

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 54 (107)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2017

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2017. Вип. 54 (107). 464 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, ВНЗ та позашкільних закладів.

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

Голова редакційної ради:

доктор економічних наук, доктор юридичних наук, професор О. В. Покатаєва

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т. І. Сущенко

Заступник головного редактора:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднєв

доктор педагогічних наук, професор

А. В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О. О. Фунтікова

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

доктор психологічних наук, професор

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. А. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 2 від 27 вересня 2017 р.

© Класичний приватний університет, 2017
© Колектив авторів, 2017

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Ю. П. АНТИБУРА</i> ПЕДАГОГІКА ЖИТТЄТВОРЧОСТІ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ УКРАЇНИ: ОГЛЯД ВИБРАНИХ РОЗДУМІВ.....	9
<i>О. В. ЄФІМОВА</i> ІСТОРІОГРАФІЯ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ У КАДЕТСЬКИХ КОРПУСАХ УКРАЇНИ (2-ГА ПОЛ. ХІХ – ПОЧ. ХХ СТ.).....	20
<i>В. А. КЛИМЧУК</i> СТАН РОЗРОБКИ ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У 20–50-ТІ РР. ХХ СТ.	30
<i>О. І. ОНИПЧЕНКО</i> АНАЛІЗ ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ СТОСОВНО СТАТЕВОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ТА ПІДЛІТКІВ НА МЕЖІ ХІХ–ХХ СТ.	40
<i>К. О. СЄВОДНЄВА</i> ІСТОРІКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД ОСВІТНЬОГО РУХУ В ЗАПОРІЗЬКОМУ КРАЇ В ХІХ СТ.	48
<i>С. В. ЧЕРКАШИН</i> ПОЛІТИЧНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНІ ФАКТОРИ УСПІШНОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ В МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ	53
<i>Т. О. ШАРГУН</i> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ЗАЛІЗНИЧНОЇ ГАЛУЗІ В ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ. У НАДДНІПРЯНСЬКІЙ І ЗАХІДНІЙ УКРАЇНІ.....	61
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>В. А. БЕТЮГА, Л. А. НОСОВА</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ	74
<i>М. В. БОДЕЛАН</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЩОДО ВУЛИЧНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	81
<i>О. Г. БОЙКО, В. Г. БАБЕНКО</i> ОСНОВИ СТРАТЕГІЇ БЕЗПЕКИ ТА РИЗИКИ ПІД ЧАС ПРОВЕДЕННЯ ФУТБОЛЬНИХ МАТЧІВ	87
<i>Т. Ф. БОЧАРНИКОВА, Є. М. ЯРІЗ</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У КОНТЕКСТІ ОЧІКУВАНЬ РОБОТОДАВЦЯ.....	95
<i>О. М. БУРКА</i> ПОКАЗНИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	101

С. В. ЧЕРКАШИН

кандидат філологічних наук, доцент

Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди

**ПОЛІТИЧНІ, СОЦІАЛЬНІ ТА КУЛЬТУРНІ ФАКТОРИ
УСПІШНОСТІ РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ
НІМЕЧЧИНИ В МЕЖАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

У статті проаналізовано підсумки більше ніж 15-річного періоду реформування системи вищої освіти Німеччини в межах Болонського процесу. Вказано на успішність проведення реформ у Німеччині, причинами якої є, насамперед, досягнення консенсусу в німецькому суспільстві щодо визначення цілей, вироблення стратегії й тактик реформування. Зазначено, що той факт, що процес реформування охоплює такий значний проміжок часу, свідчить про наявність значних перешкод у прийнятті компромісних рішень. Наголошено, що саме завдяки компромісу, досягнутому між різними політичними силами ФРН, було отримано позитивний результат, що свідчить про врахування реформаторами культурного контексту, академічних традицій, потреб суспільства й громадян ФРН.

Ключові слова: модель “policy-cycle”, дефініція проблеми, єдиний європейський освітній простір, освітня експансія, диференціація й стандартизація навчання.

Підбиваючи підсумки більше ніж 15-річного періоду реформування системи вищої освіти Німеччини, політики й працівники сфери вищої освіти ФРН визнають успішність реалізації програмних положень Болонського процесу загалом, хоча й указують на певні труднощі й очевидні прорахунки в їх реалізації. Очевидно те, що головний зміст будь-якого реформування полягає в підвищенні ефективності функціонування будь-якої системи й підвищення якості отримуваних результатів. На думку П. Пастернака, директора інституту вивчення проблем вищої освіти й професора соціології університету міст Галле й Віттенберг, очікуване підвищення якості вищої освіти ФРН поки що не відбулося. Більш того, за його ж даними, спостерігається тривожна тенденція до падіння рівня професійної підготовки студентів у межах їх навчання в бакалавріаті. Проте учений констатує успішність проведення намічених реформ, що позначається на створенні нових форм, структур і відносин, а також на їх наповненні новим змістом.

Що стосується цієї роботи, то, на думку П. Пастернака, вона не є надскладним завданням, а, скоріше, питанням часу. Розробка нового змісту вищої освіти відбувається в умовах взаємодії всіх зацікавлених сторін, на тлі якої в суспільстві й у сфері вищої освіти регулярно відбуваються дискусії за участю представників вищої школи, бізнесу, політикуму та цивільного суспільства. Регулярність таких дискусій, затяжний характер погоджень і пошуку компромісів, безумовно, знижують темпи реформування, але водночас дають змогу уникати серйозних помилок.

Ситуація у сфері вищої освіти України суттєво відрізняється від ситуації в Німеччині. Цю відмінність ми спостерігаємо в механічному копіюванні вже розроблених у ЄС форм і змістів, у формальному й формалізованому узгодженні з педагогічною громадськістю шляхів реформування системи вищої освіти України, у відсутності широкої дискусії злободених проблем в українському цивільному суспільстві. Спостерігається також недостатнє врахування соціальних потреб населення в отриманні вищої освіти й, насамперед, недостатнє державне фінансування не тільки реформ, а й сфери освіти й науки загалом. Крім того, намічені реформи недостатньо мірою враховують національні традиції, культуру й менталітет українського народу, його історичний досвід, а також стан справ у економіці.

Виходячи зі згаданої вище моделі “policy-cycle”, українські політики не зовсім точно оцінили проблемну ситуацію й визначили проблему. Проблема української вищої школи, на нашу думку, полягає не стільки у входженні в європейський освітній простір, скільки в зниженні якості української вищої освіти, в її низькій міжнародній привабливості, орієнтації на розмиті й вузькі, суто прагматичні потреби населення в освітніх послугах, у відсутності зв’язків між наукою й освітою. Нечіткість дефініції проблеми призводить до незадовільних результатів.

Мета статті полягає у спробі повернути увагу всіх сторін, зацікавлених у реформуванні системи вищої освіти України, до досвіду реалізації аналогічних реформ у Німеччині.

Проблеми створення єдиного європейського освітнього простору, впровадження загальноєвропейських стандартів якості, адаптації німецької системи вищої освіти до нових умов, уніфікації й диференціації освітнього процесу знайшли своє відображення в працях Т. Баргеля, Й. Гапскі, Т. Колера, П. Пастернака, С. Споун, Г. Стока, У. Тайхлера та ін.

Успішність реалізації положень Болонської декларації в умовах німецької реальності може бути проаналізована за допомогою моделі “policy-cycle”. Ця модель передбачає поетапний аналіз певного процесу. На першому етапі відбувається дефініція визначеної проблеми, що потребує свого вирішення. Другий етап цього процесу присвячений розробленню стратегії й тактики вирішення певної проблеми. На третьому етапі здійснюється реалізація конкретних заходів. Нарешті, на четвертому етапі відбувається оцінювання кінцевих результатів.

На завершальному етапі цього процесу можливе проведення двох операцій. За наявності позитивних кінцевих результатів процес вирішення проблеми завершується. У випадку негативного результату фаза оцінювання результатів змушує повернутися до початкового етапу. Причина нерозв’язаності проблеми може полягати в некоректній дефініції проблеми, що змушує провести повторний аналіз проблемної ситуації та повторно сформулювати саму проблему й цілі, які переслідуються в процесі її вирішення. Тобто процедура “policy cycle” здійснюється повторно [6; 7].

Висновок про необхідність проведення глибоких реформ у сфері вищої освіти було зроблено лідерами ЄС на тлі проблемної ситуації, що виникла на початку 90-х рр. XX ст. Саме в цей час стало помітним значне зниження рівня конкурентноздатності країн Європейської економічної співдружності порівняно із США й деякими країнами Східної Азії (Японією, Південною Кореєю, Сінгапуром). Європейський простір демократії та ринкової економіки збільшився через його розширення на Схід і Південь, але якісне зростання нової конгломерації держав, що сповідують спільні цінності, відбувався повільно. Було визначено проблему такого повільного зростання – відсутність глибокої інтеграції між країнами. Тому в межах ЄС було розроблено програму та конкретні заходи її реалізації, що потягли за собою створення загальноєвропейських законодавчих, виконавчих, фінансових органів, уведення єдиної європейської валюти, створення умов для вільного переміщення в ЄС робочої сили, товарів і послуг тощо.

Що стосується європейського ринку праці, то його формування повинне було відбуватися через надання громадянам ЄС гарантій вільного переміщення, вільного вибору місця проживання та взаємного визнання дипломів та інших сертифікатів, що підтверджують їх професійну кваліфікацію. Таким чином, перед ЄС виникла нова проблемна ситуація, через яку ціль створення єдиного економічного простору ЄС не можна було досягти до кінця 90-х рр. XX ст. Потрібна була повторна дефініція проблеми: відсутність єдиного європейського освітнього простору. У зв'язку з цим пріоритетною метою політики ЄС було проголошено створення єдиного Європейського простору вищої школи на основі Болонської декларації та Лісабонської стратегії ЄС [3].

Для забезпечення взаємного визнання дипломів країни ЄС підписали угоду про вироблення в європейських і національних рамках вимог до професійної кваліфікації випускників вишів, системи нарахування балів, що передбачає модуляризацію навчальних програм, упровадження атестації студентів, доповнень до дипломів, а також створення структур внутрішнього й зовнішнього керування якістю освіти.

На різних конференціях ці основні програмні положення були наповнені змістом конкретних угод. Наприклад, Празьке комюніке (2001 р.) доповнило перелік намічених ЄС цілей ще трьома, а саме: сприяння довічному навчанню; участь студентів у формуванні європейського простору вищої освіти; підвищення рівня міжнародної привабливості європейського простору вищої школи. Берлінське комюніке (2003 р.) сформулювало завдання покращення взаємодії між системою вищої освіти й сферою наукових досліджень, а також визначило подальшим завданням інтеграцію в Болонський процес підготовки докторантів. На конференції в Бергені (2005 р.) було розглянуто соціальні проблеми студентства. Нарешті, в 2012 р. у Бухаресті було розроблено “стратегію мобільності 2020”, що підкреслила важливість намічених на самому початку Болонського процесу цілей і намітила проведення конкретних заходів у межах цієї стратегії.

Реалізація цілей Болонського процесу повинна була відбуватися з урахуванням культурної специфіки окремих держав, особливостей їх систем вищої школи, менталітету й традицій. У Німеччині цілі Болонського процесу не були адаптовані до німецької дійсності, але були суттєво доповнені. Німецька політика у сфері вищої школи була спрямована на здійснення повної реформи системи освіти на основі положень Болонської декларації. Болонський процес інтерпретувався як можливість вирішення багатьох проблем академічного навчання, які накопичилися останнім часом, наприклад: тривалі терміни навчання у вишах; значна кількість виключених із вишів студентів; недостатня соціальна збалансованість складу студентства; надлишкова теоретизація навчання тощо.

Болонська декларація не містить рецептів для вирішення конкретних проблем, із якими зіштовхуються окремі національні системи вищої освіти. Сам Болонський процес є загалом неоднозначним за своєю сутністю, оскільки його програмні положення допускають різночитання й різні варіанти реформування системи вищої освіти. Це пояснюється компромісним характером самої Болонської декларації. Без досягнення компромісної за своїм характером формули Болонського процесу його основна мета, тобто створення єдиного Європейського простору вищої школи, не була б реалізована. Однак така програмна двозначність забезпечила підтримку Болонського процесу з боку всіляких груп політиків і чиновників.

Реалізація Болонської освітньої реформи в Німеччині супроводжується трьома основними цільовими конфліктами й конфліктами у виборі шляхів її реалізації. З одного боку, система вищої освіти повинна мати гнучкість, з іншого – повинна бути стандартизована, тобто функціонувати відповідно до певних правил, які суворо дотримуються всі сторони. Успіх освітньої реформи залежить від збалансованості двох логік. З одного боку, необхідно розширити діапазон різних варіацій намічених реформ і зробити реформовані структури більш гнучкими. З іншого боку, нові структури повинні забезпечити необхідний рівень якості освіти та її порівнянність за умови стабільності цієї системи. Водночас забезпечення якості освіти через упровадження стандартів приховує в собі небезпеку гальмування нововведень.

Під час реалізації програмних положень Болонської декларації й інших програмних документів виникає багато протиріч. По-перше, виникає протиріччя між диференціацією й уніфікацією змісту навчального матеріалу. Оскільки скорочення терміну навчання є принциповим завданням реформування структури навчання, то воно не може відбутися без одночасної стандартизації змісту навчальних програм. Але така стандартизація у вузьких часових межах курсу підготовки бакалаврів не повинна призвести до застосування шкільних методів у навчальному процесі, наприклад, методів канонізованої передачі знань. Ці практики не можуть сприяти впровадженню інноваційних варіантів навчання, його індивідуального комбінування та диференціювання швидкості засвоєння навчального матеріалу окремими студентами.

По-друге, експансія вищої освіти суперечить принципу конкурсного відбору. Якщо ця експансія обмежується рівнем бакалавріата, а вступ до магістратури здійснюється шляхом обмеження кількості бакалаврів, які вступають до неї, то це фактично призведе до обмеження освітніх можливостей громадян, хоча Болонський процес, навпаки, формулює завдання їх розширення.

У межах реформування німецької системи вищої освіти виникає, таким чином, “схований порядок денний”, тим більше, що політики різних напрямів у схованій формі переслідують діаметрально протилежні цілі. Сьогодні в галузі освітньої політики Федеративної республіки точаться суперечки й дискусії між трьома протиборчими групами: консерваторами (прихильниками “старого доброго університету Гумбольдта”); універсалістами (що виступають за рівність шансів у набутті освіти всіма соціальними прошарками суспільства); лібералами, прихильниками ринкової економіки (тобто прихильниками прикладного характеру вищої освіти). Незважаючи на принципову розбіжність у поглядах, опоненти (як правило, дві з трьох опозиційних груп) стають тимчасовими тактичними союзниками у вирішенні однієї зі злободенних проблем на основі використання різних й іноді протилежних концепцій.

Таким чином, технократичні потреби одних і ціннісні орієнтири інших створюють баланс інтересів на основі взаємної не завжди широкій підтримки. Це призводить до консолідації зусиль двох протилежних політичних напрямів і дає змогу здійснювати конкретні реформи. Такий зразок зближення різних за характером політичних сил став уперше можливий ще в період реформування системи вищої освіти ФРН у 1960-х і 1970-х рр. У сучасній Німеччині такий механізм є характерною рисою реалізації не тільки програмних положень Болонського процесу, а й політики в багатьох інших сферах життя німецького суспільства.

Як було зазначено вище, впровадження поетапних навчальних програм є програмною метою Болонського процесу, досягнення якої дасть можливість розширити соціальний спектр осіб, що прагнуть отримати вищу освіту. В умовах освітньої експансії навчання у вищій школі треба враховувати інтереси різних психологічних типів студентів, тобто індивідуалістів і колективістів, тобто неоднорідного за своїм характером студентського контингенту. Ця неоднорідність полягає не тільки в диференційованій пізнавальній схильності студентів, а й базується на різному професійному і/чи біографічному тлі отримання життєвого досвіду, сімейному стані, культурному походженні (соціальному чи/та етнічному), віці, а також на очікуваннях, що кожен індивідуум пов’язує з навчанням у вищій школі, і його планах на майбутнє.

На формування культури студентів значно впливає галузева культура й тип відвідуваного ними вишу. Так, наприклад, університетські студенти часто мають більш високий рівень загальної освіти та вже сформовані нау-

кові інтереси. Водночас студенти спеціальних вищих навчальних закладів мають, навпроти, більш чітко виражену практичну й професійну орієнтацію.

У гуманітарних і соціальних науках, а також у художніх вищих навчальних закладах Німеччини, за даними П. Пастернака, розповсюджений тип студентів, які сприймають своє навчання і як подію, що має освітнє значення, і як певний соціально детермінований етап життя. У природознавстві й інженерних науках, юриспруденції й економічних науках переважає тип прагматично-гнучких студентів, які заздалегідь проінформовані про вимоги до фахівця на ринку робочої сили.

Традиційно в німецьких університетах були присутні два формально різних варіанти навчання: детально структуровані навчальні програми (природознавство, медицина, інженерні науки, право, а також економічні науки) й слабо структуровані навчальні програми (гуманітарні науки та більшість соціальних наук). Останній тип програм був більш прийнятним для студентів-індивідуалістів.

У процесі освітньої експансії в Німеччині кількість індивідуалістів, за даними П. Пастернака, скоротилося, вони отримують недостатньо можливостей для саморозвитку, оскільки вузькі межі модуляризованого навчального матеріалу обмежують можливості становлення потенційних новаторів і авторів творчих походів. Проте основна маса студентів-колективістів відчуває гостру потребу в структуруванні процесу навчання й складанні чіткого переліку вимог.

Під час реформування сфери вищої освіти Німеччини всі сторони, що беруть участь у ньому (політики федерального й земельного рівнів, роботодавці, профспілки, різного роду політичні об'єднання всілякої орієнтації), розглядають свої політично мотивовані пропозиції як такі, що можна здійснити. Ця віра політиків та інших учасників реформування системи вищої освіти ФРН у можливість реалізації реформ і стала фундаментом для втілення ідей Болонського процесу в Німеччині. На тлі конкуренції політичних пріоритетів вирішення питань у галузі освітньої політики традиційно ухвалюється дуже важко. Ухвалені рішення страждають недоліком передбачуваності результатів, тому імплементація всіх намічених у галузі освітньої політики заходів, як правило, залежить від їх прийнятності для різних політичних сил, але за різними, іноді навіть протилежними причинами [1; 2; 4; 5].

З одного боку, в процесі реформування системи вищої освіти ФРН майже всі цілі цієї реформи були сприйняті як пріоритети. З іншого боку, навколо визначення цілей відбувалася конкурентна боротьба й конфлікти. Ці конфлікти закінчувалися виробленням компромісних формул. Це сприяло тому, що уряди федеральних земель надавали підтримку в проведенні освітньої реформи не певним політичним силам, а всім релевантним сторонам, більшості об'єднань, що визначають політику у сфері вищої освіти, а також спілкам роботодавців і профспілкам. Як зазначено вище, такий спосіб прийняття рішень є типовим для Німеччини під час здійснення по-

літики в галузі вищої освіти, що є проявом особливої індивідуалістичної за своїм духом німецької культури, у тому числі політичної, академічної й комунікаційної.

Висновки. Характер української культури загалом, а також академічної та політичної культури зокрема помітно відрізняється від німецької. Докорінно різною є також економічна ситуація у двох країнах. Хронічне недофінансування галузі вищої освіти України призводить до перенапруги сил професорсько-викладацького складу й до його відтоку в інші сфери діяльності. Програми навчання, запропоновані найбільш успішним студентам, не можуть задовольнити їх освітні потреби, а якість освітніх послуг помітно знижується, про що свідчить значний відтік абітурієнтів, студентів і випускників у європейські країни. У ситуації, що створилася, потрібний збалансований підхід до реформування, звертання до змістовної сторони реформування й менша концентрація уваги на формальній стороні нововведень.

Список використаної літератури

1. Bargel T. Lebensgeföhle und Zukunftsperspektiven von Studierenden. Empirische Befunde studentischer Befragungen. Konstanz, 2000. 313 S.
2. Bargel T. Prinzipien bei der Gestaltung des Europäischen Hochschulraumes. *Das Hochschulwesen*. 2007. № 5. S. 131–134.
3. Europäischer Rat (2000), Europäischer Rat 23–24 März: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Lissabon, 2000. URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_de.htm.
4. Gapski J., Kohler T. Studentische Lebenswelt. Analysen zum Alltag und Milieu, zu Bildungs- und Studienstilen, zur Lebensphase Studium bei Studierenden der Universität Hannover. Hannover, 1997. 244 S.
5. Liebau E. Bildung im Studium. Bedeutung der Habitus-Theorie für die Hochschulsozialisationsforschung. *Hochschulausbildung*. 1/1983. S. 19–36.
6. Schubert K. Politikfeldanalyse. Eine Einführung. Opladen, 1991. 200 S.
7. Windhoff-Heritier A. Policy-Analyse. Eine Einführung. Frankfurt am Main, 1987. 303 S.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2017.

Черкашин С. В. Политические, социальные и культурные факторы успешности реформирования высшей системы Германии в рамках Болонского процесса

В статье проанализированы итоги более чем 15-летнего периода реформирования системы высшего образования Германии в рамках Болонского процесса. Указано на успешность проведения реформ в Германии, причинами которой является, прежде всего, достижение консенсуса в немецком обществе относительно определения целей, выработки стратегии и тактик реформирования. Указано, что тот факт, что процесс реформирования охватывает такой значительный промежуток времени, что свидетельствует о наличии значительных препятствий в принятии компромиссных решений. Подчеркнуто, что именно благодаря компромиссу, достигнутому между различными политическими силами ФРГ, был получен положительный результат, что свидетельствует об учёте реформаторами культурного контекста, сложившихся академических традиций, потребностей общества и граждан ФРГ.

Ключевые слова: модель “policy-cycle”, дефиниция проблемы, единое европейское образовательное пространство, образовательная экспансия, дифференциация и стандартизация обучения.

Tcherkashyn S. Political, Social and Cultural Factors of Success of Reforming German Higher Educational System in Frameworks of Bologna Process

The given article is devoted to the results of more than the 15-years long reforming period in the German higher educational system in frameworks of Bologna process. The fact, that the actual reforming process covers such a significant time interval, testifies to the presence of some significant obstacles for acceptance of needful conciliatory proposals. In the process of reforming almost all purposes of this reform have been perceived as priority. Nevertheless there was a competitive struggle and conflicts in the process of the determination of them. These conflicts resulted in developing compromise formulas which suited all participants of the reforming process. Therefore the governments of the federal lands supported in carrying out educational reforms not only certain political forces, but all relevant parties, the majority of associations which determined the policy in German higher education sphere, the unions of employers and trade unions as well. Because of the competition of political priorities decision-making in the field of the educational policy traditionally occurs sometimes very hardly. The made decisions suffer lack of predictability of their results, therefore the introduction of all actions planned in the field of the modern educational policy depends, as a rule, on their acceptability for different political forces, though on different, sometimes even the opposite reasons.

This approach to political decision making, including the sphere of educational policy, is typical for Germany and reflects the specific, individualistic by its nature, German culture, including political, academic and communication culture.

Key words: *model “policy-cycle”, definition of a problem, common European educational space, educational expansion, differentiation and standardization of training.*