідні «історії успіху» можуть бути використані для трансформації системи вищої освіти України. У рамках Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні студенти, викладачі та персонал ЗВО отримують практичні знання, формують навички та усвідомлюють основні принципи поняття «Академічна доброчесність», а також план дій щодо впровадження таких принципів у своєму виші. Проект SAIUP має відіграти одну з визначальних ролей із трансформації українського суспільства шляхом зміни системи вищої освіти, яка, в свою чергу, спонукатиме зміни суспільних цінностей, носіями яких мають стати як випускники та студенти, так і науково-педагогічні працівники університетів.

Одним із результатів дії норм Законів України «Про освіту» та «Про вищу освіту», ґрунтуючись на матеріалах, які були розроблені в межах Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні, що стосуються дотримання основних принципів академічної доброчесності та системного підходу до розвитку методів та засобів виявлення плагіату в освітньому просторі, Міністерством освіти і науки України розроблено Рекомендації щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах (авторефератах, дисертаціях, монографіях, наукових доповідях, статтях тощо).

Реалізацією означених рекомендацій стало впровадження системи Антиплагіат в українських вишах, що, безумовно, допомагає змінювати освітню систему на краще. Усвідомлення відповідальності за написання

наукової роботи, ознайомлення з «Розширеним глосарієм з академічної доброчесності», який також розроблено в межах Проекту SAIUP, змінює ставлення всіх суб'єктів освітнього простору до процесу навчання.

Сучасні кроки до трансформації стану системи вищої освіти є вкрай необхідними, але такі заходи не спрямовані на викорінення в студентському середовищі такої сталої форми академічного шахрайства як списування та використання шпаргалок. З'явившись ще за умов радянської вищої школи, практика шахрайства, нажаль, відтворюється кожним поколінням і стає одним із узвичаєних елементів сучасної студентської повсякденності. Порухення академічної чесності починається з того моменту, коли студент усвідомлює свої протиправні дії, але тим не менш здійснює їх. Підґрунтям цього є низка причин, які можна класифікувати як за рівнями (об'єктивні та суб'єктивні), так і за змістом (соціально-економічні, соціально-психологічні, культурно-виховні, організаційно-управлінські та інформаційно-технологічні); усі ці причини доповнюють одна одну та діють системно [9].

Вітчизняний досвід вивчення проблем порушення норм академічної чесності знаходиться на початковій стадії розвитку. Можна говорити про те, що дослідження в галузі академічного поля стають певним трендом та привертають все більшу увагу науковців (Є. Головаха, Ю. Калиновський, О. Ковальчук, Л. Потапук, О. Стеченко, Т. Фініков, О. Цокур та ін.). Проте такі дослідження розглядають проблему академічної недоброчесності в цілому та розглядають списування як один із її проявів. На наш погляд, вивчення безпосередньо феномену списування та використання шпаргалок під час навчання дасть можливість коригування рівня академічної культури в університеті та наближення її до європейських цінностей.

Хоча практика списування сьогодні сприймається суб'єктами навчального процесу як відхилення від норм академічної культури, тим не менш, у вітчизняному освітньому просторі воно є її узвичаєною повсякденною практикою та одним із обов'язкових компонентів навчання. На

нашу думку, витоки такого ставлення беруть свій початок ще в середній школі, коли старшокласники – майбутні студенти, вдаються до обману та шахрайства під час написання контрольних та екзаменаційних робіт і виконання тестів ЗНО.

Практичні навички списування, сформовані під час навчання в середній школі, студенти зберігають й у виші. Спрямованість лише на отримання високої оцінки в школі трансформується у студентів у прагнення отримання стипендії та спонукає до нечесних дій у процесі навчання, й така недобросовісна поведінка має значні масштаби та глибоко укорінена у вітчизняній академічній культурі студентів. Використання шпаргалок є елементом студентської повсякденності, воно укорінилося в суспільній свідомості, знайшло відображення у фольклорі та продуктах масової культури.

Збільшення уваги до виховної роботи у вищому навчальному закладі сприяло «ренесансу» інституту кураторства (лат. *curator* – опікун). Діяльність куратора здійснюється на підставі Статуту університету, Концепції національного виховання молоді в Україні з урахуванням особливостей і традицій університету, а зміст його діяльності визначається Законом України «Про освіту», Державною національною програмою «Освіта. Україна XXI століття», Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, а також положеннями, розробленими структурними ланками певного закладу вищої освіти.

Інститут кураторства, з'явившись ще на початку XX століття, протягом усього періоду свого існування зазнавав певних змін і навіть на деякий час припиняв своє існування. Але сьогодні є чітке усвідомлення, що потреба в роботі куратора не зникла, а, навпаки, в умовах реформи системи вищої освіти зростає. Євроінтеграційні процеси, які відбуваються у вітчизняній освіті, висувають нові вимоги до організації як всієї освітньої діяльності, так і виховної роботи зокрема. Провідною складовою за таких умов стає й оновлений інститут кураторства. І якщо зазвичай під виховною роботою у

виші раніше розуміли позанавчальну діяльність, а саме заходи, що орієнтовані на організацію дозвілля студентів, то сьогодні основний сенс такого поняття як виховна робота полягає у розвитку особистості того, кого навчають. За такого розуміння відбувається трансформація місії викладача вищої школи, внаслідок якої він стає не лише транслятором знань, а й, що є важливим, активним агентом соціалізації студентів, який при цьому цілеспрямовано сприяє їхній інтеграції у середовище ЗВО, адаптації до нього, а також оволодінню практик навчання та культурному зростанню. У такий спосіб діяльність куратора спрямовується на здобуття студентом соціального досвіду поведінки, формування ціннісних орієнтацій та залучення до академічної (корпоративної) культури університету. Куратор у сучасних умовах є не лише формальною фігурою, закріпленою за академічною групою, а має бути залученим до подій життя студентської групи зсередини. У сучасного куратора багато функцій (інформативна, організаційна, комунікативна, контролююча, творча), які окреслюють й коло його обов'язків. Практика доводить, що питання з приводу академічних проблем студентів більш успішно вирішує куратор, оскільки саме він знає групу й окремих студентів краще, ніж інші викладачі, які читають навчальні курси протягом одного року або лише семестру. Отже, будучи посередником між студентами й складною структурою життєдіяльності вишу, педагог, який виконує функції куратора студентської групи, - це, перш за все, наставник, у сучасному розумінні - менеджер - той, хто використовує ресурси й внутрішній потенціал інших людей для досягнення вмотивованості.

Поява нових ролей викладачів у сучасних умовах вимагає переосмислення цілей, змісту й форм діяльності кураторів студентських спільнот. Існує тенденція до скорочення традиційних функцій куратора, акцент робиться на більшу самостійність студентів в освітньому процесі. У зв'язку з цим у сучасному освітньому просторі можна виділити декілька типів кураторської діяльності у відповідності до їхніх функцій:

- академічний консультант - особа з числа найбільш кваліфікованих викладачів, яка організує навчальний процес конкретного студента, що сприятиме йому у виборі та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії та забезпечує оптимальну результативність процесу навчання. Його функції полягають у консультуванні студентів з питань використання освітнього середовища університету в плані професійного розвитку, діяльності забезпечення освітнього процесу, а також вибору індивідуального освітнього маршруту;
- тьютор - викладач-консультант, наставник, куратор учня, що допомагає йому в організації освіти. Його завданнями є допомога студентам зорієнтуватися в змісті предметної галузі, яка включена в сферу їхніх інтересів, проконтролювати виконання ними навчальних завдань, провести за необхідності консультації зі студентами. Він також допомагає студентам організувати роботу в групах, дає рекомендації з використання в навчанні інформаційно-комунікаційних технологій тощо;
- куратор освітньої програми забезпечує спадкоємність навчальних курсів й орієнтує викладачів і студентів на те, щоб засвоєння навчальних предметів і практичної діяльності були спрямовані на підготовку курсової або випускної кваліфікаційної роботи студента.

Важливою особливістю вітчизняної академічної культури є невідповідність повсякденних академічних практик студентів формальним (проголошуваним) цінностям та практикам, затвердженим в офіційних документах на різних її рівнях. Спроби інституціональних змін, які виражаються в реформуванні існуючого освітнього законодавства та визначають формальні вимоги до навчально-пізнавальної діяльності, призведуть до реальних трансформацій системи вищої освіти лише за умови їхнього визнання та практичної імплементації з боку академічної спільноти. В умовах суттєвих розбіжностей між нормативним та практичним рівнями академічної культури цей процес є дуже складним та довготривалим, адже будь-які зміни стикаються з опором уже інкорпорованих структур. Формальна

та проголошувана сторона існування вищої школи та інституту вищої освіти, яка закріплена завдяки нормативним актам, статутам, посадовим інструкціям та академічному етосу, здебільшого відповідає основним тенденціям розвитку загальноєвропейської та світової освіти. Проте практична реалізація та реальний стан справ обумовлюють вітчизняну специфіку академічної культури.

Висновки до розділу 2

Зародки академічної культури студентства, прототипи сучасних форм організації навчального процесу та академічної мобільності виникають із появою перших європейських університетів. Важливий етап їхнього розвитку припадає на початок XIX століття, коли носієм освіти, основним фактором, що впливає на розвиток людини, проголошується наука.

З метою здійснення емпіричного соціологічного дослідження було розроблено авторську модель структури академічної культури студентів, яка передбачає виділення аксіологічного, мотиваційного та діяльнісно-практичного компонентів. Діяльнісно-практичний компонент академічної культури характеризує ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань у ході освітнього процесу та охоплює повсякденні навчальні практики (формальні та неформальні). Одним із найпоширеніших проявів неформальних студентських практик є академічне шахрайство. Особлива увага до вивчення саме цього елемента академічної культури пов'язана з тим, що поширення моделей академічного шахрайства у вітчизняному академічному просторі суттєво впливає на рівень академічної культури. Розв'язання проблем, пов'язаних з цим феноменом, дозволить вітчизняній академічній культурі наблизитися до рівня світових стандартів.

Зазначений контекст проблем та широке різноманіття проявів академічної культури вимагає особливої уваги щодо вивчення саме академічної культури студентства як її носія та транслятора. Унікальність

соціокультурної ситуації, в якій опинилась наша система вищої освіти, полягає в тому, що перед усіма суб'єктами освітнього процесу постає завдання переорієнтації на європейські освітні цінності, усвідомлення нових реалій насамперед студентами.

Трендові освітні напрямки, які вже стали повсякденністю для світових університетів, поступово стають реаліями й для української освітньої системи (наприклад, дигіталізація). Цікавою є й реакція вітчизняної академічної культури щодо феномену смарт-освіти, яка зараз стає елементом освітньої повсякденності. За таких умов академічна культура може виконувати прогностичну функцію щодо готовності українських студентів сприймати нові освітні тренди.

Аналіз академічної культури на мікрорівні ґрунтується безпосередньо на повсякденних практиках студентської молоді. І тут на перший план, у відповідності до трендів сьогодення, виходить увага наукової спільноти до академічної доброчесності, яка покликана боротися із такими явищами як плагіат, фабрикація та фальсифікація наукових досліджень, обман, списування, хабарництво.

Важливою особливістю вітчизняної академічної культури є невідповідність повсякденних академічних практик студентів формальним (проголошуваним) цінностям та практикам, затвердженим в офіційних документах на різних її рівнях. Спроби інституціональних змін, які виражаються в реформуванні існуючого освітнього законодавства та визначають формальні вимоги до навчально-пізнавальної діяльності, призведуть до реальних трансформацій системи вищої освіти лише за умови їхнього визнання та практичної імплементації з боку академічної спільноти.

Основні положення цього розділу викладені у публікаціях автора [169; 171].

РОЗДІЛ 3.
ЧИННИКИ ТА ПОКАЗНИКИ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА:
ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР

3.1 Факторна зумовленість актуалізації академічної культури вітчизняного студентства

Аналіз наукових джерел та результатів соціологічних досліджень дозволив нам визначити домінуючу особливість сучасної вітчизняної академічної культури, яка полягає в суттєвій розбіжності між формальними проголошуваними цінностями/практиками та неформальними існуючими цінностями/практиками. Формальні цінності визначені в основних документах, якими керуються всі суб'єкти освітнього процесу, зокрема в Законі України «Про освіту», Законі України «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України. Нова редакція Закону України «Про вищу освіту» є спробою інституціональних змін, в яких визначаються формальні вимоги до освітньої діяльності. При цьому цілком зрозуміло, що реальна дія закону почнеться не з дати його підписання та прийняття органами влади, а з моменту, коли академічна спільнота визнає необхідність таких змін, що декларуються в цьому документі. Такий процес є складним та довготривалим, адже певні суб'єкти системи освіти не мають бажання змінювати вже узвичаєні дії, які часом є фактичним порушенням самого закону.

На перших етапах процесу прийняття проголошуваних цінностей, зміни в законодавчих актах, інтеграція України в європейській освітній простір породжували «конфлікт» між усталеною на той час академічною культурою та проявами її нової форми, що вже зароджувались в освітніх структурах. Серед причин такої ситуації були застаріла інфраструктура; надмірна централізація (бюрократизація) управління й, як наслідок, слабке

самоврядування; специфічне використання державних коштів (система державного контракту); старіння педагогічних кадрів; низька заробітна плата освітян; відсутність академічної мобільності та академічних свобод; низький рівень кваліфікації з іноземних мов; корупція та відсутність академічної доброчесності [149]. Внаслідок цього в освітньому просторі виникли проблеми, що притаманні вже сучасній українській академічній культурі. Переважна більшість таких проблем знаходиться на інституціональному рівні академічної культури, але їх вирішення неможливе без аналізу причин їх виникнення на всіх її рівнях.

Особливість ситуації, що склалася зараз у вищій школі в Україні, полягає у тому, що документальна база існування інституту вищої освіти, закріплена в нових нормативних актах, статутах, відповідає основним тенденціям розвитку загальноєвропейської та світової освіти. Але практична реалізація проголошуваних цінностей та реальна ситуація в системі освіти, знаходиться у дисонансі з нормативними положеннями, що зумовлює вітчизняну специфіку академічної культури.

Запровадження системи зовнішнього незалежного оцінювання випускників шкіл, яке з 2008 року є обов'язковою умовою вступу до вищого навчального закладу, певним чином впливає як на якість абітурієнтів, так і, за наявності досить великої кількості закладів вищої освіти, робить процес вступу до ЗВО більш доступним. Зміни в правилах вступу до вищих навчальних закладів частково спрощують цей процес, але разом з тим заважають реалізації селективної функції, яка була традиційно притаманна вищій освіті.

Валовий показник охоплення молоді вищою освітою в Україні постійно зростає (додатки А, Б). Як свідчать результати моніторингу інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти, починаючи з 2003 року значення показника стало суттєво перевищувати аналогічні для Європейського Союзу [149]. Протягом останніх трьох років

близько 80% випускників середніх шкіл вступають у вищі навчальні заклади [292].

Результати соціологічних досліджень дозволяють зробити низку висновків щодо специфічних характеристик українського студентства. Так, як свідчать дані міжнародного дослідницького проекту «Євростудент» (до збору та аналізу даних був залучений Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та Східноукраїнський Фонд соціальних досліджень)¹, участь в якому Україна взяла у 2014 році (n=4000), українські студенти є наймолодшими, оскільки їхній середній вік становить 20 років (для порівняння: у Фінляндії – 28 років, у Швеції та Норвегії – 29 років, в Угорщині та Чехії – 25 років). Україна є однією з країн, де частка студентів, чий батьки мають вищу освіту, досить висока (66%) (у Словаччині – 40%, у Норвегії – 37%, в Італії – 28%), а високоосвічені батьки в Україні схильні продовжувати родинні традиції.

На відміну від своїх європейських колег, більшість українських студентів ще не створили сім'ї й не мають дітей (частка опитаних студентів, які вже стали батьками, в Україні становить 1%, а серед студентів у Норвегії, Швеції та Естонії цей показник перевищує 20%). Абсолютна більшість українських студентів здійснює «прямий» перехід зі школи до вишу, й лише у незначної частина перерва між школою й початком отримання вищої освіти дорівнює 24 місяцям або більше (серед опитаних у Швеції, Фінляндії та Норвегії таких більше 40%), що призводить до небажаної масовізації вищої освіти.

У зазначеному контексті проблем та широкому різноманітті проявів академічної культури наше дослідження спрямоване на вивчення академічної культури студентства тому, що студенти, з одного боку, є об'єктом надання освітніх послуг, а з іншого – важливим елементом академічного простору. При цьому слід зауважити, що студентство є не тільки носієм академічної культури, а й її творцем, тобто об'єктом, який сприймає чи не сприймає

¹ Докладна інформація міститься на сайті: <http://www.eurostudent-nis.net>

трансформаційні процеси, що відбуваються в освіті, видозмінює їх та тим самим створює специфічний, притаманний лише нашій країні характер.

Основною складовою академічної культури студентства на мікрорівні є повсякденні навчальні (академічні) практики (формальні й неформальні), що відтворюються ними впродовж всього процесу навчання у виші (див. рис.3.1).

Рис. 3.1. Академічні практики українського студентства

До переліку формальних практик належать всі дії, що закріплені в нормативних документах як на загальнонаціональному рівні, так і на рівні вишу (у «Статуті навчального закладу», «Положенні про організацію навчального процесу» тощо): відвідування занять, підготовка до занять, підготовка до контролю знань, отримання оцінок, написання кваліфікаційних робіт. Неформальними практиками є такі види студентської діяльності, як академічне недоброчесність (списування, плагіат, корупційні дії, пропуски навчальних занять); традиції та вірування студентів (забобони в процесі підготовки до сесії, правила проживання у гуртожитку, проведення студентських свят).

Аналіз факторів, що впливають на формування та сучасний стан академічної культури студентів, буде ґрунтуватися на уявленнях про

визначені нами структурні елементи академічної культури та її рівні, характеристика яких представлена в підрозділі 2.2 дисертації. Досліджуючи академічну культуру, в якості ядра студентської академічної культури ми виділяємо комплекс мотивацій (мотиви вибору вищої освіти та конкретного вишу, мотивація навчання у виші та підготовки до занять й іспитів тощо).

Згадувані процеси масовізації вищої освіти та слабка усвідомленість професійного вибору є факторами негативного впливу на академічну культуру, оскільки не вища освіта й відповідні знання, а саме факт наявності диплому про її отримання, стає необхідним атрибутом для входження в доросле життя для значної кількості випускників українських вишів, які навіть на етапі вибору навчального закладу не є достатньо вмотивованими.

Підтвердженням низької професійної орієнтації майбутніх студентів слугує кейс Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Так, у дослідженні першокурсників університету, проведеному в 2011 році (n=1002) співробітниками НДІ соціально-гуманітарних досліджень ХНУ імені В. Н. Каразіна, відповідно до даних щодо так званих «початкових умов» (йдеться про етап подачі документів), з'ясувалося, що 49% студентів-першокурсників подавали документи в різні ЗВО (і при цьому на різні спеціальності), 32% - у декілька ЗВО (на одну спеціальність), 12% - до одного ЗВО і на один факультет, 7% - до одного ЗВО, але на різні факультети, тим самим просто збільшуючи ймовірність вступу до вишу як такого.

Низька професійна орієнтація, на жаль, зберігається протягом навчання у виші, й більше половини студентів не збирається працювати в майбутньому за отриманим фахом. Як свідчать результати всеукраїнського опитування студентів у межах проекту «Автономія університетів: ставлення академічної спільноти та основні тенденції розвитку» (2009 р.), 54% опитаних студентів зазначили, що поки що не збираються в майбутньому працювати за фахом (див. таблицю 3.1)

Таблиця 3.1

Плани студентів щодо роботи за отриманим фахом

Напевно збираються працювати за отриманим фахом	4
Скоріше збираються працювати за отриманим фахом	10
Не впевнені (може так, може ні)	32
Скоріше не збираються працювати за отриманим фахом	25
Точно не збираються працювати за отриманим фахом	29

Однією з гіпотез дослідження було припущення щодо обумовленості студентської академічної культури в цілому та окремих її складових базовою мотивацією навчання у ЗВО. Для перевірки гіпотези спочатку було виділено два типи мотивації:

- на отримання знань (щоб стати висококваліфікованим спеціалістом, працювати за фахом);
- на інші чинники (отримання високих оцінок та стипендії, диплому як такого, інші формальні атрибуції навчання, а також схвальне ставлення батьків, бажання весело проводити час).

За результатами кореляційного аналізу було перевірено факт наявності/відсутності зв'язку між характером мотивації навчання у ЗВО та показниками академічної культури. Характер мотивації було закодовано за допомогою додаткової змінної, яка була отримана на основі змінних, які відображають фактори, що впливають на ставлення до навчання.

На першому етапі був проведений *факторний аналіз*² на основі змінних, які вимірюють ступінь впливу різних чинників на ставлення студентів до навчання. В результаті факторного аналізу отримані змінні, що відображають дві базові мотивації навчання студентів: 1) *отримання знань* (прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем, небажання бути серед відстаючих та інтерес до предметів, що вивчаються) та 2) *інші фактори* (так звані формальні атрибуції навчання – бажання отримати диплом, стипендію, контроль з боку батьків). На другому етапі на основі факторної змінної «*мотивація на*

²Факторний аналіз проведено методом головних компонент, застосовано обернення Варімакс. Дані придатні для факторного аналізу, спільність всіх змінних більше 0.5, загальна пояснена дисперсія склала 57%, отримано дві ортогональних факторних змінних. Факторний аналіз здійснений старшим викладачем кафедри методів соціологічних досліджень І. Даниленком

отримання знань» були виділені три типологічні групи респондентів (див. табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Типологічні групи респондентів

Назва типологічної групи	% від опитаних	Кількість студентів
Мотивація на отримання знання	33	636
Ситуативна мотивація	41	791
Мотивація на інші фактори	26	501
Всього	100	1928

У першій групі більше дівчат і студентів приватних вишів, а також першокурсників і тих, хто перейшов на п'ятий курс навчання (рис. 3.2).

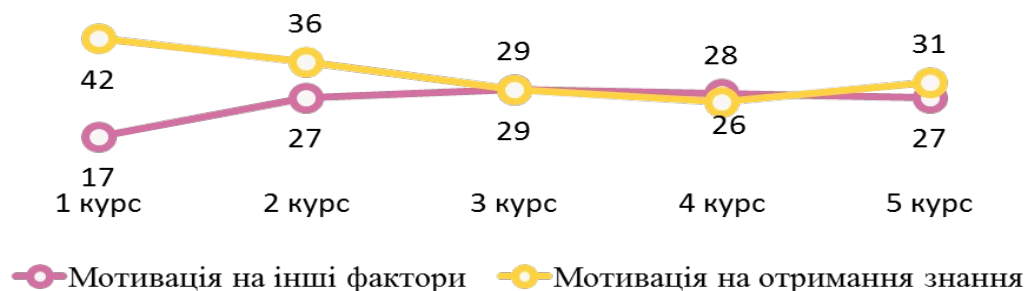


Рис. 3.2. Мотивація студентів на отримання знань у залежності від курсу навчання (%)

У подальшому аналізі стану академічної культури було використано типологію, що представлена двома групами, які демонструють протилежні напрями мотивації: 1) мотивація на отримання знання (n=636); 2) мотивація на інші фактори (отримання диплому, оцінок, стипендії) (n=501).

І хоча, як свідчать отримані дані, перед вступом до вишу молоді люди керуються переважно бажанням отримати знання, стати висококваліфікованими спеціалістами, згодом мотивація перебування у ЗВО змінюється на користь формальних атрибутів. Виключенням є останній курс навчання, коли перед студентами постає близька перспектива пошуку місця роботи, що актуалізує необхідність професійних знань та навичок. Так, у цілому по масиву, більшість студентів (62%) в якості причини вступу до ЗВО

називають бажання отримати знання, стати висококваліфікованим фахівцем, хоча, на думку більшості викладачів (54%), домінуючим мотивом абітурієнтів було уявлення про те, що з дипломом ЗВО легше знайти хорошу, престижну роботу (див. рис. 3.3).

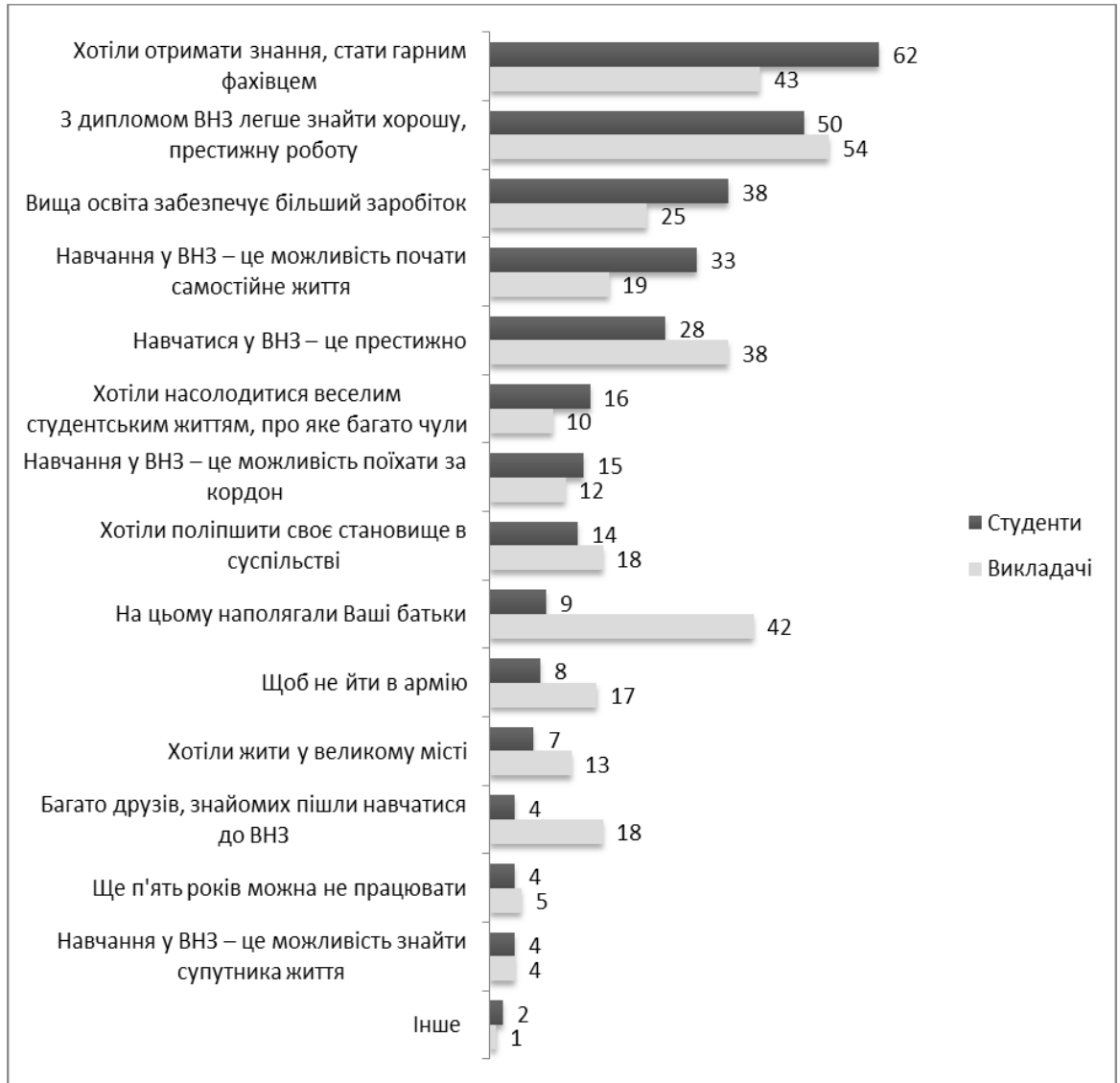


Рис. 3.3. Причини вступу до вищого навчального закладу (%)

Майже всі вагомі причини вступу до ЗВО набувають більшої актуальності для студентів, вмотивованих на отримання знань (див. табл. 3.3). Виключенням є бажання насолодитися веселим студентським життям, уникнути служби в армії, а також тиск батьків – ці причини більш актуальні для студентів з мотивацією на інші фактори. Мотивація вступу до ЗВО є підґрунтям для подальшої мотивації до навчання, навколо якої «будується» цілий комплекс поведінкових практик, що студенти реалізують протягом усього періоду перебування у виші, а з часом зазначені практики перетворюються у сталі традиції, які, в свою чергу, визначають академічну культуру.

Таблиця 3.3

**Причини вступу до вищого навчального закладу
(в залежності від мотивації до навчання) (%)**

	мотивація на отримання знань	мотивація на інші фактори
Хотіли отримати знання, стати хорошим фахівцем	79	39
З дипломом ЗВО легше знайти хорошу, престижну роботу	52	47
Вища освіта забезпечує більший заробіток	42	34
Навчання у ЗВО – це можливість почати самостійне життя	37	30
Навчатися у ЗВО – це престижно	29	24
Хотіли поліпшити своє становище в суспільстві	19	9
Навчання у ЗВО – це можливість поїхати за кордон	16	12
Хотіли насолодитися веселим студентським життям	14	20
Щоб не йти в армію	5	14
На цьому наполягали Ваші батьки	4	16

За результатами опитування було виділено різні фактори, які впливають на ставлення студентів до навчання. Найбільш впливовим чинником, на

думку студентів, є інтерес до предметів; друге місце посідає прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Чинники впливу на ставлення студентів до навчання (%)

Чинники впливу	Впливає	Скоріше впливає	Щось впливає, у чому	Скоріше на впливає	Не впливає
Інтерес до предметів, що вивчає	54	26	17	2	1
Прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем	43	33	17	4	3
Враховання оцінок при призначенні стипендії	38	23	12	6	21
Почуття власної гідності – не хочеться бути серед відстаючих	28	34	23	8	7
Вимогливість викладачів	24	38	30	5	3
Виключно бажання отримати диплом	20	25	24	15	16
Плата, що внесена за навчання	13	14	14	12	47
Контроль з боку батьків	6	10	23	24	37

І хоча перелік найбільш впливових чинників ставлення до навчання в оцінках викладачів і студентів суттєво не відрізняється, на думку викладачів, студенти передусім зацікавлені в тому, щоб отримати оцінки, які позитивно вплинуть на призначення стипендії (див. табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Чинники впливу на ставлення студентів до навчання
(в оцінках викладачів) (%)**

Чинники ставлення	Впливає	Скоріше впливає	У чомусь впливає, у чомусь ні	Скоріше впливає	Не впливає
Врахування оцінок при призначенні стипендії	52	30	13	3	2
Інтерес до предметів, що вивчає	47	28	21	3	1
Вимогливість викладачів	29	42	23	4	2
Прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем	15	33	37	11	4
Виключно бажання отримати диплом	15	25	37	16	7
Плата, що внесена за навчання	10	16	33	27	14
Почуття власної гідності – не хочеться бути серед відстаючих	9	22	43	20	6
Контроль з боку батьків	7	21	40	24	8

Дані кількісного дослідження було уточнено в результаті проведення фокусованих групових інтерв'ю, зокрема, студенти дійшли висновку, що основним мотивом отримання вищої освіти є не стільки знання, скільки формальна наявність диплому:

«Я считаю, что пятьдесят процентов – это нужна везде корочка. А пятьдесят процентов – это в любом случае школа жизни, которая показывает нам как надо действовать с другими людьми, общаться и так далее. Получить какие-то новые связи, возможности и умения» (Кирило, 3 курс, Київ).

«Да. Почему требуют вечно высшее образование, потому, что ты прошел эту школу, значит, чего-то ты стоишь» (Євген, 3 курс, Харків).

«Просто без диплома, без цієї бумажки не будуть вважати професіоналом, людина без диплома не може бути професіоналом своєї справи. Наприклад, художник - дано людині від Бога малювати - їй не

потрібно навчатись, це її обдарування, але через те, що вона не має вищої освіти, її може ніхто не взяти, наприклад, в свою контору через те, що в мене немає саме цього диплому, ти не будеш мати того, що засвідчують свої знання свої уміння. Взяти, наприклад, англійську філологію, я хочу поїхати за кордон, коли вивчусь, але якщо не маю сертифікати про курси, я нікому не потрібна. Чим більше в тебе всяких конференції міжнародних, різних публікацій тоді ти вартуєш чогось, маєш якусь цінність. Зараз мало таких людей, які працюють на хорошій роботі, де добре платять без вищої освіти. Це документ, як паспорт. В тебе це є. Всі мають дипломи і зараз працюють на таких роботах. Це залежить від того, на що людина вчилася, ця професія зараз потрібна є попит на ринку праці» (Вікторія, 2 курс, Луцьк).

«Певно так і є, що, умовно кажучи, ти без корочки нікуди, невідомо, як в житті що складається. Наприклад, зараз я пішов, не тільки я, взагалі пішла людина на технічну спеціальність, хоче, наприклад, я не знаю, програмки якісь на телефони писати, а фірму скоротили, і в твоєму місті інших фірм таких немає. Десь їхати ти не хочеш, що робити, піду на яку фірму по напрямку, по якому вчився, я маю диплом, ось він тут і знадобиться» (Петро, 3 курс, Луцьк).

Студенти, які навчалися за кордоном, зазначали принципову відмінність між мотивацією навчання в Україні та західних країнах. На Заході студенти навчаються із чітким усвідомленням того, що мають стати конкурентоспроможними на ринку праці після закінчення ЗВО, а для того, щоб отримати необхідні знання та навички, необхідно сумлінно вчитися. У якості відмінної риси зазначалося також формування університетом у своїх студентів орієнтації на майбутнє працевлаштування, позиціонування навчання в університеті як підготовчого етапу перед майбутньою трудовою діяльністю. Українські виші, на думку опитаних, рідко формують адресацію до майбутньої професійної діяльності у студентів:

«Во всех тех университетах, в которых я был, совсем другое отношение студентов к этапу обучения. Т.е. они рассматривают обучение только как способ стать полезным, не полезным, а иметь возможность получить работу, и на рынке труда быть выше других. Потому что их учат еще со школы, ну, в университете однозначно, это постоянно проговаривается, то, что вы здесь только для того, чтобы стать лучше на рынке труда, и чтобы получить лучшую работу, чтобы получить лучшее место где-то, чтобы получить лучшую зарплату. И поэтому они знают, что они делают те или иные задания, которые в университете даются им, они действительно с практической точки зрения ценные очень. Там не только теория. И они делают эти задания, и потом они реально понимают, что они могут применить знания, которые получили, которые в ходе исследований или еще чего-то, анализа, они могут применить для того, чтобы показать, что они лучше других, что им нужна работа. Я был в Польше, и там все у них крутится вокруг работы, вокруг получения места в будущем. И университет помогает в этом. Но и особо нет необходимости университету помогать, потому что они сами понимают, что они выучились, что они знают много практического, они имеют много навыков практических, и поэтому они могут получить хорошую работу, именно найти для себя работу» (Иван, 3 курс, Харків).

Як свідчать результати опитування, студенти, вмотивовані на отримання знань, зазначали, що майже всі фактори сильніше впливають на їхнє ставлення до навчання (порівняно зі студентами, які орієнтуються на інші чинники). При цьому звертають увагу значимі відмінності в оцінках, пов'язаних з важливими мотивами, що визначають ставлення до навчання (див. табл. 3.6). Окрім запропонованих в анкеті чинників, що можуть впливати на ставлення до навчання, студентам було запропоновано визначити додаткові фактори. Отримані варіанти відповідей пов'язані насамперед із внутрішньою мотивацією щодо особистісного розвитку та досягнення успіху

в професії, наприклад, «бажання вивчитись», «бажання стати розумнішим», «важливість предмета в майбутній професії», «важливо для самого себе», «актуальність матеріалу, щодо майбутнього профілю», «я знаю ким я хочу бути, і я вивчаю інші дисципліни».

Таблиця 3.6

**Чинники впливу на ставлення студентів до навчання
(в оцінках студентів у залежності від мотивації до навчання) (середні) ***

Чинники впливу	мотивація на отримання знань	мотивація на інші фактори
Прагнення краще підготуватися до майбутньої діяльності, стати висококваліфікованим фахівцем	4,85	2,97
Інтерес до предметів, що вивчає	4,84	3,61
Почуття власної гідності	4,54	2,66
Вимогливість викладачів	4,04	3,38
Врахування оцінок при призначенні стипендії	3,78	3,27
Плата, що внесена за навчання	2,49	2,03
Контроль з боку батьків	2,44	1,94

Разом із тим, отримані студентами поточні та підсумкові оцінки теж відіграють значиму роль щодо якості та характеру навчання. Як свідчать отримані дані, в цілому по масиву студенти краще вчать з фахових предметів (за спеціальністю), ніж з непрофільних, а студенти з мотивацією на отримання знань мають більш високі оцінки в обох випадках (див.рис. 3.4).

*У таблиці наведено середні значення за шкалою від 1 до 5, де «1» - Не впливає, «5» - Впливає



Рис. 3.4. Самооцінка успішності навчання з фахових і непрофільних предметів (в оцінках студентів у залежності від мотивації до навчання) (середнє)*

Відповідність оцінок, що отримують студенти, та рівня знань, якими вони володіють, як свідчать отримані нами дані, принаймні для певної частини студентів є чинником, який опосередковано здійснює вплив на мотивацію до навчання і, як наслідок, сприяє формуванню сумлінного ставлення до виконання ними навчальних обов'язків, а саме: підготовки до семінарських, практичних та лабораторних занять, більш ретельної підготовки до будь-яких форм підсумкового контролю, написання кваліфікаційних та курсових робіт тощо. Так, як свідчать результати дослідження, лише третина опитаних студентів (34%) вважає отримані оцінки об'єктивними, тобто такими, що відповідають тією чи іншою мірою їхнім знанням, а респонденти, які вмотивовані на отримання знань, виявилися більш задоволеними результатами оцінювання їхніх знань; у той же час, на думку викладачів, рівень відповідності знань студентів і оцінок, що вони отримують, є значно вищим (так вважають 67% опитаних) (див. рис. 3.5) (див. рис. 3.6).

*На рисунку наведено середні значення за шкалою від 1 до 5, де «1» - переважно на «відмінно», «5» - переважно на «задовільно»

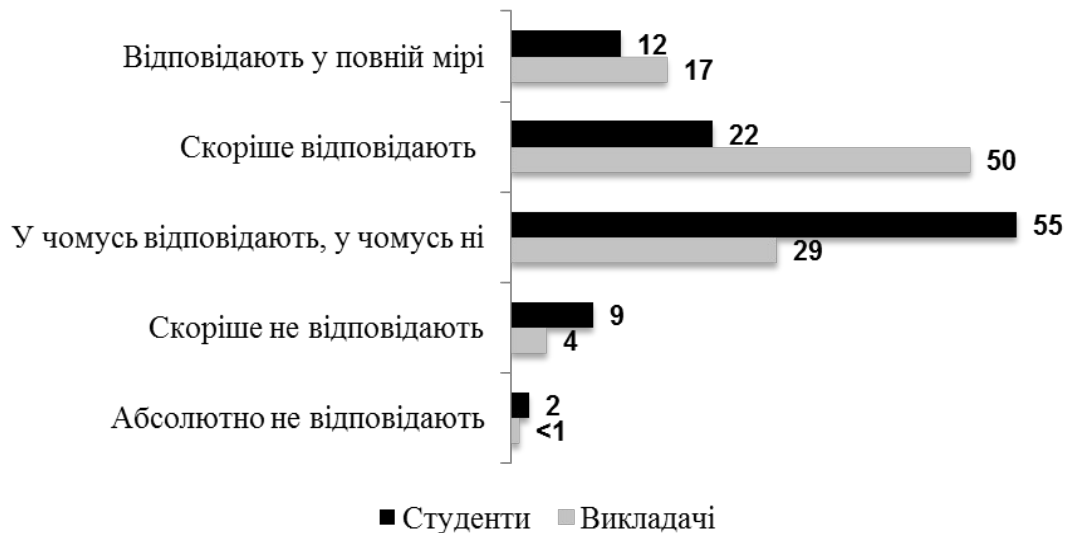


Рис. 3.5. Відповідність оцінок, що отримують студенти, їхнім реальним знанням (в уявленнях викладачів і студентів) (%)



Рис. 3.6. Відповідність оцінок, що отримують студенти, їхнім реальним знанням (у залежності від мотивації до навчання) (%) *

Щодо причин невідповідності оцінок і знань, то в цьому питанні позиції викладачів і студентів часом суттєво відрізняються (див. рис. 3.7). Студенти з сильною мотивацією на отримання знань частіше вважають, що оцінки не відповідають реаліям через те, що їхні колеги використовують шпаргалки під час контрольних та екзаменаційних робіт. Невмотивовані або слабо вмотивовані студенти частіше вказували на те, що оцінки більшою мірою отримуються за гроші або послуги. Окрім зазначених позицій були нарікання на Болонську систему (за принципами організації навчального

* На рисунку альтернативи «Відповідають у повній мірі» та «Скоріше відповідають» об'єднані в «Відповідають», «Абсолютно не відповідають» та «Скоріше не відповідають» - в «Не відповідають»

процесу якої на момент проведення дослідження функціонувала вища школа України), у межах вимог якої, на думку деякої частини студентів, неможливо адекватно оцінити рівень знань.

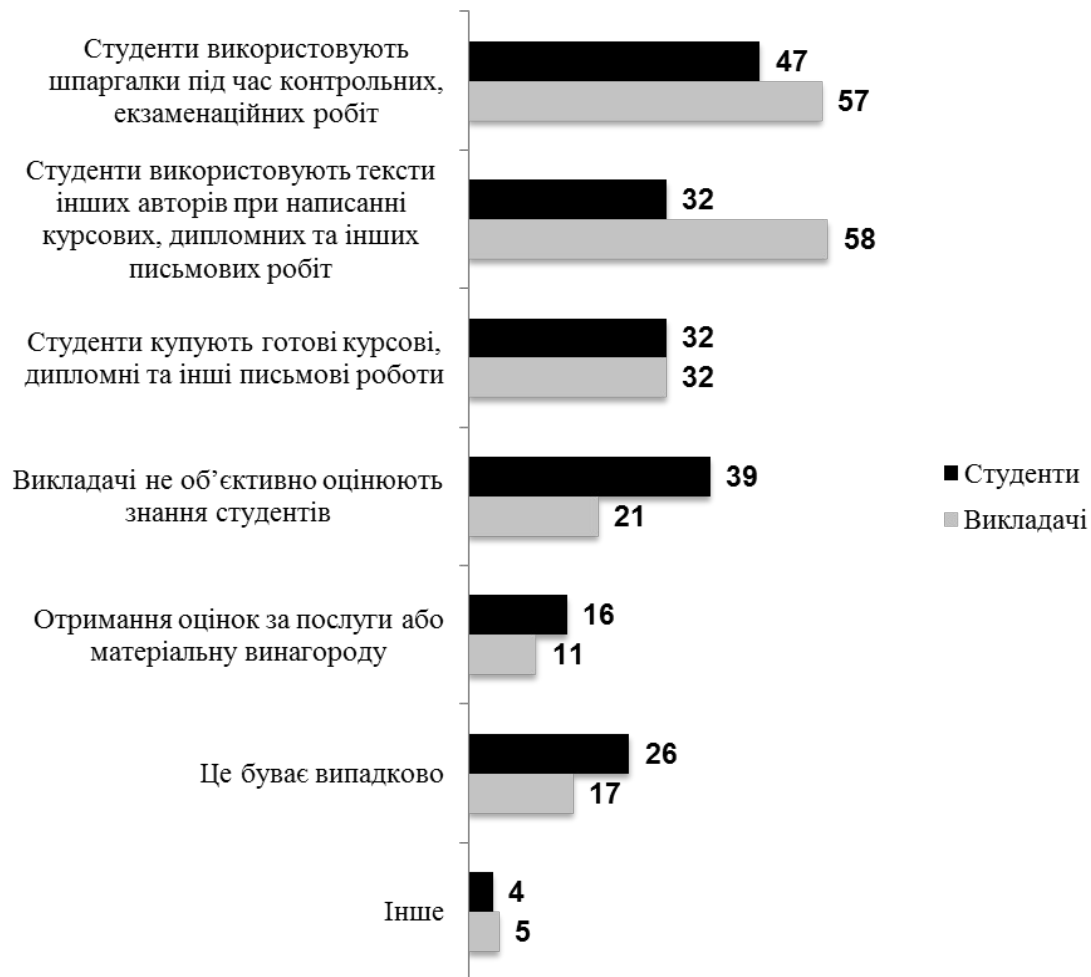


Рис. 3.7. Причини невідповідності оцінок, що отримують студенти, їхнім реальним знанням, (%)

Які фактори, у тому числі формальні навчальні практики, сьогодні можуть забезпечити студентам достатню кількість балів і високі оцінки? Як свідчать результати опитування, йдеться, в першу чергу, про активну участь у семінарських та практичних заняттях, а також глибокі знання з предмету. (див. рис. 3.8). На рисунку категорія «Інше» (1-2%) розкривається переважно через внутрішню мотивацію студентів: «бажання досягнути й дізнатися більше», «висока кваліфікація викладача за фахом», «власна ініціатива, ідея, мотивація».

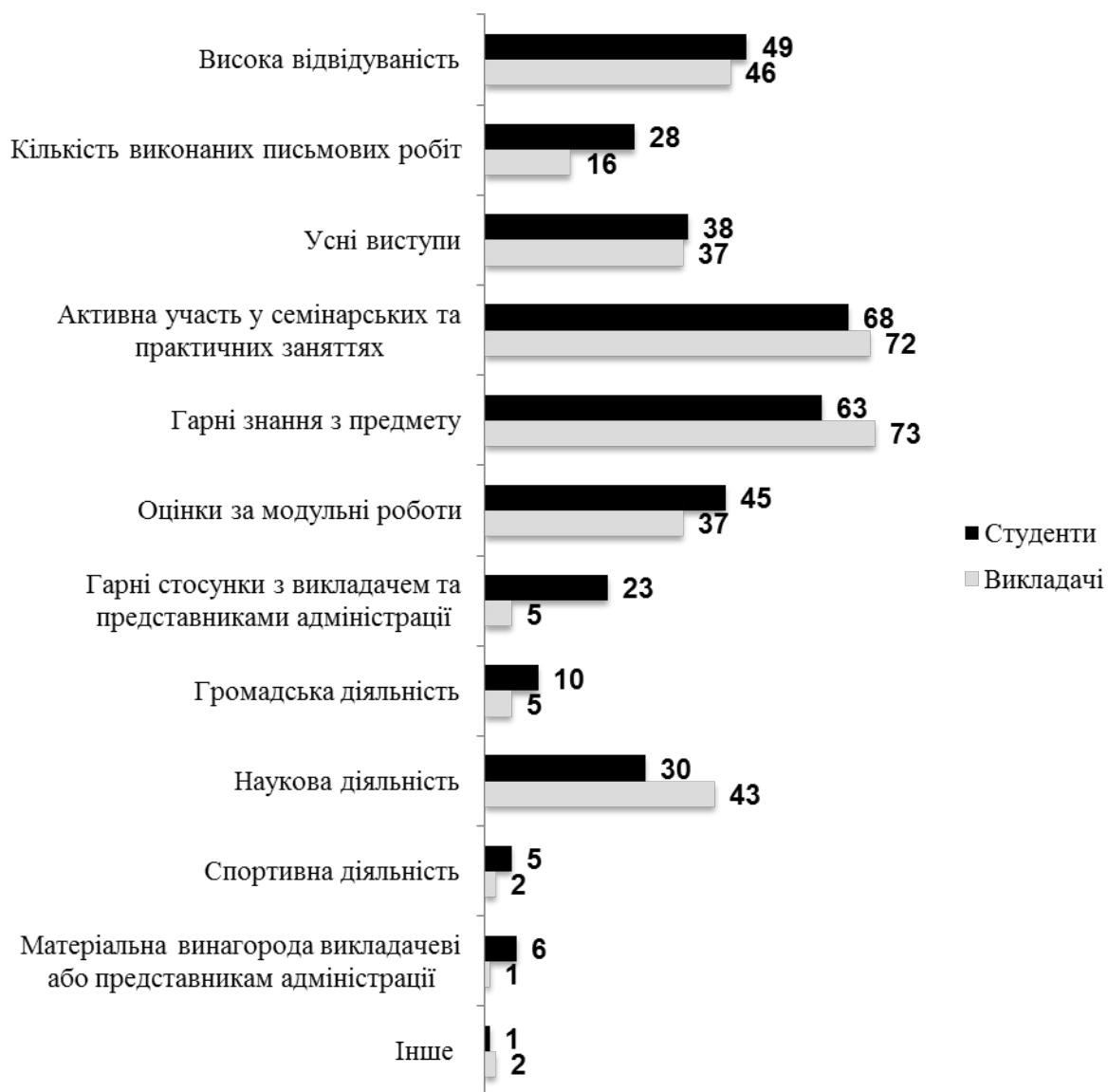


Рис. 3.8. Фактори, що забезпечують високі оцінки у навчанні (в оцінках викладачів і студентів) (%)

Як свідчать результати дослідження, з посиленням мотивації на отримання знань за майже всіма позиціями спостерігається й збільшення частки тих, хто вважає, що це сприяє отриманню вищих балів. Виключенням є лише такі позиції, як хороші стосунки з викладачем, представниками адміністрації та матеріальна винагорода викладачеві або представникам адміністрації (див. табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Фактори, що забезпечують високі оцінки у навчанні
(у залежності від мотивації до навчання) (%)**

Фактори	Мотивація на отримання знань	Мотивація на інші фактори
Активна участь у семінарських та практичних заняттях	75	60
Хороші знання з предмету	73	53
Висока відвідуваність	56	47
Наукова діяльність	38	24
Хороші стосунки з викладачем та представниками адміністрації	15	30
Матеріальна винагорода викладачеві або представникам адміністрації	4	10

Студенти, які вмотивовані на отримання знань і на роботу за фахом, зазначають низький рівень якості освіти, стверджуючи, що отримують недостатньо знань або знання, що втратили свою актуальність. Щоб подолати цю проблему, студенті займаються самоосвітою й докладають більших зусиль з метою отримання кращих оцінок з профільних предметів, хоча підготовка до занять з непрофільних предметів часто здійснюється за «залишковим принципом». Так, зокрема, учасники фокусованих групових інтерв'ю продемонстрували чітке розуміння необхідності власних додаткових зусиль для більш успішної підготовки до майбутньої професійної діяльності:

«Технічна спеціальність вона така, щоб встигнути, треба самому вивчати. Я думав, що вийду спеціалістом, зараз розумію, що мені дають дуже, дуже мало і це все мені самому зараз потрібно знаходити» (Микола, 3 курс, Луцьк).

Взагалі не про необхідність, а про її доцільність, так скажімо, якщо ти думаєш: я зараз поступлю, я вивчусь, знайду собі роботу, і все буде добре, і зараз, фактично три курси провчившись, ти розумієш що до якої безпосередньо роботи тебе не готують тобі дають якісь бали певні і то не

завжди. Як сказав Микола, в попередньому питанні, що тобі першу чергу формують світогляд, формують відповідний культурний рівень, а вже вважають, що чогось більшого будеш сам досягати, самовдосконалюватись (Петро, 3 курс, Луцьк).

3.2 Академічні практики українських студентів як простір реалізації академічної культури

Одним із головних індикаторів стану академічної культури студентства є реалізація ними навчальних практик у процесі здобування освіти. До цих складових академічної культури ми відносимо такі основні практики, як відвідування занять, ставлення до виконання письмових робіт, підготовка до різних форм контролю, специфіку сприйняття та викладання лекційного матеріалу й проведення практичних занять. Аналіз зазначених показників дає нам можливість отримати інформацію щодо ставлення українських студентів до навчання та схарактеризувати унікальну академічну культуру, яка існує сьогодні на університетських теренах України. Ґрунтуючись на даних, отриманих у ході Всеукраїнського дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», ми виявили ставлення студентів до процесу навчання, з'ясували, як саме реалізуються ними навчальні практики.

У всіх ЗВО України на сьогодні традиційні форми викладання, які є історично сталими та незмінними з ХХ століття, домінують над новими трендовими формами подачі навчального матеріалу. Як свідчать результати дослідження, в державних ЗВО переважають класичні форми викладання лекційного матеріалу (розповідь та/або надиктовування матеріалу), тоді як у приватних ЗВО частіше надається перевага презентаціям в електронному вигляді. На думку студентів, у цілому найпоширенішою формою викладання лекційного матеріалу є поки що диктування конспекту (61%), викладачі,

відповідаючи на це питання анкети, називають традиційне викладання лекційного матеріалу без диктування (66%) (див. рис. 3.9.).

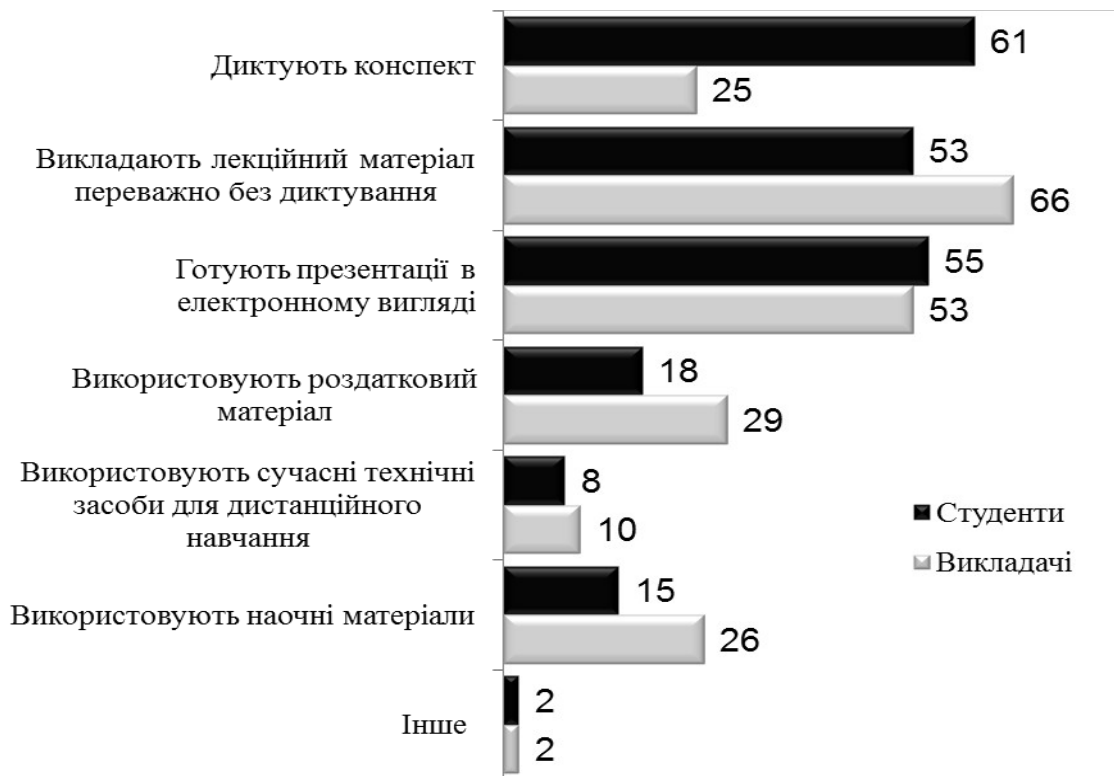


Рис. 3.9. Форми представлення лекційного матеріалу (в уявленнях викладачів і студентів) (%)

Активність студентів щодо сприйняття інформації, яка надається викладачем, може знаходити прояв, наприклад, у конспектуванні матеріалу. За даними дослідження, робить записи лекцій лише половина опитаних студентів (51%), 43% вибірково ставляться до цього (конспектують час від часу), у 7% респондентів конспекти взагалі відсутні. Як зазначалося у підрозділі 3.1, одним із структурних елементів та одночасно чинником формування академічної культури є мотивація студентів щодо отримання вищої освіти. Мотиваційна складова також є одним із визначальних факторів, що впливає на прояв та специфіку реалізації академічних практик студентів. На індивідуальному рівні відбувається усвідомлення необхідності отримання певних професійних навичок та опанування теоретичними знаннями, які стосуються майбутньої професії. Як свідчать дані дослідження, студенти, які

вмотивовані на отримання знань, більш сумлінно, на відміну від інших, ставляться до процесу навчання. Так, зокрема, були встановлені суттєві відмінності в поведінці на лекціях у студентів з різною мотивацією до навчання: серед вмотивованих на отримання знань майже вдвічі більше тих, хто пише конспекти, а чисельність тих, хто не фіксує лекційний матеріал у цій групі, є незначною (див. табл. 3.8.)

Таблиця 3.8.

Ставлення студентів до конспектування лекційного матеріалу (в залежності від мотивації навчання) (%)

	Вмотивовані на отримання знання	Вмотивовані на інші фактори
Зазвичай конспектую	62	37
Іноді конспектую, іноді не конспектую	35	52
Зазвичай не конспектую	3	11

З точки зору студентів, найпоширенішими причинами відмови від конспектування лекційного матеріалу є наявність відповідного тексту в електронному/друкованому вигляді (37%), занадто велика швидкість диктування (33%) та нерозбірливе, нечітке викладання лекційного матеріалу (30%) (див. рис. 3.10). Неможна схарактеризувати такі дані однозначно як негативні, оскільки з одного боку, цілком зрозумілим є те, що сприйняття інформації аудіально та подальше її відтворення на папері, з точки зору положень психології пам'яті, є шляхом для кращого запам'ятовування і «привласнення» матеріалу, а з іншого, неможна не брати до уваги те, що сьогодні студентами вишів стають молоді люди (так зване «Покоління Z»), для яких посередником в передаванні інформації є її електронні носії, яким вони надають перевагу.



Рис. 3.10. Причини відмови від ведення конспекту (%)

Суттєво відрізняються причини, за якими від ведення конспекту відмовляються студенти з різною мотивацією до навчання, так, студенти, які вмотивовані на отримання знань, мають значно менше претензій і зауважень до викладачів щодо манери, темпу викладання, змісту лекційного матеріалу, а зазначають, що сприймати на слух і запам'ятовувати лекційний матеріал їм дозволяють особливості їхньої пам'яті. Студенти, що вмотивовані на інші фактори, акцентують увагу на таких причинах відмови від конспектування лекційного матеріалу, які мають підґрунтям суб'єктивне оцінювання діяльності викладачів-лекторів (див. табл. 3.9).

Таблиця 3.9.

**Причини відмови від ведення конспекту
(в залежності від мотивації до навчання) (%)**

	Мотивація на отримання	Мотивація інші фактори
Я запам'ятовую матеріал на слух	29	15
Не встигаю конспектувати за викладачем	27	35
Деякі викладачі погано викладають матеріал	26	38
Немає бажання конспектувати	22	38

Важко сперечатися з тим, що якість підготовки майбутніх фахівців значною мірою залежить від організації навчального процесу у виші, змісту матеріалу, що викладається, характеру практичних занять, організації практик тощо. У той же час неможна недооцінювати й власну активність студентів як споживачів освітніх послуг, їхнє ставлення до самостійної роботи, насамперед щоденну підготовку до занять та виконання поточних завдань. Як свідчать отримані нами дані, в цілому по масиву трохи більше половини (59%) студентів вважають підготовку до занять своїм повсякденним обов'язком та зазвичай готуються до практичних занять, 37% готуються до занять несистематично й 4% респондентів зазначили, що вони взагалі цього не роблять. У той же час принципово відрізняється інтенсивність самостійної роботи студентів, які вмотивовані на отримання знань, оскільки три чверті з них зазвичай регулярно готуються до занять (див. табл. 3.10).

Таблиця 3.10

**Інтенсивність підготовки до занять
(у залежності від мотивації до навчання) (%)**

	Мотивація на отримання знань	Мотивація на інші фактори
Зазвичай готуюсь	75	37
Іноді готуюсь, іноді ні	23	56
Зазвичай не готуюсь	2	7

На жаль, з часом та зі збільшенням досвіду навчання у ЗВО, ставлення студентів до підготовки до занять змінюється на гірше: з 71% з тих, хто сумлінно ставився до підготовки на першому курсі залишається 51% на п'ятому (див. табл. 3.11). Можливо, це можна пояснити тим, що на 1-ому курсі поведінка студентів ще детермінується нормами учнівської академічної культури, а на 2-3-ому курсах відбуваються зміни, пов'язані зі зниженням академічної активності.

Таблиця 3.11

**Інтенсивність підготовки до занять
(у залежності від курсу навчання) (%)**

	I	II	III	IV	V
Зазвичай готуюсь	71	62	56	50	51
Іноді готуюсь, іноді ні	27	35	40	45	45
Зазвичай не готуюсь	35	3	4	5	4

Основними джерелами та незамінними матеріалами для підготовки до будь-якого типу занять сучасні студенти вважають різну інформацію з мережі Інтернет, якій надали перевагу три чверті опитаних – 76%, незважаючи на небажання студентів конспектувати лекційний матеріал, популярними виявилися власні конспекти лекцій (65%), а також наукова література, підручники, навчальні посібники, методичні матеріали, розроблені викладачами їхніх факультетів (60%). Незважаючи на те, що викладачі обов'язково рекомендують літературу, відповідно до навчальної дисципліни взагалі та кожної теми зокрема, до таких джерел звертається менше третини респондентів (31% опитаних), а лише кожен п'ятий (19%) вважають за необхідне опрацьовувати додаткову літературу (див. рис. 3.11). До такого варіанту підготовки до занять як спілкування з одногрупниками/однокурсниками з метою обговорення навчального матеріалу та отримання консультації з предмету або вирішення навчальної задачі звертаються лише 15% опитаних.

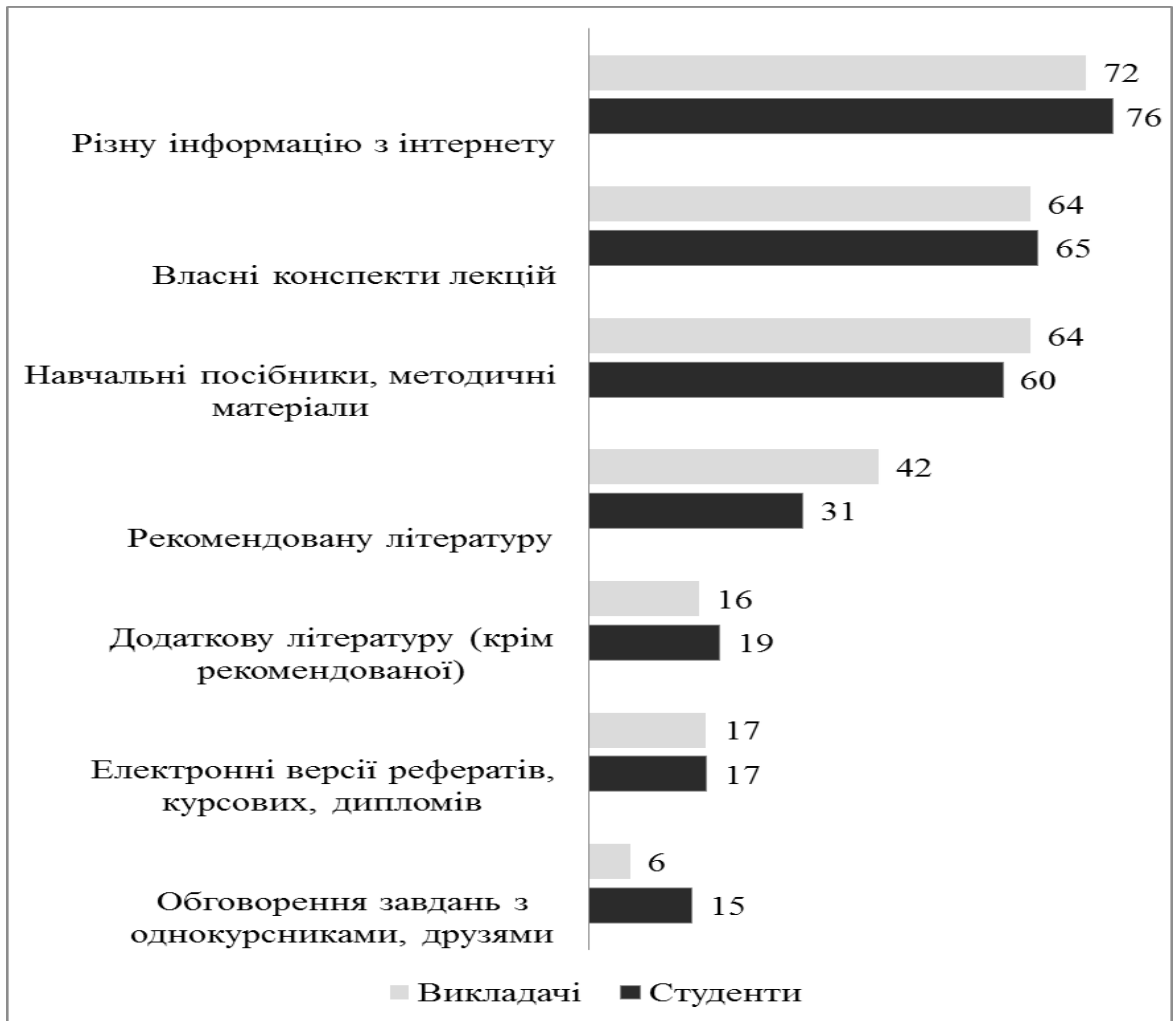


Рис. 3.11. Джерела, що використовуються студентами для підготовки до занять (%)

Як і в інших випадках спостерігаються відмінності у навчальній активності студентів, які вмотивовані на отримання знань. Так, вони частіше за інших при підготовці до практичних занять чи вирішенні навчальних задач використовують рекомендовану викладачем літературу, зокрема, наукову літературу, навчальні посібники, методичні матеріали, а також власні конспекти лекцій та необхідну на їхній розсуд додаткову літературу. При цьому у цій групі опитаних не є популярними електронні версії рефератів, курсових, дипломів та запозичених матеріалів, наприклад тих, які підготовлені однокурсниками, друзями (див. табл. 3.12).

Таблиця 3.12

**Джерела, що використовуються студентами для підготовки до
занять (у залежності від мотивації до навчання) (%)**

Джерела	Мотивація на отримання знань	Мотивація на інші фактори
Навчальні посібники, методичні матеріали	72	48
Власні конспекти лекцій	70	57
Рекомендована література	40	24
Додаткова література	29	11
Різна інформація з Інтернету	78	77
Електронні версії рефератів, курсових, дипломів	16	20
Матеріали, підготовлені однокурсниками, друзями	10	19
Обговорення завдань з однокурсниками, друзями	17	15

Однією з основних та навіть обов'язкових практик академічної культури, що з'явилась ще за часів виникнення перших університетів та навчального процесу взагалі, є відвідування занять. На сьогодні, не зважаючи на освітні трансформаційні процеси, вона залишається основною навчальною практикою. Хоча, як свідчить і практичний досвід викладачів, і результати нашого дослідження, далеко не всі сучасні студенти вважають відвідування занять своїм обов'язком. Так, більш-менш регулярно відвідують заняття 82% студентів, іноді – 14% респондентів, 4% опитаних студентів зазначили, що заняття вони практично не відвідують. При цьому студенти, що вмотивовані на отримання знань, мають більш високий відсоток відвідуваності занять – 90%, на відміну від тих, хто навчається, керуючись іншими мотивами (68%) (див. табл. 3.13).

Таблиця 3.13

Відвідуваність занять за самооцінками студентів (%)

	Групи респондентів		
	У цілому по масиву	Вмотивовані на отримання знань	Вмотивовані іншими факторами
Скоріше відвідують заняття	82	90	68
Іноді відвідують, іноді ні	14	8	23
Скоріше не відвідують	4	2	8

Ще однією обов'язковою й одночасно традиційною навчальною практикою, яка збереглась до наших часів, й спрямована на здійснення контролю рівня знань, є іспити та заліки. При цьому, традиційна усна форма проведення іспиту, яка ще до кінця минулого століття була єдиним формально визнаним варіантом контролю знань, під впливом принципів Болонської системи зазнала суттєвих змін: на теперішній час домінуючою є письмова форма проведення підсумкового контролю. За даними дослідження, майже половина опитаних студентів (47%) обирають як найкращу комбіновану форму контролю (іноді письмову, іноді усну); виключно письмовій формі іспиту/заліку надають перевагу 42% студентів. Цікаво, що усну форму контролю вважають найбільш прийнятною викладачі (25%) і студенти, вмотивовані на отримання знань (35%), у той час як серед інших студентів симпатиків такого варіанту підсумкового контролю виявилось лише 11%.

На етапі підготовки дослідження також висловлювалося припущення, що до чинників, які суттєво впливають на формування академічної культури студентства, слід віднести форми взаємодії в студентських групах, що ґрунтуються на принципах конкуренції/кооперації. Першу можна вважати ознакою розвиненості академічної культури, друга – хоча й формує комфортне для існування психологічне середовище, може ставати перешкодою на шляху формування випускника з високим фаховим рівнем

підготовки. Як свідчать отримані дані, вітчизняна академічна культура ґрунтується скоріше на колективістських орієнтаціях, для західного академічного простору більшою мірою притаманна індивідуалістична спрямованість. До того ж в українських вишах кооперація в студентських групах фактично призводить до появи різних форм академічного шахрайства.

Оцінюючи сам факт існування/відсутності конкуренції у своїй групі, трохи більше половини (52%) опитаних відповіли стверджувально, чверть (25%) вважає, що конкуренція у них в групі виникає ситуативно, відсутність конкуренції констатували 23% респондентів. Частіше за інших про існування конкурентних стосунків з одногрупниками свідчили студенти, вмотивовані на отримання знань (див. табл. 3.14).

Таблиця 3.14.

**Визнання існування конкурентних стосунків у студентській групі
(в залежності від мотивації до навчання) (%)***

	Вмотивовані на отримання знань	Вмотивовані іншими факторами
Так, існують	61	39
Іноді виникають, іноді ні	21	29
Ні, не існують	18	32

Які ситуації студентського життя породжують напруженість й сприяють виникненню конкуренції? Передусім студенти пов'язували це з отриманням оцінок (64%) та стипендії (31%), у той час, як це не дивно на перший погляд, бажання отримати краще місце працевлаштування та кращі місця практики конкуренцію фактично не провокують (9% та 7% відповідно) (див. рис. 3.12).

* Поziція «Так» поєднує у собі відповіді «Так» і «Скоріше так», позиція «Ні» поєднує у собі відповіді «Ні» і «Скоріше ні»



Рис. 3.12. Причини, з якими пов'язане виникнення конкурентних стосунків у студентських групах (%)

Цікаво, що студенти з сильною мотивацією на отримання знань частіше за інших обирають усі причини виникнення конкуренції, окрім отримання стипендії та прихильності викладачів, на які вказують студенти з мотивацією на інші фактори (див. рис 3.13).



Рис. 3.13. Причини, з якими пов'язане виникнення конкурентних стосунків у студентських групах у залежності від мотивації навчання* (%)

*Масив: студенти, які визнають конкуренції у їхній групі (n=1801)

Як свідчать отримані дані, домінуючою формою взаємодії в студентських групах є така форма кооперації як взаємодопомога, на поширеність якої вказують 57% опитаних. У більшості випадків йдеться про спільну підготовку до сесії, зокрема про роз'яснення складних питань тощо (54%), підказки одногрупникам, підготовку шпаргалок, доволі часто студенти згадували про те, що дають списувати одногрупникам або списують самі, існує серед студентів і така форма кооперації, як спільне написання шпаргалок, тобто питання до контрольної чи іспиту поділяються між одногрупниками, а потім, під час проведення екзамен/контрольної, вони обмінюються між собою необхідними відповідями. Загалом же, як свідчать результати дослідження, до нелегітимних колективних практик при складанні іспитів (йдеться про спільну підготовку шпаргалок, підказки тощо) залучена більшість студентів (див. рис. 3.14).

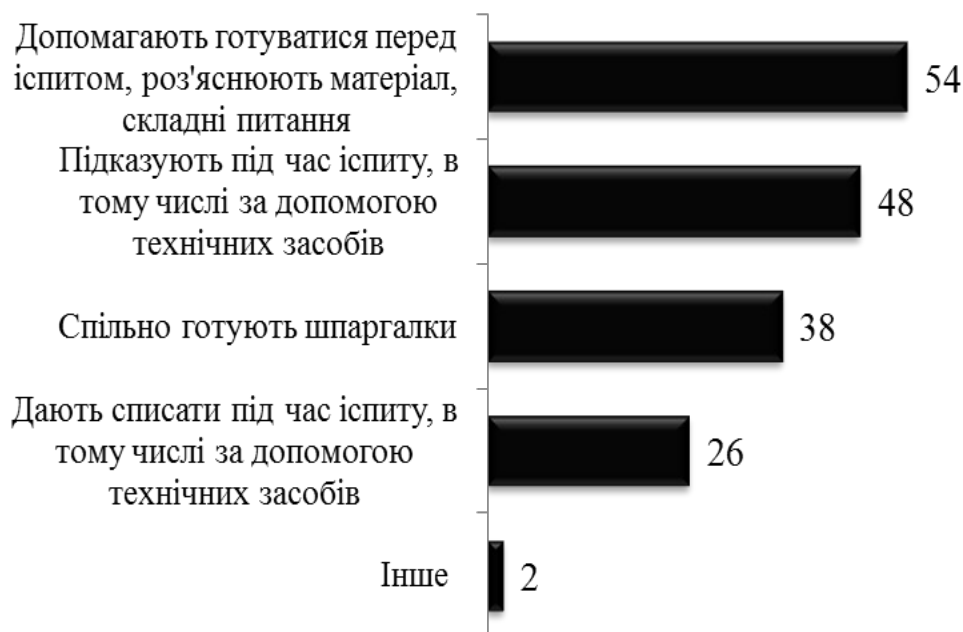


Рис. 3.14. Форми взаємодопомоги в студентських групах (%)

У той же час студенти з мотивацією на отримання знань частіше за інших надають дійсно корисну й легітимну допомогу (підготовка до іспиту, роз'яснення складного матеріалу тощо) і рідше залучаються до підготовки

шпаргалок, уникають підказок колегам, не так часто підказують або дають списати (див. рис. 3.15).



Рис. 3.15. Форми допомоги одногрупникам у залежності від мотивації до навчання* (%)

Результати фокусованих групових інтерв'ю дозволяють зробити висновок, що конкуренція як така, оцінюється студентами скоріше негативно, як один із чинників погіршення міжособистісних стосунків та мікроклімату в групі. Конкуренція найчастіше актуалізується в контексті отримання балів, які забезпечують отримання стипендії та можливість вчитися на бюджеті, але основними залишаються орієнтації на формування соціального капіталу та добрі стосунки з одногрупниками:

«У нас была проблема, когда, по-моему, в начале первого семестра этого года сказали, что будут вводит новую систему. Вот именно среди

*Масив: усі студенти крім тих, хто зазначає, що студенти їх групи не допомагають своїм одногрупникам під час складання іспиту (n=1858)

бюджетников выросла такая проблема, когда будут закрывать две трети группы на бюджет. Тогда все рвались за оценками как-то. Ну, это я знаю по своим одноклассникам. Но когда в итоге уже узнали, что закрывают всем, у кого 4,1, то эта напряженка упала». **(Валерій, Суми, класичний ЗВО, 2 курс)**

«Конкуренція проявляється більше на семінарських заняттях нам треба на семінарських заняттях набрати якісь певні бали. У нас велика група зараз трошки менше 20 людей, кожен хоче відповісти. В нас є люди, наприклад державники, їм потрібна стипендія вони можуть один раз поступити тобі» **(Юлія, Луцьк, класичний ЗВО, 3 курс)**.

«А на счет конкуренции. Я помню случай, когда наоборот – не конкуренция, а наоборот, когда все друг другу помогают. Вот у нас был тяжелый семестр. И у нас был предмет микробиология, на котором было ограниченное количество пятерок, то есть говорили, что все пятерок больше ставить не будут. И у нас было такое, что ребята, которые знали, что у них будет стипендия, и они получали пятерку, и они говорили: «Поставьте мне четыре, пусть эту пятерку поставят другим». Ну, чтобы они вытянули» **(Иван, Київ, технічний ЗВО, 3 курс)**.

«Мне кажется, одна из целей обучения в университете, не основная, как бы дополнительная, получить много связей, контактов, знакомых, потому что вам же с этими ребятами потом работать, может быть в одной специальности, может быть, вы какой-нибудь стартап захотите организовать. То есть на этом фоне как-то поругаться не очень хорошо. Или просто там не уважать своих коллег, или что-то такое. Просто ты их будешь потом знать, но не будешь же с ними связываться, общаться. Ну, это не очень хорошо» **(Євген, Київ, технічний ЗВО, 2 курс)**

«Каждый тянет друг друга. Кто-то знает чуть больше другого – помогает. Есть у тебя что-то – ты даешь. Что-то если интересно тебе, в принципе, к кому из группы не обратись, каждый поможет нормально во всем этом. У нас 16 человек. Как у нас говорят «семь живых...» ну, а

остальных, скажем, половину мы тянем. Сейчас обстоятельства еще такие, многие работают. Понимаешь, что я вот прошлый семестр сам проработал, и ребята меня вытягивали» (Євген, Харків, будівничий ЗВО, 3 курс).

При цьому ставлення до тих, хто сумлінно вчиться досить часто буває скоріше негативним:

«У нас 5 бюджетних місць на нашій спеціальності з 50 людей. Між собою вони там за щось деруться, але знаєте, люди, які вчаться на 4 і 5-5,0 – це якісь інопланетяни, які відвідують просто кожну пару. Вони приходять зі своїми листочками. Вони читають викладачу те, що він вже по ходу і так знає, іноді навіть ні. Вони все це читають і закриваються на 5,0. А коли з людиною говориш, то вона: «Я не отсюда. Я нічого не знаю. Отстань» От мені просто цікаво: чого ці люди будуть добиватись надалі у житті?» (Олександр, Суми, класичний ЗВО, 3 курс)

Академічна мобільність студентів, як різновид академічних практик, може забезпечити успішну інтеграцію української вищої школи у світовий та європейський академічний простір. Але поки що фактично половина наших студентів не має досвіду навчання за кордоном, хоча й планує зробити це, орієнтуючись, наприклад, на участь у роботі конференцій і літніх шкіл, проходження стажування й, власне, повноцінне навчання. Сумарний відсоток студентів, що мають досвід навчання за кордоном складає близько 10%, і переважна більшість з них перебувала у закордонних вишах нетривалий період часу. При цьому значна частина опитаних (40%) взагалі не цікавиться подібними можливостями. Водночас, відсоток тих, хто не навчався, але планує, значно більший від тих, хто не цікавиться такими можливостями. (див. рис. 3.16).

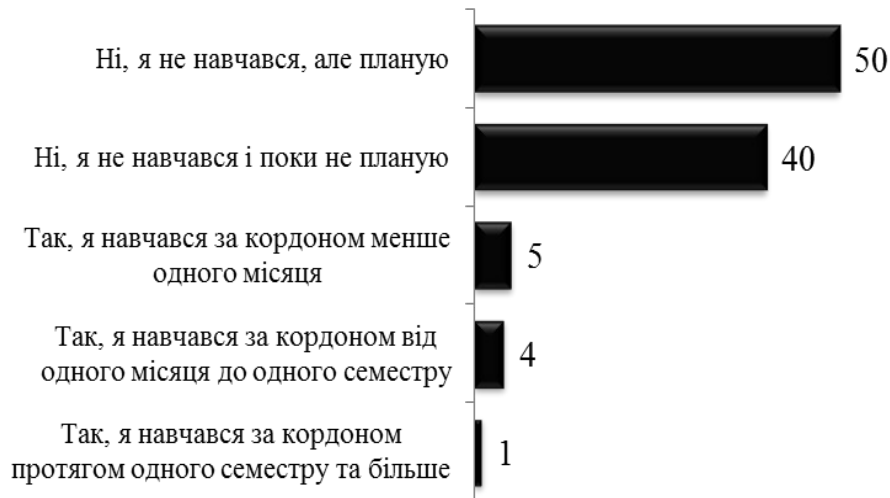


Рис. 3.16. Досвід і плани студентів щодо навчання за кордоном (%)

Основними чинниками, що обумовлюють прагнення студентів навчатися за кордоном, є бажання удосконалити знання іноземної мови (61%), пожити в іншій країні, побачити світ (54%), наміри знайти роботу за кордоном (45%), а також уявлення про те, що за кордоном більше можливостей реалізувати себе (42%), а от орієнтація на фахову підготовку при цьому є, на жаль, незначною (див. рис. 3.17).



Рис. 3.17. Мотивація навчання за кордоном* (%)

*Масив: студенти, які навчалися або планують навчатися за кордоном (n=957)

3.3 Академічна недоброчесність як елемент академічної культури українського студентства

Як уже зазначалося, своєрідним ціннісним виміром сучасної академічної культури є поняття академічної порядності/академічної доброчесності, яка на мікрорівні свого прояву полягає в сумлінному виконанні навчальних практик, якісній реалізації навчально-пізнавальної діяльності на принципах чесності, відповідальності та поваги до інших членів академічної спільноти й є визнаною та формально закріпленою на макро- та мезорівнях. Вона визначається як обов'язкове дотримання в процесі навчання, за будь-яких умов, таких фундаментальних цінностей як: чесність, довіра, повага, справедливість, відповідальність та підзвітність [93]. Ці ключові поняття, які розкривають зміст академічної доброчесності, як зазначалося раніше, були вперше задекларовані у вересні 2004 року в Бухаресті на Міжнародній конференції з питань етики, де була прийнята Бухарестська Декларація з етичних цінностей та принципів вищої освіти в Європейському регіоні [42]. Поняття академічної доброчесності з'явилося й у нормативних документах нашої країни. Так, 6 жовтня 2016 року парламент України прийняв у першому читанні Проект рамкового закону «Про освіту». Нова редакція вперше містить статтю, присвячену питанням академічної доброчесності. Стаття 42 входить до розділу V «Забезпечення якості освіти» та дає чітке визначення поняття академічної доброчесності, а саме: «Академічна доброчесність – це сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень» [93]. Також у Законі містяться основні правила дотримання академічної доброчесності педагогами, науковцями, учнями та студентами, наводиться перелік основних видів порушень щодо академічної доброчесності та перелік можливих наслідків (санкцій) щодо порушника.

Академічну доброчесність, як важливу складову академічної культури студента, є як сформованою системою поведінкових практик особистості, що навчається, які водночас є відтворенням її морально-етичних переконань. Академічна доброчесність є індикатором відносин у таких зв'язках, як «студент-студент», «студент-викладач», «студент-університет», що визначає ступінь засвоєння правил поведінки, здобуття переконань, прихильностей в залежності від характеру вищої освіти та від типу вишу. Її фундаментальними принципами є чесність, довіра, повага, справедливість та відповідальність, яких обов'язково й за будь-яких умов повинні дотримуватись всі суб'єкти академічного простору.

Антиподом академічної доброчесності, порушенням її принципів є так звана «академічна недоброчесність», що розуміється як будь-які прояви шахрайства в академічному середовищі [172]. Під цим поняттям ми будемо розуміти нечесні прийоми або дії, заборонені правилами університету, що належать до навчальної діяльності та здійснюються студентами для досягнення несправедливої переваги в навчанні [174].

У підрозділі 2.2, характеризуючи діяльнісно-практичний вимір академічної культури студентства, ми виділили низку формальних та неформальних комплексів практик. Одним із найпоширеніших та найпроблемніших проявів цих практик є академічне шахрайство. Слід зазначити, в англійських джерелах подібні практики (плагіат, фальсифікація надання інформації за гроші, списування, використання шпаргалок, корупційні дії тощо) мають усталену назву «academic cheating», більш адекватний переклад має форму «академічне шахрайство». Т. Добко до академічної недоброчесності зараховує також фальсифікацію офіційних документів, використання недозволеного викладачем матеріалу під час опитування, контрольної роботи чи іспиту, попереднє ознайомлення з екзаменаційним матеріалом [86].

Щодо відмінностей понять «академічна недоброчесність» і «академічне шахрайство», то останнє, хоч і є більш вживаним, все-таки, на нашу думку,

може розглядатися, скоріше, як свого роду метафора, тому ми віддаємо перевагу першому. До того ж, на наш погляд, поняття академічної недоброчесності охоплює значно більшу сукупність порушень норм академічної культури, ніж поняття «академічне шахрайство», що дозволяє на емпіричному рівні досліджувати й більш широке коло феноменів. Зростаючу поширеність цього явища у західній вищій школі в останні десятиліття підтверджують численні соціологічні дослідження [222]. Як свідчать дані цих досліджень, поширення нечесної поведінки у виші небезпечно в першу чергу через високу ймовірність подальших негативних наслідків, оскільки, насамперед, ставить під загрозу якість, ефективність, а також конкурентоспроможність всієї системи освіти [70]. Порушення академічної доброчесності починається з того моменту, коли студент усвідомлює свої протиправні дії, але тим не менш здійснює їх. Підґрунтям цього є низка причин, які можна класифікувати як за рівнями (об'єктивні та суб'єктивні), так і за змістом (соціально-економічні, соціально-психологічні, культурно-виховні, організаційно-управлінські та інформаційно-технологічні); усі ці причини доповнюють одна одну та діють системно [75]. Із подібними проблемами, без сумніву, постійно стикається й вітчизняна система вищої освіти, але емпіричні, зокрема, соціологічні дослідження феномену академічної недоброчесності практично відсутні, тому на сьогодні обґрунтовано відповісти на питання про масштаби та причини академічної нечесності в середовищі українських студентів не є можливим. Нагальність теоретичного й, насамперед, емпіричного аналізу означеної проблеми пояснює актуальність нашого звернення до низки питань, пов'язаних саме з проблематикою академічної недоброчесності.

У результаті проведення інтерв'ю з професором Алексом П. з університету штату Меріленд (США), ми з'ясували, що в академічній практиці американських вишів існує чітко формалізована система покарань за реалізацію будь-яких дій, що є проявами академічної недоброчесності. Так, в університеті в 1990 році було прийнято Кодекс Академічної чесності й

створено Студентську раду честі. У Кодексі чітко визначені наступні прояви академічної нечесності:

- списування, тобто навмисне використання або спроба використати недозволені матеріали, інформацію або навчальні посібники, під час реалізації будь-якої навчальної практики;
- плагіат, під яким розуміється навмисна або недозволена фальсифікація чи вигадування інформації з подальшим її цитуванням без посилання на автора або присвоєння собі авторських прав на інформацію, що свідомо не є власністю, тобто навмисне чи усвідомлене представлення слів або ідей іншої особи як своїх власних в академічній роботі;
- надання допомоги для здійснення акту академічної недоброчесності – спроба допомоги іншому вчинити акт академічної недоброчесності як навмисна, так і усвідомлена.

Посвята в студенти обов'язково відбувається із зачитуванням Кодексу, а його порушення за своєю тяжкістю поступається лише кримінальним. Слід зазначити, що в університеті поширюється інформація про те, куди можна повідомити про випадки академічної недоброчесності, а дізнатися про те, що таке академічна недоброчесність можна з обкладинок екзаменаційних зошитів. Практика застосування студентом прийомів академічної недоброчесності може призвести, як мінімум, до тимчасового позбавлення прав відвідувати заняття, а найжорсткішим покаранням є виключення з університету, при цьому оцінка XF, якщо її отримає студент, означає «незадовільно внаслідок академічної недоброчесності».

Порушення норм академічної доброчесності є, на жаль, узвичаєними практиками в українській студентській спільноті, що, з одного боку, призводить до погіршення якості освіти та зниження статусу вищої школи, а з іншого – є наслідками такого процесу. У даному підрозділі ми розглянемо найбільш поширені прояви академічної недоброчесності. До таких проявів належить насамперед списування. Так, за даними Всеукраїнського дослідження «Українські вчителі та навчальне середовище», проведеного

Українською асоціацією дослідників освіти (2017 р.) за методологією TALIS [251], найбільш поширеними з практик академічної недоброчесності є різні форми списування, плагіат, щодо практик виставлення оцінок за хабарі, то учасники опитування вказували на факт їхнього існування, хоча це явище, на їхню думку, важко назвати дуже поширеним.

Попри те, що списування сприймається всіма суб'єктами навчального процесу як відхилення від норм академічної культури, у вітчизняному освітньому просторі воно є її узвичаєною повсякденною практикою. Більш того, на думку студентів, списування є одним із обов'язкових компонентів навчання. Хоча витоки такого ставлення беруть свій початок ще в середній школі, дослідження академічної доброчесності на цьому рівні освіти є поодинокими, але вже зараз існує нагальна потреба визначення причин, які спонукають старшокласників – майбутніх студентів йти на обман і шахрайство під час написання контрольних та екзаменаційних робіт і виконання тестів ЗНО. Так, за даними вже згадуваного Всеукраїнського моніторингового опитування «Українські вчителі та навчальне середовище», масовою проблемою в Україні, на думку 37 % опитаних вчителів є учнівське списування. Цікаві дані отримали працівники факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна [256]. За результатами дослідження, в якому брали участь учні одинадцятих класів Харківської гімназії №12 та ХНВК №45 «Академічна гімназія», 54% опитаних старшокласників вважають, що мають високий рівень академічної доброчесності, 35% - середній та 11% - низький. При цьому висока оцінка власної академічної доброчесності випускників вступає в протиріччя з даними щодо випадків академічної непорядності, які було визначено за результатами анкетування. Так, 62% респондентів визнали, що 3-5 разів на місяць використовують нечесні форми поведінки в навчанні, порушуючи академічну доброчесність, й лише 2,4% учасників цього дослідження, за їхніми словами, ніколи цього не робили. Найпоширенішою формою академічної недоброчесності учні визнають списування (43%) та

використання під час контрольних та іспитів заборонених матеріалів і технічних засобів (41%). Щодо причин, які обумовлюють прояви нечесної навчальної поведінки старшокласників, то найбільш поширеними поясненнями є бажання підтримати товаришів, які просять списати (24%), прагнення більш високої оцінки (21%) та відсутність інтересу до навчальної дисципліни (19%).

Практичні навички списування, сформовані під час навчання в середній школі, студенти зберігають й у виші. Спрямованість лише на отримання високої оцінки в школі трансформується у студентів у прагнення отримання стипендію та спонукає до нечесних дій у процесі навчання. Головну роль тут відіграє фактор мотивації до навчання. Суб'єктивний рівень академічної чесності знаходиться у прямій залежності від мотивації досягнення успіху, під якою студенти (41%) розуміють бажання отримати стипендію та вдаються при цьому до практик академічної недоброчесності.

На думку 82% опитаних викладачів, студенти їхніх факультетів роблять це в цілому більш-менш самостійно, самі ж студенти виявилися дещо більш критичними в своїх оцінках, оскільки такої думки дотримуються лише 63% учасників дослідження з числа студентів (див. табл. 3.15), що може частково пояснюватись непоінформованістю викладачів щодо реалій екзаменаційних сесій.

Таблиця 3.15.

**Ступінь самостійності студентів при складанні іспитів в оцінках
викладачів і студентів (%)**

Скажіть, будь ласка, як більшість студентів вашого факультету зазвичай складає іспити?	Студенти	Викладачі
Самостійно, власними силами	22	35
Частіше самостійно	41	47
Іноді самостійно, іноді ні	30	17
Частіше несамоствійно	6	1
Несамостійно	<1	<1

Серед студентів, що вмотивовані на отримання знань, виявилось більше тих, хто наполягає на самостійності переважної кількості своїх колег (див. табл. 3.16).

Таблиця 3.16

**Ступінь самостійності студентів при складанні іспитів
(у залежності від мотивації до навчання) (%)**

Ступінь самостійності	Мотивація на отримання знання	Мотивація на інші фактори
Самостійно	70	53
Іноді самостійно, іноді ні	26	32
Несамостійно	4	15

Щодо практик тих, хто складає іспити несамостійно, як свідчать результати, студенти й викладачі назвали фактично ідентичні прояви академічної недоброчесності. Найбільш поширеною її формою є списування у різних його варіантах. До трійки «лідерів» практик несамостійного складання іспиту респондентами були віднесені підготовка шпаргалок на підставі лекційного або іншого матеріалу, наприклад, наданого викладачем (65% як студенти, так і викладачі), списування відповідей на питання за допомогою мережі Інтернет (50% - студенти, 44% - викладачі) та підготовка шпаргалок, «бомб» на підставі матеріалу, знайденого в Інтернеті (42% студенти, 38% викладачі) (Рисунок 3.18). Незважаючи на те, що у попередніх питаннях ми часто фіксували відмінності в оцінках студентів і викладачів щодо різних аспектів академічної діяльності студентів, то на питання про поширеність фактів списування, відповіді обох груп респондентів фактично співпали (35% студенти, 36% викладачі). Також 1% як студентів, так і викладачів, зазначили, що студенти використовують шпаргалки, надані студентами старших курсів та електронний конспект у телефоні.



Рис. 3.18. Форми академічної недоброчесності під час складання іспитів* (%)

Факт використання шпаргалок присутній у згадуваннях і тих студентів, які вмотивовані до навчання, але на відміну від свої колег, які вмотивовані іншими чинниками й списують відповіді в інших студентів, online в мережі Інтернет або домовляються з викладачем чи адміністрацією про оцінку за послуги чи винагороду, вмотивовані на отримання знань студенти найбільш поширеними формами нечесності називають шпаргалки та «бомби» на підставі лекційного або іншого матеріалу (наприклад, знайденого в Інтернеті) (див. рис. 3.19).

*Масив: усі опитані студенти крім тих, хто вважає, що студенти їх факультету самостійно складають іспити (n=1495); усі опитані викладачі крім тих, хто вважає, що студенти їх факультету самостійно складають іспити (n=239)

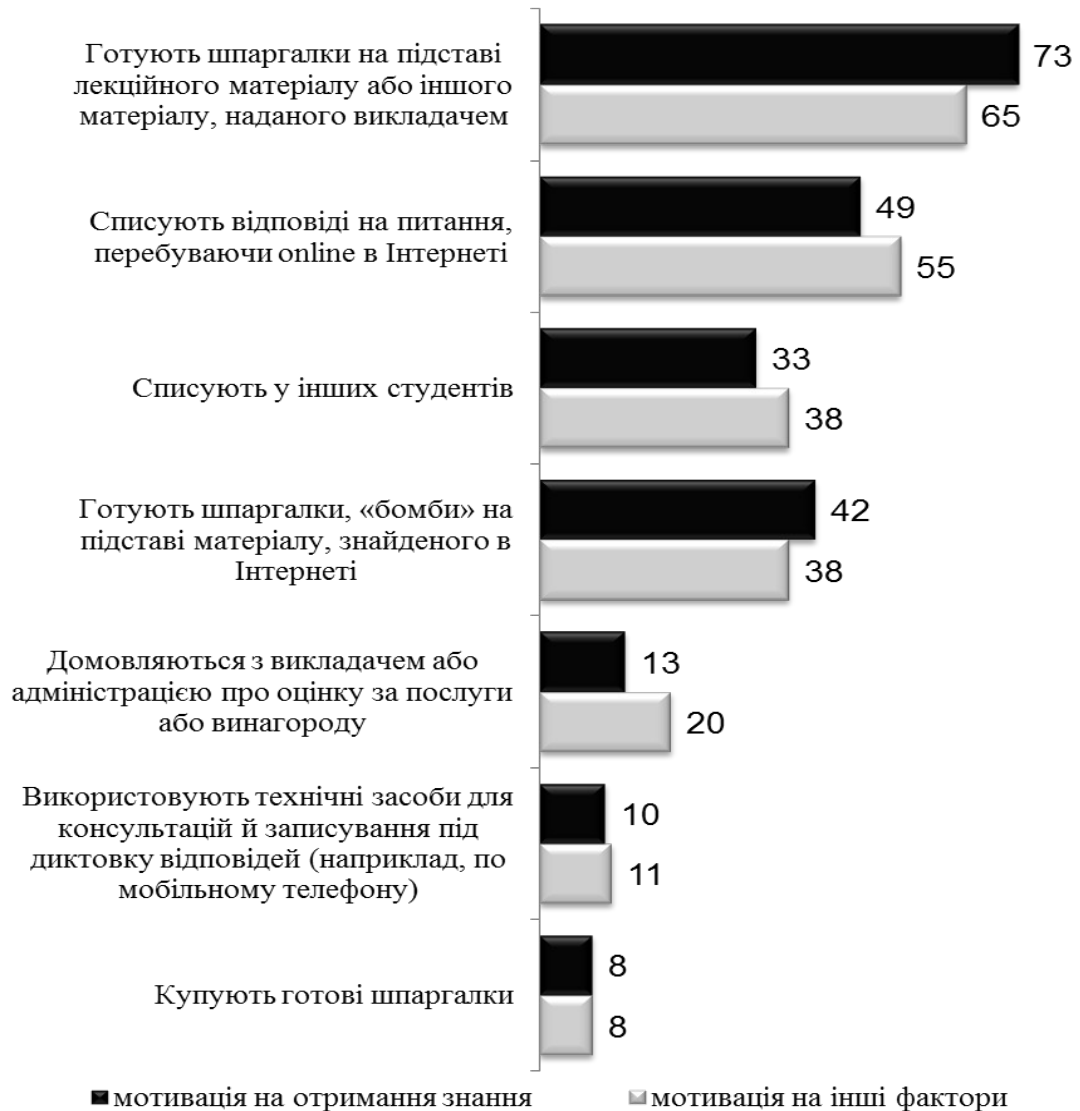


Рис. 3.19. Форми академічної нечесності під час складання іспитів (у залежності від мотивації до навчання)* (%)

На жаль, створення шпаргалок переважною більшістю студентів розглядається як один із основних елементів підготовки до екзаменів, заліків та контрольних, а їхнє використання можна вважати традицією вітчизняного студентства, отриманою у спадщину від радянської школи. Така практика обов'язково відтворюється кожним поколінням студентів як елемент їхньої повсякденності, про що свідчать і результати проведених нами фокусованих

*Масив: усі опитані студенти крім тих, хто вважає, що студенти їх факультету самостійно складають іспити (n=1495)

групових інтерв'ю. На підтвердження цього наведемо відповіді деяких учасників ФГІ:

«Подготовка к экзамену сейчас сводится не к тому, чтобы выучить вопрос, а чтобы сделать шпаргалки. В 70% случаев ты не читаешь все шпаргалки. Просто ты знаешь, что они у тебя есть и все. Я готовлюсь к экзамену, у меня есть шпаргалки. У 100% студентов они есть. Эти три дня, которые есть между экзаменами, все студенты тратят, чтобы делать шпаргалки. Никто не тратит это время на то, чтобы сидеть и штурмовать учебники. И не списывать - это вообще не вариант. Успешная сдача экзамена зависит от того, насколько успешно ты использовал шпаргалки»(Мері, 3 курс, м. Харків).

«Когда я сажусь готовиться к какому-нибудь вопросу, я открываю учебник. Если я понимаю вопрос, я его штудирую. Я знаю, что в нем легко разобралась. Если я вижу что-нибудь сложное, то знаю, что 100% буду списывать этот вопрос, если он мне попадется» (Аліна, 4 курс, м. Харків).

«Шпаргалки готовим. На экзамене я могу знать вопрос, но я не напишу так красиво, как написано в шпаргалке» (Алла, 5 курс, м. Харків).

Головними мотивами, які спонукають студентів до використання шпаргалок, респонденти називали «отримання стипендії», «неможливість вивчити весь матеріал за короткий проміжок часу» або просто, «щоб здати».

Традиційними вважаються рукописні шпаргалки, які створюються безпосередньо студентом на базі конспекту або підручника, в інших випадках – на основі інформації з Інтернету. Ця методика дозволяє, на думку студентів, краще запам'ятовувати матеріал:

«Если ты переписал, то лишний раз запомнил. И достаточно просто посмотреть на шпаргалки, они в памяти откладывается как фотография. Строишь и запоминаешь. Пытаешься потом восстановить уже с картинки»(Кирило, 3 курс, м. Київ).

«Когда ты пишешь шпаргалку, пишешь те, что не знаешь, и це автоматично повторяешь» (Віола, 3 курс, м. Луцьк).

Проте практика використання рукописних шпаргалок неухильно поступається використанню друкованих шпаргалок та електронних носіїв інформації (здебільшого смартфонів, в які завантажуються тексти відповідей на залікові/екзаменаційні питання):

«Буває печатаю, а чаще на телефон скидую» (Роман, 2 курс, м. Київ).

«Я всегда делаю несколько вариантов шпаргалок: в бумажном виде и в электронном. В электронном удобней, потому что легче искать. Просто код-слово вбиваешь в вопросе, и все. А с бумажных легче списывать, потому, что их можно положить под лист. Я помню, даже скидывала на мр-плеер. Там такой экранчик. Ты просто в руку берешь и пишешь. Под юбку клали шпаргалки и телефоны тоже туда. На экзамен ты приходишь всегда в такой одежде, которая вся висит, чтобы засунуть везде что-то» (Анастасія, 3 курс, м. Харків).

«Обычно ребята дублируют, то есть у них есть pdf в телефоне, но и по карманам тоже... там уже как пойдет. Бумажную шпаргалку можно достать, положить на стол, и это уже половина успеха... С телефоном как-то надо прятаться» (Євген, 4 курс, м. Київ).

Студенти зазначали, що можливі ситуації, коли даються такі завдання, що неможливо списати, оскільки вони зорієнтовані на практичне застосування отриманих знань, хоча підготовка таких завдань вимагає від викладачів значних зусиль та часу.

Використання шпаргалок та списування залежить від позиції викладачів. Умовно можна визначити три основні їхні позиції щодо цих форм академічної недоброчесності:

1) **вкрай жорстке** (забороняють списувати, виганяють з іспитів / заліків):

«Я сдавала такой экзамен. Нам приходилось оставлять в начале аудитории сумки, телефоны, всё. Преподаватель проверяла, чтобы всё было сдано, и ходила всё время, заглядывала и под парты, везде, чтобы нигде не было шпаргалок. Это был, наверное, самый жесткий экзамен.

В итоге – полгруппы вылетело, по десять раз пересдавали этот экзамен» (Ольга, 2 курс, м. Київ).

2) **вибіркове** ставлення до списування/шпаргалок (дозволяють використовувати рукописні, але забороняють телефони тощо):

«Если у тебя печатная шпаргалка, то у тебя ее забирают и выгоняют с экзамена, а если рукописная шпаргалка, то просто отбирают шпаргалку, и ты пишешь дальше» (Аліна, 4 курс, м. Харків).

«У нас викладач так каже: якщо я побачу, що ви списуєте, і я потім вас питаю, а ви не зможете відповісти, то я одразу поставлю вам другу рівність. Тобто списувати дає, але ти повинен розуміти матеріал» (Вікторія, 4 курс, м. Луцьк).

«Є викладачі, які відкрито говорили: якщо в тебе була б написана, я б її не помітив, а телефон забрав. Якщо ти писав шпаргалку, 50% інформації вже знаєш» (Валерій, 4 курс, м. Луцьк).

«У нас был такой замечательный преподаватель. Проходит половина времени, и он говорит: «Так, на одну минуту открываем конспекты, смотрим. Посмотрели, все вспомнили. Дальше закрываем и пишем». Вот это классная вещь!» (Олена, 5 курс, м. Суми).

«Якщо препод побачить під час іспиту телефон, то зразу ж вигоне, а якщо побачить, що ти з конспекту пишеш, тоді лояльніше ставляться» (Роман, 2 курс, м. Київ).

3) **поблажливе** (дозволяють використовувати на заліку/екзамені будь-що):

«Иногда преподаватель вообще закрывает глаза на все. Он сидит что-то делает там, заполняет индивидуальный план или что-то еще. Иногда он вроде на тебя смотрит, но ты аккуратненько стараешься списать. А если ты это делаешь в открытую, тогда он уже скажет: "Нет, давай прячь"» (Валерій, 2 курс, м. Суми).

Ступінь самостійності складання іспиту студентом визначається кінцевою метою, яку він бажає досягти після отримання оцінки. Згідно отриманим даним, найважливішим стимулом є отримання оцінки, яка, у свою

чергу, є запорукою стипендії (33%), отримання виключно **відмінної** оцінки (31%) та отримання такої оцінки, що відповідає знанням і докладеним зусиллям (22%). Мотивація на отримання знання як важливого елементу при складанні іспиту є актуальною лише для 12% опитаних, що, в свою чергу, може пояснити досить високу долю тих респондентів, які складають іспити не самостійно. Серед інших варіантів студенти називали мотиви, що стосуються важливості самої оцінки («не отримати нижче четвірки») і власне знання («дізнатися те, що, можливо, не знав до іспиту») (<1%) (див. рис. 3.20).

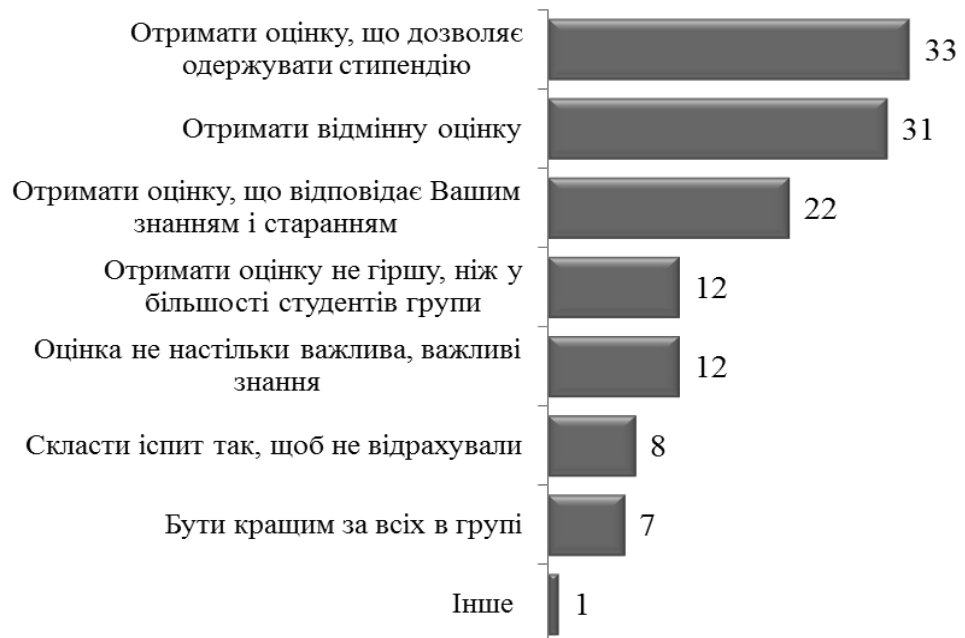


Рис. 3.20. Мотиви отримання екзаменаційної оцінки (%)

Як свідчать результати дослідження, мотиви отримання екзаменаційної оцінки помітно відрізняються у студентів із різною мотивацією до навчання. Так, вмотивовані на отримання знань студенти менш значимим чинником вважають стипендію, а перш за все прагнуть отримати відмінну оцінку, а також таку, що відповідає їхнім знанням і докладеним зусиллям; також для них важливо бути кращим за всіх у групі (див. табл. 3.17).

Таблиця 3.17

**Мотиви отримання екзаменаційної оцінки
(в залежності від мотивації до навчання)* (%)**

	Мотивація на отримання знання	Мотивація на інші фактори
Отримати оцінку, що дозволяє одержувати стипендію	24	43
Отримати відмінну оцінку	42	17
Скласти іспит так, щоб не відрахували	4	17
Отримати оцінку, що відповідає вашим знанням і старанням	26	17
Отримати оцінку не гіршу, ніж у більшості студентів групи	12	11
Бути кращим за всіх в групі	12	2

Щодо рівня самостійності при виконання письмових робіт (курскових, дипломних тощо), то в його оцінках опитані викладачі та студенти висловлювали близькі точки зору: 56% студентів та 61% викладачів вважають, що студенти їхнього факультету в цілому виконують такі завдання самостійно (див. табл. 3.18).

Таблиця 3.18

**Ступінь самостійності студентів при підготовці письмових робіт
(в оцінках викладачів і студентів) (%)**

	Студенти	Викладачі
Так, самостійно	22	35
Скоріше так	41	47
Іноді самостійно, іноді ні	30	17
Скоріше ні	6	1
Ні, не самостійно	<1	<1

*Масиви: студенти, у яких є мотивація на отримання знань (n=611), студенти, які мотивовані іншими факторами (n=482)

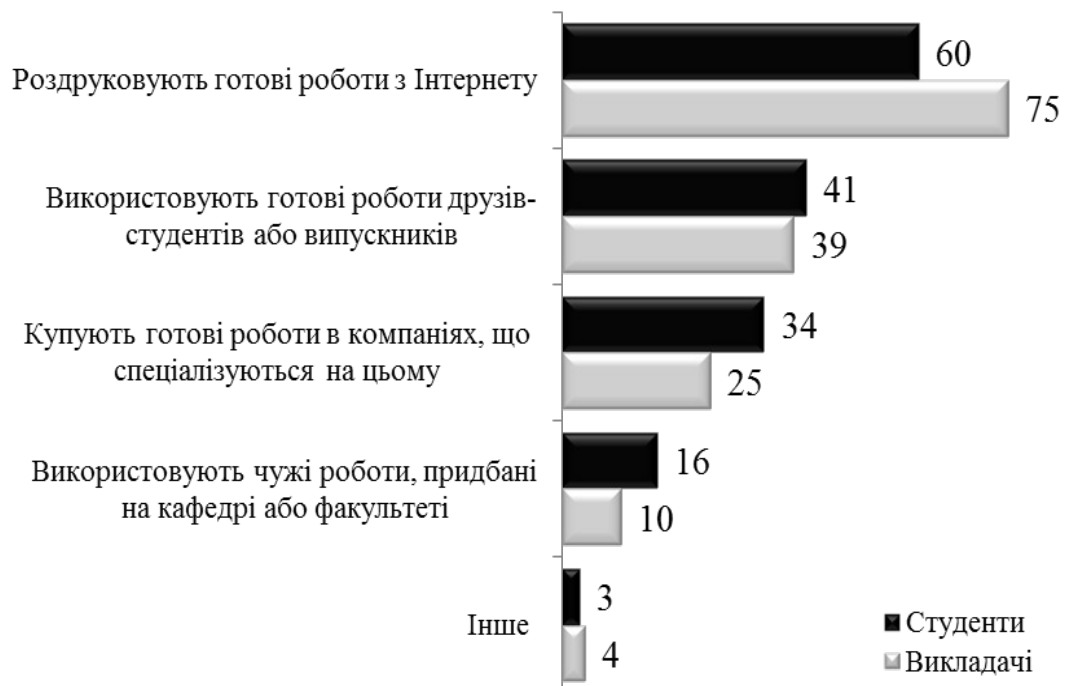
Більш високо оцінюють рівень самостійності своїх колег при виконанні письмових робіт студенти з мотивацією на отримання знань (див. табл. 3.19).

Таблиця 3.19

**Ступінь самостійності студентів при підготовці письмових робіт
(у залежності від мотивації до навчання)* (%)**

	Мотивація на отримання знання	Мотивація на інші фактори
Самостійно	61	53
Іноді самостійно, іноді ні	33	35
Не самостійно	6	12

Найбільш поширеною практикою несамоїїної підготовки письмових робіт, як студенти, так і викладачі ЗВО називають роздрукування готових робіт з Інтернету (60% студенти та 75% викладачі), використання готових робіт друзів-студентів або випускників (41% студенти та 39% викладачі) та придбання готових робіт у компаніях, що спеціалізуються на наданні подібних послуг (34% студенти та 25% викладачі) (рисунк 3.21)



*Масиви: студенти, у яких є мотивація на отримання знань (n=611), студенти, які мотивовані іншими факторами (n=482)

Рис. 3.21. Варіанти несамотійного виконання письмових робіт (в оцінках викладачів і студентів)* (%)

На жаль, протидію різним формам академічного шахрайства в сучасних українських вишах поки що важко назвати ефективною, оскільки найбільшу увагу, як свідчать результати опитування, викладачі наразі приділяють припиненню списування на екзаменах та заліках (див. таблиці 3.20, 3.21 та таблиці 3.22, 3.23), а боротьба із запозиченнями (зокрема, використанням готових текстів з Інтернету для підготовки курсових і кваліфікаційних робіт) поки що не відповідає рівню міжнародних стандартів, не зважаючи на те, що на інституціональному рівні існують документи, які містять чітке визначення санкцій щодо порушень.

Таблиця 3.20

Поширеність навчальних практик, що порушують норми академічної доброчесності (в оцінках студентів) (%)

	Безумовно	Скоріше бувають	Важко відповісти	Скоріше не бувають	Безумовно не
Списування під час письмових іспитів	35	31	20	9	5
Використання для курсових або дипломних робіт текстів з Інтернету	24	37	23	10	6
Придбання готової курсової чи дипломної роботи за гроші	12	21	29	22	16
Запозичення готової курсової чи дипломної роботи у друзів, знайомих	11	23	30	22	14
Використання неліцензійного програмного забезпечення	15	16	29	18	22

*Масиви: усі опитані студенти крім тих, хто вважає, що студенти їх факультету самотійно (власними силами) готують письмові роботи (n=1858); усі опитані викладачі крім тих, хто вважає, що студенти їх факультету самотійно (власними силами) готують письмові роботи (n=298);

Таблиця 3.21

**Поширеність покарань за порушення норм академічної
добросесності (в оцінках студентів) (%)**

	Безумовно карають	Скоріше карають	Іноді карають,	Скоріше не карають	Безумовно не карають	Мені про такі випадки не відомо
Списування під час письмових іспитів	31	30	29	4	1	5
Використання для курсових або дипломних робіт текстів з Інтернету	19	22	29	14	4	12
Придбання готової курсової чи дипломної роботи за гроші	23	19	18	13	4	23
Запозичення готової курсової чи дипломної роботи у друзів, знайомих	22	20	20	11	4	23
Використання неліцензійного програмного забезпечення	13	17	17	12	6	35

На наш погляд, відносно низький рівень поширеності покарань за таке порушення норм академічної добросесності, яке стосується безпосередньо плагіату в його найвиразнішій формі (використання для курсових або дипломних робіт готових текстів Інтернету), можливо пояснити тим, що на момент опитування (2015 р.) процедура перевірки на плагіат не була інституціоналізованою, а проводилась лише за ініціативи зацікавлених викладачів. На сьогодні можна говорити про те, що, принаймні, на рівні дотримання формальних вимог до кваліфікаційних робіт (магістерська дипломна робота), ситуація суттєво змінюється на краще як в сфері індивідуальної свідомості суб'єктів навчального процесу, так і щодо проголошених санкцій (якщо у роботі перевищений припустимий відсоток запозичень, то її автор не допускається до захисту).

Таблиця 3.22

Поширеність навчальних практик, що порушують норми академічної доброчесності (в оцінках викладачів) (%)

	Безумовно	Скоріше бувають	Важко відповісти	Скоріше не бувають	Безумовно не
Списування під час письмових іспитів	24	50	16	8	2
Використання для курсових або дипломних робіт текстів з Інтернету	32	39	15	12	2
Придбання готової курсової чи дипломної роботи за гроші	8	24	35	20	13
Запозичення готової курсової чи дипломної роботи у друзів, знайомих	10	17	36	23	14
Використання неліцензійного програмного забезпечення	11	16	39	17	17

Таблиця 3.23

Поширеність покарань за порушення норм академічної доброчесності в оцінках викладачів (%)

	Безумовно карають	Скоріше карають	Іноді карають,	Скоріше не карають	Безумовно не карають	Мені про такі випадки не відомо
Списування під час письмових іспитів	20	32	21	14	3	10
Використання для курсових або дипломних робіт текстів з Інтернету	35	37	18	3	2	5
Придбання готової курсової чи дипломної роботи за гроші	22	24	15	9	2	28
Запозичення готової курсової чи дипломної роботи у друзів, знайомих	24	19	12	9	3	33
Використання неліцензійного програмного забезпечення	9	14	15	14	5	43

Академічний плагіат містить у собі багато аспектів: від неправомірного використання цитат та фрагментів тексту сторонніх авторів до крадіжок чужих наукових праць та привласненням наукових ідей та відкриттів. У той

же час у Законі України «Про освіту» (п. 4, Статті 42) дається чітке визначення феномену академічного плагіату як оприлюднення (частково або повністю) наукових (творчих) результатів, отриманих іншими особами, як результатів власного дослідження (творчості) та/або відтворення опублікованих текстів (оприлюднених творів мистецтва) інших авторів без зазначення авторства» [89].

Явище плагіату є досить поширеною практикою як в академічному середовищі, так і в інших сферах суспільства. Можна говорити про певну «культуру шахрайства», в якій ті, хто вдаються до таких практик, не тільки толерантно ставляться до плагіату, але й розглядають його як виправдану дію для досягнення власних цілей та успіху. У такий спосіб ця форма академічної нечесності стає своєрідною стильовою практикою освітнього середовища, яка «приймається» навіть тими, хто її не схвалює. Плагіат у науці може бути визначено як «*моральну паніку*», яка виникає в період кризи університетської освіти, що притаманна не тільки українським, але й закордонним вишам, а власне академічна культура в такій ситуації виконує регуляторну функцію, яка контролює та санкціонує норми, прийнятні для академічного середовища, оскільки лише інституційних норм контролю та санкцій недостатньо для регулювання будь-яких форм академічного шахрайства, насамперед плагіату.

Однією з актуальних проблем, що сприяють поширенню практики плагіату, на наш погляд, є низький рівень оволодіння й студентами, й викладачами технічних засобів боротьби з ним. Викладачі вкрай рідко користуються спеціалізованими програмами, зазвичай методом перевірки є запит в Google або використання безкоштовних сервісів, які мають суттєві обмеження. Більшу технічну озброєність демонструють студенти, які використовують спеціальні комп'ютерні програми, але переважно не для самоперевірки на плагіат, а для перевірки й модифікації роботи таким чином, щоб викладач не зміг виявити в ній плагіат.

Як у студентів, так й у викладачів існує певне нерозуміння того, що насправді є плагіатом. Відсутність культурної складової, яка б регулювала

практики написання наукових робіт на рівні норм, традицій, цінностей академічної культури, робить інституційні норми контролю практично неефективними навіть на рівні інформування про форми плагіату та розуміння, що таке плагіат викладачами, та, як результат, студентами. Так, наприклад, зарубіжні науковці пропонують поділ плагіату на навмисний та ненавмисний і визначають для кожного окремих вид дисциплінарних стягнень. Досвід боротьби західних університетів з явищем плагіату передбачає обов'язкове навчання написанню дослідницьких робіт, опанування навичками використання літератури та формування у студентів уявлень про плагіат та шляхи його уникнення. На сьогодні поступово українські ЗВО розробляють та впроваджують власні «Положення про запобігання академічному плагіату», в яких виділяють свої різновиди плагіату та визначають їх більш детально. Але наразі як серед викладачів, так і серед студентів, існує достатньо високій рівень толерантності щодо плагіату. Взагалі, студенти говорять про «допустимий відсоток плагіату», тобто навіть не виникає припущення, що є можливим написати роботу, не вдаючись до плагіату, а вербальний конструкт «копіпаст» є широко уживаним та зрозумілим для більшості з них.

Вочевидь, що викладачами не приділяється достатньо уваги проблемі плагіату, інформуванню студентів щодо критеріїв його виявлення, перевірка академічних текстів на оригінальність є найчастіше неефективною чи взагалі фіктивною. Сукупність таких факторів не тільки не сприяє мотивації студентів щодо дотримання норм академічної етики, а навпаки – посилює прагнення нехтувати нею. Як наслідок, ми спостерігаємо поблажливе ставлення до різних форм плагіату, яке, в свою чергу, тісно пов'язане з низьким рівнем інформування про його форми та нерозумінням його сутності й викладачами, й студентами.

За характером дій плагіат можна поділити на три основні типи:

- копіювання чужої роботи (як без, так і з відома автора) та оприлюднення її під своїм іменем;

- представлення суміші власних та запозичених в інших авторів аргументів без належного цитування джерел (компіляція);
- перефразування чужої роботи без належно оформленого посилання на оригінального автора або видавця (рерайт) [75].

Як свідчать результати дослідження, приблизно половина опитаних студентів вдаються до практики рерайту; більше третини респондентів завантажують реферати з мережі Інтернет та видає їх за власні. Багато хто використовує чужі тексти без вказівки на авторство, копіюють чужі тексти зі зміною порядку слів у реченні без посилання на джерело, використовують чужі тексти дослівно, але із посиланням на інше джерело тощо. Взагалі в тій чи іншій формі до плагіату вдаються 93% студентів, які взяли участь у нашому дослідженні (див. рис. 3.22).



Рис. 3.22. Поширеність різних форм плагіату в оцінках студентів (%)

Переважає більшість опитаних знає, що використання завантажених із Інтернету готових робіт або використання чужих текстів без посилання на

автора, є плагіатом. Багато хто розуміє, що вдається до плагіату, коли копіює чужі тексти без посилання на автора, змінюючи порядок слів, а також використовує чужі тексти з посиланням на інше джерело. При цьому поінформованість та знання про те, що ці дії є плагіатом не зупиняє студентів порушувати норми академічної доброчесності. У таблиці 3.24 порівнюються дії студентів у залежності від того, чи вважають вони самі кожен з цих дій плагіатом. Ми бачимо, що різниця дуже незначна, а більшість студентів продовжують вдаватися до плагіату, повністю розуміючи, що їхні дії — це серйозне порушення норм академічної доброчесності.

Таблиця 3.24

**Використання студентами практик плагіату у залежності від того,
чи вважають вони такі практики плагіатом (%)**

ВИКОРИСТОВУЮТЬ У СВОЄМУ НАВЧАННІ	ЧИ ВВАЖАЮТЬ ЦЕ ПЛАГІАТОМ	
	ТАК	НІ
Переписування тексту з джерела власними словами без посилань на джерело	44	51
Завантаження есе та інших видів робіт з безкоштовних сайтів рефератів та використання їх як власних	36	40
Використання чужих текстів (повне або часткове) без вказівки на авторство	30	35
Копіювання чужих текстів зі зміною порядку слів у реченні без посилання на джерело	27	28
Використання чужих текстів дослівно із посиланням на інше джерело	21	30
Переклад чужих текстів з іноземної мови на українську та використання їх у своїх роботах без вказівки джерела	18	18
Приєднання до групової роботи без авторської участі в написанні тексту	17	12

Вітчизняна практика використання студентами будь-яких форм плагіату є поширеною та не детермінується ні формою власності ЗВО, ні його

регіональною приналежністю. Як у державних, так і в приватних вишах студенти різних форм навчання (бюджет або контракт) з різних регіонів України однаково часто використовують ті чи інші форми плагіату, існують лише деякі відмінності поведінці студентів різних курсів. Так, студенти старших курсів значно менше використовують чужі тексти без посилання на автора або переписують тексти своїми словами без посилання на джерело. Таку відмінність, на наш погляд, можна пояснити тим, що, починаючи з IV курсу, студенти опановують практику академічного письма – написання курсових та кваліфікаційних робіт (дипломні, магістерські проекти), у рекомендаціях до написання яких чітко означені вимоги щодо правильного цитування джерел та оформлення посилань. Цьому питанню в навчанні студентів I-III курсів приділяється порівняно менше уваги, але в цілому існуючі відмінності є незначними, й до різних типів плагіату вдаються студенти всіх курсів (див. табл. 3.25).

Таблиця 3.25

**Поширення різних форм плагіату в оцінках студентів
(у залежності від курсу навчання) (%)**

ВИКОРИСТОВУЮТЬ У СВОЄМУ НАВЧАННІ	I	II	III	IV	V
Переписування тексту з джерела власними словами без посилань на джерело	55	53	49	40	44
Завантаження есе та інших видів робіт з безкоштовних сайтів рефератів та використання їх як власних	33	38	39	39	39
Використання чужих текстів (повне або часткове) без вказівки на авторство	29	35	29	35	24
Копіювання чужих текстів зі зміною порядку слів у реченні без посилання на джерело	31	27	26	31	25
Використання чужих текстів дослівно із посиланням на інше джерело	23	29	24	29	28
Переклад чужих текстів з іноземної мови на українську та використання їх у своїх роботах без вказівки джерела	19	20	14	18	23
Приєднання до групової роботи без авторської участі в написанні тексту	9	11	14	16	10

При цьому спостерігаються суттєві відмінності в практиках студентів із різним рівнем мотивації до навчання. Вмотивовані на отримання знань

студенти значно менше скачують реферати або есеї з Інтернету, використовують чужі тексти без посилань на автора, копіюють чужі тексти зі зміною порядку слів у реченні без посилань на джерело тощо. Проте респонденти, що належать до цієї групи, частіше за інших студентів переказують чужі тексти своїми словами без посилань на джерело (див. рис. 3.23).

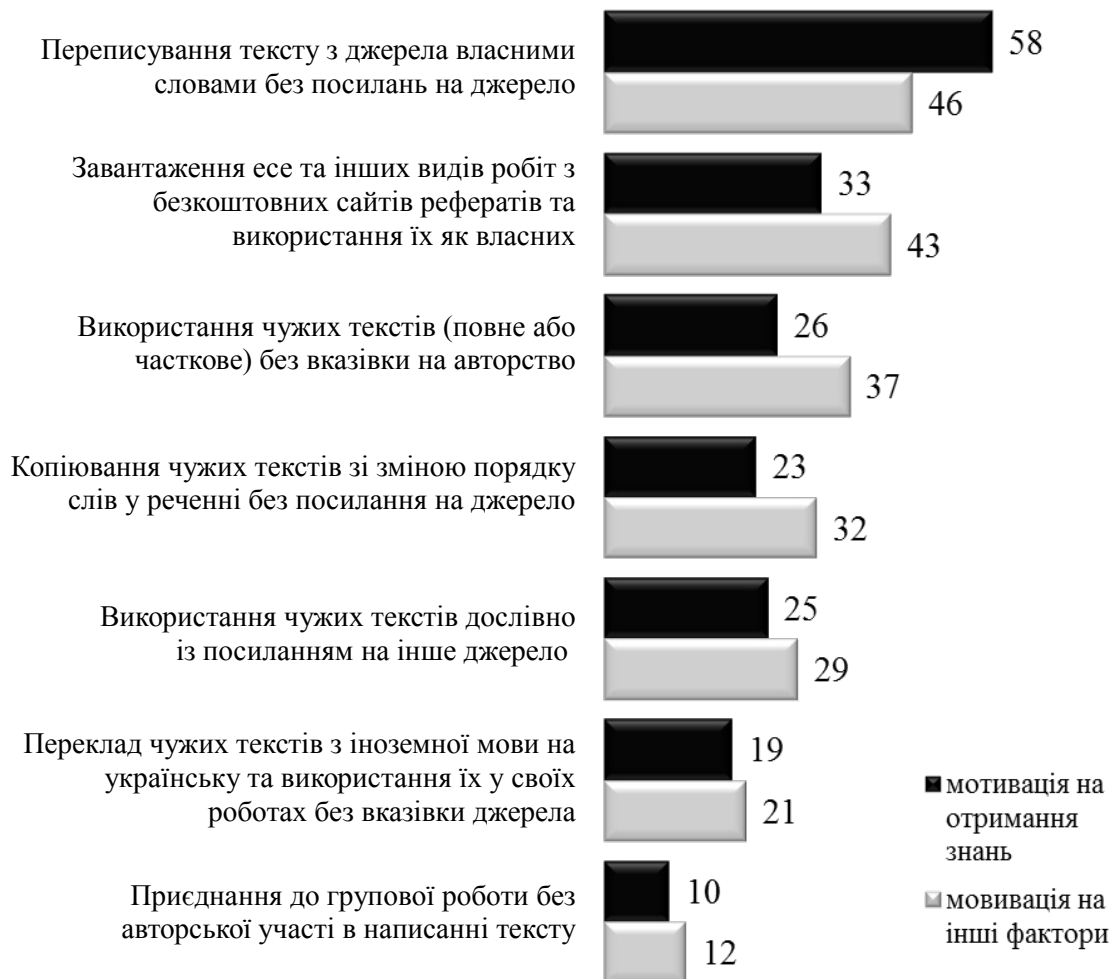


Рис. 3.23. Поширення різних форм плагіату (в оцінках студентів у залежності від мотивації до навчання)* (%)

* Массиви: студенти, у яких є мотивація на отримання знань (n=611), студенти, які мотивовані іншими факторами (n=482)

Масштаби поширеності плагіату в оцінках викладачів і студентів під час написання наукових текстів виявилися майже ідентичними (такої думки дотримуються 61% студентів та 55% викладачів) (див. рис. 3.24).

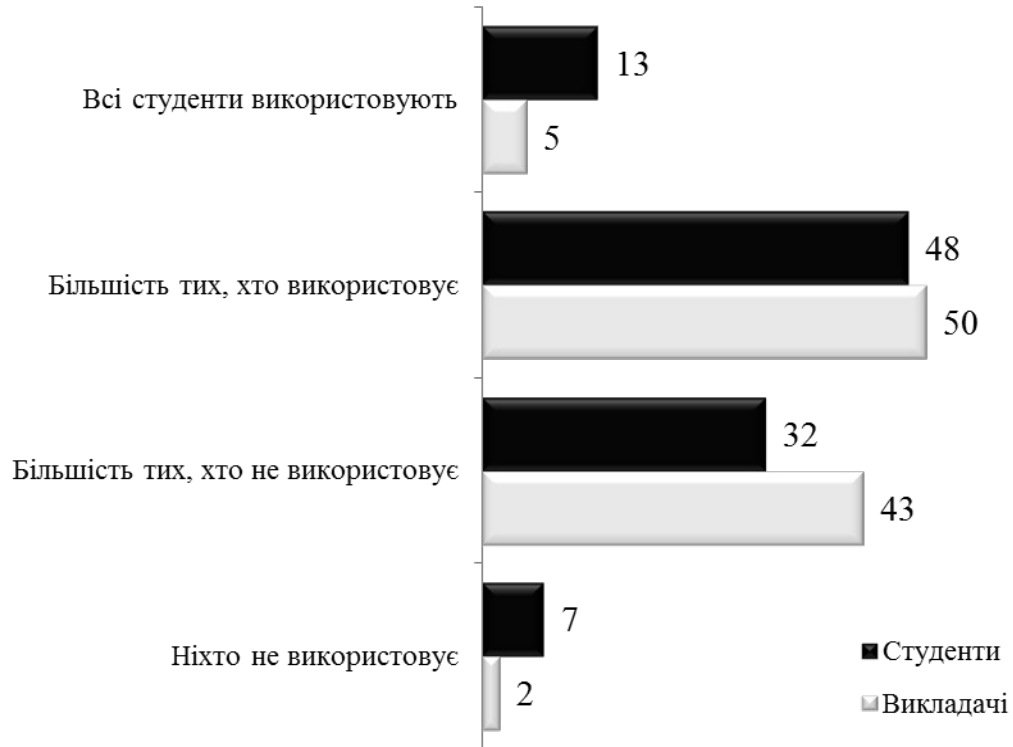


Рис. 3.24. Поширеність плагіату в оцінках викладачів і студентів (%)

Існують відмінності в самооцінках студентів щодо поширеності різних форм плагіату в залежності від форми власності вишів: так, у приватних ЗВО використання плагіату, зі слів студентів, є менш поширеною практикою (див. табл. 3.26). Повною мірою пояснити такий факт, спираючись на результати цього дослідження, нам не уявляється можливим, але, на нашу думку, можна припустити, що подібне ставлення до плагіату пояснюється як значно меншою чисельністю здобувачів освіти у приватних ЗВО, так і більш відповідальним ставленням студентів до процесу здобування освіти, оскільки вони сплачують власні кошти за навчання, але більш обґрунтовані висновки можна зробити лише на підставі додаткових досліджень цього питання.

Таблиця 3.26

**Поширення різних форм плагіату в оцінках студентів
(у залежності від форми навчання та типу ЗВО)* (%)**

	Державні ЗВО бюджет	Державні ЗВО контракт	Приватні ЗВО
Всі студенти вдаються до плагіату	12	14	10
Більшість тих, хто вдається до плагіату	51	47	35
Більшість тих, хто не вдається до плагіату	31	32	43
Ніхто не вдається до плагіату	6	7	12

Крім того, існують відмінності щодо практик плагіату у навчанні серед тих студентів, які мають мотивацію на отримання знань, та тими, хто вмотивований іншими факторами: у першій групі респондентів менше відповідей щодо поширеності різних практик плагіату (див. табл. 3.27).

Таблиця 3.27

**Поширення різних форм плагіату в оцінках студентів
(у залежності від мотивації до навчання) (%)**

	Мотивація на отримання знань	Мотивація на інші фактори
Всі студенти використовують	10	17
Більшість тих, хто використовує	43	52
Більшість тих, хто не використовує	37	26
Ніхто не використовує	10	7

Масиви: студенти, у яких є мотивація на отримання знань (n=611), студенти, які мотивовані іншими факторами (n=482)

Як свідчать отримані дані, на розвиток і поширення різних форм плагіату впливають, з одного боку, відсутність чіткого розуміння та уніфікованих норм щодо інтелектуального запозичення в академічному просторі, а з іншого – відсутність навичок щодо академічного письма та роботи з інформацією, які повинні формуватися ще під час навчання в

*Масиви: студенти, які навчаються в державних ЗВО на бюджетній основі (n=1197); студенти, які навчаються в державних ЗВО на контрактній основі (n=528); студенти, які навчаються в приватних ЗВО (n=192)

середній школі. Основою боротьби з плагіатом має стати комплекс заходів, спрямованих на формування культури академічного письма.

Наступна проблема пов'язана з тим, що певна частина студентів українських вишів час від часу складають іспити не самостійно. Одним із нечесних способів отримання екзаменаційних оцінок є домовленість із викладачем або адміністрацією про оцінку за винагороду, послуги або використання особистих зв'язків. Практику виставлення студентам екзаменаційних оцінок за послуги або гроші можна назвати найбільш явним і поширеним проявом корупції у ЗВО. Хабарі є не лише посадовим злочином викладачів, але й однією з причин деформації академічної культури у вищій школі. Можливість отримання фіктивних оцінок, по суті імітація оцінювання, нівелює оцінки як важливий інструмент формування конкурентного середовища в університетах, оскільки оцінки в таких випадках втрачають силу мотиватора отримання знань.

Зокрема, про існування практик отримання нечесних оцінок говорили студенти, які брали участь у фокус-групових інтерв'ю. Респонденти знають, що така практика існує, навіть коли у своєму виші особисто з цим не стикаються:

«Мова йде, говорять про це. Я з цим не стикалась, але знаю, що таке є» (Юлія, 3 курс, м. Луцьк).

Є навіть студентські легенди про існування неофіційних «прейскурантів» - розцінок за іспити. Утім, з фактами отримання оцінок за хабарі студенти також знайомі, й зазвичай хабарі викладачам даються грошима:

«Зараз в універсах це просто так от, приходе староста: «Так, на зачот ми скидуємся по скільки-то». Препод бере ці гроші і ставе нам зачот» (Євгенія, 3 курс, м. Київ).

Хабарами можуть бути подарунки у вигляді частування (цукерки, спиртне, чай, кава) або цінні речі, яких «потребує» викладач. Наприклад, на

одній з фокус-груп пролунала розповідь про викладача, який за рахунок студентів змінював деталі в своїй автівці, що вийшли з ладу.

Існують хабарі у вигляді послуг. Скажімо, на одній з фокус-груп студент згадав випадок про викладача, який залучав студентів до будівництва гаражу: *«одна группа вырыла котлован, другая сделала фундамент, третья построила сам гараж, четвертая поставила сигнализацию, кто-то ворота поставил, кто-то еще что-то...»* (Денис, 2 курс, м. Суми).

Прикладом хабара також є обов'язкова оплата додаткових курсів, які веде викладач (наприклад, іноземних мов, при цьому відвідування цих курсів не є обов'язковим), або примусова купівля підручників, методичної літератури, автором яких є викладач.

Ще одним різновидом хабарів є часткове оновлення за рахунок студентів обладнання (спортивного, лабораторного) або купівля матеріалів, які необхідні для ремонту приміщень університету (фарби, лінолеум, плінтуси тощо). Трапляються випадки, коли студентів просять принести канцелярські товари, яких бракує на факультеті, наприклад, офісний папір. Проте, незалежно від того, чи є основою хабара особисте користолюбство викладачів або «допомога» ЗВО, ці факти є корупцією й різновидом академічного шахрайства.

Наскільки поширеною є практика виставлення оцінок за послуги чи гроші? Близько половини опитаних студентів (48%) і викладачів вишів (53%) відповіли, що не стикаються з цим явищем, або вважали такі випадки поодинокими студенти (11%), викладачі (23%). Проте значна частина і студентів (29%), і викладачів (36%) ухилялися від відповіді. Можна припустити, що з фактами виставлення оцінок за послуги чи гроші в українських вишах стикаються до половини студентів і викладачів (див. табл. 3.28).

Таблиця 3.28

**Поширеність фактів отримання оцінок за послуги або гроші
(в оцінках викладачів і студентів) (%)**

	Студенти	Викладачі
Безумовно трапляються	9	2
Скоріше трапляються	14	9
Важко сказати напевно	29	36
Скоріше не трапляються	19	18
Безумовно не трапляються	29	35

Отримання студентами оцінок за послуги або гроші частіше трапляється в державних вишах (про випадки хабарництва частіше свідчать студенти, тоді як викладачі частіше ухиляються від відповіді на це питання). У приватних вишах хабарі трапляються рідко, про що, незалежно один від одного, свідчать і студенти приватних університетів, і викладачі (див. табл. 3.29).

Таблиця 3.29

**Поширеність фактів отримання оцінок за послуги або гроші
(в залежності від типу ЗВО), %***

	СТУДЕНТИ			ВИКЛАДАЧІ		
	Трапляються	Важко сказати напевно	Не трапляються	Трапляються	Важко сказати напевно	Не трапляються
Державні ЗВО	25	30	45	12	39	49
Приватні ЗВО	6	20	74	6	16	78

Ініціаторами виставлення оцінок за гроші (послуги) частіше є студенти. Про це свідчать близько половини студентів (55%) та викладачів (51%), які стикаються з випадками хабарництва на своїх факультетах (сума відповідей

* Масиви: студенти державних ЗВО (n=1725), студенти приватних ЗВО (n=192), викладачі державних ЗВО (n=332), викладачі приватних ЗВО (n=37)* Варіанти відповідей «Безумовно трапляються» і «Скоріше трапляються» об'єднані в стовбцях таблиці «Трапляються», а варіанти «Скоріше не трапляються» і «Безумовно не трапляються» об'єднані в позицію «Не трапляються».

«частіше студенти, ніж викладачі» і «як правило, студенти»). Викладачів ініціаторами хабарів називають рідше і студенти, і самі викладачі (див. рис. 3.24).

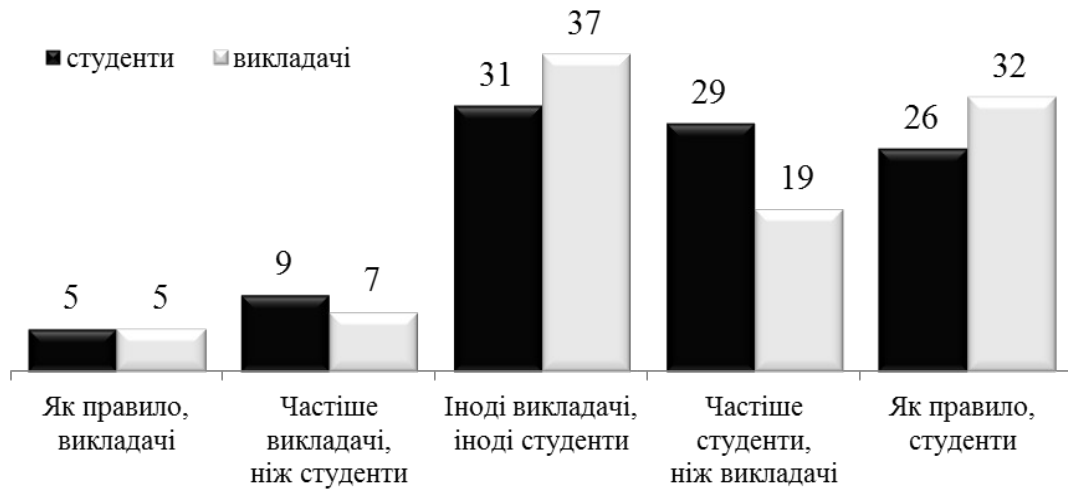


Рис. 3.24. Ініціатори отримання оцінок за послуги або гроші** (%)

У процесі проведення фокусованих групових інтерв'ю студенти розповідали про практику хабарництва викладачів, яку можна назвати «*примусом до хабара*»: викладач створює настільки нестерпні умови для навчання студента, що тому простіше заплатити, щоб це припинити («*нервів жалко для цього*»). Буває, що викладачі не є по суті «ініціаторами» хабара, втім, проте не відмовляються від його отримання: «*А є преподи такі, що хочеш — даєш, хочеш — не даєш, препод не проти, він привітствує ето всьо*» (Євгенія, 3 курс, м. Київ).

Щодо ставлення респондентів до такої ситуації, то більшість студентів усвідомлюють неприпустимість подібної практики отримання оцінок, причому переважна частина відповідей звучала в категоричній формі («абсолютно неприпустимо»). Але треба зазначити, що випадки отримання оцінок за гроші або послуги з непрофільних предметів розглядаються студентами не так однозначно. Хоча більшість і вважає це неприпустимим,

** Масиви: студенти (n=445) і викладачі (n=41), які вважають, що випадки отримання оцінок за послуги або гроші на їхньому факультеті трапляються

проте майже кожен другий студент допускає таку можливість, принаймні, іноді (див. табл. 3.30).

Таблиця 3.30

**Ставлення до отримання оцінки за послуги або гроші
(в оцінках студентів) (%)**

	Предмети за спеціальністю	Непрофільні предмети
Цілком припустимо	3	9
Скоріше припустимо	8	16
Іноді припустимо, іноді ні	18	23
Скоріше неприпустимо	29	23
Абсолютно неприпустимо	42	29

Студенти державних вишів помітно частіше, ніж студенти приватних закладів, кажуть про допустимість отримання оцінки за хабар. Причому ті з них, хто навчається на контрактній основі, частіше, ніж студенти, що навчаються на бюджеті, вважають таку практику отримання оцінок допустимою. Ці відмінності є справедливими у разі отримання оцінки й з предметів спеціалізації, й з непрофільних предметів (див. табл. 3.31).

Таблиця 3.31

**Ставлення до отримання оцінки за послуги або гроші
(в оцінках студентів у залежності від форми навчання та типу ЗВО)* (%)**

	ПРЕДМЕТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ			НЕПРОФІЛЬНІ ПРЕДМЕТИ		
	Державні ЗВО, бюджет	Державні ЗВО, контракт	Приватні ЗВО	Державні ЗВО, бюджет	Державні ЗВО, контракт	Приватні ЗВО
Припустимо*	9	18	5	24	29	12
Іноді припустимо, іноді ні	19	18	16	24	24	15
Неприпустимо**	72	64	79	52	47	73

* Масиви: студенти, які навчаються в державних ЗВО на бюджетній основі (n=1197); студенти, які навчаються в державних ЗВО на контрактній основі (n=528); студенти, які навчаються в приватних ЗВО (n=192)* Об'єднання відповідей «Цілком припустимо» і «Скоріше припустимо»

** Об'єднання відповідей «Скоріше неприпустимо» і «Абсолютно неприпустимо»

Деякі відмінності виявлено й в поглядах студентів різних курсів (див. табл. 3.32). Про неприпустимість виставлення оцінок за гроші або послуги частіше говорять студенти перших і п'ятих курсів; особливо категорично налаштовані проти хабарів саме п'ятикурсники. Неприйняття корупції першокурсниками можна пояснити їх недостатньою адаптацією до середовища, в якому виставлення оцінок за гроші є узвичаєною практикою. Більшість п'ятикурсників пройшла конкурентний відбір до магістратури; серед них є студенти, вмотивовані на отримання знань і майбутню професію, саме цим можна пояснити бажання студентів старших курсів отримувати реальні, а не фіктивні оцінки

Таблиця 3.32

**Ставлення до отримання оцінки за послуги або гроші в оцінках студентів
(у залежності від курсу навчання)* (%)**

	ПРЕДМЕТИ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ					НЕПРОФІЛЬНІ ПРЕДМЕТИ				
	I	II	III	IV	V	I	II	III	IV	V
Припустимо	9	11	12	16	6	23	28	24	25	16
Іноді припустимо, іноді ні	16	19	20	19	14	21	25	23	25	20
Неприпустимо	75	70	68	65	80	56	47	53	50	64

Оскільки корупція не сумісна з конкуренцією, то ми висловлювали припущення, що студенти, які мають сильну мотивацію на отримання знань і конкурують за кращі результати між собою, повинні бути противниками корупції у ЗВО. Дійсно, як свідчать отримані результати, чим вищою є мотивація студентів, тим більш неприпустимими вони вважають хабарі

* Масиви: студенти I курсу (n=341), II курсу (n=532), III курсу (n=541), IV курсу (n=324), V курсу (n=174)*
Варіанти відповідей «Цілком припустимо» і «Скоріше припустимо» об'єднані в позицію «Припустимо», а варіанти «Скоріше неприпустимо» і «Абсолютно неприпустимо» — «Неприпустимо».

(див. рис. 3.25). Можна сподіватися, що з оздоровленням академічного середовища, створенням по-справжньому конкурентних умов навчання студентів таке явище як виставлення оцінок за гроші або послуги буде викликати все більше неприйняття.

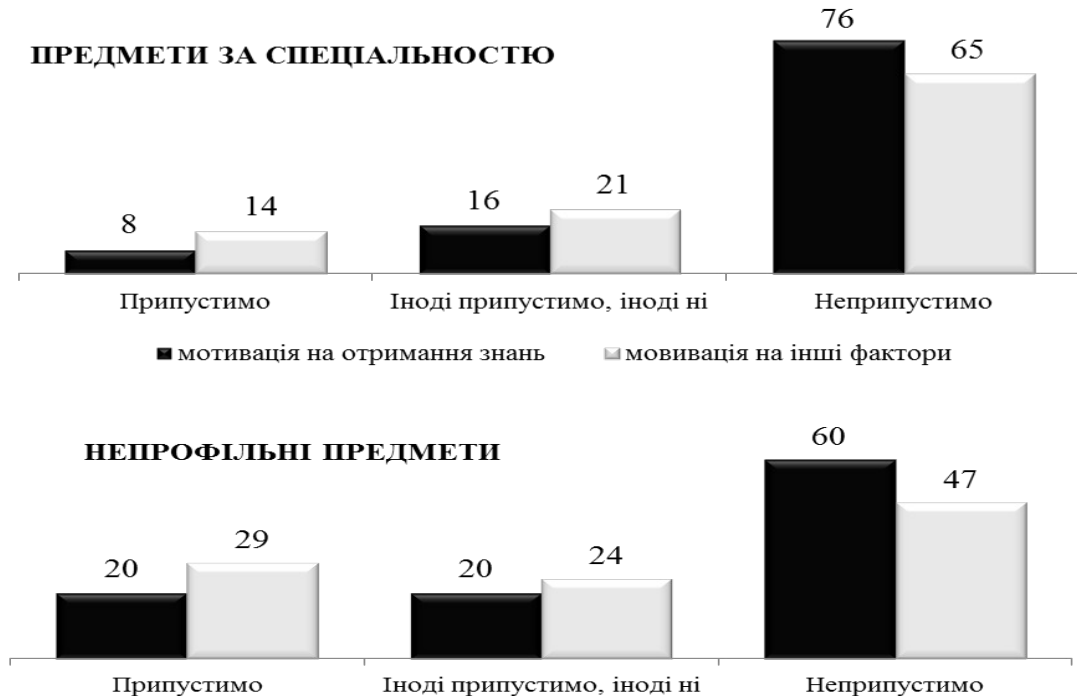


Рис. 3.25. Ставлення до отримання оцінки за послуги або за гроші в оцінках студентів у залежності від мотивації студентів*, %

Висновки до розділу 3

На основі аналізу законодавчих документів, даних державної статистики, результатів соціологічних досліджень щодо сучасного стану освітньої системи в Україні було зроблено низку висновків, які дозволили схарактеризувати стан академічної культури сучасного українського студентства.

Масиви: студенти, у яких є мотивація на отримання знань (n=611), студенти, які мотивовані іншими факторами (n=482) Варіанти відповідей «Цілком припустимо» і «Скоріше припустимо» об'єднані в позицію «Припустимо», а варіанти «Скоріше неприпустимо» і «Абсолютно неприпустимо» — «Неприпустимо».

Виявлені чинники, що на різних рівнях освітньої системи формують академічну культуру. Так, запровадження системи ЗНО, яке є умовою вступу до вищого навчального закладу, має вплив на якість абітурієнтів, а, за наявності великої кількості закладів вищої освіти, робить процес вступу до ЗВО більш доступним, при цьому частково нівелюючи селективну складову цього процесу.

Введення системи, яка дозволяє подавати документи на декілька напрямів, знижує мотивацію щодо отримання вищої освіти, призводить до погіршення якості підготовки фахівців. Підтвердженням низької професійної орієнтації майбутніх студентів є дані щодо «початкових умов» отримання вищої освіти на етапі подання документів. Як свідчать результати дослідження, менше половини опитаних визначається зі спеціальністю перед подачею документів на вступ, більшість респондентів не має сталих уподобань, а націлена на отримання вищої освіти як такої, сприймаючи навчання в університеті не як опанування професією, а як можливість отримання формального статусу. Виявлено зв'язок між мотивацією вибору вищої освіти випускниками шкіл та особливостями їхнього навчання у закладах вищої освіти. Слабка професійна мотивація зберігається протягом навчання у ЗВО, оскільки приблизно половина студентів не збирається працювати за отриманим фахом навчання.

Встановлено, що існує взаємовплив освітньо-професійної мотивації та характеру й змісту академічних практик студентства (підготовка до семінарських занять та різних форм підсумкового контролю, до захисту кваліфікаційних робіт, участь у позанавчальній діяльності тощо), який знаходить прояв у ставленні до навчання, в орієнтації роботи за фахом та спонукає до самоосвіти.

Сучасна система освіти передбачає високий рівень активності здобувачів освіти. На жаль, як свідчать результати досліджень, більшість студентів займає пасивну позицію щодо опанування знаннями, формально, поверхнево ставляться до свого перебування у виші, інколи єдиними

мотиваційними чинниками є бажання отримувати стипендію та диплом як факт підтвердження закінчення навчального закладу. Проблема загострюється ще й тому, що викладачі за таких умов поступово втрачають задоволення від процесу викладання та зацікавленість у своїй професійній діяльності, починають ставитися до неї формально, що призводить до зниження рівня якості освіти, негативно впливає на репутацію вишу та його випускників.

У розділі представлено емпіричну інтерпретацію таких понять, як «академічні практики» під якими розуміються узвичаєні дії, що одночасно є й формально регламентованими і мають неформальний прояв та відтворюються всіма учасниками освітнього процесу.

Описуються як основні види академічних практик (відвідування занять, підготовка до семінарів та лабораторних робіт, конспектування лекцій тощо), так і поза навчальна, зокрема, науково-дослідна робота, яка передбачає не тільки участь у наукових конференціях, а й містить у собі ще одну зі складових академічної культури – академічну мобільність. Завдяки участі студентів у науково-практичній діяльності формується певний імідж вишу не тільки як бази для підготовки майбутніх фахівців, а й як сучасної науково-дослідницької установи, що спрямовує шлях до євроінтеграції та включення країни до загальносвітового академічного простору.

У контексті аналізу феномену «академічної недоброчесності», яка є сукупністю нечесних прийомів або заборонених правилами університету дій, що належать до навчальної діяльності та здійснюються студентами для досягнення несправедливої переваги в навчанні, увагу приділено поняттям «академічної доброчесності» та «академічного шахрайства». Зокрема аналізуються загальнодержавні заходи, що спрямовані на усунення проявів академічної недоброчесності в навчальному процесі (наприклад, в Законі «Про освіту» визначено засади академічної доброчесності як сукупності етичних принципів, впровадження Проекту сприяння академічній доброчесності в Україні (SAIUP), розроблені МОН України «Рекомендації

щодо запобігання академічному плагіату та його виявлення в наукових роботах», впровадження в українських вишах системи «Антиплагіат».) та характеризується реальна ситуація щодо поширеності академічної недоброчесності у ЗВО України. Так, описані найпоширеніші форми академічної недоброчесності у студентському середовищі (списування, запозичення готових робіт, підготовка шпаргалок тощо). Особливу увагу приділено явищу академічного плагіату, який має багато проявів: від неправомірного використання цитат та фрагментів тексту сторонніх авторів до крадіжок чужих наукових праць та привласнення наукових ідей та відкриттів. Встановлено, що у студентів та викладачів існує певне нерозуміння того, що насправді є плагіатом, а відсутність культурної складової, яка б регулювала практики написання наукових робіт, робить інституційні норми контролю практично неефективними.

Основні положення цього розділу викладені у публікаціях автора [165; 168; 169; 170; 171; 172; 174].

ВИСНОВКИ

Інститут вітчизняної вищої освіти переживає сьогодні період трансформацій, що обумовлені як глобальними змінами, так і специфічними викликами, які постали перед українською освітньою системою. Зокрема, йдеться про необхідність її інтеграції до світового академічного простору, що вимагає співвідносності з його базовими нормативними принципами та практиками. Проаналізувати стан вищої освіти, можна, оперуючи поняттям «академічна культура», яка є системою цінностей, норм, зразків поведінки, способів діяльності, принципів спілкування в освітньому середовищі. Академічна культура – не тільки один із основних чинників, що визначає якість цього процесу, а й важливий індикатор стану вищої освіти, що й зумовлює актуальність її соціологічного аналізу, зокрема, визначення академічної культури студентства, вивчення її структури та чинників, під впливом яких вона формується в сучасній Україні.

Аналіз існуючих наукових підходів до інтерпретації академічної культури, її визначень, розуміння структури тощо дав підстави стверджувати, що у сучасному науковому дискурсі феномен академічної культури аналізується з декількох точок зору, які утворюють широкий теоретичний спектр, крайніми позиціями якого можна вважати його співвідношення з організаційною культурою в умовах глобалізації та визначення особливої місії вищої освіти в сучасному інформаційному суспільстві.

У результаті аналізу наукових джерел було виділено та схарактеризовано функції академічної культури: універсальні, що притаманні будь-якій культурі, й специфічні функції академічної культури (мотиваційна, організаційна, просвітницька, а також функції керування репутацією, збереження «незмінних принципів», реалізації афіліації та «спільного буття»). Функція керування репутацією, що формує імідж університету, містить систему зовнішнього та внутрішнього моніторингу, які спрямовуються на усунення репутаційних ризиків. Функція збереження

«незмінних принципів» забезпечує трансляцію академічних цінностей, сформованих у процесі створення університетів, а її головним завданням є дотримання принципів академічної свободи. Сутність функції «спільного буття» полягає в духовній інтеграції суб'єктів освіти в життя університету, сприйняття моральних та професійних норм і принципів діяльності університетської спільноти, а результатом її дії є інтеграція цінностей особистості та університету. Функція реалізації афіліації задовольняє потребу у спілкуванні з однодумцями, єднає людей, схожих як за професійним, так і за почуттєвим та емоційним покликанням. Ці чотири функції отримали назву «принцип чотирьох Ф», і саме вони формують метафоричне ядро академічної культури, оскільки її розуміння через реалізацію цих унікальних функцій дає можливість схарактеризувати такі поняття як «дух університету», «університетське братерство» тощо.

З метою соціологічної інтерпретації феномену академічної культури в дисертації було використано евристичний потенціал практичної парадигми, а саме – положення про «фоновий» характер і «розкриваючу» природу повсякденних практик, що є ключовим елементом створення змісту повсякденної взаємодії. Освітні практики надають сенс таким важливим ціннісним поняттям феномену академічної культури, як доброчесність, автономія, справедливість тощо, дійсний, а не декларативний зміст яких міститься саме в способах діяльності, на фоні яких вони використовуються. Застосування аналітичного підходу П. Бурдьє дало можливість інтерпретувати академічну культуру як певний набір академічних практик, до яких належать як формальні (декларовані, документовані) прояви академічної культури, так і неформальні академічні практики.

Теоретичний потенціал практичної парадигми також дозволив визначити академічну культуру студентства як сукупність моделей поведінки, що формуються в академічному середовищі в процесі засвоєння ціннісно-нормативної складової освітнього простору, інтеріоризуються та знаходять прояв у повсякденних академічних практиках студентів. Пізнавальні

можливості теорії практик сприяли аналізу дії суб'єктів освітнього процесу, відкриваючи нові можливості для розуміння їхньої мотивації.

У дисертації представлено авторське бачення структури академічної культури студентства, що складається з трьох компонентів. Аксіологічний компонент академічної культури формується з ціннісних орієнтацій студентів, успадкованих в період первинної соціалізації в сімейному середовищі, сформованих під час навчання в середній школі та декларованих цінностей, які містяться як в офіційних, так й у внутрішньо університетських нормативних документах. Мотивації суб'єктів академічного простору, що впливають на формування моделей поведінки в рамках певної академічної культури та визначають такі процеси, як вибір вищої освіти, навчального закладу, майбутньої професійної діяльності та ставлення суб'єктів до процесу навчання – є змістом мотиваційного компоненту. Діяльнісно-практичний компонент характеризує ступінь реалізації засвоєних цінностей, норм, знань та охоплює повсякденні формальні та неформальні практики.

Аналіз публікацій дозволив уточнити соціологічну інтерпретацію структури академічної культури на різних рівнях її прояву: на загальнонаціональному (академічна культура, притаманна вищій школі); на профільно-професійному (академічна культура, що характеризує вищі за профілем підготовки); на корпоративному (академічна культура окремого навчального закладу); професорсько-викладацька та студентська академічна культура, які пов'язані з індивідуальним (мікро-) рівнем.

Інтерпретація феномену академічної культури крізь призму корпоративної дала можливість виділити наступні її рівні:

- зовнішній (історія виникнення вишу, міфологія, обряди, церемонії; академічні інститути, бібліотеки, віртуальні науково-освітні портали, конференції; локалізація навчальних закладів; архітектурних форм; наявність університетської академічної символіки як бренду);
- базовий (декларовані цінності та норми поведінки, академічний менеджмент);

- внутрішній (неформальна частина культури, що знаходить прояв у неписаних правилах взаємовідносин суб'єктів академічного простору між собою та із зовнішнім середовищем).

Встановлено, що за наявності широкого спектру тлумачень академічної культури, практично всі дослідники є солідарними у виокремленні її суб'єктів-носіїв, якими є науково-педагогічні працівники, студенти, аспіранти та адміністративно-технічний персонал вищої школи.

Аргументовано, що вивчення саме академічної культури студентства вимагає особливої уваги тому, що студенти є не лише об'єктом надання освітніх послуг, а насамперед – важливим елементом академічного простору та носієм академічної культури. Вибір студентства в якості об'єкта дослідження пояснюється також тим, що ця соціальна група є одночасно й носієм академічної культури, й її транслятором, а найголовніше – активним її творцем та реформатором. Студентство є джерелом поповнення інтелектуальної еліти, ініціатором нововведень, ціннісні орієнтації якого кардинально впливають на перспективи розвитку суспільства в цілому.

Аналіз наукових джерел щодо історії формування соціального інституту освіти дав підстави стверджувати, що перші зародки академічної культури виникають із появою європейських університетів і досі залишаються середовищем «буття» академічної культури. У дисертації представлені основні етапи становлення університетів та формування студентства як особливої соціальної групи, що виникла в Європі в XII столітті одночасно з першими університетами. Попри зміни, які відбувалися в системі вищої освіти протягом кількох століть, університетам вдалося зберегти основи академічної культури, залишитися провідниками з поширення знань і наукових досягнень у суспільстві.

Проаналізовано актуальні виклики, що стоять перед системою вищої освіти та суттєво впливають на формування академічної культури. Уніфікація змісту й методів освіти, відхід від її національних особливостей, універсалізація освітніх стандартів, методів навчання, збільшення обсягів

самостійної роботи студентів, вимагає нової організації освітнього процесу. Акцентується увага на тому, що поява академічного капіталізму, до сфери якого сьогодні залучені університети, впливає на фінансування освіти й науки та має непрямий вплив на орієнтацію абітурієнтів щодо вибору вишу. В умовах ринку студенти виконують роль «стейкхолдерів» освіти, які можуть впливати на досягнення університетом його цілей, на діяльність вишу в цілому.

Зазначено, що відповідність професійних компетенцій потребам сучасного ринку праці вимагає володіння професійними мовно-комунікативними вміннями спілкування різними мовами; навичками обробки наукових текстів й моделювання їх із використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Зроблено акцент на тому, що особливої дослідницької уваги потребує дигіталізація сучасного суспільства, яка породила феномен смарт-освіти. Вагомим фактором трансформації освітнього інституту стало електронне навчання як один із напрямків смарт-освіти, а її вплив на академічну культуру студентства, а саме на реалізацію ним академічних практик, є в цілому позитивним. Так, вільний доступ до інформації, можливість отримати знання за інтересами сприяють віртуальній академічній мобільності при суттєвому зниженні витрат на навчання.

У роботі визначено та проаналізовано фактори, що зумовлюють особливості прояву вітчизняної академічної культури на макрорівні (соціокультурні особливості, в умовах яких функціонує вища школа України: масовізація вищої освіти, слабкі зв'язки з ринком праці та низький рівень конкуренції на ньому); на мезорівні (академічні традиції в рамках університету, академічна нечесність); на мікрорівні (освітньо-професійна мотивація студентства, колективістські орієнтації в студентському середовищі). Акцентовано увагу на тому, що спроби реформування системи освіти робилися ще з перших років незалежності. Нові стратегії, які почали впроваджуватися ще наприкінці 90-х років, були спрямовані на узгодження

національної системи вищої освіти із загальноєвропейськими стандартами, зокрема цей процес дав поштовх до розвитку академічної мобільності.

Так, одним із чинників макрорівня стало запровадження системи ЗНО в Україні, яке є обов'язковою умовою вступу до вищого навчального закладу. Ця система впливає як на якість абітурієнтів, так і, за наявності великої кількості закладів вищої освіти, робить процес вступу до них більш доступним. Зміни у правилах спрощують процес вступу до вишів та нівелюють його селективну складову. Введення системи, яка дозволяє подавати документи на декілька напрямів, знижує мотивацію щодо отримання вищої освіти, призводить до погіршення якості підготовки фахівців.

Підтвердженням низької професійної орієнтації майбутніх студентів є, наприклад, дані щодо «початкових умов», тобто етапу подачі документів. Як свідчать результати дослідження, менше половини опитаних визначились із спеціальністю перед подачею документів на вступ, більшість ж не мала певних уподобань, а була націлена на отримання вищої освіти як такої, розглядаючи навчання в університеті як можливість отримання формального статусу. Слабка професійна орієнтація зберігається протягом навчання у ЗВО, оскільки, за даними емпіричного дослідження, приблизно половина студентів не збирається працювати за фахом навчання.

У дисертації також представлено емпіричну інтерпретацію таких понять, як «академічні практики» - узвичаєні дії, які одночасно є й формально регламентованими й мають неформальний прояв та відтворюються всіма учасниками освітнього процесу. Встановлено, що існує взаємовплив освітньо-професійної мотивації та характеру й змісту академічних практик студентства (підготовка до семінарських занять та різних форм підсумкового контролю, до захисту кваліфікаційних робіт, участь у позанавчальній діяльності тощо).

Подальший аналіз дозволив нам операціоналізувати поняття «академічна культура» й визначити її емпіричні індикатори (мотивація вступу

та навчання, академічна успішність, особливості практики написання та підготовки кваліфікаційних та письмових робіт, академічна добродетель, академічна недобродетель).

Зазначено, що сучасний студент має бути активним учасником навчального процесу, від позиції та особистого внеску якого залежить його власний розвиток та розвиток ЗВО в цілому. На жаль, як свідчать результати досліджень, більшість студентів займають пасивну позицію щодо потреби у знаннях, формально, поверхнево ставляться до свого перебування у виші, інколи єдиними мотиваційними чинниками є бажання отримувати стипендію та диплом як факт підтвердження закінчення навчального закладу. Проблема загострюється ще й тому, що викладачі за таких умов поступово втрачають задоволення від процесу викладання та зацікавленість у своїй професійній діяльності, починають ставитися до неї формально, що призводить до зниження рівня якості освіти, негативно впливає на репутацію вишу та його випускників.

Аргументовано, що на особливу дослідницьку увагу заслуговує феномен «академічної недобродетелі» як сукупності нечесних прийомів або заборонених правилами університету дій, що належать до навчальної діяльності та здійснюються студентами для досягнення несправедливої переваги в навчанні, та споріднене з ним поняття «академічне шахрайство» (фальсифікація офіційних навчальних документів; незаконне отримання екзаменаційних білетів; використання текстів захищених раніше кваліфікаційних робіт; апелювання до сімейних, матеріальних, соціальних, фізичних проблем як мотивів підвищення оцінки; «випрошування» оцінок; використання адмінресурсу та соціального капіталу для підвищення оцінок; хабарі; надання послуг викладачеві чи адміністрації).

Доведено, що поширення академічної недобродетелі суттєво знижує рівень академічної культури українського студентства, сталою формою якої в українських вишах є списування та використання шпаргалок. Така форма академічних практик зумовлена традиціями, що закладаються в період

отримання середньої освіти, та усталеністю ментальних настанов щодо форм академічної не доброчесності. Останнє знаходить своє відображення у домінуванні такого динамічного процесу в малих групах, як кооперація, та сприйнятті конкуренції як негативного чинника внутрішньогрупових стосунків. З'явившись ще за умов радянської вищої школи, подібні прояви академічної недоброчесності, нажаль, відтворюються кожним поколінням і стають одним із узвичаєних елементів повсякденності сучасних українських студентів.

Встановлені основні фактори, що впливають на формування академічної культури українського студентства: на макрорівні – протиріччя між існуючими законодавчими актами та неготовністю суб'єктів освітньої діяльності діяти у відповідності до них, що, в тому числі, породжує корупційні дії; на мезорівні – фактична відсутність чітко регламентованої системи заходів щодо порушників норм академічної доброчесності; на мікрорівні – сприйняття деяких форм академічної недоброчесності як невід'ємної складової навчального процесу у вищій школі. На основі аналізу даних соціологічних досліджень встановлено, що орієнтація студентів на отримання знань як домінуюча складова їхньої освітньої-професійної системи, є основним чинником формування академічної культури, визначає характер і зміст академічних практик студентів тощо, забезпечуючи якісний рівень підготовки випускників українських вишів. Такий тип вмотивованості детермінує характер і зміст академічних практик студента, знаходить прояв в орієнтації на роботу за фахом, спонукає до самоосвіти, забезпечує більш якісний рівень підготовки майбутнього фахівця.

Зазначається, що різновидом академічних практик, який може забезпечити успішну інтеграцію української вищої школи у світовий та європейський академічний простір є академічна мобільність студентів. Встановлено принципову відмінність у мотивації навчання у студентів, які навчалися за кордоном. У якості відмінної риси зазначалося також формування університетом у своїх студентів орієнтації на майбутнє

працевлаштування, позиціонування навчання в університеті як підготовчого етапу перед майбутньою трудовою діяльністю. Українські виші, на думку опитаних, рідко коли формують адресацію до майбутньої професійної діяльності у студентів. При цьому, як свідчать результати дослідження, поки що фактично половина українських студентів не має досвіду навчання за кордоном, хоча й планує зробити це, орієнтуючись, наприклад, на участь у роботі конференцій і літніх шкіл, проходження стажування й, власне, повноцінне навчання. Але, нажаль, основними чинниками, що обумовлюють прагнення студентів навчатися за кордоном, є бажання удосконалити знання іноземної мови, пожити в іншій країні, побачити світ, знайти роботу за кордоном тощо, а їхня орієнтація на фахову підготовку при цьому є незначною; при цьому значна частина опитаних взагалі не цікавиться подібними можливостями.

Зазначено, що євроінтеграційні процеси, які відбуваються у вітчизняній освіті, висувають нові вимоги до організації як всієї освітньої діяльності, так і виховної роботи зокрема. Провідною складовою за таких умов стає оновлений інститут кураторства, завдяки тому, що відбувається трансформація місії викладача вищої школи, внаслідок якої він стає не лише транслятором знань, а й активним агентом соціалізації студентів, який при цьому цілеспрямовано сприяє їхній інтеграції у середовище закладу вищої освіти, оволодінню практик навчання та культурному зростанню. У такий спосіб діяльність куратора спрямовується на здобуття студентом соціального досвіду поведінки, формування ціннісних орієнтацій та залучення до академічної (корпоративної) культури університету. Куратор у сучасних умовах стає не формальною закріпленою за академічною групою фігурою, а повноцінно залучається до подій життя студентської групи та має багато функцій, які окреслюють й коло його обов'язків. Будучи посередником між студентами й складною структурою життєдіяльності вишу, куратор – у сучасному розумінні є менеджером, тим, хто використовує ресурси й внутрішній потенціал інших людей для досягнення вмотивованості.

З'ясовано, що оскільки мотивація на отримання знань є домінуючим мотивом, вона впливає на академічні практики: студенти займаються самоосвітою, докладають більших зусиль з метою отримання кращих оцінок як з фахових, так і непрофільних дисциплін, частіше вказують на відповідність оцінок, що вони отримують, і їхніх знань, а також мають чітке розуміння необхідності власних додаткових зусиль для більш успішної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Акцентовано увагу на тому, що спроби інституціональних змін, які виражаються в реформуванні існуючого освітнього законодавства та визначають формальні вимоги до навчально-пізнавальної діяльності, призведуть до реальних трансформацій системи вищої освіти лише за умови їхнього визнання та практичної імплементації з боку академічної спільноти. В умовах розбіжностей між нормативним та практичним рівнями академічної культури цей процес є дуже складним та довготривалим, адже будь-які зміни стикаються з опором вже інкорпорованих структур. Формально закріплені у нормативних актах, статутах, посадових інструкціях та академічному етосі принципи існування вищої школи здебільшого відповідають основним тенденціям розвитку загальноєвропейської та світової освіти, але недосконалість існуючої системи санкцій за порушення принципів і норм академічної доброчесності є перешкодою на шляху інтеграції вітчизняної освітньої системи у єдиний світовий академічний простір.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь / пер. с англ. И.Г. Ясавеева ; под ред. С.А. Ерофеева. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Экономика, 2004. 620 с.
2. Академічна доброчесність: виклики сучасності. Збірник наукових есе учасників наукового стажування для освітян (Республіка Польща, Варшава, 1-13.10.2018). Варшава, 2018. 162 с.
3. Арбеніна В. Л., Сокурянська Л. Г. Стан навчальних практик сучасного студентства як соціокультурний бар'єр модернізації вищої школи України. Український соціологічний журнал. Харків : Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2012. № 1-2. С. 27-47.
4. Арбеніна В. Л., Кізілов О. І., Навроцький О. І., Ніколаєвська А. М., Сокурянська Л. Г., Чернецький Ю. О., Якуба О. О. Высшая школа Украины: современное состояние, тенденции изменения (по итогам исследований 1989 - 1993 г.г.). Харьковские социологические чтения-94 : доклады и сообщения участников. / собр., ред., предисл. [Е. А. Якуба](#) . Харьков, 1994. С. 135-149.
5. Арон Р. Етапи розвитку соціологічної думки. К.: Юніверс, 2004. 688 с.
6. Артемьева Т. В. Академическая культура как теоретическая проблема и практическая задача. Вестник Герценовского университета. СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. № 1. С. 34-36.
7. Асмолов А. Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования: проблемы, риски и перспективы. URL: <http://2020strategy.ru/g8/news>.
8. Астафьева Т. В. Реформа сферы образования как важный компонент структурных реформ. Вестник Оренбургского государственного

- педагогического университета: гуманитарные и естественные науки. 2006. № 2. С. 78-83.
9. Астахова В. И. Академическая культура как фундамент формирования современного специалиста. Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»: збірник наукових праць. Харківський гум. ун-т «Народна українська академія». Харків, 2013. Т. 19. С. 21-39.
 10. Астахова В. И. Основные тенденции развития образования в XXI веке. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». Вип. 23. Харків: Вид-во ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. № 844. С. 245-250.
 11. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях. Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия». Харьков: Издательство Народной украинской академии, 1999. 75 с.
 12. Астахова В. И. Непрерывное образование как исходный принцип функционирования современных образовательных систем. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: зб. наук. пр. Вип. 15. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2009. С. 576-581.
 13. Астахова Е. В. Непрерывность образования как основы новой образовательной парадигмы. Высшее образование как основа цивилизационного развития государства: проблемы и перспективы: прогр. и материалы совмест. заседания Совета Северо-восточ. науч. Центра НАН и МОН Украины и Совета ректоров вузов III-IV уровня аккредитации Харьк. региона, 12 февр. 2010 г. / Северо-Восточ. науч. центр НАН и МОН Украины, Совет ректоров Харьк. региона, Нар.укр. акад. Х., 2010. С. 15-22.

14. Атоян В, Казакова Н. Университеты в современном обществе. Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 3-9.
15. Бакіров В., Мінаєв О. Місія вищої освіти в сучасному світі. Освіта України. 2008. – 1 серп. С. 5.
16. Бакіров В. С. Університети в пошуках нової стратегії. Universitates. 2003. № 1. С. 4-7.
17. Бакіров В. С. Інноваційно-інвестиційна політика університету: теорія і практика. Науковий парк та інноваційна інфраструктура університету як основа розвитку освіти і науки : зб. наук. пр. Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. С. 18-20.
18. Бакіров В. С. Сучасна соціокультурна динаміка і завдання соціогуманітарної освіти. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2000. С. 8-15.
19. Бакиров В. С. Университеты «третьей волны»: социокультурная миссия. UNIVERSITATES Университеты. Наука и просвещение. 2012. № 1. С. 22-30.
20. Бакіров В. С. Дилеми класичної університетської освіти / В.С.Бакіров // Развитие студенческого самоуправления: от постсоветской к европейской модели Украина, Латвия, Германия. Том 2. Харьков, 2008. 232 с.
21. Бакіров В. С. Соціокультурні бар'єри модернізації вищої школи України. Новий колегіум: науковий інформаційний журнал: проблеми вищої освіти. – Х.: ХНУРЕ, 2014. № 1. С. 8-13.
22. Балакірева О. М., Валькована О. В. Трансформація цінностей освіти. Український соціум. 2007. № 4. С. 7-19.

23. Баньковская С. П. Ведущие теоретики Чикагской школы: Идеи и подходы. История теоретической социологии / под ред. Ю. Н. Давыдова. М., 1998. Т. 3. С. 117-139.
24. Белоусова А. А. Институциональные инструменты развития рынка образовательных услуг. Экономический вестник Ростовского государственного университета. 2005. № 4. С. 47-50.
25. Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике. Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 62-67.
26. Бергер П., Лукман Т. М. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Медиум, 1995. 323 с.
27. Бермус А. Г. Модернизация образования: философия, политика, культура : научная монография. М.: Канон+; РООИ Реабилитация, 2008. 384 с.
28. Бэрк Дж. Б., Джонстон М. Доступ к высшему образованию: надежда на демократическое образование в Америке. Высшее образование в Европе. Т. XXIX. ЮНЕСКО СЕПЕС. 2004. № 1. С. 33-39.
29. Большой словарь по социологии. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/4560>.
30. Большой толковый социологический словарь. Том 1 (А-О). М. : Вече, АСТ, 2001. 544 с.
31. Борисов Р. И., Шеремет И. И. Динамика изменений образовательной мотивации студенческой молодежи в условиях трансформации украинского общества. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2011. № 948. С. 240-244.
32. Борисов Р. И., Шеремет И. И. Мотивация в сфере учебной и научной деятельности студентов в разные периоды развития Украины (сравнительный анализ). Вісник Одеського національного університету. Соціологія і політичні науки. Том 16. Випуск 10. 2011. С. 429-437.

33. Бувресс Ж. Правила, диспозиции и габитус. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии Российской Академии наук. М. : Socio-Logos, 1996. С. 224-250.
34. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. М.: Аспект Пресс, 1998. 284 с.
35. Бурдьё П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдьё, Ж.-К. Пассрон. М. : Просвещение, 2007. 267 с.
36. Бурдьё П. Начала. Choses dites. М. : Академический проект, 2004. 288 с.
37. Бурдьё П. Некоторые свойства полей. URL: <http://bourdieu.name/content/nekotorye-svojstva-polej>.
38. Бурдьё П. Практический смысл. пер. с фр.: А. Т. Бикбов, К. Д. Вознесенская, С. Н. Зенкин, Н. А. Шматко ; отв. ред. пер. и послесл. Н. А. Шматко. Санкт-Петербург: Алетейя, 2001. 562 с.
39. Бурдьё П. Вакан Л. Рефлексивна соціологія. пер. з англ. Анастасії Рябчук. К.: Медуза, 2015. 224 с.
40. Бурдьё П. Социальное пространство: поля и практики. СПб.: Алетейя; М.: Институт экспериментальной социологии, 2005. 576 с.
41. Бурдьё П. Социология социального пространства. СПб. : Алетейя; М. : Институт экспериментальной социологии: Алетейя, 2005. 288 с.
42. Бухарестская декларация этических ценностей и принципов высшего образования в Европе, 10 августа 2005 г. ЮНЕСКО–СЕПЕС. URL: <http://www.almamater.md/articles/879/ru.html>
43. Валлерстайн І. Глобалізація або вік змін? Довгостроковий погляд на шлях розвитку світової системи. Глобалізація. Регіоналізація. Регіональна політика : хрестоматія з сучасної зарубіжної соціології регіонів / укладачі : І. Ф. Кононов, В. П. Бородачов, Д. М. Топольськов. Луганськ: Альма матер. Знання, 2002. 664 с.

44. Вебер М. Основные понятия стратификации. Социологические исследования. 1994. № 5. С. 169-183.
45. Вебер М. Избранное. Образ общества/ пер. с нем. М.: Юрист, 1994. 704 с.
46. Вебер М. Критические исследования в области логики наук о культуре. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 416-493.
47. Вебер М. Наука как призвание и профессия. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 707-735.
48. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 345-415.
49. Вебер М. Основные социологические понятия. Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. С. 602-643.
50. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
51. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ. С. Д. Латушкина ; ред. Э. М. Пчелкина; общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко; вступ. ст. В. П. Зинченко. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
52. Вишневский Ю. Р., Рубина Л. Я. Социальный облик студенчества 90-х годов. Социологические исследования. 2000. № 12. С. 56-63.
53. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Студент 90-х социокультурная динамика. Социологические исследования. 2000. № 12. С. 56-63.
54. Власенко А. С. Некоторые вопросы воспитания студенчества на современном этапе. М.: Мысль, 1987. 207 с.
55. Вознесенская Е. Д. Молодежь и профессии. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования [коллективная монография]. М. : ЦСП и М, 2015. 232 с.

56. Волинка Г., Мозкова Н., Федів Ю. Університет як соціокультурний феномен: історія і українська сучасність. Людина і політика. 2002. № 2 (20). С. 82-96.
57. Воробьева И. В. Особенности профессиональной социализации студентов, получающих специальность «социальная работа» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук / Московский гуманитарный университет (ННОУ), 2007. 20 с.
58. Габермас Юрген. Ідея Університету – навчальні процеси. Ідея Університету: антологія; упоряд. М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька // Ідея Університету: антологія. Львів: Літопис, 2002. С. 185-211.
59. Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. СПб.: Питер, 2007. 335 с.
60. Гельмгольц Г. Об академической свободе в немецких университетах. Речь при вступлении в должность ректора Университета Фридриха-Вильгельма. Берлин. 15 октября 1877 года. [Текст з екрану] / Г. Гельмгольц. URL: <http://www.strana-oz.ru/2003/6/ob-akademicheskoy-svobode-v-nemeckih-universitetah>
61. Герасина Л. Н. Современная высшая школа в условиях реформации образования: монографія; Укр. юрид. акад. Харьков, 1993. - 152 с.
62. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
63. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2005. 528 с.
64. Голиков О. С. Культурний капітал української молоді в умовах трансформації системи освіти: ризики, можливості, перспективи. Соціологія майбутнього: науковий журнал з проблем соціології молоді та студентства. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2010. № 1. С. 57-65.

65. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи // Е. И. Головаха. К. : Наукова думка, 1988. 142 с.
66. Головаха Е. И. Путь к зрелости: Формирование социальной зрелости советской молодежи. К.: Молодь, 1988. 80 с.
67. Головаха Е. И. Трансформирующееся общество. Опыт социологического мониторинга в Украине. К.: ИС НАНУ, 1996. 143 с.
68. Головаха Є. І. Суспільство має готуватися до позитивних змін. Проект сприяння академічній доброчесності в Україні SAIUP. URL: <https://saiup.org.ua/novyny/evgen-golovaha-suspilstvo-maye-gotuvatysya-pozytyvnyh-zmin/>
69. Гончаренко С. Етичний кодекс (імперативи) вченого. Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Вип. 1. Київ, Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. С. 20-27.
70. Горбенко Н. В. Корпоративна культура сучасного університету: підходи до визначення сутності. Грані: науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах / гол. ред. С. А. Квітка. Дн.: ПП «Тремпольцев», 2014. Вип. 8 (112). С. 47-52.
71. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вуза: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: 13.00.08 / – Ставропольский государственный университет. Ставрополь, 2006. 20 с.
72. Горшков М. К., Шереги Ф. Э. Модернизация российского образования: проблемы и перспективы. М.: ЦСПиМ, 2010. 352 с.
73. Гофман А. Б. Социальное – социокультурное – культурное : историко-социологические заметки о соотношении понятий «общество» и

- «культура». Социологический ежегодник. М.: ИНИОН РАН, 2010. С. 128-136.
74. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій. Вища освіта України. 2005. № 1. С. 37-45.
75. Гужва О. О. Що потрібно знати про плагіат : посібник з академічної грамотності та етики для "чайників". 2012. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/7681>
76. Гумбольдт В. О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине. Университетская идея в Российской империи XVIII начала XX века : антология. М., 2011. 527 с.
77. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти / В. Кремень, Г. Онкович, В. Андриющенко, М. Бойченко, М. Димитров. К.: Педагогічна думка, 2007. 332 с.
78. Гуссерль Э. Идея феноменологии: Пять лекцій. пер. с нем. Н. А. Артеменко; вступ. ст. и коммент. И. И. Мавринского. СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия», 2008. 224 с.
79. Гущина Е. Г., Овчарова А. А. Механизм взаимодействия рынка образовательных услуг и рынка труда в меняющихся глобальных условиях. Интеграция образования. 2007. № 37. С. 27-32.
80. Дарендорф Р. Гражданская ответственность интеллектуалов: против нового страха перед просвещением. Полис. Политические исследования. 1997. № 6. С. 5.
81. Де Соссюр Ф. Курс общей лингвистики. / редакция Ш. Балли и А. Сеше; пер. с франц. А. Сухотина. Де Мауро Т. биографические и критические заметки о Ф. де Соссюре; примечания / пер. с франц. С. В. Чистяковой; под общ. ред. М. Э. Рут. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1999. 432 с.
82. Дейнеко О. О. Соціально-професійні плани сучасного українського студентства в контексті ризик-стратегій: перспективи емпіричної розвідки.

- Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія: Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2012. № 993. С. 168-175.
83. Державина И. А. Современный рынок образовательных услуг: подготовка специалистов в сфере инноваций. Менеджмент инноваций. 2008. № 3. С. 232-237.
84. Дмитриев Д. Г. Анатомия американского университета. М.: Народное образование, 2005. 223 с
85. Долголенко И. А. Образование как социокультурный феномен и предмет социальной философии. Культура народов Причерноморья. 2012. № 248. С. 176-179.
86. Добко Т. Академічна культура, як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. Університетська автономія. Київ : Дух і Літера, 2008. С. 93-102.
87. Дремина М. А. Корпоративная культура вуза как инструмент формирования транспрофессиональных компетенций будущих специалистов. URL:
http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/3349/1/spm_2015_10.pdf
88. Дюркгейм Э. Социология образования. М.: ИНТОР, 1996. 80 с.
89. Ерохина Е. Л. Академическая культура учащегося-исследователя в условиях внедрения ФГОС. Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых. Человек и образование. 2014. №2 (39) С. 64-67.
90. Закон Про освіту № 2145-VIII від 05.09.2017 р. [Текст] : офіційний веб-портал Верховної Ради України. URL:
<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
91. Ермилова А. В., Маштакова А. Ю Академическая культура российского университета. Вестник Волгоградского государственного университета.

- Серия 9. Исследования молодых ученых. 2016. № 14. С. 79-88. URL: <http://yrgw.jvolsu.com/index.php/ru/> Назва з екрана.
- 92.Ефимова Г. З., Кичерова М. Н. Анализ причин академического мошенничества и их классификация. Интернет-журнал «Науковедение». 2012. № 4(13). С. 116. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/24pvn412.pdf>
- 93.Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
- 94.Зарицкий Т. Культурный капитал и доступность высшего образования (по результатам сравнительного исследования опросов московских и варшавских студентов вузов). Экономика образования. 2007. № 1. С. 11-27.
- 95.Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. М., 1994. 239 с.
- 96.Зборовский Г. Е. Образование: научные подходы к исследованию. Социологические исследования. 2000. № 6. С. 21-29.
- 97.Зборовский Г. Е., Коврова Н. В. Социология образования перед новыми вызовами. Социологические исследования. 2000. № 6. С. 58–66.
- 98.Зверко Т. В., Топчий Т. В. Качество подготовки специалистов: мнение студентов и работодателей. Образование в условиях глобальных социальных изменений: монография / Е. Подольская, И. Нечитайло; под общ. ред. Е. А. Подольской. [Saarbrücken] : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. С. 230-237. URL: www.lap-publishing.com
- 99.Зверко Т., Топчий Т. Карьерный капитал выпускника вуза: сильные стороны и направления развития. Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» / редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін. Харків : Вид-во НУА, 2017. Т. 23. С. 106-112.

100. Зверко Т. Студент в современном социальном поле: особенности жизнедеятельности. Современные технологии развития творческой активности студентов: монография / под общ. ред. Астаховой В. И., Михайлевой Е. Г. Харьков : Изд-во НУА, 2018 С. 76-99.
101. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
102. Злобіна О. Г. Особистість як суб'єкт соціальних змін. К.: Інститут соціології НАН України, 2004. 400 с.
103. Злобіна О. Г., Бекешкіна І. Е. Студентство як суб'єкт продукування корупційних практик. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. праць. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. Вип. 17. С. 431-438.
104. Иконникова С. Н. Молодежь. Социологический и социально-психологический анализ. Ленинград: Издательство ЛГУ им. А.А. Жданова, 1974. 167 с.
105. Ионин Л. Г. Социология культуры: путь в новое тысячелетие : учеб. пособие для студентов вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2000. 431 с.
106. Ищенко Т. В. Место студенчества в социальной структуре общества. Томск : Изд-во Томск. гос. ин-та, 1970. 243 с.
107. Калиновський Ю. Ю. Академічна чесність як чинник правового виховання студентської молоді. Гілея: науковий вісник: зб. наук. пр. Київ, 2012. Вип. 63 (№ 8). С. 477-482.
108. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій. пер. з англ. Т. Цимбала. К.: Таксон, 2009. 380 с.

109. Кирдина С. Г. Социокультурный и институциональный подходы как основа позитивной социологии в России. Социологические исследования. 2002. № 12 . С. 28-32.
110. Кларк Б. Р. Поддержание изменений в университетах. Преемственность кейс-стади и концепцій. М.: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011. 312 с.
111. Кльов М. В. Процесний, інституційний і організаційний підходи у сфері соціологічного осмислення освітньої системи. Грані: науково-теоретичний і громадсько-політичний альманах. 2015. № 4 (120). С. 32-35.
112. Ковальчук О. С., Потапюк Л. М. Забезпечення академічної чесності у вищих навчальних закладах: міжнародний досвід. Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2017. № 1 (13). С. 21-26.
113. Колесников В. И., Круглов Ю. Г., Олесеюк Е. В. Образование, которое мы не должны потерять. Педагогика. 2003. № 9. С. 104-109.
114. Кон И. С. Социологическая психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. 560 с.
115. Константиновский Д. Л., Вахштайн В.С., Куракин Д.Ю., Рощина Я.М. Доступность качественного общего образования: возможности и ограничения. М.: Логос, 2006. 208 с.
116. Константиновский Д. Л., Шубкин В. Н. Молодежь и образование. М. : Наука, 1977. 159 с.
117. Константиновский Д. Л., Попова Е. С. Молодежь, рынок труда и экспансия высшего образования. Социологические Исследования. 2015. № 11. С. 37-48.

118. Константиновский Д. Л., Вахштайн В., Куракин Д. Реальность образования. Социологическое исследование: от метафоры к интерпретации. М.: ЦСП и М, 2013. 224 с.
119. Котеленець К., Прізюк О. Досвід роботи служби підтримки як один із засобів забезпечення якості дистанційного навчання в університеті. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2016. № 3 (300). С. 38-46.
120. Котеленець К. Перетворення університету старопромислового регіону в умовах гібридної війни. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. 2017. Вип. 74. С. 86-91.
121. Котеленець К. Орієнтація абітурієнтів на ринку освітніх послуг в Луганській області. NOWA UKRAINA : Zeszyty historycznopolitologiczne. - Kraków 2017. - № 16. - С. 67-73.
122. Кравченко А. С. Політика академічного капіталізму у функціонуванні сучасних українських університетів. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : збірник наукових праць. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2015. Вип. 21. С. 279-284.
123. Кравченко О. В. Культурологія у вимірах традицій академічної культури. Культура України. Вип. 42. 2013. С. 439-450.
124. Крухмалева О. В. Современные тенденции в получении образовательных услуг. Социологические исследования. 2001. № 9. С. 83-88.
125. Кули Ч. Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.:Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. 320 с.
126. Кули Ч. Социальная самость. Американская социологическая мысль: Тексты. М.: МГУ, 1994. С. 320-321.

127. Култаева М. Д., Навроцький О. І., Шеремет І. І. Європейська теоретична соціологія ХХ-ХХІ століття: навчальний посібник. 2-ге вид., випр. та доп. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. 372 с.
128. Курий С. История университетского гимна «Gaudeamus» [Текст з екрану]. URL: <http://www.kursivom.ru-gaudeamus/>
129. Кумбс Ф. Кризис образования в современном мире. Системный анализ. М.: Прогресс, 1970. 263 с.
130. Курочко М. М. Парадигмальность и проективность образования: к постановке проблемы. Социология образования. 2007. № 1. С. 26-30.
131. Лакан Ж. Функция и поле речи и языка в психоанализе. М., 1995. 310 с.
132. Латова Н. С., Латов Ю. В. Обман в учебном процессе (Опыт шпаргалкологии). Общественные науки и современность. Наука. 2007. № 1. С. 31-46.
133. Леві-Строс К. Структурна антропологія. пер. з фр. З. Борисюк. К.: Основи, 2000. 387 с.
134. Лисовский В. Т., Дмитриев А. В. Личность студента. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1974. 184 с.
135. Лисовский В. Т. Эскиз к портрету: жизненные планы, интересы и стремления советской молодежи. М.: Молодая Гвардия, 1969. 208 с.
136. Лясников Н. В., Лясникова Ю. В. Социально-экономические условия формирования духовной культуры студенческой молодежи (социологический аспект). Учебное пособие. М.: ВНИИФК, 2003. 142 с.
137. Мангейм К. О специфике культурно-социологического познания. Избранное. Социология культуры; пер. с нем. А. В. Дранова; под ред. Е. О. Тучкова. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 501 с.
138. Макеев С. А. Социальная мобильность и идентичности в структурной перспективе. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу

- суспільства: збірник наукових праць. Харків: Вид. центр ХНУ імені В. Н. Каразіна, 1999. С. 9-14.
139. Малогулко Ю. В., Затхей М. В. Проблеми академічної доброчесності в вищих навчальних закладах. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hcvr/all-hcvr-2018/paper/viewFile/3857/3456>
140. Малошонок Н. Г., Семенова Т. В., Терентьев Е. А. Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления. Вопросы образования. 2015. № 3. С. 93-121.
141. Маркин В. В. Модернизация образования: общенациональная и региональная проекции. Социология образования. 2008. № 7. С. 16-24.
142. Мертон Р. Социальная структура и аномия. Социология преступности (современные буржуазные теории) / пер. с фр. Е. А. Самарской; ред. перевода М. Н. Грецкий. М.: Прогресс, 1966. С. 299-313.
143. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. пер. с англ. Е. Н. Егоровой и др. науч. ред. З. В. Каганова. М.: АСТ; Хранитель, 2006. 873 с., С. 769.
144. Мещанінов О. Університет у постіндустріальному соціумі. Покликання університету: зб. наук. пр. / відп. ред. О. Гомілко. К.: РІА «ЯНКО»; ВЕСЕЛКА, 2005. С. 100-104.
145. Мид Дж. От жеста к символу. Американская социологическая мысль: Тексты. М.: МГУ, 1994. 216 с.
146. Михайлева Е. Г. Проблемы измерения влияния корпоративной культуры организации на эффективность ее деятельности. Topical researches of the World Science. Dubai, UAE. 2017. № 7 (23), Vol. 3. PP. 18-26.
147. Михайлева Е. Г. Особенности научно-исследовательской работы в условиях непрерывного образования (25-летний кейс Народной украинской

- академіи). Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». Харків, 2016. Т. 22. С. 55-70
148. Навроцький О. І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства. Харків: Основа, 2000. 240 с.
149. Навроцький О. І. Вища школа: теорія та практика модернізації. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2007. 196 с.
150. Налетова И. В. Университет Гумбольдта в динамике развития университетского образования. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. Т. 89, № 9. С. 7-12.
151. Налетова И. В., Прохоров А. В. Академическая культура как идея университета. Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 12-1 (38). С. 137-141.
152. Новейший культурологический словарь: термины, биографические справки, иллюстрации / авт.-сост.: В. Д. Лихвар, Е. А. Подольская, Д. Е. Погорелый. Ростов н/Дону : Феникс, 2010. 411 с., С. 367 в тексті.
153. Новохатько А. Г., Новохатько И. М. К вопросу об историко-философских предпосылках идеи классического университета. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 11. С. 259-264.
154. Астахова В. И., Астахова Е. В., Гайков А. А., Герасина Л. Н. Научные школы: проблемы теории и практики / под. общей ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой. Харьков: Изд-во Народной украинской академии, 2005. 331 с.
155. Нечаев В. Я., Добренёв В. И. Общество и образование. М.: ИНФРА-М, 2003. 381 с.

156. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. обществ.-науч. Фонд; Предисл. научно-ред. Совета В. С. Степин. М. : Мысль, 2010. URL: <http://www.iphras.ru/enc/htm> (05.10.2015).
157. Національний освітній глосарій : вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с. URL: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/glossariy_Visha_osvita_2014_tempusoffice.pdf
158. Ніколаєвська А. М. Вища школа України: деякі зовнішньоінституціональні проблеми функціонування. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства: збірник наукових праць. Харків: Видавничий центр ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2000. С. 237-239.
159. Ніколаєвська А. М. Нерівність в освіті: пострадянські реалії. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2007. № 752. С. 99-107.
160. Ньюмен Дж. Христианство и научные изыскания. Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <http://www.stranaoz.ru/2003/6/hristianstvo-i-nauchnye-izyskaniya> (дата обращения: 02.11.2016).
161. Омельченко В. В. Етнокультурна ідентичність студентства в умовах сучасного українського суспільства. Проблеми трансформації ідентичності в умовах глобалізації та інформатизації суспільства: монографія. Харків: ООО «Компанія СМІТ», 2015. С. 97-112.
162. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Корбута. М., 2010. 144 с.

163. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України напочаток 2015/16 навчального року. Статистичний бюлетень. К.: Державна служба статистики України, 2016. 171 с.
164. Остапенко М. А. Політична культура сучасної студентської молоді в Україні: автореферат дисерт. на здоб. наук. ступеня канд. політ наук. 23.00.03 / Інститут держави і права імені В. М. Корецького НАН України. Київ, 2000. 16 с.
165. Пак І. В., Артьомов П. М. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2016. Вип. 37. С. 234-240.
166. Пак І. В. Академічна культура: деякі аспекти соціологічної інтерпретації. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2017. Вип. 39. С. 323-327
167. Пак І. В. Пізнавальний потенціал практичної парадигми в дослідженні академічної культури. Український соціум. 2018. № 4 (67). С. 103-112.
168. Pak I. The main forms of Academic Cheating in Educational Practices of Ukrainian Students. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2018. Вип. 41. С. 62-66.
169. Пак І. В. Особливості вітчизняної академічної культури студентства: досвід соціологічного вивчення. Змінність соціальних просторів крізь соціологічну оптику: прояви, контексти, можливості: X Ювілейний Львівський соціологічний форум. Секція «Якими є інноваційні виклики сучасній системі освіти в Україні?» (13 жовтня 2016 р.). Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 256-257.

170. Пак І. В. Соціологічний досвід вивчення академічної культури сучасного українського студентства. Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / за ред. С. Щудло, О.Заболотної, О.Ковальчук. Київ. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 137-140.
171. Пак І. В. Форми академічної нечесності як повсякденні студентські практики. Нові нерівності – нові конфлікти: шляхи подолання: тези доповідей та виступів учасників III Конгресу Соціологічної Асоціації України: Секція 18. Освіта XXI сторіччя: вектори розвитку, 12-13 жовтня 2017 року. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 359.
172. Пак І. В. Практики порушення принципів академічної доброчесності в оцінках суб'єктів сучасної вітчизняної вищої школи. Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (15 червня 2018 р.) / за ред. С. Щудло, О. Заболотної, О. Ковальчук. Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 109-111.
173. Пак І. В. Трансформація академічної культури українських студентів в умовах смарт-освіти. Smart-образование в smart-обществе: возможные пути адаптации: материалы XVII ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 14 февр. 2019 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.»/ редкол.: Е. В. Астахова (глав. ред.) и др. Харьков: Изд-во НУА, 2019. С. 156-158.
174. Пак І. В. Академічне шахрайство як елемент академічної культури українського студентства (за результатами соціологічного дослідження). Youth in Central and Eastern Europe Sociological Studies. Sociological Studies. 2018. Вип. 1 (9). С. 41-48.

175. Парк Р. Личность и культурный конфликт. Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Реферативный журнал. Серия 10. Социология. 1998. № 4. С. 175-191.
176. Парк Р. Э. Избранные очерки: сб. переводов. М.: ИНИОН РАН, 2011. 320 с. (Сер.: Теория и история социологии).
177. Парсонс Т. Система современных обществ. пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева; под ред. М. С. Ковалевой. М.: Аспект Пресс, 1998. 270 с.
178. Плаксий С. И. Высшее образование: желаемое и действительное. М.: Изд-во Нац. ин-та бизнеса, 2008. 178 с.
179. Поляков М. В., Савчук В. С. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи. К.: Генеза, 2004. 416 с.
180. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. М.: Прогресс, 1985. 287 с.
181. Правоторов В. А. Роль профессиональных интересов в развитии учебной активности студентов. Коммунистические идеалы и становление личности студента/ под ред. Е. А. Якубы / Харьков: Вища школа, 1977. С. 81-92.
182. Проблемы развития человеческого капитала в современном социальном поле Украины: организационный аспект: монография / под общ. ред. Е. Г. Михайлевой. Харьков: Изд-во НУА, 2016. 304 с.
183. Прохоров А. В. Влияние ценностей академического капитализма на функционирование современных университетов. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Т. 109, № 5. С. 271-277.
184. Проект сприяння академічній доброчесності в Україні. (Strengthening Academic Integrity in Ukraine Project). 2018. URL: <https://saiup.org.ua/>
185. Прохоров А. В. Соотношение корпоративной и академической культур в современном университете. Вестник Тамбовского государственного университета. 2010. Вып. 10 (9). С. 179-184.

186. Пути реализации воспитательного потенциала вуза: методология, методика, опыт: монографія / Тарапов И. Е. и др. Харків: Вища школа, 1988. 192 с.
187. Резнік О. Поняття «практика» в соціології. Соціальні виміри суспільства. К.: Ін-т соціології НАН України, 2008. Вип. 11. С. 32-41.
188. Рокич М. Природа человеческих ценностей. Нью-Йорк, М.: Свободная пресса, 1973. 153 с.
189. Ромакін В. В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. Педагогіка. 2010. Вип. 123., Т. 136. С. 34-41.
190. Рубин Б., Колесников Ю. Студент глазами социолога. М.: Академия, 1980. 38 с.
191. Рубина Л. Я. Советское студенчество. Социологический очерк. М.: Мысль, 1981. 207 с.
192. Руткевич М. Н. Процессы социальных перемещений и понятие социальной мобильности. М.: Наука, 1986. 235 с.
193. Руткевич М. Н., Потапов В. П. После школы: Социально-профессиональные ориентации молодежи. М.: Б. и., 1995. 224 с.
194. Сацик В. У пошуках ефективної стратегії розвитку вищої освіти. Освітні тренди. URL: <http://www.edu-trends.info/effective-strategy-for-higher-education-inukraine>.
195. Сергеева Т. Б., Горбатько О. И. Особенности корпоративной культуры образовательного учреждения. Педагогика, 2006. №10. С. 11-21.
196. Семенов О. М., Вовк М. П. «Академічна культура дослідника в освітньо-культурному просторі університету». Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 284 с.

197. Сизова И. Л. Академическая культура современного российского университета. РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2015. № 2. С. 9-24.
198. Современные технологии развития творческой активности студентов : монография / [Е. Г. Михайлева, В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др.] ; под общ. ред. Е. Г. Михайлевой; Нар. укр. акад. Харьков: Изд-во НУА, 2018. 308 с.
199. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода: монография. Харьков: Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина, 2006. 576 с.
200. Сокурская Л. Г. Высшее образование как субъект социокультурной трансформации: институциональный аспект анализа. Проблеми розвитку соціологічної теорії. Трансформація соціальних інститутів та інституціональної структури суспільства : наукові доповіді і повідомлення III Всеукр. соціол. конф. / Соціологічна асоціація України, Інститут соціології НАН України / за ред. М. О. Шульги, В. М. Ворони. Київ: Ін-т соціології НАН України, 2003. С. 404-409.
201. Сокурська Л. Г. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської та шкільної молоді України : від цінностей радянських до європейських. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства : методологія, теорія, методи». Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. Вип. 37. С. 213-221.
202. Сокурська Л. Г. Від студента до стейкхолдера: можливості, бар'єри, загрози. Взаимодействие образовательных учреждений со стейкхолдерами: веление времени: Матер. XV Междунар. научно-практич. конф. (Харьков, 16 февраля 2017 г.). Харьков: Народная украинская академия, 2017. С. 238-244.

203. Сокурянська Л. Г., Свід О. Динаміка ціннісних орієнтацій українських студентів часів незалежності : назад до «матеріалізму»? Український соціологічний журнал. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. Вип. 17-18, № 1-2. С. 135-139.
204. Сокурянська Л. Г., Дейнеко О. О. Ризики професійної самореалізації випускників вишів: чинники актуалізації і стратегії мінімізації. Образовательные риски : суть и подходы к решению. Интеллектуальный потенциал общества в условиях перманентных социальных изменений : пути сохранения и развития : матер. ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., (Харьков, 15 февр. 2018 г.) / редкол. Е. В. Астахова и др. Харьков : Изд-во НУА, 2018. С. 261-264.
205. Соломина О. И. Студенчество: историко-социологический анализ. Сборник научных трудов. Серия «Гуманитарные науки». Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. Вып. 10. С. 56-57.
206. Сорокин П. Социальная и культурная динамика: Исследование изменений в больших системах искусства, истины, этики, права и общественных отношений. СПб.: РХТИ, 2000. 1056 с.
207. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Согомонова. М.: Политиздат, 1992. 542 с.
208. Соціологічне дослідження Інституту Горшеніна «Сучасне студентство України» (9–20 січня 2012 р.), опитано 1200 студентів ВНЗ у містах Київ, Харків, Дніпропетровськ, Донецьк, Одеса і Львів. URL: http://institute.gorshenin.ua/researches/104_sovremennoe_studenchestvo_ukraini.html
209. Стеченко О. В. Проблема академічної чесності в навчальному процесі та науці: досвід Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. 2016. № 3. С. 93-98. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/download/6921/pdf

210. Субетто А. И. Государственная политика качества высшего образования: концепция, механизмы, перспективы. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120196.htm>
211. Уколова А. А. Диспропорції розвитку ринку освітніх послуг в Україні: причини та наслідки. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2010. № 891. С. 155-162.
212. Тард Г. Социальная логика. Санкт-Петербург: Социально-психологический центр, 1996. 558 с.
213. Тённис Ф. Общность и общество. Основные понятия чистой социологии. Санкт-Петербург: Владимир Даль, 2002. 452 с.
214. Тюплина И. А. Парадигма как основание социологического анализа кризисна. Российское общество и социология в XXI веке: социальные вызовы и альтернативы. М., 2003. Т. 2. С. 613-614.
215. Українське студентство у пошуках ідентичності : монографія / за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокурянської. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 520 с.
216. Українське суспільство 1992-2013. Стан та динаміка змін. Соціологічний моніторинг / за ред. докт. екон. наук В. Ворони, докт. соціол. наук М. Шульги. К.: Інститут соціології НАН України, 2013. 556 с.
217. Ушакова М. В. Образование в трансформирующемся обществе. Вестник Московского университета. Сер. 18. Социология и политология. 2002. № 4. С. 147-154.
218. Филиппов Ф. Р. Социология образования. М. : Наука, 1980. 200 с.
219. Филянова В. Н. Социокультурные факторы возникновения субкультуры российского студенчества второй половины девятнадцатого века: материалы IX Международной конференции «Ломоносов – 2002». 2002. URL: <http://www.hist.msu.ru/Science/LMNS2002/11.htm>

220. Фихте И. Г. Ясное, как солнце, сообщение широкой публике о подлинной сущности новейшей философии. Попытка принудить читателей к пониманию. Ленанд, 2016. 112 с.
221. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна. К.: Таксон, 2002. 176 с.
222. Фініков Т. В. Академічна доброчесність: глобальний контекст та національна потреба. Академічна чесність як основа сталого розвитку університету. Київ, 2016. С. 9-36. URL: http://www.edupolicy.org.ua/_dx/assets/images/Kniga160514_web.pdf
223. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. / Перевод с французского В. Визгина, Н. Автомоновой. М.: А-сad, 1994. 418 с.
224. Фурсова В. В. Социология образования. Зарубежные парадигмы и теории. Москва: Директ-Медиа, 2013. 195 с. URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=210664>
225. Хархордин О.В. Куда идет теория практик: поворот к материальности. Социологические исследования. 2012. № 11. С. 20-35.
226. Хайдеггер М. Бытие и время / пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков : Фолио, 2003. 503 с.
227. Хижняк Л. М. Модернізаційний потенціал вищої школи України: соціокультурний та управлінський контексти. Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. 2013. Вип. 13. С. 5-12.
228. Хижняк Л. М. Університетська освіта : навч. посіб. Х.: Вид-во ХарРі НАДУ «Магістр», 2010. 192 с.
229. Холод Л. Б. Изменение профессиональных ориентаций молодежи, поступающей в вузы. Методология, теория та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : збірник наукових праць. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2006. Т.1. С. 414-418.

230. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва: Издательство Московского университета, 1972. 129 с.
231. Хоружий Г. Ф. Академічна культура: цінності та принципи вищої освіти. Тернопіль: Навчальна книга Богдан, 2012. 320 с.
232. Цокур О. С. «Кодекс честі» в системі вищої освіти США. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки». Черкаси, 2009. Вип. 150. С. 57-62.
233. Чепак В. В. Соціологія освіти у сучасному науковому дискурсі. Соціальна психологія. Науковий журнал. 2011. № 4. С. 36-44.
234. Чепак В. В. Теоретико-методологічні засади становлення і розвитку соціології освіти : монографія. К.: Геопринт, 2011. 303 с.
235. Чепак В. В. Організаційні трансформації університетів у глобальному просторі. Ринок праці та зайнятість населення. 2011. № 4. С. 50-53.
236. Чепак В. В. Інституціональні засади соціології освіти. Ринок праці та зайнятість населення. 2011. № 1. С. 37-41.
237. Чепак В. В. Соціокультурний підхід у соціології освіти: концепції П. Сорокіна та П. Бурдьє. Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. Вип. 19. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. С. 403-407.
238. Чередниченко Г. А. Личные планы выпускников средних учебных заведений (сравнительный анализ). Социологические исследования. 2001. № 12. С. 108-115.
239. Чередниченко Г. А. Доступность образования как социальная проблема (дифференциация доступа к высшему образованию и отношение к ней населения) URL:
http://www.socpol.ru/research_projects/pdf/004cherednichenko.pdf

240. Черноволенко В. Ф., Оссовский В. Л., Паниотто В. И. Престиж профессий и проблемы социально-профессиональной ориентации молодежи. К.: Наукова думка, 1979. 214 с.
241. Шевченко М. Д. Студенческие суеверия. Социс. 1989. № 1. С. 77-81.
242. Шеремет И. И. Образование как социальный институт. Курс лекций по социологии образования: учеб. пособие для студентов вузов / Нар. укр. акад.; под общ. ред. В.И. Астаховой. Харьков: Изд-во НУА, 2009. С. 74-104.
243. Шлейермахер Ф. Из сочинения «Размышления об университете в немецком смысле». Университетская идея в Российской империи XVIII начала XX века: антология. М., 2011. 527 с.
244. Шлейермахер Ф. Речи о религии. Монологи. пер. с нем. С. Л. Франк. Москва Киев: Refl-book, ИСА, 1994. 432 с.
245. Шмелева Е. Д. Академическое мошенничество в современных университетах: обзор теоретических подходов и результатов эмпирических исследований. Экономическая социология. 2015. Т. 16, № 2. С. 55-70.
246. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта. Логос. 2002. № 5-6. С. 65-78.
247. Штомпка П. Социология социальных изменений. / пер. с англ. под ред. В. А. Ядова. М. : Аспект Пресс, 1996. 223 с.
248. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества / Пер. с польск. С. М. Червонной. М.: Логос, 2005. 664 с.
249. Шубкин В. Н., Чередниченко Г.А. Молодежь вступает в жизнь (социологические исследования проблем выбора профессии и трудоустройства). М.: Мысль, 1985. 239 с.
250. Щербакова О. А. Новий курс «Академічна риторика» як базова складова у системі вищої освіти України: обґрунтування та пропозиції впровадження. Інститут вищої освіти НАПН України. Вища освіта України. 2014. Т.1., №3. С. 87-90.

251. Щудло С., Заболотна О., Лісова Т. Українські вчителі та навчальне середовище. Результати Всеукраїнського моніторингового опитування викладання та навчання серед директорів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (за методологією TALIS). Анотований звіт. Дрогобич: УАДО; ТзОВ «ТрекЛТД», 2018. 20 с.
252. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis: монографія. Харків – Дрогобич : Коло, 2012. 340 с.
253. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Мн.: ООО «Попурри», 1998. 720 с., С. 42-677.
254. Ядов В. А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. Л.: Наука, 1979. 264 с.
255. Ядов В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности. Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. URL: <http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/25714/25878>
256. Яновська С., Туренко Р., Шаповал Ю. Psychological features of seniors with subjectively different levels of academic integrity. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Психологія». 2017. Вип. 61. С. 33-38.
257. Academic dishonesty. URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Academic_dishonesty (дата звернення: 30.11.2014).
258. Analysing Academic Culture In Different Countries English Language Essay. URL: <https://www.ukessays.com/essays/english-language/analysing-academic-culture-in-different-countries-english-language-essay.php>
259. Becher T., Trowler Paul R. Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines. 2nd ed. 239 p.
260. Brandão M.F., Teixeira A.C. Crime without Punishment: An updated review of the determinants of cheating among university students. FEP Working Papers,

- no. 191. Porto: Faculty of Economics, University of Porto. (2005). : за даними дослідження. URL: <http://rci.sagepub.com/content/1/3/198.refs>
261. Collins R. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York : Academic, 1979. 222 p.
262. *Culture and Agency: The Place of Culture in Social Theory*. By Margaret S. Archer. Cambridge University Press, 1988. 343 p.
263. Daumard P. *Entreprise culture and university culture*. *Higher Education Management*. 2001. № 13(2). PP 67-73.
264. Davies J. *The Entrepreneurial and Adaptive University*. *Institutional Management in Higher Education*. 1987. Vol. 2, №. 1 PP 12-104.
265. Deem R. *New-Managerialism and Higher Education: The Management of Performances and Cultures in Universities in the United Kingdom*. *International Studies in Sociology of Education*. 1998. Vol. 8, №. 1. PP 47-70.
266. Durkheim E. *The Evolution of Educational Thought: Lectures on the Formation and Development of Secondary Education in France* / transl. P. Collins. London : Routledge and Kegan Paul, 1977.
267. Frank Newman *Saving Higher Educations Soul*. URL: www.futuresproject.org.
268. Gardiner M. *Marxism and the convergence of Utopia and the everyday // History of the Human sciences*. 2006. Vol. 19, No. 3. PP. 1-32.
269. Gumport P., Pusser B. *Restructuring the Academic Environment, Planning and Management for a Changing Environment : A Handbook on Redesigning Postsecondary Institutions*. San Francisco : Jossey-Bass, 1997. PP. 56-75.
270. Head S. *The grim threat to British universities*. *The New York Review of Books*. 2011. URL: <http://www.nybooks.com/articles/archives/2011/jan/13/grimthreat-britishuniversities/?page=2>.

271. Hearn J. Transforming U.S. Higher Education: an Organizational Perspective. *Innovative Higher Education*. 1996. Vol. 21, №. 2. PP. 141–154.
272. Higher Education Governance in Europe: Policies, Structures, Funding and Academic Staff / Eurydice European Unit; European Commission (Directorate-General for Education and Culture). Brussels, 2008. URL: <http://www.eurydice.org/>.
273. Higher education in Europe / European Commissions Lifelong Learning Programme. URL: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc62_en.htm.
274. Jencks C., Riesman D. *The Academic Revolution*. Garden City: Doubleday, 1968. 581 p.
275. Jyrki Loima. *Academic Cultures and Developing Management in Higher Education*. URL: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_academic.html
276. Kaufman J., Gabler J. Cultural Capital and the Extracurricular Activities of Girls and Boys in the College Attainment Process. *Poetics*. 2004. Vol. 32. PP. 42-47.
277. Kelly K. *Universities Changing in Response to a Volative Environment: a Case Study from Ireland*. SEFI and TKK Dipoli: European Continuing Engineering Education, European Society for Engineering Education. 2009. PP. 75-88.
278. *Key Data on Higher Education in Europe* / European Commission. Brussels : European Commission, 2007. URL: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice>.
279. McCabe D.L., Trevino L.K., & Butterfield, K.D. Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics&Behavior*. 11(3). 2001. 219-232. : URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.5320&rep=rep1&type=pdf>

280. Mendoza P. Berger J.B. Academic Capitalism and Academic Culture: a Case Study. *Education Policy Analysis Archives*. 2008. Vol. 16., No. 23. PP. 1-24.
281. Mendoza P., Berger J.B. Academic Capitalism and Doctoral student socialization: a Case Study. *The Journal of Higher Education*. 2007. Vol. 78., No.1 / Ohio State University: URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00221546.2007.11778964>
282. Mendoza P. Socialization to the Academic Culture: A framework of inquiry. *Revista de Estudios Sociales*. No. 31. PP. 104-117. URL: <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.7440/res31.2008.07>
283. Mendoza P., Kuntz A., Berger J. Bourdieu and academic capitalism: Faculty “habitus” in materials science and engineering. *The Journal of Higher Education*. 2012. Vol. 83. Published online: 31 Oct 2016. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00221546.2012.11777257>
284. Meyer J. W. The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*. 1977. Vol. 83. PP. 340-363.
285. Mora J.-G., Villareal E. Breaking down structural barriers to innovation in traditional universities. *Higher Education Management*. 2000. № 13(2). PP. 57-66.
286. Jeffrey Sonnenfeld The future of the university and the university of the future: Evolution of ivory tower to entrepreneurial paradigm / H. Etzkowitz [et al.] // *Research Policy*. 2000. № 29. PP. 313–330. URL: <http://managementhelp.org/organizations/culture.htm>
287. Pak I.V. Academic culture: essence, concept, main forms and elements. *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2016. Nr 2(6). P. 90-96.
288. R. Edward Freeman, Alexander Moutchnik (2013): Stakeholder management and CSR: questions and answers. In: *UmweltWirtschaftsForum*, Springer

- Verlag, Vol. 21, URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s00550-013-0266-3>
289. Salmi J. The Challenge of Establishing World-Class Universities. / J.Salmi. The World Bank, 2009. –116 p.
290. Smart Technology based Education and Training (2014). Smart Digital Futures. Amsterdam: IOS Press BV. 2015 URL: https://www.academia.edu/12512765/Smart_learning_teaching_and_learning_with_smartphones_and_tablets_in_post_compulsory_education
291. Wittgenstein L. Remarks on the Philosophy of Psychology, vol. 1. / Ed. G.E.M. Anscombe and G. H. von Wright. Chicago : Chicago University Press, 1980, p. 97.
292. UNESCO Education transforms lives. URL: <https://en.unesco.org/themes/education>
293. Why Education Matters / P. W. Kingston [et al.] // Sociology of Education. 2003. Vol. 76. PP. 53-70.
294. Zverko T., Valukevich T. Portrait of a modern student as a creative personality. To be creative and active how modern universities develop students. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2018. C. 85-106.
295. Zverko T., Michailyova Ye. Does the long-life education give an extra chance to university. New times – new education / Uniwersitet Szczecinski Rozprawy I Studia. Szczecinio, 2018. T. (MCV) 1031.

ДОДАТКИ
ДОДАТОК А

Показники охоплення молоді вищою освітою в Україні

Таблиця А.

Кількість закладів вищої освіти та студентів 2013-2018 рр.

	Кількість ЗВО III-IV рівнів акредитації	Кількість студентів у ЗВО III-IV рівнів акредитації, тис.
2013/14	325	1723,7
2014/15	277	1438,0 ¹
2015/16	288	1375,2
2016/17	287	1369,4
2017/18	289	1330,0
2018/19	282	1322,3

¹ За даними Державної служби статистики України (<http://www.ukrstat.gov.ua/>) без урахування тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим, м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції.

ДОДАТОК Б

Показники охоплення молоді вищою освітою в Україні

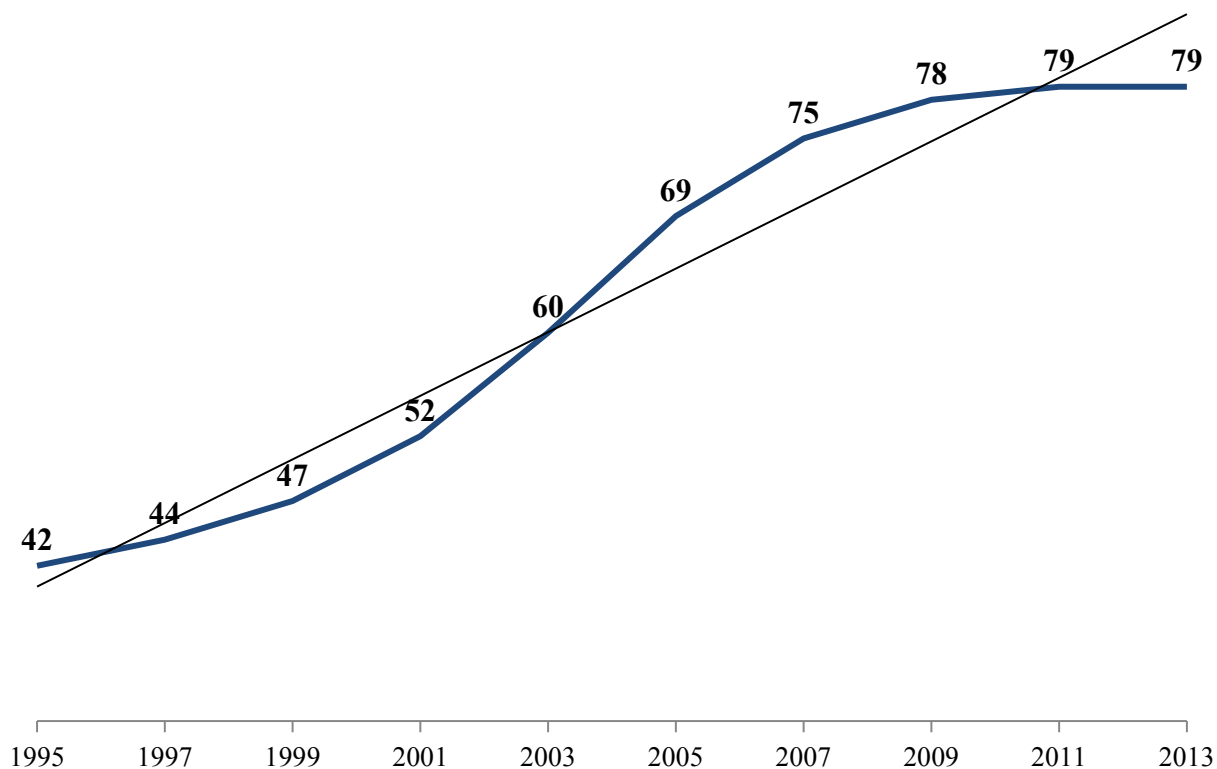


Рис. Б. Валовий показник охоплення вищою освітою в Україні (рівні МСКО) (1995-2013), %

Додаток В

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Пак І.В., Артёмов П.М. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства: результати емпіричних досліджень Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2016. Випуск 37. С.234-240 (*Особистий внесок Пак І.В: участь у теоретичному обґрунтуванні, формулюванні задач дослідження та інтерпретації результатів*).
2. Пак І.В. Академічна культура: деякі аспекти соціологічної інтерпретації // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2017. Випуск 39. С.323-327
3. Пак І.В. Пізнавальний потенціал практичної парадигми в дослідженні академічної культури // Український соціум, 2018, № 4 (67), С. 103-112.
4. Pak I. The main forms of Academic Cheating in Educational Practices of Ukrainian Students // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». 2018. Випуск 41. С.62-66 (англ.)

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації у зарубіжних спеціалізованих виданнях:

5. Pak I.V. Academic culture: essence, concept, main forms and elements. Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Łódź:

Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. 2016. Nr 2(6). P. 90-96.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

6. Пак І.В. Особливості вітчизняної академічної культури студентства: досвід соціологічного вивчення // X Ювілейний Львівський соціологічний форум “Змінність соціальних просторів крізь соціологічну оптику: прояви, контексти, можливості: Секція «Якими є інноваційні виклики сучасній системі освіти в Україні?» (13 жовтня 2016 р.). Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. С. 256-257
7. Пак І.В. Академічна нечесність як елемент академічної культури українського студентства // XX Міжнародна наукова конференція «Харківські соціологічні читання» «Соціологія у світі, що змінюється» (10 – 11 листопада 2016 р.)
8. Пак І.В. Соціологічний досвід вивчення академічної культури сучасного українського студентства / Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні: Збірник матеріалів I Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (11 лютого 2017 р.) / За ред. С.Щудло, О.Заболотної, О.Ковальчук. Київ. Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2017. С. 137-140.
9. Пак І.В. Форми академічної нечесності як повсякденні студентські практики // Нові нерівності — нові конфлікти: шляхи подолання : тези доповідей та виступів учасників III Конгресу Соціологічної Асоціації України: Секція 18. Освіта XXI сторіччя: вектори розвитку, 12-13 жовтня 2017 року. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2017. С. 359.
10. Пак І.В. Практики порушення принципів академічної доброчесності в оцінках суб’єктів сучасної вітчизняної вищої школи // Імплементація європейських стандартів в українські освітні дослідження : Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації

дослідників освіти (15 червня 2018 р.) / За ред. С.Щудло, О.Заболотної, О.Ковальчук. Київ-Дрогобич: ТзОВ «Трек-ЛТД», 2018. С. 109-111.

11. Пак І.В. Академічна культура українського студентства: актуальні виклики // XXI Міжнародна наукова конференція «Харківські соціологічні читання» «Мова соціології: сучасні тренди» (15 – 16 листопада 2018 р.)
12. Пак І. В. Трансформація академічної культури українських студентів в умовах смарт-освіти // Smart-образование в smart-обществе: возможные пути адаптации : материалы XVII ежегод. Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 14 февр. 2019 г. / М-во образования и науки Украины, Ин-т высшего образования НАПН Украины, Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.» [и др. ; редкол.: Е. В. Астахова (глав. ред.) и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2019. С. 156 – 158

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації:

13. Пак І. Академічне шахрайство як елемент академічної культури українського студентства (за результатами соціологічного дослідження) // Youth in Central and Eastern Europe Sociological Studies. Sociological Studies. 2018. Вип. 1 (9). С. 41-48.

Додаток Д

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Проректор  педагогічної роботи
Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна
кандидат філософських наук, доцент
А. В. Баттелеймонов

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

на соціологічному факультеті Харківського національного університету
імені В. Н. Каразіна наукових результатів дисертаційного дослідження


Пак Інни В'ячеславівни на тему:

«Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості
прояву»

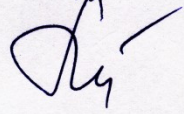
Положення дисертаційного дослідження Пак Інни В'ячеславівни «Академічна культура українського студентства: фактори формування та особливості прояву» використовувалися при виконанні тем науково-дослідницьких робіт кафедри соціології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна в період з 2014-2016 рр., зокрема в межах реалізації наукового напрямку досліджень «Студентство прикордоння Центральної та Східної Європи: цінності, ідентичності, життєві плани», «Молодь на пограниччі Центральної та Східної Європи: ціннісні орієнтації та повсякденні практики», а також, всеукраїнського соціологічного дослідження «Академічна культура українського студентства: основні чинники формування та розвитку», проведеного Східноукраїнським Фондом соціальних досліджень спільно з Інститутом соціально-гуманітарних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Результати дисертаційного дослідження розширюють наукові уявлення щодо особливостей та факторів формування академічної культури українського студентства. Отримані дисертантом теоретичні та емпіричні результати сприяли вдосконаленню таких навчальних курсів, як «Соціологія культури», «Соціологія освіти» та «Методика викладання соціально-політичних дисциплін», які викладаються на соціологічному факультеті Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, а також при розробці програм і практичних рекомендацій, спрямованих на протидію практикам академічної недобросовісності.

В. о. декана соціологічного факультету

 В. С. Нікулін

Завідувач кафедри соціології

 Л. Г. Сокур'янська