

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

**АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ
ГУМАНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ
(Частина I)**

Препринт (аналітичні матеріали)

КИЇВ – 2015

УДК 378:331.107.226+37.014

Автори: О.І. Бульвінська, М.В. Гриценко, В.І. Рябченко, З.Ф. Самчук, Л.М. Червона

За редакцією З.Ф. Самчука, М.В. Гриценко.

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
24 грудня 2015 р., протокол № 11

Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості (частина I): препринт (аналітичні матеріали) / Авт.: О.І. Бульвінська, М.В. Гриценко, В.І. Рябченко, З.Ф. Самчук, Л.М. Червона / За ред. З.Ф. Самчука, М.В. Гриценко. – К.: ІВО НАПН України, 2015. – 203 с.

Препринт (аналітичні матеріали) «Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості» підготовлено за результатами виконання першого етапу науково-дослідної роботи за темою «Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти» у відділі якості вищої освіти в Інституті вищої освіти НАПН України. На цьому етапі дослідження перед колективом дослідників ставилося завдання виявити та описати існуючі підходи до розвитку якості вищої освіти. Видання буде корисним для здобувачів, викладачів, дослідників, керівників вищої освіти і всіх фізичних і юридичних осіб, зацікавлених у її розвитку.

УДК 378:331.107.226+37.014

© Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук України, 2015
© Авторський колектив, 2015

ISBN 978-617-7486-01-4

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. Причинно-наслідкові зв'язки світоглядної зрілості та якісної освіти	4
РОЗДІЛ 2. Соціокультурна складова якості освіти	112
РОЗДІЛ 3. Взаємозалежність академічної свободи та якісної вищої освіти	126
РОЗДІЛ 4. Оцінювання якості вищої освіти з позицій світоглядно-компетентнісного підходу	140
РОЗДІЛ 5. Комунікаційна компонента якісної освіти як процесуальний і особистісний атрибут	189

РОЗДІЛ 1

ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВІ ЗВ'ЯЗКИ СВИТОГЛЯДНОЇ ЗРІЛОСТІ ТА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ

*Самчук Зореслав Федорович, доктор філософських наук, с.н.с.,
завідувач відділу якості вищої освіти*

З-поміж безлічі наявних дефініцій освіти на першочергово увагу заслуговує насамперед така: поліаспектний процес (сфера діяльності, соціальний інститут) розвитку й саморозвитку особистості, пов'язаний із засвоєнням соціально значущого досвіду, репрезентованого знаннями, вміннями, навичками і формами духовно-практичного освоєння світу. **Освіта – це сфера, в якій і завдяки якій людина знаходить себе як суб'єкт, а не об'єкт культури.** Бути людиною, відбутися як людина означає набути специфічно людського буттєвого змісту.

Доводиться констатувати наявність парадигмального інтерпретаційного розмежування: **якщо класичні визначення освіти здебільшого пов'язані з його виникненням, генеалогією, причинно-наслідковою зумовленістю, то некласичні – з її розвитком, особливостями і закономірностями становлення.**

Гетерогенність і мозаїчність соціального світу набувають усе більш очевидних ознак. При цьому відцентрові сили культури і соціальності проблематизують суспільну єдність, соціальну монолітність. Гіпердинаміка нових високотехнологічних сфер суспільної життєдіяльності «розчиняє» образ майбутнього, тому традиційного розуміння освіти вже недостатньо – воно не відповідає сутнісним ознакам і викликам сьогодення. В наш час сфера освіти існує як особлива соціальна реальність, яка вимагає, з одного боку, глибокого і вдумливого вивчення, з іншого боку, – осмислення і конструювання спеціальних механізмів впливу. **Традиційний соціотехнічний підхід до розвитку освіти на сучасному етапі вже теоретично недостатній і практично малоефективний.**

Пошук, виявлення і закріплення сенсу освітньої діяльності набуває статусу надзавдання суб'єкта освіти. Принагідно зауважимо, що домінуючим у наш час підходам до легітимації смислових універсумів в освіті – механістичному та маніпулятивно-адміністративному – притаманний генералізуючий характер. Якщо в сфері механістичного підходу дискурсивні, рефлексивні, інтерактивні та консенсусні засоби досягнення мети підміняються директивним приписом, внаслідок чого управлінські структури надають суб'єктам освіти готові ціле-сміслові пріоритети і преференції, то в умовах маніпулятивно-ідеологічного підходу здійснюється видимість обговорення проблемних аспектів, яка врешті-решт також сходить нанівець, а натомість адміністративні важелі забезпечують канонізацію бажаних для бюрократії і/або політичної вертикалі смислових конструктів як універсальних і безальтернативних. Онтологічна ж колізія полягає в тому, що **сучасна соціокультурна ситуація самим фактом наявності безлічі смислових універсумів в освіті заперечує генералізаційні підходи, робить їх неприйнятними в принципі, апіорі.**

Основним смислом генералізаційної настанови щодо системи освіти є визначення нормативів її функціонування як у конкретній країні, так і в світовому масштабі. Ці нормативи зумовлені як обмеженнями, що накладаються на інституціоналізацію освітніх установ (питання ліцензування, атестації, фінансування, інших видів забезпечення, дотриманням санітарно-гігієнічних норм тощо), так і критеріями зовнішньої оцінки діяльності установи (держстандарт, контрольні-вимірювальні матеріали, навчальні плани і т. ін.). Однак треба мати на увазі, що для соціокультурного проектування в освіті зазначені нормативи не є абсолютними цілепокладаючими факторами, а мають статус умов реалізації освітніх задумів: **виконання тих чи інших стандартів є соціально обумовленою вимогою, але аж ніяк не освітнім надзавданням.**

Освіта постає тим механізмом, котрий забезпечує передачу знань від одного покоління до іншого. Щоправда, знання можуть передаються і в інший спосіб – завдяки ресурсам життєвого

досвіду, культури, безпосереднього спілкування людей. Однак освіта – і в цьому її принципова відмінність від інших засобів передачі знань – забезпечує (принаймні, інституційно й за покликанням повинна забезпечувати) цьому процесові системність і цілеспрямованість. Водночас вона напружує і доводить ледве не до автоматизму здатність користуватися цими знаннями, вибудовувати на їхній основі власну практичну діяльність.

Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до ефективних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку. Кожна система освіти покликана створювати умови для успішної адаптації індивіда до соціокультурних реалій конкретно-історичного суспільства. Пріоритетна значущість реформування освіти полягає в тому, що це – єдина сфера суспільства, яка, відтворюючи себе, істотним чином впливає на решту сфер, знаходячись біля витоків їхнього розвитку. Під цим кутом зору актуального значення набуває, по-перше, розгляд освіти як форми існування людини, по-друге, онтологічний статус освіти.

Смисли освіти – це особлива культурно-історична реальність, котру слід сприймати як соціокультурний феномен, що відтворює наявну освітню реальність у всій повноті. Застосування змісту освіти не є інструментом, об'єктом чи технологією, які можна «взяти», «замінити», «вмонтувати» тощо. В умовах смислової кризи всієї європейської культури неможливо вести мову про проблему сенсу освіти, не звертаючись до самих суб'єктів освітньої діяльності. Принагідно зауважимо: освітня реальність відрізняється тим, що результати інтеракцій її суб'єктів мають принципово символічний характер, не можуть бути повністю матеріалізовані та формалізовані, оскільки пов'язані з динамічними процесами розвитку й саморозвитку особистості студента, з еволюцією і колізіями його свідомості й світогляду, зі становленням його цінностей.

Із середини ХХ століття в освіті виникло чимало проблем, які потребують розв'язання. Передовсім набула виразних ознак проблема змісту освіти (що вивчати?), зумовлена зростанням (кількісним розширенням) наукового знання і проліферації навчальних дисциплін. Оскільки весь обсяг наукового знання неможливо втиснути в обмежену кількість дисциплін, то укладачі освітніх програм опинилися перед вибором: або вивчати пріоритетні дисципліни, що актуалізує проблему критеріїв пріоритетності; або вчити всьому, що виливається у зниження рівня фундаментальності освіти, в її розпорошеність за принципом «про все і ніщо водночас».

Також актуалізувалася проблема навчання – як вчити? «Найважливішою новою якістю в суспільстві знань стала здатність учитися тому, як учитися («to learn how to learn»)» [104, с. 269], – наголошують Дж. Валімаа та Д. Хоффман.

Зміст сучасної вищої освіти значною мірою обумовлений таким факторами, як глобалізація суспільного життя, перехід від традиційного до динамічного, від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства. Нові суспільні реалії вимагають філософського осмислення і створення цілісної системи освіти і виховання, яка спрямовувала б молоде покоління на освоєння гуманістичної культури, заснованої на фундаменті демократії і свободи, що має призвести до якісного вдосконалення менталітету засобами освітнього впливу.

Сучасне дослідницьке середовище оперує щонайменше чотирма концептуально-парадигмальними підходами до змістовної ідентифікації освіти: 1) як цінності; 2) як системи; 3) як процесу; 4) як результату. В принципі кожен парадигмальний акцент має право на існування, оскільки віддзеркалює сутнісні змістовні ознаки освіти, а крім того послуговується переконливою аргументацією. Проблема полягає в тому, що **кожен з цих підходів виокремлює істотно відмінну одна від одної (інколи несумісну) систему критеріальних маркерів якості освіти, змісту, місії, покликання, цілепокладаючих орієнтирів освіти.** Вердикти щодо якості освіти одного концептуального підходу істотно (якщо не докорінно) відрізнятимуться від вердиктів, регламентації і нормативістики інших підходів, **надання ж статусу визначального й пріоритетного будь-якому функціонально-інструментальному сегменту освітньої сфери автоматично закріплює другорядний статус за іншими сегментами.**

Відсутність консенсусу в питанні ієрархії змістовних пріоритетів освітньої сфери за принципом симетрії практично апріорі стає на заваді (чи пак – робить неможливим) консенсус щодо концептуальної визначеності в питанні якості освіти. Це положення набуває очевидних ознак, коли взяти до уваги, що одні дослідники інтерпретують освіту як насамперед і в основному управлінський інструмент, пов'язаний з механізмами і умовами ефективного (оптимального) функціонування вузу; інші пропонують зосередитися на якості підготовки фахівців; треті – на якості освітніх стандартів, навчальних програм і підручників для вузів; четверті – на проблемі організації освітнього процесу та якості його науково-методичного, матеріально-технічного, кадрового, інформаційного і т. ін. забезпечення.

На концептуалістику якості освіти екстраполюються різні ієрархічні пріоритети, в результаті чого якісні параметри освіти потрапляють у корелятивну залежність від пріоритетності того чи іншого буттєвого сегмента освіти, натомість якість інших сегментів набуває другорядного, підлеглого, обслуговуючого статусу. Відтак, виникає запитання: з яким із цих змістовно-функціональних напрямів (аспектів) слід пов'язувати основні надії на досягнення мети якісної вищої освіти? Причому, одразу треба чітко згадати: **нормативам, стандартам і так званому наукометричному підходу апріорі притаманні формальні й кількісні (не якісні!) параметри, тому до якості загалом і до якості вищої освіти зокрема, вони якщо й мають якесь відношення, то вельми віддалене й опосередковане.**

Окреслену проблему може зняти довгоочікувана єдина парадигма освіти, в межах якої буде консенсусно закріплено баланс усіх більш-менш істотних функціонально-інструментальних сегментів освітньої сфери, що дозволить перекинути екстраполяційний місток до питання якості освіти, симетрично узгоджуючи одиницю якості з одиницею значущості. Втім, за станом на сучасну пору така перспектива перебуває лише на стадії консолідованих побажань і благих намірів, яким – цілком вірогідно – ніколи не судилося збутися.

Істотна проблема полягає в тому, що суспільство часто розглядає освіту як соціальний інститут (на соцієтальному рівні) та вид діяльності (на рівні індивіда) вкрай однобічно і редуковано – виключно як засіб підготовки людини до певної професії. Це – спрощений підхід, позаяк покликання освіти полягає не тільки й навіть не стільки в професійній підготовці і навіть не в підготовці до життя в цілому, а в тому, щоб допомогти людині поліпшити світ і себе в цьому світі. Відтак, одним з ключових важелів виходу з кризи освіти є концептуальне переосмислення освіти як соціального явища, соціального інституту і соціальної системи.

На сучасному етапі розвитку освіти превалюють цінності професійного навчання при недостатній увазі до гуманістичних цінностей. Сучасній педагогічній практиці притаманна настанова на реалізацію розвиваючої функції освіти і недостатнє розуміння важливості його онтологічно-гносеологічного аспекту. Припадає пилом світоглядний акцент щодо універсальності й цілісності як складових онтологічних основ освіченої людини за умов паралельного нарощування кількісних параметрів (технократизм). Педагогічна діяльність такого гатунку формує *людину часткову*, відчужуючи її і саму себе від глибинних основ світобудови.

Вища освіта спрямована на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного та соціально-культурного прогресу, формування інтелектуального потенціалу нації на всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства. Лише освітньому формату такого гатунку судилося стати потужним фактором розвитку духовної культури українського народу і відтворення продуктивних сил України.

Зміст освіти вважається одним з основних засобів цілеспрямованого навчання. Він залежить від притаманної соціокультурному простору ієрархії уявлень, потреб, ідеалів. Освіта відображає рівень розвитку суспільства, його інтереси й потреби. В змісті освіти виражене те, що саме є значущим у конкретно-історичному випадку, що може сприяти формуванню образу людини, спроможної виразити глибинні інтереси свого суспільства, втілити в своєму особистому бутті загальний зміст того соціокультурного простору, в якому вона отримала освіту. На перший

план в цій ситуації виходить принцип відбору інформації, визначення простору накопиченого культурного матеріалу відповідно до соціальних потреб.

Зміст нового соціокультурного типу освітньої діяльності має визначатися не довільними намірами і не лише міркуваннями практичної доцільності на короткотермінову перспективу – він повинен враховувати специфіку сучасного етапу освітньої діяльності, базуватись на основних цінностях європейського демократичного суспільства: демократії, свободі, правах людини, соціальній справедливості, безпеці громадян, плюралізмі, культурній багатоманітності, якості життя, відкритості, відповідальності, збереженні навколишнього середовища тощо. Він має базуватись на основних цінностях та ідеях європейського демократичного суспільства. До таких цінностей належать демократія, свобода, права людини, соціальна справедливість, безпека громадян, плюралізм, культурна багатоманітність, якість життя, відкритість, відповідальність, збереження навколишнього середовища тощо.

Звичайно, освіта не може ігнорувати інформацію, знання, ідеї та цінності. З іншого, їй варто уникати надмірної фактографії, котра перевантажує учасників освітнього процесу, блокує горизонт перспектив і цільових орієнтирів. В ідеалі освітнє середовище має формуватися на екоантропоцентристському підході, за якого людина адекватно враховує якісний стан природних і культурних ресурсів, знання та інформації, ціннісні орієнтири, взаємини з іншими людьми, соціальною дійсністю, культурно-освітнім середовищем тощо.

Втім, нинішній статус-кво в освіті України загалом і в сфері вищої освіти зокрема орієнтований на передачу знань, а освітні технології ґрунтуються переважно на запам'ятовуванні інформації і є пасивними, а не розвиваючими. У провідних країнах світу у вищому навчальному закладі навчають бути особистістю, патріотом своєї батьківщини, організатором ділового життя. Це набагато важче, ніж навчати знанню і вмінню виживати. Кінцевим результатом роботи освітніх закладів має стати людина з почуттям власної і національної гідності, з виразною і безальтернативною потребою пізнавати світ, себе, сенс життя. Це повинен бути індивід з високим інтелектом і широким світоглядом, якому притаманне вміння реалізувати себе в динамічному бутті. Духовність та інтелект – основні складові формування особистості, яка претендує за звання національної еліти.

К. Маннгейм аргументовано наголошував: «Освіта готує людину не абстрактно, а для даного суспільства» [99, с. 35]. Значення, яке К. Маннгейм надавав освіті, визначалося «необхідністю нейтралізації закладеного в масі потенціалу ірраціональної поведінки та соціальних заворушень», а також необхідністю забезпечити кожного члена суспільства таким масивом (обсягом, кількісними параметрами) освіти, яку індивід може сприйняти з огляду на генетично закладені в ньому розумові здібності.

Не варто ігнорувати фундаментальні регламентні приписи, а саме: **«Природна обдарованість обмежує ступінь розуміння, яку можна очікувати від різних людей, і – відповідно – рівень освіти, який виявляється для них достатнім»** [100, с. 82-83]. З позицій політкоректності наведена сентенція вочевидь далека від ідеалу, тому необхідно одразу визначитись із пріоритетами – істина чи політкоректність. Обмеження, які об'єктивно накладаються параметрами природної обдарованості, не призводить до соціальних збурень у демократичному суспільстві, позаяк цей тип соціуму має в своєму розпорядженні достатній асортимент різних видів діяльності, аби кожен знайшов справу життя до душі й здібностей.

Однією з функцій масової освіти К.Маннгейм вважав здійснення соціальної селекції найбільш талановитих людей для участі в процесі суспільного управління. Готуючи маси для участі в процесі матеріального і культурного відтворення, суспільство отримує можливість відбору та переміщення найбільш талановитих людей з усіх соціальних верств в лідируючі групи.

Існує декілька парадигм (концептуальних моделей), які визначають пріоритети функціонування і розвитку освіти. Зокрема, в межах сучасного європейського філософського знання простежується динаміка розуміння освіти, в якій акцент поступово зміщується в напрямку

утилітарного сенсу освіти. З-поміж мислителів, котрі вловили дух цієї мегатенденції і сформулювали нові орієнтири для освіти, особливе значення має філософія Дж. Дьюї, який висловив ідею про необхідність нового типу філософії освіти, релевантного мінливому соціокультурному контексту. Прагматизм проголосив цілі, норми й ідеали, покликаний за допомогою освіти виховувати людей і в такий спосіб впливати на перебіг і напрям розвитку суспільства. По суті, прагматизм окреслив нові контури можливих підходів та інструментарій для безперервної освіти і її пристосування до мінливих соціокультурних умов.

Екзистенціалістську модель освіти можна відрекомендувати реакцією на той образ навчання і людини, який був сформований у межах раціоналістичної філософії Платоном. На відміну від раціоналістичної парадигми, котра розглядає світ як подобу досконалої «форми», екзистенціалістська парадигма вирішальне значення надає моральній і естетичній освіті. Спосіб, за допомогою якого екзистенціалісти намагаються подолати сцієнтифікацію освіти ХХ століття, полягає в наданні індивіду можливостей розвиватися вільно, в діалогічній взаємодії з думками, досвідом, буттєвими пріоритетами Інших. Найважливішою перевагою цієї парадигми є подолання відчуженого від людини об'єктивізму раціоналістичної моделі освіти.

Постмодерністська філософія зробила значний внесок у руйнування універсальної системи освіти, сенсом якої були стандартність і одноманітність освіти. Вона оперує новим методом пізнання – розуміючою мислєдіяльністю. Постмодерністська модель освіти надає особливого значення ідеї особистісної автономії, поціновує незалежність суджень і транспарентний обмін думок. У постмодерністській філософії освіти ключовими є тенденції до децентралізації освіти і готовність визнати рівними будь-які системи освіти, якщо вони задовольняють потреби особистості в культурному й гуманітарному розвитку.

Парадигма освіти, розроблена школою аналітичної філософії, є своєрідним перекладом філософською мовою ідей логічного аналізу. Завдання аналітичної філософії освіти полягає у виявленні та проясненні сенсу мовних актів (дій, явищ) щодо освіти.

Слід констатувати практичну несумісність стратегій «модель ринку» та «модель культури». Європейська традиція втілилася в бінарній опозиції ліберальної та утилітарної тенденцій. Якщо прагматизм утилітарної моделі мав очевидну соціальну значущість і виражався в прагненні до жорстко диференційованої професійної освіти, орієнтованої на ринок і суспільні потреби, то ліберальна концепція визначалася імперативом знання як такого, його цінності безвідносно практичної користі й прикладного використання. Ліберально-романтична парадигма університету пов'язана з прагненням людей до високого (елітарного) знання, в межах, у контексті якого міркування користі мають другорядний, похідний статус.

У середині ХХ століття з'явилась низка концепцій прогностичної орієнтації, в яких природа університетської освіти розглянута в ракурсі новітньої ролі наукової інформації і знання. Аналітики підкреслюють, що ідея університету виявилася не просто тісно вплетеною в сучасні футурологічні теорії, а й зумовила їх виникнення.

Прогностичні погляди Д. Белла, присвячені аналізу місії університету в культурі майбутнього, органічно вплетені в його концепцію постіндустріального, інформаційного суспільства як фази постіндустріального суспільства. Термін «інформаційне суспільство» підкреслював не місце в послідовності ступенів суспільного розвитку, а домінуючу соціальну структуру – інформацію, пов'язану з теоретичним знанням. Д. Белл сформував теоретико-методологічне підґрунтя – «осьовий принцип», сутність якого полягає в тому, що існує деякий стрижневий напрям, у просторі якого розвивається соціум. Вибір осі дозволяє поглянути на процес соціальної еволюції як на зміну форм власності й суспільно-економічних формацій. Осьові принципи вимірювання різні. Одним з них може бути людське знання, його значення і статус.

Як зазначав Роберт Хатчінс, процеси в освіті є наслідком процесів, що відбуваються в суспільстві, а цілі освітньої системи є цілями суспільства, в якому освіта існує. У книзі «Університет утопії» Р. Хатчінс окреслює сутність суперечності між двома лініями розвитку суспільної свідомості:

духовно-гуманістичної та утилітарно-меркантильної. Зазначене протистояння призводить до **прірви між двома видами освіти: перший розрахованої на розвиток інтелектуальних здібностей і морального вдосконалення людини, другий – на засвоєння практичних, професійних навичок»** [99, с. 52].

Формування концепції університету потребує опертя на певний методологічний базис, у межах якого відбувається концептуалізація генезису і еволюції університету. Здебільшого виокремлюють два підходи – ліберальний та утилітарний. Зокрема, для американських університетів, як визнає Р. Хатчінс, «ідеалом є успішна людина. Ми не знаємо, як зробити людину успішною, але сумніваємось, що його основною рисою повинен бути добре розвинений розум. Швидше за все, це здатність не відставати від інших, яка здебільшого тлумачиться як здатність опинитися попереду всіх» [99, с. 61].

Ліберальна методологія розвитку теорії університету акцентує увагу на освітній місії університету, яка збагачує особистість духовно, вивільняючи і розвиваючи її творчі здібності. Ліберальна методологія висувала завдання отримання і тиражування фундаментальних знань; підвищення рівня культурної насиченості особистості. Теорія ліберальної освіти орієнтується на потреби окремих особистостей, а не суспільства в цілому. Вона має елітарний характер і основною метою вважає розвиток інтелекту, духовного потенціалу людини.

Прагматична методологія у розвитку теорії університету ототожнювала університет і загалом вищу школу з їх функціональним покликанням – з підготовкою фахівців, з потребами суспільства в професіоналах, фахівцях.

У контексті ліберальної традиції розроблялися ідеали класичного університету, класичного типу освіченості, творчого розвитку особистості, в межах прагматичної – норми вищої професійної освіти. Реконструкція досліджень Г. Деніфле, присвячених початковим назвами університету «stadium generate» і «Alma Mater», дозволяє зробити висновок про те, що в першій назві втілене ліберальне розуміння університету, тоді як у другій – утилітарне.

Обидві тенденції в певні історичні періоди то зближувалися, то перебували в принциповому протистоянні, відображаючи зміни в динаміці цінностей європейської культури. Разом з утвердженням утилітарного та ліберального підходів до концептуалізації генезису університетської освіти намічається тенденція до їх зближення в трактуванні ролі університету в суспільстві – як центрів науки, духовного, культурного життя і місця підготовки фахівців.

Значну роль в трансформації основ концепції університету в межах утилітаристського підходу відіграла промислова революція, яка потребувала великої кількості інженерів і вчених в галузі природничих наук. У подальших концептуалізаціях університету Е. Дюркгейм, Дж. Бентам, Д.Рікардо, Дж. Мілль утверджували кредо утилітаризму.

Кредо ліберальної університетської освіти відстоював Дж. Ньюмен. Він намагався створити таку концепцію університету, яка примирила б прихильників ліберального та утилітарного підходу до університетської освіти. Е. Дюркгейм, підкреслював прагматичні підстави генезису і цілей університетської освіти, але свою концептуалізацію університету він, як і М. Вебер, здійснював у межах єдності ліберального та утилітарного підходів.

У цілому культурна місія університету передбачає націленість на розвиток індивідуальності, єдність науки та вищої освіти, центральне місце в структурі університету філософського факультету (Гумбольдт), створення умов для реалізації вільного прагнення до істини (Веблен), обов'язки за інтелектуальний і моральний розвиток своїх підопічних, за втілення культурних цінностей своєї епохи (Флекснер), статус центру підтримки і трансляції цінностей своєї культури, боротьбу з масофікацією суспільства, духовне визволення людини і спрямованість на власну екзистенцію, вдосконалення «морального характеру й інтелекту», ключове значення факультету культури в структурі університету (Ортега-і-Гассет), створення умов для реалізації іманентно притаманного людині служіння істині, статус центру духовної комунікації (Ясперс) і сократичного формування гуманістично орієнтованої особистості.

Відповідно до Національного освітнього глосарію: «Вища освіта: формальна освіта, що надається на найвищих (5-му і 6-му) освітніх рівнях за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в університетах, інших закладах вищої освіти / вищих навчальних закладах та відповідає 5-8 рівням Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя».

Подібні визначення надають й інші джерела. Зокрема, згідно зі смисловим акцентом енциклопедії «Британіка», «вища освіта – це будь-який з різних типів освіти, що надаються вищими навчальними закладами і, зазвичай, забезпечують наприкінці курсу навчання одержання певного ступеня, диплому або сертифікату про вищу освіту». При цьому зазначається, що вищі навчальні заклади – це не лише університети та коледжі, а й різноманітні професійні школи, що здійснюють підготовку в сфері права, теології, медицини, бізнесу, музики, мистецтва. До них також належать педагогічні школи, технологічні інститути та деякі інші типи освітніх установ.

У Законі України Про вищу освіту станом на 29 жовтня 2014 року Розділ I., Стаття 1. Основні терміни та їх визначення зазначено у пункті 5: вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти. А у пункті 23 цього Закону: якість вищої освіти – рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

Підбиваючи підсумки можна зазначити, що з погляду специфіки, яка відрізняє вищу освіту, ми можемо виокремити такі її ознаки:

1. Вища освіта надається вищими навчальними закладами (але це не надто виразна інформативна характеристика, позаяк у більшості цитованих документів зазначається, що однією з основних специфічних рис вищого навчального закладу є те, що він реалізує програми вищої освіти).

2. Вища освіта – це освіта, яка здобувається після отримання середньої освіти. Іноді додається, що не тільки після, а й на її основі. Але таке доповнення присутнє не у всіх визначеннях, і, можливо, у цьому є сенс, оскільки існує чимало напрямів вищої освіти (мистецтво, право, психологія тощо), у яких зміст навчання незначною мірою пов'язаний зі змістом середньої освіти. Скоріше за все, роль середньої освіти в цих випадках полягає не в отриманні певних знань, а в отриманні навичок розумової (ментальної) діяльності, розвитку пам'яті, формуванні логічного мислення тощо. Тому більш коректним є концептуальний акцент, який звертає увагу не стільки на наступність середньої та вищої освіти, скільки на різний рівень складності відповідних освітніх програм.

3. Вища освіта, зазвичай, передбачає отримання певних освітніх чи професійних кваліфікацій, що засвідчується відповідними документами (дипломами, сертифікатами тощо). Часто зазначається, що ці кваліфікації мають відповідати певному кваліфікаційному рівню.

Проте, всі наведені ознаки важко назвати специфічними, позаяк вони можуть бути притаманні й іншим видам освіти. Навіть відповідність певним кваліфікаційним рівням цілком можливе як наслідок не лише формальної освіти, а й самоосвіти, професійного досвіду тощо. Тому існує потреба в таких показниках, які виявилися б характерними саме для вищої освіти. Зокрема, можна звернути увагу на те, що середня освіта спрямована насамперед на те, щоб навчити учнів користуватися знаннями, методами, технологіями тощо, а вища освіта на додаток до цього передбачає набуття студентами компетентностей, пов'язаних із продукуванням нових знань, методів, технологій й т. п. [9, с. 10].

Саме це могло б стати характеристикою, котра сутнісно, принципово і якісно відрізняє програми вищої освіти від інших освітніх програм – навіть у випадках, коли останні реалізуються у вищих навчальних закладах на базі повної середньої освіти й передбачають отримання певних кваліфікацій і дипломів (сертифікатів).

Функціональний формат сучасної вищої освіти можна структурувати на три рівні: філософсько-парадигмальний (проектно-стратегічний), змістовно-логічний (структурно-інформаційний) та ресурсно-технологічний (процесуальний).

Для того, щоб концептуалізація уявлень про покликання освіти загалом і вищої освіти зокрема позбулася вад волюнтаризму і суб'єктивізму, необхідно їй задати деякі об'єктивні критерії, які водночас матимуть ознаки і статус детермінант, світоглядних орієнтирів і взірців функціонування освітньої сфери. В принципі, таких об'єктивістських точок відліку може бути лише три: по-перше, освіта сама по собі, як самодостатнє історично-цивілізаційне явище, по-друге, потреби соціальної системи, невід'ємною складовою якої є освітня підсистема; по-третє, певний орієнтир (як правило – у форматі ідеальної моделі), який володіє високим ступенем буттєвої автономії щодо освіти і реалізацію саме його потенціалу освіта покликана забезпечувати. Одразу зауважимо, що в третьому випадку здебільшого йдеться про певний образ людини і людства.

Сучасні концептуальні підходи до ідеальної моделі освіти характеризуються плюралізмом світоглядних акцентів і преференцій. У них ще чітко не викристалізувалися основна мета і стратегічні завдання освіти. Це пов'язано з тим, що окремі складові цього теоретико-методологічного масиву багато в чому альтернативні й часто вступають у конкуренцію і навіть у конфронтацію один з одним. Тому актуалізується потреба світоглядних основ, які слугуватимуть передумовою такого цільового орієнтира. Досягнення ж мети напрацювання консенсусних норм щодо освіти зумовлює потребу попереднього узгодження деяких загальносуспільних проектів, оскільки освіта – атрибут, імператив, елемент системи соціуму.

Розвиток сучасного суспільства потребує перманентного підвищення освітнього рівня, оволодіння новими способами отримання, переробки і застосування інформації. Багатоманітна сучасність вимагає від людини насамперед світоглядно-інтелектуального розвитку як необхідної передумови оперативного й ефективного реагування на виклики прогресуючої складності й системності суспільної дійсності. В цій ситуації проблема підвищення ефективності та якості освіти набуває все більшої актуальності. Це пов'язано з безпрецедентною динамікою суспільного розвитку і перманентною корекцією вимог, які поліаспектне життя виказує на адресу освіти.

Як аргументовано доводять Л. Губерський, М. Михальченко та В. Андрущенко, освіта належить до таких інституцій, від якості й рівня розвитку яких залежить прогрес як людства загалом, так і окремої людини зокрема [43, с. 108]. Лише забезпечивши високу якість освітніх послуг, можна бути впевненими у виконанні вищою освітою своєї місії, створенні нею умов для розвитку людського потенціалу країни.

Сутністю сучасного процесу навчання є не лише збагачення особистості певною системою знань і формування навичок практичної діяльності, а й усебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі за рахунок створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур.

Основними проблемами на шляху адаптації системи освіти до вимог часу є: 1) зниження доступності освіти та невідповідність її якості сучасним вимогам; 2) невідповідність ринку освітніх послуг потребам ринку праці, що призводить до диспропорцій між підготовкою спеціалістів та попитом на них з боку роботодавців; 3) неефективність механізмів державного фінансування системи освіти; 4) надмірна централізація керування освітнім процесом.

Сучасна українська освіта стоїть перед необхідністю відповіді на двоєдиний виклик: з одного боку, йдеться про потребу бути на рівні вимог глобалізованого й інформаційного суспільства, з іншого боку, доводиться враховувати об'єктивні ресурсні обмеження, які є результатом кризових соціально-економічних процесів у межах України і світового господарського комплексу. Світоглядні основи виявляться переконливими, а відтак освітня парадигма набуде ефективних ознак у тому разі, якщо вона враховуватиме і вміло

використовуватиме взаємопотенціуючу дію визначальних чинників розвитку освіти зокрема і суспільства загалом.

У цьому контексті напрошується запитання: якою має бути новітня парадигма розвитку вищої освіти, в чому полягають соціальні функції, обов'язки і відповідальність вищої освіти? Ці та інші резонансні проблемні аспекти були покладені в основу Другої Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з вищої освіти, що відбулася в Парижі в штаб-квартирі ЮНЕСКО в липні 2009 року.

Академічні перетворення кінця XX – початку XXI століття відрізняються масштабністю, глобальністю і безпрецедентною участю населення, соціальних інститутів і установ. На початку XXI століття вища освіта набула виразного статусу конкурентного бізнесу. Це загострило проблеми з конкуренцією вузів за статус і рейтинг, а також за фінансування з державних і приватних джерел.

Сучасний випускник повинен оволодіти новими навичками і знаннями, які відповідають світовим стандартам, а також низкою професійних якостей для повноцінної життєдіяльності в суспільстві, яке перебуває у фазі активного розвитку.

Перспективи ефективного становлення вищої освіти пов'язані з принциповим переосмисленням джерел і способів освітньої діяльності. Основний акцент теоретичних досліджень і програмно-проектних розробок повинен бути перенесений на актуалізацію самовизначення суб'єктів освітньої реальності, на аргументаційно переконливу інтерпретацію культурних смислів освітньої діяльності. Сенсом сучасної і перспективної освіти є гармонійне узгодження освітнього проекту з існуючим і перспективним соціокультурним контекстом, перетворення інноваційної діяльності в узвичаєну освітню нормативістику, що має культурно-ціннісні основи і адекватну соціальну форму.

Як слушно зазначали В. Андрущенко та В. Лутай, «головна мета освітянської діяльності повинна спиратись на принцип формування такої всебічно розвиненої людини, яка б більш-менш гармонійно поєднувала свої інтереси і свій високий професіоналізм зі загальними цінностями та інтересами (національними, загальнолюдськими, екологічними тощо)» [2, с. 62].

Втім, доводиться констатувати, що практика вищої освіти, яка склалась за часів СРСР й досі зберігається в Україні, переслідує невинувато звужену й суто утилітарну мету, а саме: вона виконує завдання насамперед і в основному підготовки фахівця для успішного виконання тих чи інших виробничих функцій. На тлі такого цільового орієнтира не варто дивуватись результатам – людині, перетвореної в межах такого освітнього статус-кво на флюгер, соціального хамелеона і кон'юнктурника, позбавлених своєї суб'єктивності й суб'єктності, зведених до рівня об'єкта, маніпульованого зовнішніми регламентаціями.

І це в той час, коли, як зазначав Е. Тоффлер, «технології завтрашнього дня потребують не мільйонів поверхово обізнаних індивідів, спроможних працювати в унісон на монотонних роботах, не тих, хто виконує накази, не змигнувши й оком, керуючись тезою, що «ціна хліба – це механічне підкорення владі», а людей, які можуть приймати критичні рішення і знаходити свій шлях у новому оточенні, оперативно встановлювати необхідні стосунки за умов мінливої реальності» [73, с. 412].

Нав'язливі утилітарні акценти функціонування освіти сучасного зразка постають виразним рецидивом хвороби світоглядної і загалом ментальної невибагливості. Переважна більшість досліджень цієї сфери зосереджує увагу на пріоритетному значенні адаптативної функції освіти і людини: мовляв, ті зобов'язані якомога оперативніше, без економічних та психологічних збитків при звичаїтися до «нових правил гри», вмонтувати себе в механізм глобального суспільства, стати органічною і ефективною складовою цього механізму. Втім, такий «розважливий» підхід – не більше, ніж контрпродуктивний забобон, оскільки нова якість асиметричного глобального суспільства потребує не забезпечення конвеєрного принципу виробництва, який уже давно не відповідає потребам суспільного розвитку, а нової якості людини, а відтак – адекватній цьому статус-кво нової якості освіти.

Позаяк освіта є системним об'єктом, то і її основні проблемні ситуації також є системними. Це багаторівнева система, що видозмінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших

чинників. Генезис освітніх процесів зумовлює необхідність перегляду усталених норм освітньої діяльності.

Першою умовою повноцінного розвитку освітньої галузі є забезпечення її належного фінансування, за відсутності якого ні про яке поліпшення, модернізацію, трансформацію чи інновацію освіти не може бути й мови.

Другою умовою переходу від слів про розвиток освіти до реальних змін на краще є наближення змісту освіти до сучасної науки, забезпечення належної взаємодії науки і освіти, повернення науки до університетів. Як наголошує В. Андрущенко, доки ми не повернемо науку в університети, не відродимо споконвічно притаманні університетам наукові школи, доти про розвиток освіти як когерентний потребам суспільства та рівню сучасної науки не може бути й мови.

Третя умова реалізація моделі інноваційного розвитку освіти пов'язана з відмовою від адміністративного керування галуззю й перехід до її реальної демократизації.

Т. Парсонс акцентував увагу на тому, що в процесі модернізації суспільство проходить три важливі революційні фази. Дві з них – промислова і демократична доволі добре відомі, а от третя – революція в сфері освіти – це формування мобільної особистості, спроможної діяти раціонально і адаптовуватися до мінливих умов сучасного суспільства.

Проблемне поле модернізації освіти можна предметно розглядати на кількох рівнях. Перший пов'язаний з тим, що ми оцінюємо потребу модернізації як актуальне питання, розв'язання якого неможливо уникнути. Інша річ, коли необхідність реформування освіти намагаються віднести до рівня завдань, котрі сформувалися під тиском суперечностей суспільного розвитку на попередньому етапі. Це другий рівень. Тут ми маємо в своєму розпорядженні засоби модернізації освітньої галузі і постає необхідність створити ефективний механізм модернізації. Саме на цьому рівні усвідомлення необхідності та відповідності наявних механізмів модернізації педагогічної теорії та практики перебуває більшість провідних фахівців освітянської галузі країни.

Як модернізація, так і інновація *de facto* має своїм цільовим орієнтиром осучаснення. Але якщо модернізація в принципі можлива за наявності суто кількісного нарощування пріоритетних позицій, то інновація – це те, що якісно відрізняється від існуючих форм мислення, поведінки, традицій і здобутків культури. Власне, саме принципи інноваційного суспільства дозволили Європі завоювати і переобладнати весь світ не тільки й не стільки завдяки арміям, скільки завдяки ідеям і способу життя.

Що стосується принципу випереджального розвитку освіти (порівняно з динамікою соціального розвитку) та принципу елітарності, пов'язаним з відбором учнів за рівнем здібностей і з диверсифікацією структурних елементів системи освіти, то вони, попри безперечну популярність (чи пак – популістичність), все ж є амбівалентними за функціональною та результуючою ознаками.

Фантоми і фантазми: по той бік якості освіти

Національний освітній глосарій визначає якість вищої освіти як її характеристику, «що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи й суспільства». Згідно з чинним Законом України «Про вищу освіту», якість вищої освіти – це сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства. Ці визначення дещо конкретизують, чиї та які саме вимоги треба задовольнити.

За визначенням ЮНЕСКО, «якість у сфері вищої освіти є багатовимірною, багаторівневою та динамічною концепцією, яка контекстуально співвідноситься з конкретною моделлю освіти, відповідає її місії та цілям, а також конкретним стандартам у рамках даної системи, закладу, програми або дисципліни. Якість, таким чином, може набувати різних значень залежно від: по-перше, відмінності інтересів різних груп або зацікавлених сторін у сфері вищої освіти (вимоги до

якості визначають студенти, університет, ринок праці, суспільство, уряд), по-друге, дослідницького підходу – залежно від того, вивчаємо якість процесу, результату чи системи; по-третє, визначення атрибутів або характеристик академічного світу, які потрібно оцінювати; по-четверте, історичного періоду розвитку вищої освіти [12, с. 70].

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року, вказано, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси. Критерії якості мають відображати загальні цілі вищої освіти, зокрема виховання у студентів критичного і незалежного мислення та здатності до навчання впродовж життя. Вони повинні заохочувати інновації і різноманітність. Забезпечення якості вищої освіти вимагає визнання важливості залучення і збереження кваліфікованого, талановитого і відповідального науково-педагогічного штату [20, с. 76].

Класична філософська дефініція якості відрекомендує її внутрішньою визначеністю предмета (явища, процесу), яка становить його істотну, сутнісну специфіку, котра виокремлює його з-поміж інших. Ця традиція розуміння якості бере початок від Арістотеля. Принагідно зауважимо, що згідно з Г. Гегелем, річ або явище перестає бути тим, чим вона є, коли втрачає саме свою якість.

Античним освітнім ідеалом була *калокагатія* як єдність прекрасного і добродісного, фізичної і духовної досконалості, досягнутої людиною в результаті зусиль, зроблених над собою. На перші згадки про калокатію можна натрапити у піфагорействі, світогляд якого просякнутий прагненням до стрункості і гармонійності.

Започатковане Аристотелем поняття *фронесису* призначалося для знаходження золотієї середини, міри почуттів та дій.

Сучасною філософією якість інтерпретується властивістю, яка притаманна всім матеріальним явищам і відрізняє їх від інших явищ; що складає усталену, сутнісну характеристику, сукупність властивостей, структурність, функціональність, а також ступінь досконалості.

Наукове середовище останнім часом усе більш схиляється до застосування багатовимірних моделей якості вищої освіти. Одними з перших, хто зробив спробу осмислити сутність та концептуально описати якість стосовно вищої освіти, були британські дослідники Л.Харві та Д. Грін [93, с. 15-16]. Вони обґрунтовували, що в минулому питання якості не стояло так гостро, воно базувалося на довірі суспільства до освітніх інституцій і приймалося як належне. Із загостренням конкуренції на ринку, розширенням сфери освітніх послуг, збільшенням чисельності вищих навчальних закладів та розширенням доступу до вищої освіти усі зацікавлені сторони загострили вимоги до якості освіти.

Моделі Л. Харві, Д. Гріна та Ж. Перрі передбачають виокремлення таких вимірів якості вищої освіти, як: виключність або прагнення бути кращим за інших; досконалість чи стабільність; придатність для певних цілей, тобто відповідність певним вимогам, потребам чи бажанням; співвідношення з ціною (насамперед, тут маються на увазі можливість та термін повернення інвестицій в освіту); трансформація (розвиток студентів та виробництво нових знань) та інші.

Аналогічний підхід пропонується й у моделі рейтингу російських ВНЗ, побудованій Г.Азгальдовим, О.Костіним та В.Садововим на основі принципів кваліметрії. Важливою перевагою таких моделей є їхня гнучкість, що дає змогу адаптувати конкретний набір використовуваних індикаторів та відповідні вагові коефіцієнти до конкретних цілей оцінювання.

Загальна схема оцінювання якості вищої освіти може полягати в наступному: на державному рівні визначається базовий (мінімальний) набір індикаторів, котрі використовуються для оцінювання, а також методики їхнього розрахунку та граничні значення окремих індикаторів, що дають змогу вирізняти вищу освіту серед інших рівнів освіти. Ці граничні значення можуть варіюватися в певних межах для різних типів вищих навчальних закладів, рівнів вищої освіти та

галузей знань. Дані про значення встановлених індикаторів для всіх ВНЗ мають бути доступні для вільного користування на офіційному сайті МОН України та на сайтах вищих навчальних закладів.

До системи критеріїв та індикаторів якості вищої освіти належать:

- внутрішні (знаходяться всередині системи освіти) та зовнішні (виходять за межі сфери освіти, визначаються ринком праці);
- процесуальні (характеризують освіту як процес), результативні (пов'язуються з можливістю реалізації отриманих знань на практиці);
- особистісні (характеризують студента як суб'єкта освіти), організаційні (такі, що визначають роль навчального закладу, його викладацької спільноти у забезпеченні якісної освіти), інституційні (пов'язуються зі збалансованістю інституту освіти з іншими соціальними інститутами).

У Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. розмежовано два поняття, пов'язаних з якістю в освіті: *якість освітньої діяльності* (тобто рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань) та *якість вищої освіти* (тобто рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти) [36]. Узагальнивши різноманітні підходи до аналізу якості освіти, П. Скотт [102, с. 16] виокремлює п'ять підходів, які описують якість у категоріях досконалості, результатів, аудиту, місії, культури.

Якість як досконалість (quality as excellence) виражає особливо високі стандарти, ототожнювані з вищою освітою. Дослідник виходить з тих міркувань, що традиційно вищі навчальні заклади, маючи академічний статус, більшою мірою володіють механізмами саморегуляції, які забезпечують гарантію якості. Тому здебільшого формується система оцінювання внутрішнього освітнього середовища, т. зв. peer review, що апелює до предметної компетенції представників академічної спільноти. Підхід до якості як досконалості вищої школи утворився в умовах елітарного навчання, яке базувалося на неформальних взірцях та взаємній довірі. У такій ситуації вищий навчальний заклад, керуючись критеріями якості, вирішував питання, кого хоче навчати та хто повинен це робити. Такий підхід відображає якість як абсолютну категорію, яка не піддається управлінню та зміні, що не може бути застосовано у нашому дослідженні цієї проблеми.

Якість як результат (quality as outcomes) відображає результати освіти. У цьому контексті якість може розглядатися через внутрішні (університетські) результати або результати, актуалізовані у позауніверситетському середовищі. У першому випадку оцінці можуть підлягати зміни, які відбуваються в особистісному розвитку студентів під впливом освітнього процесу, що вимірюються, зокрема, тестом навчальних досягнень, у другому – зміни, які відбуваються у суспільному житті, в тому числі пов'язані з професійною зайнятістю випускників вишів та з темпом змін у їхній професійній діяльності. В обох випадках результат навчання залежатиме від того, хто його визначає, тобто чиї очікування беруться до уваги, а саме: навчального закладу, центральних адміністративних структур, регіональних владних структур, ринку праці чи самих випускників.

Якість як аудит (quality as audit) передбачає систему менеджменту якості, акцентує увагу на застосуванні закладами вищої освіти заходів для гарантування, оцінювання та вдосконалення якості.

Якість як місія (quality as mission) – цей підхід розглядає якість як основну мету освітньої установи. У межах такого підходу якість визначається ступенем досягнення поставленої мети – якість кожної дії може бути оцінена лише шляхом зіставлення з метою. У такому сенсі якість є співвідношенням мети і результату.

Якість як культура (quality as culture) означає орієнтацію на розвиток культури якості, яка пронизує освітню організацію, стає її внутрішньою характеристикою. На практиці такий підхід відомий під назвою Total Quality Management (TQM).

Перша група в інтерпретації якості освіти зорієнтована на відповідність очікуванням і потребам індивіда та суспільства. Цього підходу дотримуються такі дослідники, як С. Шишов, В. Кальней, А. Моїсєєв, Є. Яковлев. У його межах якість освіти визначається як сукупність показників результативності стану та процесу освіти (зміст освіти, форми та методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо).

Друга група дослідників у розумінні якості освіти спираються на сформований рівень знань, вмінь, навичок та соціально значущих якостей особистості (Є. Бондаревська, Д. Редько, Л. Санкін та ін.). Параметрами якості освіти для них постають соціально-педагогічні характеристики (цілі, технології, умови, особистісний розвиток).

Третя група акцентує увагу на відповідності сукупності властивостей освітнього процесу та його результату вимогам стандарту, соціальним нормам суспільства, особистості (В. Байденко, В. Ісаєв, Н. Селезньова, О. Субетто та ін.). Якість освіти постає для цих дослідників інтегральною характеристикою і процесу, і результату, і системи.

Четверта група вчених визначає критерієм якості освіти відповідність результату цілям освіти, спрогнозованим на зону потенційного розвитку особистості (М. Поташник, В. Полонський, В. Панасюк, А. Крахмалев та ін.). Якість освіти розглядається при цьому як сукупність характеристик освіченості випускника.

П'ята група дослідників під якістю освіти розуміє здатність освітнього закладу задовольняти встановлені та прогнозовані потреби (Г. Бодровський, Т. Шамова, П. Третьяков, Г. Володіна та ін.).

Інтеграційно-глобалізаційні процеси в освіті – зокрема, приєднання України до Болонських домовленостей, а також модернізація української вищої освіти актуалізують проблему якості освіти. Забезпечення якості є необхідною умовою підвищення конкурентоспроможності української вищої освіти. Проблема дослідження якості сучасної освіти є актуальною насамперед у контексті європейського виміру як засобу консолідації національних освітніх систем. Істотного значення набуває розвиток інституційних механізмів, спроможних підвищити якість освіти у вищих навчальних закладах.

Доволі поширеним є уподібнення якості освіти її конкурентному потенціалу, конкурентоспроможності. В межах цього підходу забезпечення якості постає необхідною умовою підвищення конкурентоспроможності освіти. Однак, як зауважив ще свого часу Сократ, поширеність стереотипу априорі не означає його адекватності буттєвим реаліям: якість як конкурентоспроможність – небездоганний концептуальний наголос розвитку освіти вже хоча б тому, що конкурентоспроможність в одній сфері життєдіяльності може не гарантувати (і здебільшого не гарантує!) конкурентоспроможності в іншій сфері. Що ж стосується перспектив досягнення конкурентоспроможного рівня в усіх сферах, то це – очевидна ілюзія і утопія.

О. Субетто розглядає якісну освіту, з одного боку, як систему, що має зберегти національну самобутність, утвердитись через відродження кращого досвіду минулого, а з іншого боку – як систему, що спрямована на «забезпечення випереджувального розвитку якості людини, під якою розуміється її відповідність природному середовищу, культурі, суспільству, економіці, технологіям, професійній діяльності, державі, Біосфері, Землі, Космосу, з урахуванням змін, що відбуваються як з незалежних від людини, суспільства причин, так і з антропогенних причин» [66, с. 16].

Якість вищої освіти повинна відповідати:

- потребам розвитку соціуму, економіки і суспільства України, (соціоцентристський аспект);
- вимогам відтворення національної культури, формування у просторі вищої школи «людини культури» (культуроцентристський аспект);
- запитам особистості, «моделі якості людини», створеної українською культурою і українською історією, якість патріотичного, культурно-духовно-морального виховання в системі вищої освіти (людиноцентристський аспект);
- якістю змісту вищої освіти, який відображає рівень фундаментальної та професійно-спеціалізованої підготовки, відповідність вимогам випередження розвитку «живого знання»,

трансльованого в освітньому процесі вищої школи, по відношенню до «уречевлених знань» у техніці, в технологіях, у професійній практиці (змістовний, або знанієцентристський аспект).

Б. Гершунський упевнений, що якість освіти – поняття ємне і поліаспектне, а тому воно не може і не повинно розглядатися тільки на основі власне освітніх параметрів, оскільки освіта – це широка соціально-економічна і соціально-культурна категорія. Це одна з найбільш важливих сфер будь-якого суспільства і держави. Якість освіти визначає економічний, інтелектуальний і моральний потенціал будь-якої країни. Тому цілком очевидно, що оцінюватися якість освіти має не тільки за допомогою проміжних власне педагогічних та освітніх параметрів, критеріїв, а й за допомогою критеріїв, що знаходяться поза сферою освіти. У цьому сенсі якість освіти корелює з такими глобальними категоріями, як рівень життя, економічний потенціал країни, динамізм суспільства, здатність його адаптуватися до мінливих умов у світі тощо [75, с. 99-100].

З ним погоджується українська дослідниця С. Щудло, яка визначає якість освіти як «інтегративну конвенційну характеристику освітнього процесу та його результатів, що виражає ступінь їхньої відповідності очікуванням суб'єктів освітнього простору – від окремого індивіда до суспільства загалом» [80, с. 56]. При цьому серед суб'єктів освітнього простору С. Щудло називає державу як основного гравця, що характеризується найбільшим впливом на інститут освіти; навчальні заклади як безпосередніх виробників освітніх послуг; студентів як безпосередніх споживачів освітніх послуг та їхніх батьків як інвесторів в освіту дітей та опосередкованих споживачів освітніх послуг; роботодавців як споживачів освітніх послуг; незалежні громадські професійні співтовариства (вітчизняні й міжнародні), які здійснюють оцінку якості освіти; суспільство, яке формує громадську думку, є своєрідним каталізатором соціального запиту на освіту [80, с. 89-90].

На X конференції міністрів освіти держав-учасниць СНД, що відбулася в травні 2005 року, запропоновано трактувати якість освіти як соціальну категорію, що визначає результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства у сфері розвитку громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості. Якість освіти пов'язана із загальним розвитком і поліпшенням наукового, освітнього та виробничого потенціалу вузу і складається з якості викладання, використовуваних технологій навчання, інновацій, методик, якості матеріально-технічної бази, якості управління процесом навчання. Єдиної точки зору щодо індикаторів якості освіти досі не вироблено. Проте, очевидно, що оцінка освіти полікритеріальна і не зводиться тільки до оцінки компетентностей студентів і випускників вузів, хоча ця оцінка була і залишається одним з важливих показників якості освіти.

По відношенню до якості освіти найбільш поширений нормативний підхід. Відповідно до нього якість освіти не може бути кінцевим результатом – вона постає засобом детермінації розвитку основних компетентностей і включає в себе індикацію стандартів для оцінки прогресу в розвитку учнів. При цьому підставою для вимірювання і порівняння є відповідність певному еталону – вимозі, стандарту, закону.

У сучасних умовах «до найважливіших причин зростання зацікавлень академічного середовища якістю вищої освіти можна віднести, як зазначає польський дослідник З. Ратайчак, збільшення чисельності вишів, різке і хаотичне зростання ринку освітніх послуг, зміна демографічної структури суспільства (зменшення потенційних кандидатів до ВНЗ), декомпозиція ринку праці, що вимагає більш гнучких видів навчання» [103, с. 11].

Цей перелік можна доповнити ще низкою причин, визначених К. Райчелом, а саме: «значне зростання чисельності студентів; зміни в управлінні освітніми інституціями; вертикальна та горизонтальна диверсифікація системи освіти; професійні стандарти – насамперед йдеться про формування довіри професійного середовища до освітньої діяльності вищого навчального закладу; інтеграційні процеси в Європі – розвиток співпраці проявляється у поживленні наукових контактів, академічному обміні викладачами та студентами, що зумовлює необхідність узгодження якості освіти та визнання дипломів і наукових ступенів» [93, с. 12]. Таким чином, якість

освіти розглядається як важлива умова, що визначає довгостроковий розвиток суспільства в певному напрямі, а її підвищення – як стрижнева проблема освітньої політики кожної держави.

А. Вроєйнстийн наводить такі аргументи необхідності прискіпливої уваги до якості вищої освіти:

- «з 1950-х рр. ведеться мова про масовий доступ до вищої освіти. Спостерігається значне зростання чисельності студентів, що викликає фінансове напруження у бюджеті. Затрати на кожного студента знизилися. Водночас держава повинна гарантувати суспільству, що ці заходи не ставлять під загрозу якість освіти. Ця проблема загострюється у зв'язку з економічними кризами. Від імені суспільства уряди почали уважніше стежити за затратами та віддачею вищої освіти;

- в останні десятиліття змінилися взаємовідносини суспільства та вищої освіти. Суспільство стає все більше й більше зацікавленим у вищій освіті. Взаємозв'язки вищих навчальних закладів та ринку праці стали темою для обговорення. За деякими напрямками, наприклад, психології, історії та інших суспільних наук кількість студентів є значною, але мало робочих місць, тому високий рівень безробіття. За іншими напрямками, такими як інженерні професії, часто спостерігається недобір студентів, хоча суспільство потребує цих випускників у великих кількостях. Така ситуація стимулює вищу освіту скеровувати потік студентів у потрібному напрямі;

- якість стає все більш важливою умовою для вищих навчальних закладів, позаяк питання ставиться таке: чи можливо забезпечити якість за обставин, які сьогодні склалися. З 1950-х рр. ведуться розмови про «недоліки якості»: з одного боку, держава намагається збільшити кількість прийнятих студентів (доступність вищої освіти для всіх бажаючих, наскільки це можливо), з іншого боку – ми спостерігаємо постійне скорочення інвестицій. Вищим начальним закладам доводиться виконувати більше роботи за менші кошти;

- обмін студентами та міжнародне співробітництво вимагає пильної уваги до якості. Обмін студентами між державами існує давно. Тим не менше, з впровадженням таких програм, як «ЕРАСМУС», цілком зрозуміло, що необхідно більше знати про якість освітніх програм в інших країнах. А також Європейський Союз при вільному ринку праці зацікавлений в якості навчальних програм і в якісному рівні знань випускників;

- держава у розвитку вищої освіти завжди відводила для себе керівну роль. Домінуючою була ідея розвитку вищої освіти шляхом детального регулювання. З 1980-х рр. уряди відмовилися від ідеї «регульованого суспільства», і зародилася нова філософія розвитку вищої освіти. Ця філософія виникла і з іншої причини: у зв'язку з масовою доступністю вищої освіти система настільки ускладнилася, що централізований контроль став неефективним. Окрім того, стрімкі зміни науково-технологічних знань, безумовно, вимагали гнучкої системи для того, щоб багато рішень могли прийматися на локальному (інституційному) рівні. Тому уряди багатьох європейських країн відходять у тінь, надаючи більше автономії вищій освіті, однак, вимагаючи забезпечення якості.

Таким чином, суспільство вимагає звітності та підтвердження якості і бажає знати, за що платить гроші. Держава згідна надавати більше автономії ВНЗ за умови гарантування якості. Тому в багатьох країнах обговорюється питання якості, а також її забезпечення, підтвердження та оцінки» [19, с. 17-18].

Якість є поліаспектним і багаторівневим феноменом наукової і соціальної картин світу. **Якість освіти в Україні здебільшого розглядається як триєдиний статус-кво: 1) якості освітнього середовища; 2) якості реалізації освітнього процесу; 3) якості результатів освітнього процесу.** Наведені три складові окреслюють основні сутнісні ознаки і перспективи освітньої сфери.

Разом із переходом від елітарної до масової вищої освіти, що відбувається сьогодні у всьому світі, **набирає сили тенденція до зміщення акцентів в оцінюванні якості вищої освіти у напрямку задоволення потреб студентів.** Щостосується потреб держави та ринку праці, то їх задоволення може здійснюватися через різноманітні механізми стимулювання студентів до вибору та якісного опанування відповідних освітніх програм і навчальних дисциплін. Також

доцільно застосування механізмів атестації професійних кваліфікацій поза межами системи вищої освіти – працедавцями, професійними громадськими установами тощо.

Можна запропонувати таку загальну схему оцінювання якості вищої освіти. На державному рівні визначається базовий (мінімальний) набір індикаторів, що використовуються для оцінювання, а також методики їхнього розрахунку та граничні значення окремих індикаторів, що дають змогу вирізняти вищу освіту серед інших рівнів освіти. Ці граничні значення можуть варіюватися в певних межах для різних типів вищих навчальних закладів, рівнів вищої освіти та галузей знань. Дані про значення встановлених індикаторів для всіх ВНЗ мають бути доступні для вільного користування на офіційному сайті МОН України та на сайтах вищих навчальних закладів.

Для порівняння якості вищої освіти в різних ВНЗ можуть використовуватися рейтинги університетів, що будуються з урахуванням Берлінських принципів ранжирування вищих навчальних закладів та наступних рекомендацій IREG. Зокрема, вони повинні бути розраховані на конкретні цільові аудиторії та досягнення конкретних цілей, а також мають враховувати відмінності завдань та цілей діяльності різних ВНЗ. При побудові рейтингів можуть використовуватися як визначені державою індикатори, так і інші показники якості вищої освіти. Але в останньому випадку розробники рейтингів повинні наводити прозорі методики розрахунку відповідних показників і посилання на доступні джерела використовуваних з цією метою даних. Важливою умовою ефективності рейтингових оцінок є розробка їх недержавними організаціями. Це необхідно для запобігання конфлікту інтересів, оскільки органи державного управління в даному випадку є однією із зацікавлених груп, що мають різні, іноді – протилежні цілі. Також бажано мати, принаймні, декілька загальнонаціональних рейтингів, спрямованих на різні цільові аудиторії [9, с. 10].

На рівні окремих вищих навчальних закладів можуть використовуватися два типи оцінок. Перший з них будується як система моніторингових індикаторів. Цей набір містить усі індикатори, встановлені на державному рівні, а також може містити власні додаткові індикатори. Для окремих індикаторів можуть бути встановлені певні граничні значення. При цьому граничні значення, що встановлює ВНЗ, мають бути не гіршими, ніж ті, що встановлені для відповідних показників державними вимогами.

Оцінки другого типу є багатовимірними й розраховуються на основі встановленої у ВНЗ системи індикаторів з урахуванням місії та цілей конкретного ВНЗ, а також завдань та особливостей подальшого обліку отриманих оцінок, здійснюваного, у свою чергу, шляхом відбору індикаторів, застосованих при їхньому розрахунку, і відповідних вагових коефіцієнтів. Ці оцінки, насамперед, повинні використовуватися для оцінювання ступеня досягнення цілей, які ставить перед собою конкретний вищий навчальний заклад, та їхнє корегування.

Серед механізмів забезпечення якості вищої освіти домінуючими є державні механізми ліцензування і акредитації, що гальмує процеси демократизації та демонополізації освітньої сфери. Виходу з цієї ситуації сприятиме поєднання державних з громадськими механізмами забезпечення якості, розширення суб'єктів освіти, залучених до оцінювання та забезпечення якості освіти, зокрема роботодавців, незалежних професійних агенцій, міжнародних структур, майбутніх фахівців як безпосередніх споживачів освіти. Нарешті, громадська думка є своєрідним каталізатором соціального запиту на освіту.

Вкрай низьку оцінку вітчизняної системи освіти дають респонденти різних соціологічних досліджень. Опитування Центру Разумкова «Як змінилася за роки незалежності система освіти в Україні?» дало такі результати: найбільший відсоток отримала відповідь «Погіршилася» – 45,5 %; найменший – «Покращилася» – 8,5 % [84].

С. Щудло наводить результати Європейського соціального дослідження, відповідно до яких показник рівня задоволеності системою освіти в Україні найнижчий серед країн Східної Європи (3,83 бали з 10 можливих). Можливо, ситуація з освітою насправді не така погана, як показує дослідження оцінок пересічних громадян, але все ж результати суб'єктивних думок є

відображенням реальних справ, робить висновок дослідниця. Особливо красномовним низький рівень задоволення освітою в Україні є у порівнянні з країнами Європи і навіть Східної Європи [80].

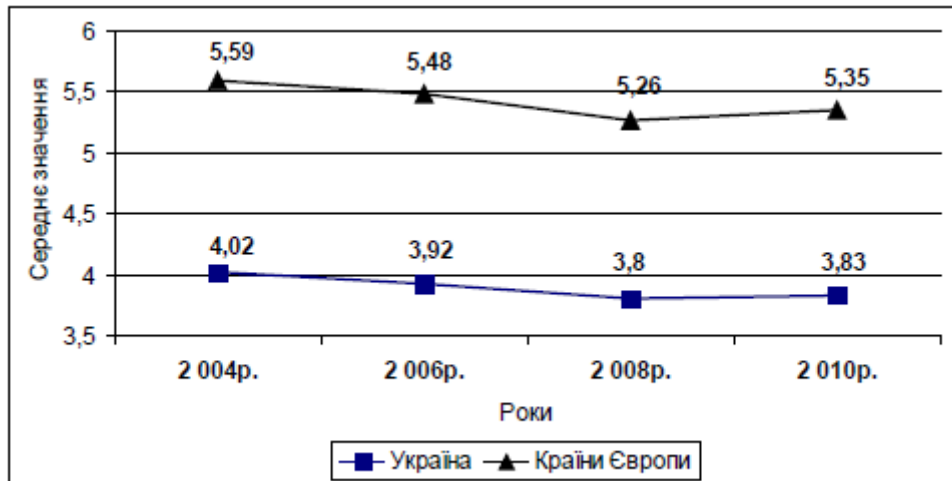


Рис. 1.1. Середні значення показників рівня задоволеності системою освіти в Україні та Європи (2010 р., max=10)

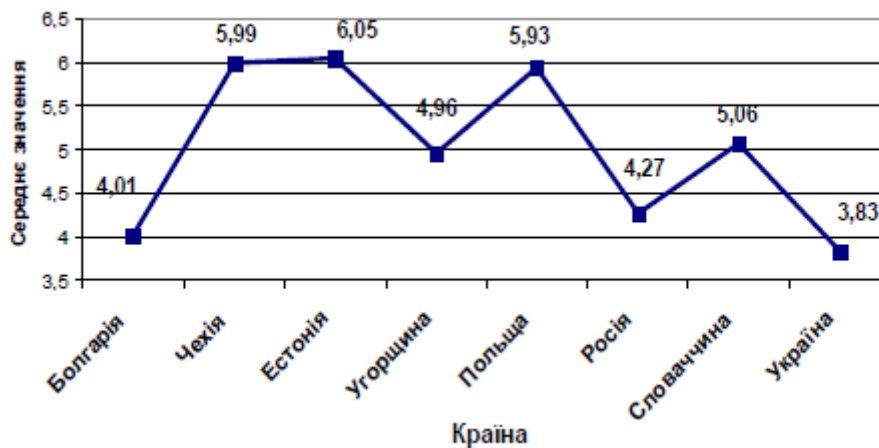


Рис. 1.2. Середні значення показників рівня задоволеності системою освіти у країнах Східної Європи (2010 р., max=10).

Серед факторів, які гарантовано вплинуть на якість вищої освіти в Україні в найближчі роки, є відмова Міністерства освіти від держзамовлення як основного джерела фінансування ВНЗ. За винятком стратегічно важливих спеціальностей планування кількості фахівців з усіх спеціальностей відбуватиметься не в міністерських кабінетах, а в приймальних комісіях вишів. Так МОН намагається оптимізувати витрати на непопулярні спеціальності і водночас визначити оптимальний рівень фінансування спеціальностей, що користуються попитом серед абітурієнтів.

При цьому гроші, які університети зароблятимуть в процесі навчання студентів, зберігатимуться не в казначействі, а на спеціальних рахунках державних банків. Так планують стимулювати виші до розвитку та підняття рівня освіти. Однак у цієї медалі є й зворотний бік. Зокрема, як зазначив нещодавно ректор «Київського політехнічного інституту» Михайло Згуровський, скасування держзамовлення може знищити технічні й природничі спеціальності. «Без чіткої державної політики у сфері підготовки кадрів ми прийдемо до того, що інженерів, фізиків, математиків, біологів і т. д. в результаті просто не буде», – констатував він, додавши, що дефіцит абітурієнтів за окремими напрямками в КПІ відчули вже цього року.

Нині склалися різні підходи до трактування поняття «якості освіти», які вибудовуються на основі різного структурного поєднання таких категорій, як «стандарт освіти», «освітній

результат», «якість освітнього процесу» і т. п. При цьому істотно змінюється смислове розуміння базового поняття: одні розглядають цю категорію як суто управлінську, пов'язуючи її з механізмами і умовами нормального функціонування вузу; інші пропонують зосередитися на якості підготовки фахівців; треті – на якості освітніх стандартів, навчальних програм і підручників для вузів; четверті – на проблемі організації освітнього процесу та якості його науково-методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення.

Основна об'єктивна перешкода полягає в тому, що якість освіти підлягає формалізації з великими труднощами і з багатьма «але». Річ у тім, що ВНЗ продають свої послуги на ринку товарів, якість яких не можна чітко оцінити. Як наслідок – у багатьох випадках споживачі фактично не знають, що купують.

Якість освіти віддзеркавлює стан і результативність процесу освіти, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку та формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості. Під якістю освіти ми розуміємо міру відповідності інтегральної характеристики освітнього процесу і його результатів поширеним у суспільстві уявленням про те, яким повинен бути названий процес і яким цілям він повинен слугувати. Суспільні уявлення формуються соціокультурними чинниками (стан економіки країни, соціокультурна і політичне життя регіону, досягнення науки і т.д.) які висувають вимоги до якості освіти.

Ось лише один приклад, який демонструє у випадку з якістю освіти, відсутність єдиного погляду на даний предмет. Існує модель, згідно з якою освітній процес поділяється на три складові етапи – input (вхід), process (процес), output (вихід чи результат). Кожен з цих етапів, в свою чергу, характеризується певним набором складових. Під input (вхід) маються на увазі початкові вимоги до студентів, інфраструктури, ресурсів тощо. Під process слід розуміти власне освітній процес в сукупності вимог до забезпечення його якості (якість професорсько-викладацького складу, навчально-методичного забезпечення тощо). Під output – кінцевий результат (наприклад, успішність або можливість влаштуватися на роботу). Кожна зі складових може бути оцінена тим чи іншим способом, отже, дозволяє зробити порівняння, на якому індивід вже може будувати свої переваги.

Грунтуючись на цій моделі, група дослідників з Канади провела опитування серед вибірки із студентів, їх батьків, викладачів та представників роботодавців з метою виявити, які з цих складових вони вважають найбільш важливими з точки зору забезпечення якості вищої освіти. Результати наочно показують, що різні категорії «споживачів» освіти (в цьому випадку вищого) розрізняються за своїм сприйняттям його якості. У той час як студенти більше стурбовані якістю (вмістом) освітнього процесу та кінцевим результатом, їхніх батьків в рівній мірі цікавлять початкові вимоги (умови надходження) і кінцевий результат. Роботодавців практично не цікавить якість абітурієнтів та початкові умови, у своїх перевагах вони опинилися в більшій мірі орієнтованими на кінцевий результат, хоча зміст і форму навчального процесу вони також схильні розглядати як значущі. І тільки викладачі сказали, що кожна зі складових є важливою, розподіливши свої переваги між ними приблизно в рівних пропорціях.

Суспільство часто розглядає освіту як соціальний інститут (на соціальному рівні) та вид діяльності (на рівні індивіда) вкрай однобічно і редуковано – лише як засіб підготовки індивіда до професії. Це вочевидь спрощений підхід, позаяк покликання освіти полягає не тільки й навіть не стільки в професійній підготовці й навіть не в підготовці до життя в цілому, скільки в тому, щоб допомогти людині поліпшити водночас як світ, так і себе в цьому світі. Відтак, одним з ключових важелів виходу з кризи освіти є концептуальне переосмислення освіти як соціального явища, соціального інституту і соціальної системи.

Концептуальний підхід формування пріоритетів освітньої політики виключно за рахунок того, що має бути «на виході» освітньої системи (приміром, вміння пристосовуватись до мінливих реалій сьогодення, до відстежування кон'юнктурних тенденцій і адаптації до них), є контрпродуктивним за своїми наслідками. По суті, він перекреслює саму можливість побудови стратегем освітньої політики, зводячи все до гонитви за черговою тактичною перевагою. А коли

відбувається гонитва, то об'єктивно бракує часу навіть на з'ясування сакраментального: навіщо потрібна та чи інша тактична новація, якій підпорядковується життєдіяльність освітньої сфери? І наскільки вона ефективна (а відтак – і доречна) з позицій не лише сьогодення, а й майбуття?

Основою Болонського процесу є 9 основних положень удосконалення системи вищої освіти, висвітлених у Болонській декларації та Празькому комюніке:

- прийняття загальної системи порівняльних освітньо-кваліфікаційних рівнів;
- запровадження двох циклів навчання: бакалавр – магістр;
- впровадження системи кредитів відповідно до європейської системи трансферу кредитів ECTS;
- забезпечення мобільності студентів і викладачів у межах освітнього простору;
- сприяння європейській співпраці у сфері забезпечення якості освіти;
- поширення європейських стандартів у галузі вищої освіти;
- постійне навчання впродовж усього життя;
- мотивоване залучення студентів до навчання;
- сприяння підвищенню привабливості європейського освітнього простору для інших регіонів світу.

Україна підписала Болонську декларацію у травні 2005 року. Це автоматично зумовило потребу розробки і впровадження комплексної програми реформування процесу підготовки фахівців найвищого рівня з метою його наближення до європейських вимог. Нині перед Україною стоїть завдання зберегти напрацьовані традиції підготовки висококваліфікованих фахівців і водночас забезпечити їх відповідність ключовим освітнім тенденціям Європи. Це потребує насамперед зміцнення сильних сторін класичної університетської освіти в Україні шляхом інтеграції нових методів навчання, надання студентам більшої самостійності та свободи вибору дисциплін тощо.

Разом з тим у фаховому середовищі продовжує залишатись відкритим питання, наскільки «рецептура» Болонського процесу когерентна реаліям українського «діагнозу», а відтак – наскільки вона виявиться (чи пак – може в принципі виявитися) доречною, дієвою, ефективною? Принаймні, відсутня переконлива відповідь на питання, яке лежить буквально на поверхні: якщо університетський потенціал США залишає далеко позаду університетський потенціал решти країн (з Європою включно), то чи не було помилкою України визначення в якості взірця європейський освітній вектор? Бо якщо такий вибір зроблено під інерційним тиском химерних перспектив євроінтеграції, а не резонів і перспектив власне освітньої сфери, то цей факт варто було б визнати з високих трибун відверто, а ще ліпше – попередньо такий вибір зробити предметом демократичного, транспарентного обговорення хоча б у фаховому середовищі.

Проблема якості освіти, як і будь-яка інша сучасна освітня проблема, потребує контекстуального підходу, тобто розгляду її, насамперед, в контексті визначень сучасності як плинної цілісної складності у ситуації глобальних трансформацій. Визначальною рисою сучасності є безпрецедентний соціальний динамізм. За таких умов в освіті актуалізується проблема пошуку нових стратегій мислення і моделей поведінки. У досягненні результату якісної освіти вирішальна роль належить не стільки «голому» змісту навчання, скільки соціальному середовищу і способам, за допомогою яких подається матеріал.

Концепт «кількість» передбачає існування вимірювальної шкали, при порівнянні з якою з'являється числове вираження істотних аспектів. При цьому числові параметри можуть бути приблизними – наприклад, числова оцінка маси Всесвіту або тривалості історичної епохи. Однак така числова приблизність не позначається на сутності «кількості», оскільки підставою для її обчислення є наявність єдиної вимірювальної шкали. Прикладом може слугувати введення єдиної шкали вимірювання результатів навчання в школі. Це кількісний результат, що показує підсумки навчання.

На противагу концепту «кількість» концепт «якість» не передбачає існування єдиної вимірювальної шкали. Для поняття «якість» визначальним є наявність експлікованого критерію, за

яким відбувається оцінка того, що вважати якісним, а що – неякісним, а також де між ними проходить межа. Прикладом використання концепту «якість» може слугувати використання критерію «наукова новизна» при захисті дисертацій. Цей критерій є типово якісною оцінкою, оскільки єдина шкала для виміру наукової новизни не унормована і навряд чи коли-небудь буде канонізована.

Вести мову про «якість» в науковому сенсі можна лише в разі наявності критерію оцінки якості або, принаймні, в разі усвідомлення того, що такий критерій має бути. Без розуміння цього факту текст, у якому часто використовується слово «якість», набуває статусу хіба що публіцистичної риторики.

Якість освіти має оцінюватися за допомогою критеріїв, що корелюють з такими глобальними категоріями, як «спосіб життя», «життєвий рівень», «якість життя». Не підлягає сумнів істотність для досягнення рівня якісної освіти п'яти ключових компетентностей, прийнятих Радою Європи, якими «мають бути озброєні молоді європейці» (Key competencies for Europe // Report of Symposium Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. – 28 p. на симпозиумі в м. Берн (27–30 березня 1996):

- політичні та соціальні компетентності: здатність брати на себе відповідальність, участь у процесах колективного прийняття рішень, вміння розв'язувати конфліктні вузли;
- компетентності, пов'язані з життям у полікультурному суспільстві, з формуванням у молоді міжкультурних компетентностей: прийняття відмінностей, повага та шанобливе ставлення до носіїв інших культур, мов та віросповідань;
- компетентності, що стосуються вміння володіти усною та писемною комунікацією, які є дуже вагомими для роботи та соціального життя, оскільки люди, котрі не володіють ними, стають соціально ізольованими;
- компетентності, пов'язані із інформатизацією суспільства, з володінням новими інформаційними технологіями, розумінням їхнього застосування, критичним ставленням до повідомлень засобів масової інформації та реклами;
- компетентності, що розкривають здатність до навчання впродовж усього життя як основи безперервного навчання.

Поняття якості є одним із центральних у сучасних дискусіях щодо проблем української вищої освіти. Але аналіз наявного діапазону концептуальних підходів доводить, що часто не лише пересічні громадяни, а й провідні експерти вкладають у це поняття зовсім різний зміст. Тому існує потреба визначитися з термінами.

Зрозуміло, що поняття якості вищої освіти має бути узгоджено із загальним поняттям якості. Тому спочатку спробуємо розібратися з тим, що таке якість.

Академічний тлумачний словник української мови вирізняє такі аспекти цього терміну:

1. По-перше, це «внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших». Стосовно нашої проблеми ми можемо розглядати, зокрема, таку специфіку – бути вищою освітою.

2. По-друге, якість – це «ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням». Саме цей аспект, зазвичай, береться до уваги в дискусіях стосовно якості вищої освіти.

3. По-третє, якість – це ще «та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь».

Якість освіти часто пов'язують з компетентністю (чи пак – ставлять у залежність від неї). Втім, зазначений змістовний маркер переоцінювати не варто. Зокрема, ті, хто наполягають на дієздатності й ефективності компетентнісного підходу до оперування аспектами людяності й гуманізму, мають бути готовими сформулювати чіткі змістовні маркери означених предметно-проблемних сфер. Доводиться визнати, що досі зусилля в цьому напрямку були не надто переконливими, якщо взагалі не карикатурними.

Зрештою, навіть словосполучення «людська (чи пак – людяна) компетентність» має іронічно-саркастично конотацію – особливо, коли взяти до уваги, що цей концептуальний неологізм передбачає ієрархізацію людей за критерієм більшої чи меншої компетентності в цій предметній галузі. Більше того, значну частину людей доведеться визнати «некомпетентними в сфері людської дійсності». Гуманітаризація освіти передбачає насамперед індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації на особистісному та професійному рівнях. Вона є водночас наслідком і причиною, чинником і завданням гуманізації суспільного буття.

Поняття «якість вищої освіти» значною мірою базуються на стандарті ДСТУ ISO 9000:2007, однак цей стандарт не дає відповіді на важливе питання – чиї саме вимоги необхідно задовольнити? Це необхідно вказати тому, насамперед, що у сфері вищої освіти є багато груп інтересів, які мають істотно різні вимоги до результатів навчання. Також бажано було б уточнити, які саме характеристики розглядатимуться. Проаналізуємо тепер декілька офіційних варіантів тлумачення того, що таке якість вищої освіти:

У 2005 р. був розроблений документ «Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти», в якому перераховані європейські стандарти і рекомендації щодо внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, а також щодо агенцій із забезпечення якості і який є основним керуючим документом для європейських вищих навчальних закладів в процесі забезпечення якості освіти [68, с. 22-23].

Стандарти і рекомендації ґрунтуються на наступних основних принципах: зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти; ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе із собою дуже серйозну відповідальність; система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань. Особливості сучасних критеріїв оцінювання якості освіти полягають у тому, що вони припускають: свободу для університетів у формуванні навчальних планів; особливу увагу до якості підготовки фахівців; необхідність постійного вдосконалення освітніх програм з метою підвищення їхньої якості; стимулювання інновацій в освітніх стандартах. Завдання забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим і включає: наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо); організацію навчального процесу, яка найбільш адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної та світової економіки та освіти; контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та на всіх рівнях – рівні ВНЗ, державному та міжнародному (європейському) рівнях.

Деякі сучасні словники вирізняють ще декілька аспектів, що можна розглядати як варіанти конкретизації другого з розглянутих значень для певних сфер застосування. Наведемо додатково лише таке офіційне визначення, що надає стандарт ДСТУ ISO 9000:2007: якість – це «ступінь, до якого сукупність власних характеристик задовольняє вимоги» [24, с. 17].

При цьому вимоги в стандарті розуміють як «сформульовані потреби чи очікування, загальнозрозумілі чи обов'язкові», а характеристики – як «характерні особливості», які можуть бути якісними чи кількісними, власними або наданими, фізичними, етичними, часовими тощо. Зазначається, що якість може бути низькою, доброю чи відмінною. Тобто об'єкти можуть бути проранжовані за їхньою якістю. Останнє визначення цікаве тим, що саме на ньому базуються основні офіційні визначення поняття якості вищої освіти, які ми розглянемо трохи пізніше.

Комплексне дослідження європейських стандартів забезпечення якості вищої освіти дозволяє виділити основні вимоги і напрямки, які стосуються як внутрішнього, так і зовнішнього забезпечення, а також діяльності відповідних суб'єктів із забезпечення якості. Це чітке визначення політики і пов'язаних із нею процедур забезпечення якості; стратегія, політика, процедури і виконавці повинні мати визначений офіційний статус; формулювання, оприлюднення і послідовне

дотримання критеріїв, на яких повинна базуватись будь-яка діяльність із забезпечення якості; відповідність доступних ресурсів поставленим цілям та процедурам їх реалізації; участь у процесах забезпечення якості усіх зацікавлених сторін; регулярний моніторинг і звітність; публічність і доступність усієї інформації з питань забезпечення якості освіти.

Безумовно, можна розробити стандарти вищої освіти таким чином, щоб вони відповідали певним узагальненим вимогам усіх груп інтересів. З міркувань необхідності практичного оцінювання якості вищої освіти, на перший погляд, здається достатньо перспективним. Втім, він містить чимало проблем. Насамперед встановлення державою стандартів, котрі оцінюють професійну компетентність випускників, має супроводжуватися зобов'язанням держави працевлаштувати випускників згідно з отриманою ними відповідно до цих стандартів професійною компетентністю. Інакше важко обґрунтувати обмеження, котрі держава накладає на вибір студентами змісту навчання. Чи готова держава взяти на себе таке зобов'язання? І чи можливо це взагалі в умовах ринкової економіки?

Також слід зазначити, що оцінювати якість освіти за стандартами можна лише за наявності якісних стандартів. Але сьогодні в Україні для багатьох напрямів та спеціальностей взагалі стандартів немає. А там, де ці стандарти є, вони часто не задовольняють вимог ані студентів, ані працедавців. З окремих напрямів, що швидко розвиваються (прикладом, є напрями, що належать до галузі знань «Інформатика та обчислювальна техніка»), фахівці багаторазово звертали увагу на те, що тривалість циклу оновлення освітніх стандартів є значно більшою, ніж тривалість життєвого циклу вимог ринку праці до компетентностей працівників.

Інше заперечення проти надмірної стандартизації полягає в тому, що навіть у межах одного напрямку підготовки або спеціальності ринку праці потрібні не стандартизовані випускники, а працівники, адаптовані до вимог конкретних підприємств. Наприклад, фахівці з економіки промисловості повинні мати не тільки загальноекономічні компетентності, а й певні знання, уміння й навички, що є специфічними для конкретного виробництва. Й не тільки компетентності з економіки, а й ті, що стосуються технологій, обладнання, методик управління, правового регулювання, особливостей співпраці з постачальниками та споживачами тощо. Те саме стосується й менеджерів, програмістів, юристів та фахівців багатьох інших галузей знань. Кваліфікований журналіст повинен володіти не тільки компетентностями, що стосуються методики підготовки й оформлення публікацій, а й розуміти об'єкт та предмет своїх публікацій. Саме тому в більшості європейських та американських університетів дуже високою є частка дисциплін за вільним вибором студентів. І саме через це стандарти вищої освіти можуть бути лише рамковими, а відтак – не дуже придатними для розробки на їхній основі методик оцінювання якості вищої освіти.

В кожному разі актуалізується аспект унормування основних пропорцій у вищій школі, що зумовлюють ефективну організацію, успішність, конкурентоздатність останньої. Аналіз різноаспектної невідповідності й диспропорцій української вищої школи сприятиме визначенню пріоритетів її гармонійності та цілісності, конкретизації цільових орієнтирів та продуктивності освітньої сфери.

Ще одне важливе методичне питання – як саме оцінювати відповідність стандартам? Те саме методичне питання постає й у випадку, коли оцінюють не відповідність стандартам, а відповідність будь-яким іншим вимогам. Тому розглянемо відразу цей, більш загальний випадок. Не претендуючи на вичерпний аналіз, обмежимося розглядом таких трьох підходів.

1. Ми можемо розглядати вимоги (зокрема, стандарти) як набір показників, що є нижньою або верхньою межею допустимих значень тієї чи іншої ознаки. Такий підхід сьогодні використовується в Україні при акредитації напрямів підготовки та спеціальностей у ВНЗ. Результат у цьому випадку ми одержуємо в дихотомічній шкалі: «відповідає вимогам» чи «не відповідає вимогам». Така методика дає принципову можливість сформулювати певні рамкові вимоги, що можуть бути покладені в основу освітніх стандартів. Але кожний ВНЗ й кожна галузь знань мають певну специфіку. Тому навіть ці рамкові вимоги доцільно робити гнучкими, надаючи вищим

навчальним закладам можливість відхилитися в певних межах від окремих вимог – за рахунок перевищення вимог за іншими показниками. Важливим у цьому випадку є також склад вимог, який повинен встановлюватися не за принципом зручності для перевірок, а на основі реальних потреб студентів, ринку праці й держави. Але цей підхід має й очевидний недолік – він не дає можливості порівнювати якість вищої освіти в різних ВНЗ.

2. Стандарт або інші вимоги можна сформулювати як набір не граничних, а оптимальних значень певних показників. У цьому випадку відповідність стандарту буде оцінюватися як ступень відхилення від цього оптимального набору. На сьогодні існує декілька математичних підходів до розв'язування подібних задач і багато мір оцінювання ступеня відхилення. Але питання про те, який саме підхід і які міри є найбільш адекватними задачі оцінювання якості вищої освіти (її відповідності певним вимогам), досі не вивчали. Основним недоліком цього підходу є те, що він не стимулює «позитивні» відхилення від вимог. Але в деяких випадках такі позитивні відхилення є фіктивними й можуть розглядатися як прояв відомого закону Гудхарта. Як і в попередньому випадку, важливим питанням є набір вимог – особливо, якщо ці вимоги передбачається закріпити у певних стандартах.

3. Ми можемо оцінювати якість вищої освіти на основі інтегрального показника, який будують як певну комбінацію окремих індикаторів. У найпростішому випадку такий інтегральний показник є зваженою сумою окремих індикаторів.

Перевагою такої методики є також можливість гнучкого врахування специфіки університетів та вимог різних груп інтересів через корегування набору індикаторів та значень вагових коефіцієнтів. Саме тому – як у світі, так і в Україні – існує багато різних університетських рейтингів, призначених для вирішення різних завдань. Це може бути оцінювання наукових досягнень університетів, оцінювання задоволення вимог працедавців, оцінювання успішності випускників тощо. Але й тут є серйозні методичні проблеми. Зокрема, нами було показано, що як українські, так і провідні світові університетські рейтинги не позбавлені окремих недоліків з погляду їхніх статистичних властивостей. Насамперед, це пов'язано з тим, що університетські рейтинги почали розраховувати відносно нещодавно, тому методики їхньої побудови ще не є досконалими чи хоча б усталеними.

Слід розмежовувати два основні підходи до управління якістю освітньої послуги. Перший вимагає від неї відповідності певним стандартам – вимогам законодавства, навчальним планам і програмам тощо. Цими питаннями в усіх країнах опікуються спеціальні урядові структури (міністерства, комітети з освіти). В Україні подібну функцію могла б виконувати також система незалежного оцінювання знань випускників ВНЗ, наприклад, Національна атестаційна служба з розгалуженими центрами на місцях, яка функціонує на госпрозрахунковій основі. Потребує також вивчення питання запровадження системи сертифікації кваліфікацій випускників, яка проводиться після закінчення навчального закладу і слугує для підтвердження кваліфікації, присвоєної навчальним закладом. Така практика прийнята, зокрема, у Росії. Випускники, які успішно проходять процедуру сертифікації кваліфікації (за даними інших країн, до 40% випускників), не мають проблем із працевлаштуванням [24].

Другий підхід пов'язує якість освіти із задоволенням економічних інтересів численних стейкхолдерів, зацікавлених у розвитку вищої освіти та контролі її якості, – роботодавців, студентів, викладачів і органів влади. Особливої уваги потребує участь в оцінюванні якості освіти студентами і роботодавцями як споживачами освітніх послуг.

Гіпотетично можна розробити стандарти вищої освіти таким чином, щоб вони відповідали певним узагальненим вимогам усіх груп інтересів. І, з погляду необхідності практичного оцінювання якості вищої освіти, такий підхід, на перший погляд, здається достатньо перспективним. Але, насправді, тут також є чимало проблем.

Формами участі студентів у діяльності із забезпечення якості освіти можуть бути: 1) анкетування з метою проведення внутрішнього оцінювання якості навчання у ВНЗ; 2)

консультування експертів, що проводять зовнішнє оцінювання якості освіти; 3) участь у зовнішніх перевірках ВНЗ або навчальних програм у складі експертних груп або як спостерігачі; 4) участь у роботі державних агентств забезпечення якості. Студенти більшості країн – учасниць Болонської угоди беруть участь у трьох із чотирьох рівнів участі в контролі якості вищої освіти.

Практика залучення роботодавців до оцінки якості освіти поширена у багатьох країнах. Так, Фінляндія, Ісландія, Іспанія, Швеція при проведенні оцінки якості освіти включають до складу експертів представників із неакадемічного середовища. Об'єднане Королівство є однією з небагатьох країн, де представники роботодавців і промислових підприємств безпосередньо включені до керівництва діяльністю Агентств із забезпечення якості (Quality Assurance Agency) та до контролю за дотриманням Кодексу практики забезпечення академічної якості і стандартів у вищій освіті (Code of Practice for the Assurance of Academic Quality and Standards in Higher Education).

Однак якість освіти доволі важко формалізується. Річ у тім, що ВНЗ продають свої послуги на ринку довірчих товарів, якість яких не можна оцінити прямо. До того ж характерною рисою освітнього ринку є асиметрія інформації. Споживачі фактично не знають, що вони купують. Не завжди й зрозуміло, чи купили вони щось узагалі.

Слід визнати, що сучасна вища освіта фактично втратила свою сигнальну функцію. Як відомо, за класичною моделлю А. Спенса, показником, що сигналізує про здібності індивіда, можуть слугувати роки, витрачені на здобуття освіти. Чим вище здібності людини до роботи, чим більшою мірою він старанний, терплячий і т.д., тим менш значущим є «тягар» навчання, і тим більше років він готовий витратити на досягнення високого професійного рівня. І навпаки: чим меншими навичками володіє індивід, тим менше йому хочеться вчитися, тим більш значущими для нього є часові втрати, пов'язані з одержанням освіти. Знаючи це, роботодавець установить дві базові ставки зарплати – високу й низьку – залежно від кількості років навчання здобувача. А кожний індивід обере свій оптимальний шлях освіти відповідно до своїх здібностей.

Проте модель А. Спенса спрацьовує лише тоді, коли ВНЗ небагато і вони значно відрізняються один від одного. Якщо ж ВНЗ з однаковою тривалістю навчального процесу чимало (результат масовизації освіти), самі по собі роки, проведені у ВНЗ, перестають бути ефективним сигналом. Роботодавець не може розрізнити випускників із високими і низькими здібностями і змушений орієнтуватися не на роки, а на специфіку ВНЗ, диплому якого він довіряє [62, с. 122].

При цьому виникає істотне протиріччя: абітурієнти мають наміри вступити до такого навчального закладу, який дає найбільш якісну підготовку з обраної спеціальності, з хорошими можливостями працевлаштування, одержання високої зарплати і швидкого кар'єрного зростання. Держава ж і приватні роботодавці бажать отримати після навчання у ВНЗ найбільш здібних випускників, які забезпечать високу ефективність діяльності їхніх підприємств. Однак абітурієнти не хочуть втрачати час і кошти на одержання освіти, яка *ex post*, уже після закінчення ВНЗ, може виявитися неконкурентоспроможною. Вони прагнуть знати про перспективи освіти, набутої в тому чи іншому ВНЗ, *ex ante*, тобто ще до вступу до нього. Роботодавці ж не хочуть, а часто й не можуть втрачати час і гроші на з'ясування здібностей кандидата *ex post*, після прийому на роботу. Вони воліли б з'ясувати можливості випускника ВНЗ *ex ante*, до того, як той почне виконувати свої посадові обов'язки.

За таких умов якість освіти починають визначати шляхом *рейтингування* ВНЗ. Термін «рейтинг» означає ранжування певного об'єкта за визначеною кількісною шкалою. Під *рейтингом* розуміють інструмент акумулювання значного обсягу інформації на підставі порівняння різних інформаційних продуктів за базовими параметрами, який віддзеркалює рівень конкурентоспроможності об'єкта. Похідним від рейтингу поняттям є «рейтингування» – процес встановлення певного порядку об'єктів за критерієм значущості певних характеристик у визначеній шкалі. Адекватність та коректність рейтингу безпосередньо залежить від базових параметрів, під яким слід розуміти найбільш істотні характеристики відповідної групи однорідних об'єктів (комплексні показники), що є орієнтиром для вимірювання в межах певної шкали.

В Україні найбільш впливовими є три національні рейтинги – журналу «Кореспондент», «Топ-200 Україна» і «Компас», розроблений компанією SKM і Благодійним фондом Р. Ахметова. Але єдиної комплексної системи оцінки ВНЗ немає. Скажімо, рейтинг ВНЗ «Компас» базується на оцінках роботодавців та задоволеності самих студентів одержаними знаннями. У методиці ж рейтингування ВНЗ, запропонованій наприкінці 2008 р. Міністерством освіти і науки України, акцент робиться на реалізації наукового потенціалу вищої школи і не враховуються ні відгуки експертів і роботодавців, ні досягнення випускників.

Особливої уваги потребують міжнародні рейтинги, які відбивають позиції ВНЗ у світовій освітній системі. Найбільш популярними з них є: Academic Ranking of World Universities Шанхайського університету, Times Higher Education, Newsweek і рейтинг Паризького університету.

Поза будь-яким сумнівом концентрація найкращих науково-педагогічних та наукових кадрів у вищій школі постає ключовою умовою досягнення вищими навчальними закладами рівня світового класу.

Разом з тим популярна нині тематика рейтингування і пов'язана з нею перспективістика входження до складу університетів топ-рівня не повинна затінити аспект принципової сумісності (чи несумісності) рейтингування та якісних параметрів освіти в цілому: іншими словами, чи завжди рейтинги і освітня якість когерентні, бо якщо в деяких (а тим більше – в багатьох) випадках це – мимобіжні прямі, то тоді аспект рейтингування значною мірою віддзеркалює хибні сподівання – принаймні, в сенсі його сприйняття як інструменту предметного оперування якістю освіти.

**Лаври графа Потьомкіна як причина безсоння бюрократа або
Чим є ідея входження українських вузів у світові топ-рейтинги –
гротеском чи об'єктивною потребою вітчизняного суспільного розвитку?**

Важко не погодитись із тезою, згідно з якою «будівничу роль у створенні Гуманітарної Європи відіграють університети як дослідницькі центри, вища школа, осередки культури та мистецтва. Саме вони беруть на себе роль інтелектуального лідера, первісної духовної основи формування загальноєвропейського гуманістичного мислення. Університети розвиваються на основі плюралізму думок, концепцій, доктрин. Вони є творцями наукового потенціалу і нових технологій, зберігачами історичних традицій і моральних цінностей, моральних начал, провідниками ідеологічних і релігійних переконань, вихователями молоді. Університети все більш інтернаціоналізують свою діяльність, а в Західній Європі вони стали факторами інтеграційних процесів» [101, с. 71-72]. Між іншим, Як зауважив К. Ясперс, «Humanitas – наскільки б часто й істотно не змінювалось значення цього поняття – відноситься до сутності університету» [86, с. 150].

«У міру прискорення темпів науково-технічного і соціального прогресу, зростання соціальної і професійної мобільності населення новоєвропейський ідеал університету як «храму вільних наук» приходять в очевидне протиріччя з потребами й очікуваннями соціального середовища. На рубежі XIX – XX ст. під впливом структурних змін в економіці та сфері зайнятості, а також тенденцій масовизації, професіоналізації та «політехнізації» освіти класична модель університету та університетської освіти зазнає серйозних змін. Це звело соціальні функції університетів переважно до підготовки фахівців певного профілю для галузей економіки та соціальної сфери на замовлення і під контролем держави. Як наслідок, університетську освіту було прирівняно до професійної, а поняття «університет» виявилось в підсумку редукованим лише до статусу вищого навчального закладу» [7, с. 112].

Дослідження генезису і еволюції університету та університетської освіти як соціокультурних феноменів посідають чільне місце і мають давні традиції. Зазначена проблематика широко висвітлюється в працях Ф. Альбаха, Д. Белла, Дж. Бернала, Х. Р. Віллануеви, В. Гумбольдта, Г.-Г. Гадамера, М. Кастельса, Дж. Ньюмена, Х. Ортега-і-Гассета, Ф. Паульсена, В. Роуга, Ю. Габермаса, К. Ясперса, Г. Ашина, Б. Вульфсона, Б. Гершунського, О. Долженка, Н. Ладигець, А. Огурцова, Н. Наливайка, М. Розова, Ж. Тощенко. Разом з тим у зв'язку з новими реаліями, породженими

процесами глобалізації та модернізації всіх сфер суспільного життя, на перший план висувається завдання філософського осмислення соціокультурної місії університету та університетської освіти в умовах перманентних соціальних змін.

Проблематика соціальної місії сучасного академічного університету інноваційного типу розкривається в працях А. Барцеля, К. Геллера, Р. Ретреллі, Б. Вульфсона, А.Огурцова. Проблема концептуалізації університетської освіти активно і плідно розроблялася Е.Дюркгеймом, Дж. Бентамом, Дж. Ньюменом, М. Вебером, К. Мангеймом, Р. Хатчінсом, С.Хуком та іншими авторами. Тема культурної місії сучасного університету представлена в працях таких дослідників, як Т. Веблен, Г. Деніфле, Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс, М.Ладижець, М. Лурья. У працях зазначених авторів розглядаються проблеми, пов'язані з природою і соціокультурним статусом університету і університетської освіти, міждисциплінарним синтезом в сучасній освіті та реалізацією місії університету як центру «еталонного знання», впровадженням в освітню практику «антропного принципу» тощо.

Аналізуючи сутнісні ознаки університету світового класу, Джеміль Салмі зазначав: результати діяльності найкращих освітніх інституцій, які полягають у високій якості знань випускників, у здатності проводити найсучасніші дослідження і брати участь у трансфері технологій обумовлені трьома групами факторів: поперше, високою концентрацією талантів серед викладачів та студентів, по-друге, значними фінансовими можливостями, які дозволяють створити ефективне освітнє середовище та проводити найсучасніші наукові дослідження, по-третє оптимальною управлінською моделлю, котра містить бачення стратегічної мети, інноваційні підходи та гнучкість, які відкривають можливість для прийняття рішень та оперативного здійснення управлінської діяльності без бюрократичних перепон.

Отже, університет світового класу виникає там, де перетинаються можливості для максимального залучення талановитих викладачів та студентів, значний фінансовий ресурс та ефективний університетський менеджмент. Конструювання цього «перехрестя» – це важка, кропітка, фінансово затратна справа, що потребує мобілізації значних інтелектуальних, фінансових та управлінських ресурсів. Але альтернатива для відповідних інвестицій в дану справу – свідоме позиціонування певного національного проекту на, використовуючи термінологію І. Валлерстайна, периферію цивілізаційного розвитку.

Дж. Салмі виокремлює три основні стратегії побудови університету світового класу, реалізація яких можна, якщо це завдання стане загальнонаціональним пріоритетом. Перша стратегія – це модернізація кількох обраних університетів. З фінансової точки зору даний варіант буде найдешевшим, але на рівні залучення талановитих викладачів та студентів та формування відповідної корпоративної культури та моделі управління тут виникають значні проблеми. Друга стратегія – це об'єднання вже існуючих університетів в нові навчальні заклади. З фінансової точки зору ці – більш затратний варіант, але він надає більш можливостей для залучення талановитих викладачів та студентів, а також створення сучасної корпоративної культури та управлінської моделі. «Я не настільки багатий, щоб купувати дешеві речі» – проголошує відомий афоризм. Третя, найдорожча стратегія побудови університету світового класу – це створення нових університетів. В містичній точці «ab origine», виникає можливість зібрати команду найкращих викладачів, дослідників та студентів з усього світу, запровадити найсучаснішу управлінську модель та адекватну управлінську культуру.

Повчальним для України в цьому зв'язку може бути досвід Китайської народної республіки, яка за час економічних реформ, що почалися в 1978 році перетворилася з бідної та технологічно слаборозвиненої країни на другу (після США) економіку сучасного світу. Як свідчить надрукований звіт аналітичної агенції Т. Рейтерс, капіталовкладення цієї країни в науково-дослідницьку галузь постійно зростають і за відсотком ВВП, який інвестується в освітню галузь, Китай випереджають лише США та Японія. Освітню політику КНР визначає Проект 211, згідно з яким з 1700 вищих навчальних закладів країни 6% було обрано в якості елітних за різними стратегічними напрямками

економічного розвитку. В університетах-учасниках Проекту 211 навчається чотири п'ятих китайських докторантів, дві третини аспірантів, половина закордонних та третина китайських студентів. Ці університети мають 96% дослідницьких лабораторій і акумулюють 70% грантів на наукові дослідження. Про ефективність подібного підходу свідчить той факт, що упродовж 1998 – 2008 року щорічна кількість наукових публікацій китайських вчених зросла з 20000 до 112000 робіт. Для порівняння, за цей же період кількість наукових публікацій в США зросла з 265000 до 340000 робіт. Зараз за цим показником Китай – друга країна в світі після США.

Протилежну тенденцію у політиці стосовно створення сучасного університету демонструє Росія. Згідно зі звітом аналітичної агенції Томсон Рейтенг, після розпаду СРСР фінансування наукових досліджень було радикально скорочене. Це призвело до того, що за даними 2007 року, бюджети найкращих дослідницьких університетів цієї країни становили 3-5% бюджетів відповідних університетів США. Кількість наукових публікацій російських вчених, яка складала в 1994 році 29 тисяч статей в 2006 році зменшилася до 22 тисяч. Однак після цього падіння протягом останніх років спостерігається тенденція до їх зростання. Так в 2007 році було надруковано 25500 статей, а в 2008 році 27600 статей, що складає 2,6% світових публікацій (для порівняння, цей показник у випадку канадських вчених складає 4,7%, австралійський – 3%, індійських – 2,9%, нідерландських – 2,5%).

Сучасна ситуація в Україні подібна на російську. За оцінками Світового банку, індекс економіки знань, який розрахований з показників розвитку інноваційної системи, освіти, людських ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій, економічного режиму і державного управління в Україні становить в 2009 році 6,00, і за цим показником наша країна посідала 51 місце в світі. В провідних країнах світу аналогічний показник перевищує 8,00 – зокрема, лідер рейтингу Данія має індекс 9,52, Швеція – 9,51, Фінляндія – 9,37.

Українські університети практично не представлені у світових і європейських рейтингах. Кількість науково-технічних статей, надрукованих українськими вченими у провідних світових наукових журналах в 2006 році становить 4044. Частка України на світовому ринку наукомісткої продукції є меншою 0,1% питома вага обсягу виконаних науково-технічних робіт складає близько 1% ВВП України. Як наслідок, за даними глобального індексу конкурентоспроможності, у 2009-2010 році Україна з індексом 3,95 посіла лише 82 місце серед 133 країн (для порівняння, на 81 місці знаходиться Гамбія, на 83 місці – Алжир). Слід, зазначити, що за якістю освітньої системи України має значно кращі результати, і з індексом 3,9 посідає 49 місце (на 48 місці знаходиться Нігерія, на 50 місці – Філіппіни). Тож успішна інтеграція української освіти в глобальний освітний простір як пріоритетний напрям державної політики отримує сильний аргумент на свою користь.

За всієї багатоманітності європейського ландшафту вищої освіти університетське життя характеризується низкою спільних рис. Першою і головною характеристикою європейської освіти є її функціонування на науково-дослідницькій основі. Університет і наука тут неподільні. Без науки про університетську освіту не може бути й мови. Структура провідних університетів охоплює науково-дослідні інститути, центри, лабораторії, інші наукові підрозділи, де працюють від декількох сотень до декількох тисяч наукових співробітників зі статусом не нижче доктора наук, професора чи кандидата наук, доцента. Варто звернути увагу на те, що впродовж попередньої чверті століття найбільша кількість наукових відкриттів припадає саме на університетські наукові центри.

Не менш важливою характеристикою європейської університетської освіти, як і освіти загалом, є її академічний демократизм – участь викладачів, студентів і громадськості в управлінні університетом. Для західних університетів демократизм є простою, зрозумілою й незаперечною нормою; для вітчизняних – це завдання, яке лишень підлягає реалізації. Тривале існування в системі тоталітарного управління об'єктивно призвело до формування узвичаєного автоматизму жити за вказівкою, «не висуватись», не заперечувати керівництву, не виявляти самостійності й активності. Цей згубний поведінково-функціональний стереотип укорінився і в університетах. Для

розв'язання зазначеної поліаспектної проблеми потрібен час, консолідовані зусилля керівництва й учасників навчального процесу, а насамперед – тектонічні зрушення на рівні свідомості викладачів і студентів, суспільства в цілому.

З погляду розвитку реального демократизму чверть століття незалежного розвитку України не минуло для університетів даремно. Вагомі кроки у цьому напрямі здійснені Конституцією України, Законом України «Про вищу освіту», декількома указами Президента України, постановами Верховної Ради та уряду України. Ці документи відкривають перспективи демократичного розвитку університетів і освіти загалом, насамперед через розширення реальної автономії університетів, створення можливостей для вибору майбутніми студентами закладу навчання, навчальних предметів, послідовності їх освоєння, викладача і термінів навчання, впровадження таких форм осягнення істини і здобуття знань, як толерантність і дискурс.

Потужним джерелом демократичного розвитку університетів має стати розширення і поглиблення самоорганізаційних начал їх життєдіяльності, включно із атмосферою, рівноправним характером спілкування викладача і студента співробітника і ректора. В основі європейської освіти лежить принцип рівності можливостей, поступове вирівнювання можливостей у доступі до вищої освіти кожного – незалежно від місця проживання, етнонаціонального походження, конфесійної належності, майнового стану батьків.

Дійсність українського університету поки ще домінує над його ідеєю, тяжіючи до заміни свободи, інтелектуальної незалежності, вищих моральних цінностей потребами сьогодення. Це містить небезпеку перетворення вищої школи на конвеєрне задоволення цього попиту, що прикривається гаслами особистістю орієнтованого навчання. Внаслідок цього університет втрачає здатність здійснювати свою духовну та соціальну місію, що негативно позначається на якісних характеристиках українського соціуму.

Доволі реалістичною є небезпека перетворення кількох університетів на своєрідні «потьомкінські деревні», які дозволятимуть кільком чиновникам і ректорам звітувати з високих трибун про «тектонічні зрушення у сфері якості освіти», а за фасадом цього славослів'я ледь животітиме основний масив вузівської освіти, якого «посадили на хліб і воду», оскільки треба було забезпечити стратегічний прорив двох-трьох університетів-щасливчиків. Принагідно зауважимо, що попри концептуальні відмінності тлумачення критеріїв вищої освіти, в кожному разі не викликає сумнівів, що її загальний рівень визначається не епічним входженням у якийсь топ-рейтинг двох-трьох університетів, а якраз «середньою температурою по палаті».

Між іншим, саме з цієї причини демократичні країни з розвиненим громадянським суспільством зосереджують вістря своєї уваги не стільки на локальних (секторальних) проривах, віддаючи такі перспективи здебільшого на відкуп приватній ініціативі, скільки на підвищенні найнижчих рівнів якості освіти. Це не означає, що такі країни нехтують топ-рівнем – просто в них різниця в якості освіти між університетами-лідерами та рештою вузів не настільки разюча, як в інших країнах.

Принагідно зауважимо, що перспективи потрапляння в той чи інший топ-рейтинг є ідеєю-фікс лише для авторитарних і тоталітарних режимів, які використовують це як інструмент для пропагування своєї «ефективності». Вибір на користь такої пропагандистської стратегії очевидний: значно легше зосередити ресурси й зусилля для забезпечення успіху на локальному напрямку, ніж забезпечити загальний високий рівень життя, освіти, виробництва, екології, прав і свобод тощо.

Жоден з українських університетів не потрапляє в список провідних у світі. Немає їх ані в переліку 500 топ-університетів за Шанхайським рейтингом, ані в числі 200 – за рейтингом «Таймс». Напрошується запитання: чи реально в умовах, коли вітчизняні університети не перебувають у групі найкращих, ставити завдання входження України до когорти найбільш розвинених країн світу? І за рахунок чого має відбутися входження до топового переліку?

Річний бюджет «Гарварду» становить 3,8 млрд доларів США. Це істотно перевищує бюджет всієї вищої школи Україні (вузів усіх рівнів акредитації разом із закладами приватної форми власності), а також майже вдвічі перевищує бюджет Києва. Для забезпечення належної якості 20-25 % бюджету топ-університетів витрачається на дослідження й розробки (3 % в українській вищій школі III і IV рівнів акредитації) [72].

А. Огурцов доказово стверджує, що криза університету – це насамперед криза універсальної освіти, й особливо філософії, яка завжди виконувала функцію або універсального знання, або пропедевтики до універсального знання. На його думку, перебудова університетської освіти нерозривно пов'язана з перебудовою викладання філософії.

Універсальність університету має забезпечувати майбутню інтелектуальну еліту цілісним і універсальним знанням, методологією осягнення цивілізаційного ідеалу. **К.Ясперс аргументовано довів, що університетська освіта «за своєю природою сократична» – себто вона базується на свободі, критичному мисленні й повноцінній комунікації** [86, с. 86]. «Університет – це місце, де суспільство і держава дозволяють свідомості епохи розгорнутися в найвищій формі» [86, с. 36].

М. Квек не без підстав вважає вивчення філософії стрижнем університетської освіти. Враховуючи місце цієї дисципліни в сучасному університеті, він і оцінює перспективи університету в глобалізованому світі. Його аналіз песимістичний: філософія перестала концептуалізувати інституцію університету: давати їй філософську основу, обґрунтовувати її місію, визначати особливості її дискурсу.

З ним погоджується К. Пігров, який зазначає, що соціальний інститут філософії органічно виконував функції скріплючої основи, того цілющого об'єднавчого соку, який виділяло, подібно рослині, новоевропейське знання, щоб не розсипатися на окремі, не пов'язані один з одним частини. Питання гуманітаризації університетської освіти і ролі філософії в ній, на думку К. Пігрова, стоїть дуже гостро. Освіта взагалі, а університетська освіта зокрема й насамперед, має бути філософсько-гуманітарною за самим своїм визначенням. Втім, університетська освіта поступово втрачає цю змістовну особливість. К. Пігров вбачає причини такого становища в принциповій дегуманітаризації науки в ХХ ст., що було пов'язано з дегуманітаризацією всього інституту освіти.

Цінності університетського співтовариства – це по суті цінності громадянського суспільства (свободи, чесності, взаємної турботи, справедливості, толерантності, культурної різноманітності, лояльності тощо). Оскільки одне із завдань глобального розвитку передбачає розвиток громадянського суспільства в планетарному масштабі, утвердження його цінностей і принципів функціонування в глобальній співдружності, то університет також має знайти своє місце в майбутній єдиній планетарній цивілізації.

Важко не погодитись із тезою, згідно з якою «будівничу роль у створенні Гуманітарної Європи відіграють університети як дослідницькі центри, вища школа, осередки культури та мистецтва. Саме вони беруть на себе роль інтелектуального лідера, первісної духовної основи формування загальноєвропейського гуманістичного мислення. Університети розвиваються на основі плюралізму думок, концепцій, доктрин. Вони є творцями наукового потенціалу і нових технологій, зберігачами історичних традицій і моральних цінностей, моральних начал, провідниками ідеологічних і релігійних переконань, вихователями молоді. Університети все більш інтернаціоналізують свою діяльність, а в Західній Європі вони стали факторами інтеграційних процесів» [32, с. 71-72].

Самою своєю сутністю університет є простором інтелектуальної свободи, універсальності знання, самоврядування, міжкультурного діалогу, самовизначення і самоідентифікації всіх суб'єктів освітнього процесу. Інтелектуальна свобода університету формує органічну потребу у вільній комунікації, з можливістю висловлювати власні думки і з повагою вислуховувати чужі, формує навички цивілізованої дискусії.

Як аргументовано доводить О. Гомілко, «принципова відмінністю позиції Болонської реформи щодо автономії університету стає посилення її (автономії) практичної складової.

Наскільки можливо в сучасних умовах поєднати академічну незалежність університету з вимогою задовольняти потреби суспільства, особливо ринку праці, покаже майбутнє. Досвід американських університетів, де певна форма такої збалансованості існує, не означає, що вони будуть і надалі розвиватись у напрямі посилення академічної автономії. Створення єдиного простору американської вищої освіти має інше, ніж в Європі, підґрунтя. Те, що воно адміністративно не узасадничене, не означає його незалежності від неакадемічних чинників. Навпаки, успішність американських університетів великою мірою визначено їх відповідністю запитам суспільства» [23, с. 223].

Попри стереотипізоване в Україні уявлення про без альтернативність руху вищої освіти в напрямку топ-університетів, на Заході цей аспект має доволі суперечливий аргументаційний статус. Стан речей у цій сфері можуть проілюструвати виразні сентенції віце-президента, декана Graduate Research School і голови Центру вивчення політики у сфері вищої освіти Dublin Institute of Technology Еллен Хезелкорн: «У 1980-і президент Рональд Рейган проголосив стратегію економічного зростання, засновану на зниженні податків для громадян з високим доходом. Рейганоміка будувалася на вірі, що більше грошей в руках еліти забезпечать більше робочих місць і знизять нерівність. Для багатьох урядів університет світового класу став панацеєю, гарантом успіху в глобальній економіці. Організації і держави постійно змагаються за допомогою різних індикаторів глобальної конкурентоспроможності та потенціалу, в результаті все більшу роль починають відігравати порівняльні (і порівнювані) переваги як частина загальної геополітичної боротьби за успіх. Ці фактори змушують уряди і організації вносити серйозні зміни в свої системи вищої освіти, слідувати елітаристським стратегіям, змінювати освітні програми і надавати перевагу певним дисциплінам і сферам досліджень, щоб відповідати індикаторам, закладеним в міжнародні рейтинги.

Стисло зупинюсь на трьох наслідках цього феномена:

1. **Ініціативи «переваги».** Франція, Німеччина, Росія, Іспанія, Китай, Південна Корея, Тайвань, Малайзія, Фінляндія, Індія, Японія, Сінгапур, В'єтнам і Латвія запустили ініціативи «переваги», щоб створити те, що називається «університетами світового рівня». Окремі штати США (наприклад, Техас і Кентуккі) також прагнуть побудувати або підтримати університети-флагмани, нагороджуючи їх особливим статусом членів «Вищої ліги» (*англ.* Tier one), що відсилає до рейтингу [US News & World Report](#).

У цьому процесі домінує неоліберальна модель, згідно з якою ресурси концентруються у невеликій кількості елітарних університетів. Ця модель часто називається «місцевий Гарвард» («Harvard-here»). Мета – стимулювати більшу вертикальну (ієрархічну, репутаційну) диференціацію між вузами з істотною відмінністю між дослідницькими (елітарними) університетами та освітніми (масовими) організаціями.

Лише деякі країни можуть дозволити собі витратити по два мільярди євро на кожен університет (а саме стільки, за оцінками, потрібно для потрапляння в світовій top-20), приносячи в жертву інші заходи освітньої політики.

Вузи дотримуються тієї ж стратегії. З'являється все більше свідчень змін у правилах прийому, аби залучати більше обдарованих студентів. Можна згадати прийом студентів на випробувальні терміни або на «тимчасові» позиції, створення асоційованих коледжів, в яких слабкі учні ховаються від статистики, або ж обмеження чисельності курсів і груп.

2. **Хід у відповідь: «освітні університети світового рівня».** Надмірне захоплення «університетами світового рівня» спровокувало реакцію у вигляді концепції «освітніх університетів світового рівня», немов існує лише дві моделі для вибору. Дуже часто рейтинги критикуються за їх надмірну увагу до бібліометрії. Підрахунок публікацій і цитувань не стільки ставить деякі дисципліни, ідеї і групи співробітників вище за інших, скільки має на увазі, що індекс цитування адекватно відображає ефект від роботи вузу. Насправді він зводить внесок досліджень у розвиток

суспільства до академічних успіхів, ігноруючи той факт, що глобальні виклики вимагають спільного пошуку рішень і взаємопроникнення наукової та інноваційної систем.

3. **«Приплив зніме з мілини всіх».** Існує потужний хор голосів на підтримку пріоритетних інвестицій в обрані елітні вузи або окремі дисципліни. Він транслює впевненість, що такі інвестиції «зрушать всі кораблі з мілини» (англ. [A rising tide lifts all boats](#)).

Вузи з верхівки рейтингів публікують основну масу статей в рецензованих журналах, але ця концентрація проявляється лише в чотирьох дисциплінах «великої науки». З цього зовсім не випливає, що елітарна модель створить адекватний потік знань, придатних для патентування та трансферу в економіку і суспільство. Існує все більше свідчень того, що концентрація може знизити загальний R & D-потенціал, а окремі наслідки такої концентрації можуть стати згубними для регіональної економіки, технологічної та інноваційної активності.

Ключовий фактор поліпшення ефективності досліджень – загальний рівень інвестицій, а в кінцевому рахунку – потенціал трансляції нових знань в нові або поліпшені продукти і послуги. Але ні те, ні інше не вимірюється рейтингами. Концепція «університетів світового рівня» проголосила модель вищої освіти, засновану на досвіді кількох елітних університетів США, що володіють значними бюджетами та доходами від ендаументів. Але чи повинна освітня політика будуватися на «виробництві натовпів нобелівських лауреатів або угруповань постійних професорів, на яких записані десятки патентів?

Вища освіта функціонує всередині складної екосистеми, і фундаментальні зрушення в ній матимуть масштабні наслідки для суспільства і економіки. Уряду та університети повинні **перестати молитися на глобальні рейтинги, на один топовий відсоток від 15 тисяч світових вузів. Замість того, щоб нагороджувати еліту за досягнення, політика повинна фокусуватися на якості системи в цілому. Свідчень того, що «освітня рейганоміка» працює на благо, поки недостатньо»** [94].

Світоглядно-методологічні колізії сучасного розвитку освіти: вгору сходами, які ведуть донизу

Освіта віддзеркалює дійсність суспільства і культури, тому підлягає адекватному розумінню лише з культурологічних позицій, на підставі її розгляду як соціальної цінності. Освіта – необхідний атрибут життєдіяльності соціуму, який, з одного боку, комплексно адаптує індивіда до реалій природної і соціальної дійсності в спосіб трансгенераційної передачі накопичених матеріальних і нематеріальних артефактів, а з іншого, – забезпечує світоглядну і нормативно-функціональну кореляцію з майбутнім насамперед за допомогою рефлексійних моделей. Як наполягає П. Анохін, «випереджальне відображення дійсності – універсальний принцип пристосування усіх форм живого до умов навколишнього світу» [3, с. 107]. Специфічно людським виявом випереджального відображення дійсності є цілепокладання.

У кожному суспільстві освіта розвивається під впливом багатьох чинників: історичного, політичного, економічного та соціального контекстів, особливостей культурно-етнічних та національних традицій, суспільних переконань стосовно педагогічних працівників, їхнього статусу й ролі, компетентності та професійних функцій, а також під впливом міжнародних тенденцій – глобалізації, фундаментації, інформатизації, інтеграції, гуманізації, гуманітаризації тощо.

Освіта – це і специфічна форма духовної діяльності, і трансляція дисциплінарних знань, і соціальний інститут. Вона є соціальним інститутом; системою знань, накопичених людиною; трансляцією знань і «зразків культури»; чинником формування уявлень про світ і відношення людини до світу.

Освіта – функція соціуму, яка забезпечує не лише відтворення, а й максимально ефективний, оптимальний розвиток соціуму і форм людської діяльності. Вхідження людської цивілізації в інформаційне суспільство і суспільство знань пред'являє якісно нові вимоги до системи освіти.

Як один із соціальних інститутів в системі суспільного розподілу праці освіта зорієнтована на виконання двох специфічних завдань: 1) перетворення соціально-культурного досвіду в надбання всіх його членів у тій мірі, в якій вони його потребують для повноцінного життєдіяльності; 2) формування в індивіда здатності до збагачення сукупного досвіду власним внеском. Як соціокультурний інститут освіта обґрунтовує і вдосконалює процеси розвитку людини. «За такого бачення освіти акцент зміщується на доцільність синтезу навчання, виховання і самовиховання, розвитку, саморозвитку і соціалізації» [70, с. 11].

Соціокультурний тип освітньої діяльності – це своєрідна концептуальна модель, в якій втілено єдність сутнісних і специфічних характеристик освітнього процесу, притаманних певному історичному типу суспільства. Вона відображає взаємозумовлену цілісність основних елементів освітньої діяльності: а) цінностей і цілей освіти, втілених в ідеалі освіченості, б) особливостей відбору і впорядкування елементів сукупного соціального досвіду (зміст освіти); в) тип комунікації, що превалює на рівні конкретної освітньої діяльності; г) характер включеності освітньої діяльності в систему суспільних відносин. Ця цілісність зумовлена базовою цінністю, котра лежить в основі всієї соціокультурної системи. Дана теоретична конструкція дозволила проаналізувати як реальні історичні форми освітньої діяльності, так і її динаміку.

Динаміка освітньої діяльності здійснюється за рахунок зміни одного соціокультурного типу освітньої діяльності іншим, що є одним з механізмів самоорганізації соціальної системи. Ця зміна викликана, з одного боку, **невідповідністю між домінуючою в освітній діяльності схемою відтворення особистості, її соціальних властивостей і якостей, а також когерентних їм способів здійснення соціальних зв'язків, з іншого боку, об'єктивною необхідністю вироблення нового способу розв'язання проблем, що виникають у результаті якісного ускладнення соціальної системи, її структури і відносин.** У разі збереження впродовж тривалого часу така невідповідність може привести до різкого зниження здатності соціальної системи до самоорганізації. Вона може спонукати індивідів до спонтанного вироблення способів адаптації та самоорганізації за мінливих соціальних умов.

Г. Ф. Кумбс у книзі «Криза освіти в сучасному світі» виокремив чотири причини, що лежать в основі світової кризи в сфері освіти. Перша причина пов'язана з неможливістю задовольнити зростаючі потреби населення в шкільній та університетській освіті; друга причина зумовлена нестачею коштів і, як наслідок цього аспекта, з інструментальною неготовністю системи освіти відповідати новим вимогам і завданням; третя причина зводиться до інертності системи освіти, неготової до своєчасних і адекватних відповідей на виклики епохи; четверта причина полягає в інертності суспільства, що призводить до нерозуміння як освітніх, так і власних потреб і можливостей.

Криза освіти як соціального інституту і як системи – це неспроможність виконати свої функції і впоратися з місією формування повноцінної особистості, здатної реалізувати себе в сучасному світі. Криза освіти має практично всесвітній характер, а її основою є: а) цивілізаційні розриви між орієнтацією освіти на передачу учням якомога більшого обсягу знань та фізичною неможливістю його засвоїти; б) традиційною «підтримуючою» освітою та динамічним розвитком соціуму, який вважає парадигму «підтримуючої» освіти перешкодою, гальмом на шляху інноватики, креативності й загалом перспективізму; в) культурно-національною специфікою освітніх систем та вимогою єдиних стандартів освіти, яку висуває все більш посилюваний глобалізм.

Криза сфери освіти та проблеми трансформації соціокультурної ситуації перебувають у тісній взаємодії, посилюючи і обумовлюючи одна одну. Парадигмальний зсув, що охопив із середини ХХ століття основні сфери культури та соціальності, виявив себе в сфері освіти у вигляді кризи сенсу та змісту. На макросоціальному рівні криза сенсу набуває ознак протиріччя між гетерологічністю й гіпердинамікою суспільного розвитку та гомогенністю, лінійністю, габітуалізованістю освіти. Освіта стає показником віддзеркалення соціального в суб'єкті, активної

автономної сили, сумірної з іншими сферами – економікою, політикою, наукою та релігією. У ній, як і в інших сферах суспільного життя, можна розгледіти елементи нового образу – мозаїчність концептів, аспектну багатоманітність освітнього та педагогічного дискурсу.

Проблемність освітньої сфери сучасної України є об'єктивним і закономірним наслідком проблемності українського суспільства в цілому: за наявності кризових тенденцій у межах усього соціуму не варто сподіватися на відсутність подібних кризових симптомів на рівні освіти як складової частини суспільства. Втім, освіта не приречена на пасивну співучасть у вирішенні суспільних проблем – вона може і повинна виявитися тим модернізаційним локомотивом, який забезпечить Україні оптимізаційні перетворення і надійні перспективи розвитку.

Виконати цю відповідальну місію освіта виявиться спроможною лише в тому разі, якщо заручиться ґрунтовною філософською підтримкою, переконливою аргументацією як щодо мети, так і засобів оптимізації. Як слушно зауважив В. Кремень, «саме через модернізацію освіти лежить шлях до осучаснення й згуртування української нації. А це є обов'язковою умовою динамічного розвитку і конкурентоспроможності держави в сучасних умовах глобалізації й комерціалізації світу» [39].

Основними проблемами на шляху адаптації системи освіти до вимог часу є: 1) зниження доступності освіти та невідповідність її якості сучасним вимогам; 2) невідповідність ринку освітніх послуг потребам ринку праці, що спричиняє диспропорції між підготовкою спеціалістів та попитом на них з боку роботодавців; 3) неефективність механізмів державного фінансування системи освіти при постійному збільшенні бюджетних видатків на освіту; 4) надміру централізоване керування освітнім процесом.

Як аргументовано доводять С. Пролеєв та В. Шамрай, «про кризу освітнього проекту модерну в суспільстві сьогодення може йтися у трьох взаємопов'язаних аспектах: криза універсальної культурної ролі освіченості як такої, криза (об'єктивного) знання, криза самоврядної особистості» [61, с. 162].

Нинішня криза у сфері освіти – це насамперед криза успадкованих недієвих інститутів і контрпродуктивних концептуальних акцентів. На порядку денному – докорінний перегляд усталених концептуальних наголосів, модернізація освітньої парадигми у спосіб передовсім реформування мислення, а це, як слушно зауважив Т. Кун, є найбільш важким і небезпечним з усіх викликів, що поставали перед людством.

Хронічне відставання національної системи освіти від потреб соціального розвитку останніми роками визнають не лише очільники освітянської галузі, а й провідні її фахівці. Досягнуто консенсус щодо необхідності кардинальної зміни пріоритетів в освітянській діяльності. Однак ієрархія цих пріоритетів і засоби досягнення поставленої мети містять чимало розбіжностей і різнотлумачень.

За даними Глобального освітнього збірника з порівняльної світової освітньої статистики ЮНЕСКО (2010 р.), у період з 1999 по 2008 рр. загальне охоплення вищою освітою молодого населення відповідного віку в Україні збільшилося в 1,7 рази і досягло 79%. Для порівняння, у світі в цілому таке охоплення зросло в 1,4 рази і становить 26 %, у країнах Північної Америки та Західної Європи – в 1,2 рази, досягло 70 % [92].

Якщо в 1960–1990 роках когорта вищих навчальних закладів, які надавали повну вищу освіту, в середньому поповнювалася одним вузом упродовж двох років (і лише після ретельних обґрунтувань, узгоджень і підготовчих заходів), то в період 1990–2010 років без будь-якого нарощування належних умов створено 200 закладів (себто 10 одиниць на рік). Неадекватність ситуації канонам тривіальної логіки ілюструє такий факт: попри те, що в 1994 році ВВП України зменшився на 23%, кількість вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації зросла з 159 до 232, тобто на 46% [28, с. 112].

Показовою є така диспропорція: на тлі зниженні ВВП з 1990 по 2010 роки на 34% кількість університетів, академій, інститутів зросла у 2,3 рази, а чисельність студентів у них – у 2,7 рази. До

того ж загальна кількість докторів і кандидатів наук як основи викладацького складу вищої школи не зростала відповідними темпами (збільшення відбулося в 1,8 та 1,7 рази) [47, с. 236].

Парадокс вітчизняної вищої школи полягає в тому, що в середньому на одного студента технікуму, училища, коледжу спрямовувалося 14,9 тис. грн у 2009 р. і 18,2 тис. грн у 2010 р., тобто в 1,8 раза більше, ніж на студента університету, академії, інституту. Зрозуміло, що за цих обставин розраховувати на залучення й утримання в університетах й еквівалентних закладах кращих фахівців країни та із-за кордону дуже важко. Більше того, вартість навчання одного учня професійно-технічного навчального закладу також у 1,2 раза більша (9,7 тис. грн у 2009 р. і 12,0 тис. грн у 2010 р.), ніж студента вищого навчального закладу III або IV рівня акредитації, а витрати на останнього, лише в 1,3-1,4 раза перевищують видатки на учня середньої загальноосвітньої школи (6,2 тис. грн у 2009 р. і 7,3 тис. грн у 2010 р.).

Забезпечення якості слід шукати шляхи через оптимізацію і фінансування, і організації вищої школи. Норма видатків на вищу освіту в Україні – одна з найбільших у світі: понад 2% ВВП (у 2010 р. наблизилася до 2,6% ВВП). Витрачає більшу частину від ВВП лише одна країна з ОЕСР та її країн-партнерів – США (3,1%), таку саму – Канада (2,6%) і дещо меншу – Республіка Корея (2,4%). До речі, країни ОЕСР у середньому вкладають у вищу школу 1,5% ВВП, 19 країн ЄС, що є членами ОЕСР, – 1,3% ВВП. Відтак, в Україні кошти на вищу школу витрачаються неефективно [57, с. 54-55].

Причина цієї неефективності полягає насамперед у великій кількості студентів, які до того ж розпорошені по великій кількості вищих навчальних закладів та їх позабазових структурних підрозділів. Принагідно зазначимо, що в Україні ситуація щодо зазначеного аспекту не є екстраординарною: масовизація вищої освіти – невід'ємний атрибут сучасності: чисельність студентів у світі зросла з 13 млн у 1960 році до 82 млн у 2000 році. За попередніми підрахунками в 2025 році вона перевищить позначку 100 млн осіб.

Масовизація вищої освіти – невід'ємний атрибут сучасності: чисельність студентів у світі зросла з 13 млн у 1960 році до 82 млн у 2000 році. За попередніми підрахунками в 2025 році вона перевищить позначку 100 млн осіб. За даними Глобального освітнього збірника з порівняльної світової освітньої статистики ЮНЕСКО (2010 р.), у період з 1999 по 2008 рр. загальне охоплення вищою освітою молодого населення відповідного віку в Україні збільшилося в 1,7 рази і досягло 79%. Для порівняння, у світі в цілому таке охоплення зросло в 1,4 рази і становить 26%, у країнах Північної Америки та Західної Європи – в 1,2 рази, досягло 70% [92].

На початку XXI століття середній світовий показник охоплення вищою освітою зростає до 25%. США були першою країною в світі, яка в 60-х роках минулого століття забезпечила масовість вищої освіти. У Західній Європі та Японії аналогічні процеси відбулися у 80-х роках, а згодом ця тенденція поширилась і на більшість країн Південно-Східної Азії та Латинської Америки. Нині найбільш бурхливо процес масовизації вищої освіти відбувається в Китаї та Індії – в цих країнах близько чверті населення охоплені вищою освітою. Найбільш низький рівень охоплення вищою освітою в країнах Африки на південь від Сахари (5%). У країнах Латинської Америки охоплення вищою освітою в два рази нижче від того, яке мають країни з високим рівнем доходів. Нині кількість тих, хто навчається у вищих навчальних закладах, складає близько 160 млн осіб, у півтора рази перевищивши показник 2000 року. В цілому попит на вищу освіту продовжує зростати і за різними оцінками складе 250 – 260 млн студентів у 2025 році.

У кожному разі треба визнати, що від невеликої кількості якісно підготовлених фахівців буде більше користі, ніж від мільйонів некомпетентних і незапитаних суспільством випускників.

Проблема якості вищої освіти тісно й системно пов'язана з різноманітними кількісними показниками. Інколи для її розв'язання пропонують обґрунтувати і на цій підставі обрахувати реальну вартість навчання одного фахівця та виділити необхідні й достатні кошти на певний обсяг підготовки. Однак, наскільки б детально не вираховувались чинники на мікрорівні, вони не в змозі перекрити визначальність макропараметрів, котрі з'ясовують, вартість якісної підготовки фахівця

та частку ВВП на потреби вищої школи. Приміром, якщо в розвинених країнах навчання студента обходиться в \$10.000 і більше на рік, то в Україні в десять разів менше [57, с. 59].

Як результат – доводиться констатувати наявність ринку дипломів, а не фахівців: навіть провідні українські ВНЗ нерідко постачають на ринок праці вочевидь неконкурентоспроможних випускників. Відбувається девальвація вищої освіти як засобу одержання професійних знань. Очевидно, не варто розлого аргументувати тезу, що за умов настільки істотного ресурсного забезпечення підготовки студентів неможливо серйозно розраховувати на сумірність якісних параметрів підготовки в Україні та на Заході. За наявних фінансово-кадрових ресурсів за міжнародними мірками можна на прийнятному рівні готувати не більше 1 млн студентів, а не понад 2 млн, як це відбувається нині [92].

Втім, треба визнати, що, володіючи економічним потенціалом на рівні країн третього світу, Україна, тим не менше, вкладає у вищу школу відносно великі кошти.

Таблиця 1.1

**Частка ВВП, яка надходить у сферу вищої освіти
в Україні та в розвинених країнах**

№	Країни, групи країн, роки даних	Частка ВВП на вищу освіту	Порівняння даних графі 3 із середнім за країнами ОЕСР (рядок № 2), рази
1	2	3	4
1.	Україна, 2009 і 2010 рр.	2,6 %	1,7
2.	Країни ОЕСР (середнє за країнами), 2008 р.	1,5 %	1,0
3.	Країни ЄС, що є членами ОЕСР, 2008 р.	1,3 %	0,9
4.	Розвинута країна, що витрачає відносно більше України – США, 2008 р.	2,7 %	1,8

Водночас структура асигнувань у вищу школу України незадовільна за критерієм підтримки досліджень та інновацій у вищих навчальних закладах. В Україні переважна частина коштів, що виділяються з бюджету на освіту, витрачається на оплату праці й комунальні платежі (за оцінками експертів, частка цих витрат становить понад 70%). Інвестування у поліпшення матеріально-технічної бази й інновації відбувається за залишковим принципом.

За великої кількості вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації (349 у 2010 р.) та ще більшої кількості їхніх позабазових структурних підрозділів в умовах мізерного фінансування наукової і науково-технічної діяльності в секторі вищої освіти (6,3% від загальних видатків на цю діяльність в Україні) у більшій частині з них фундаментальні та прикладні науково-дослідні роботи і науково-технічні розробки взагалі не фінансуються. Про заклади I і II рівнів акредитації годі й говорити [57, с. 64].

За критерієм річної вартості підготовки одного студента українські університети, академії та інститути програють не лише аналогічним закладам розвинених країн, а й видаткам на навчання одного студента технікуму, училища, коледжу і навіть учня професійно-технічного навчального закладу України.

У *табл. 1.2* наведено порівняльні показники середньої вартості навчання одного студента в Україні та країнах ОЕСР.

Таблиця 1.2

**Порівняння середніх річних видатків на одного студента в Україні
та країнах ОЕСР в еквіваленті повної (денної) форми навчання і паритету купівельної
спроможності (ПКС) [39, с. 94].**

№	Україна, групи країн, роки даних	Вартість, дол. США (ПКС)	Порівняння даних графі 3 із середнім за країнами ОЕСР (рядок № 2), рази
---	----------------------------------	--------------------------	---

1	2	3	4
1.	Україна, 2010 р.	3,0 тис.	0,2
2.	Країни ОЕСР (середнє за країнами), 2008 р.	13,8 тис.	1,0
3.	Країни ЄС, що є членами ОЕСР, 2008 р.	12,9 тис.	0,9
4	Сполучене Королівство, 2008 р.	15,1 тис.	1,1
5.	США, 2008 р.	29,9 тис.	2,2

Ще одна істотна аномалія вищої школи полягає в тому, що вищі навчальні заклади здійснюють підготовку непрофільних для них фахівців, не маючи для цього необхідних досвіду, умов, традицій і викладацького складу.

Вищі навчальні заклади III і IV рівнів акредитації потребують укрупнення (за рахунок скорочена хоча б удвічі), а більшість позабазових структурних підрозділів підлягає ліквідації. Також потрібна ретельна «інвентаризація» вищих навчальних закладів і зменшення принаймні вдвічі ліцензованих обсягів підготовки фахівців у вищій школі III і IV рівнів акредитації з метою відновлення конкурентних засад добору студентів і викладачів, а також концентрації ресурсів у профільних закладах.

Концентрація найкращих науково-педагогічних та наукових кадрів у вищій школі постає ключовою умовою досягнення вищими навчальними закладами рівня світового класу. **Істотне і в більшості випадків вирішальне значення має аспект конкурентоспроможності оплати праці науково-педагогічного і наукового персоналу вищої школи.**

Альтернативним до підходу на основі «обрахунку вартості навчання одного фахівця» є підхід «визначення загальної кількості фахівців, потрібних для економіки і суспільства». Втім, цей підхід також слід визнати недостатньо коректним. Він не завжди ефективно спрацьовує, позаяк **недостатньо знати, скільки потрібно випускників з вищою освітою, – необхідно ще й враховувати наявні можливості й ресурси для забезпечення якісної, конкурентоспроможної освіти. Крім того, поточні й прогнозовані навіть на найближчу перспективу потреби випускників з вищою освітою не завжди підтверджуються, оскільки макроекономічна й структурно-господарська динаміка настільки швидкоплинна й мінлива, що кожен рік можуть вноситись істотні корективи потреб. За таких умов орієнтуватись на жорсткі планові показники безглуздо.**

Погіршення якості вищої освіти в Україні є закономірним наслідком багатьох чинників: інтенсивної комерціалізації освіти; значної інтенсифікації праці за вкрай низької оплати праці викладачів; недостатньої матеріальної бази, відсутності в більшості ВНЗ науково-технічної та інноваційної інфраструктури (на інформатизацію ПТУ і ВНЗ у 2009 р. передбачено в 22 рази менше коштів, ніж у 2008 р.); неефективної наукової діяльності викладачів ВНЗ (нею реально займаються лише 20% науково-педагогічних працівників); застарілої структури підготовки спеціалістів; відтворення і передавання студентам неконкурентних знань; дублювання підготовки з деяких напрямів і спеціальностей у межах певного регіону. Як результат – навіть провідні українські ВНЗ нерідко постачають на ринок праці явно неконкурентоспроможних випускників. Відбувається девальвація вищої освіти як засобу одержання професійних знань. **Доводиться констатувати наявність ринку дипломів, а не фахівців.**

У кожному разі **аналіз різноаспектної невідповідності й диспропорцій української вищої школи вочевидь сприятиме визначенню пріоритетів її гармонійності та цілісності, конкретизації цільових орієнтирів та продуктивності освітньої сфери.**

Парадигмальний зсув призводить до кризи легітимації: нерозуміння і неприйняття педагогічною громадськістю запропонованих теоретиками новітніх розробок, розривів у комунікації в освітній ойкумені тощо. Найбільш гостро проблема сенсу освіти виявляє себе на мікрорівні – в інтеракціях між учителем та учнями. З концептуально-теоретичної проблеми узгодження різних точок зору на освіту вона перетворюється в реальну практичну проблему пошуку сенсу спільної діяльності вчителя та учнів.

Подолання комунікативних та смислових розривів не може бути здійснене в межах класичної ієрархічної методології функціонування знання. Це обумовлено методологічною нерозчленованістю двох надзавдань знання – вироблення теоретичних знань про цілі освіти та експериментальної апробації засобів їх досягнення. У сучасній ситуації, яка характеризується мозаїчністю соціокультурних уявлень про істину, виникає потреба у методологічному розмежуванні теоретичних конструктів. Антропологія «узагальненого індивіда», емпірико-аналітична генералізація, ієрархічна прескриптивність та сцієнтизм істотно обмежують дослідників при вирішенні проблеми сенсу освіти.

Таким чином, нові образи культури, соціальної структури, суб'єкта та його місця в соціальності в сфері освіти виявляють себе в різних аспектах – системному, теоретико-методологічному та індивідуально-особистісному. Це обумовлює можливість інтегральної рефлексії класичних уявлень в освіті, а також актуалізує необхідність дослідницьких зусиль по формуванню образу майбутнього в сфері освіти.

Важливий недолік полягає в тому, що суспільство часто розглядає освіту як соціальний інститут (на соцієтальному рівні) та вид діяльності (на рівні індивіда) вкрай однобічно і редуковано – виключно як засіб підготовки людини до професії. Це – спрощений підхід, позаяк покликання освіти полягає не тільки й навіть не стільки в професійній підготовці й навіть не в підготовці до життя в цілому, а в тому, щоб допомогти людині поліпшити як світ, так і себе в цьому світі. Відтак, одним з ключових важелів виходу з кризи освіти є концептуальне переосмислення освіти як соціального явища, соціального інституту і соціальної системи.

Сфера освіти постає складним соціокультурним феноменом, чий статус соціального інституту і важливої сфери духовного життя сучасного суспільства володіє високим ступенем автономності. Освітня діяльність як процес відтворення системи соціокультурних відносин повинна формувати в кожному наступному поколінні такі властивості, якості й цілепокладаючі пріоритети, які забезпечували б інтеграцію суспільства і життєздатність як індивіда, так і суспільної системи в цілому. В цьому контексті освітня діяльність постає не лише ресурсом, а й формою розвитку суспільства. Водночас вона також потребує структурної перебудови, покликаній забезпечити її ефективність, дієздатність і алгоритмічно-функціональну відтворюваність. Відтак, визначення стратегічних орієнтирів трансформації освітньої діяльності як у цілєзмістовному відношенні, так і за способами «вбудовування» в соціальну систему багато в чому забезпечує благо всього суспільства. Що стосується вибору конкретних орієнтирів, то він неможливий за відсутності ґрунтового теоретичного аналізу сутності й змісту освітньої діяльності.

Згідно з теорією соціальних систем Т. Парсонса, освіта як соціальна система визначається чотирма функціями: відтворенням зразків суспільної поведінки, адаптація до нових соціальних умов, досягнення цілей, інтеграція системи [58, с. 8].

Освіта як складова культури в широкому розумінні готує людей до життя в суспільстві, вчить сприймати дійсність як цінність (позитивну чи негативну), скеровує діяльність на конструктивні зміни, які виходять за межі існуючих теорій, міфів і стереотипів. Освіта формує уявлення про реальність як про процес, який відбувається в соціальному просторі й часі, шляхом розкриття і розв'язання суперечностей. Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до конструктивних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку. Кожна система освіти покликана створювати умови для ефективної адаптації людини до соціокультурних реалій конкретно-історичного суспільства.

Характерними особливостями соціокультурного контексту сучасної трансформації вітчизняної освіти є зростання взаємозв'язку, взаємозумовленості й системної складності сучасного соціуму, трансформація світоглядів, культур, ціннісних орієнтацій і комплексність сучасних кризових явищ, що проявляються на різних рівнях ієрархії життєдіяльності людства, а також – на протигагу цьому – примітивізація, міфологізація і денаціоналізація не лише позанаукової форми суспільної свідомості, а й у багатьох випадках наукової.

Освіта як складова культури в широкому розумінні готує людей до змін в суспільстві й житті, вчить сприймати зміни як цінність (позитивну чи негативну), скеровує їх діяльність на конструктивні зміни, які виходять за межі існуючих теорій, міфів, стереотипів. Вона формує уявлення про реальність як про процес, який відбувається в соціальному просторі і часі, шляхом розкриття і розв'язання суперечностей. Ефективність освіти визначається мірою підготовленості людини до змін, до конструктивних дій з розв'язання суперечностей суспільного розвитку.

Сутність філософсько-освітньої, соціокультурної, педагогічної теорій і методологій спрямована на формування здатності людини адаптуватися до навколишнього природного і соціального середовища, забезпечувати своє виживання і навіть підвищувати цю свою здатність, але в межах загальнолюдської моралі. А це означає, що найважливішим елементом таких теорій і методологій є реальне виявлення можливостей формування більш ефективних програм розвитку суспільства і виховання людини. Йдеться про створення передумов посилення творчих здібностей людей, про формування здатності виходити за межі культури, яка склалася, шукати більш ефективні програми діяльності, виходити в нові логічні і змістовні простори формування імперативів мислення і дій.

Основною лінією смислової напруги в сучасній освіті є конфлікт культури та повсякденності. У навчальному процесі від самого початку закладено конфлікт між двома реаліями: реальністю повсякденного життя, яку «відстоюють» учні, та реальністю тієї культури, котру транслює учитель засобами навчального предмета, який ним викладається. В сучасних умовах культура і для вчителя, і для учнів є деяким «неочевидним належним». В освіті універсум культури постає не як даність, а як проблема, яку потрібно розв'язати. Основні відмінності між реальністю повсякденного життя та реальністю культури полягають у тому, що норми повсякденності мають для учнів природний характер, а нормами культури, механізмами розпредметнення і опредметнення культурних кодів їм належить опанувати. Якщо в реальності повсякденного життя процеси хабітуалізації мають «природний», тобто нерелекційний характер, то входження в світ культури спонукає до рефлекційної оцінки тих чи інших явищ. На відміну від реальності повсякденного життя, світ культури заснований на ідеї вдосконалення, сходження до фундаментальних сенсів і цінностей людського існування.

Розв'язання проблеми сенсу освітньої діяльності суб'єктами передбачає вихід за межі освітньої повсякденності – в простір культури і темпоральності. Дослідження темпоральної структури освітньої реальності виявило, що соціально-технологічний час освіти не є сутнісно значущим для розв'язання проблеми набуття сенсу освіти. В освітній реальності утворюються принципово інші часові структури: культурний час, пов'язаний з логікою і послідовністю викладення предметного змісту, суб'єктивне час дорослішання учнів, а також проектний час – час світоглядного еволюціонування вчителя.

Освітня повсякденність є соціальною матрицею, формою взаємодії вчителя та учнів. Замість сенсу, культури та цінностей освітня повсякденність пропонує їм габітуси, цикли та рольове соціальне функціонування. Втім, смислотворення в освіті не передбачає заперечення, відмови від об'єктивності і автоматизмів освітньої повсякденності. В цілому пошук сенсу освіти якраз і полягає в синтезі норм освітньої повсякденності з культурними надзавданнями й цінностями.

Дослідження діалектичного протиріччя між нормативними процесуальними й змістовними уявленнями вчителя та спонтанною активністю учнів, що порушує передбачувану нормативність, дає підстави стверджувати, що оскільки змістовне наповнення діалектичних відносин норми і ситуації в освітній реальності завжди унікальне, інтерсуб'єктивне і зумовлене особистісними характеристиками як учнів, так і самого вчителя, то не існує і не може існувати однозначного підходу до вирішення даної проблематики. Ігнорування спонтанності призводить до того, що освіта перетворюється в соціальну дресуру, смисли освіти не інтеріоризуються учнями. Навпаки, зведення ситуативності в абсолют перетворює освітню реальність в спонтанність непередбачуваного становлення.

Суб'єкти освіти змушені творчо вирішувати проблему співвідношення нормативності та ситуативності, конструюючи власну освітню реальність, адекватну конкретній соціокультурній ситуації. Плюралістичність сучасної соціокультурної ситуації призводить до того, що культурні смисли освітньої діяльності в рамках кожної дисципліни стають різними.

Культурні смисли і надзавдання освіти відрізняються від смислів і завдань соціалізації: вони вступають з ними в конфлікт, що змушує суб'єктів освіти самовизначатися, розгортати власні розумові та діяльні засоби вирішення протиріччя. Реконструкція способів побудови смислових універсумів охоплює і конкретні завдання взаємодії вчителя та учнів у соціальності, і культурні надзавдання освіти. Культурна робота в освіті здійснюється шляхом гуманітарного проектування як особливого виду діяльності. Вона вписує педагогічну практику в глобальні соціокультурні контексти сучасності на основі особистісного універсально-смислового самовизначення педагога.

Соціокультурне проектування в освіті базується на синтезі традиційно-педагогічної та філософсько-методологічної позиції. Осмислюючи конкретні проблемні ситуації своєї освітньої діяльності, суб'єкт освітньої реальності піддає критичному аналізу соціальний хронотоп освітньої повсякденності, шукає та інтерпретує культурно-ціннісні основи власної діяльності. Соціокультурне проектування в освіті ґрунтується на локальній та інтегральній рефлексії суб'єктом власних діяльнісних проблем, на усвідомленні логічної та понятійної суперечливості трансльованого предметного змісту. Розробляючи засоби розв'язання виявлених проблем, вчитель розробляє власний освітній задум, співвідносячи його з іншими діяльнісними позиціями, культурними нормами. Таким чином, освітній проект є способом реалізації цінностей педагога в проблемній для нього ситуації.

На всіх рівнях освітньої реальності характер комунікацій змінюється від прескриптивно-ієрархічного до дискурсивно-горизонтального. Розмивання символічних рядів, з одного боку, призводить до явищ, котрі сприймаються як кризові, з іншого боку, – дозволяє складатися новим символічним рядам, які базуються на новітніх образах людини, культури і соціальності майбутнього. Освіта набуває нових ознак: вона стає соціально відкритою, орієнтованою на багатоманітність культурних світів і смислів, вимагає активної проективної і смислотворчої позиції суб'єктів. Саме тому на мікрорівні соціотехнічний підхід не спрацьовує, а замість нього актуалізується рефлексійно-проектна діяльність суб'єктів освіти.

Цілеспрямовані, керовані й результативні зміни в сфері освіти пов'язані з проектною діяльністю суб'єктів освіти, що здійснюється в межах соціокультурної парадигми. В умовах культурного багатоманітності, гіпердинаміки суспільного розвитку, мозаїчності теоретичних конструктів розвиток освітньої реальності не повинен відбуватися лише за логікою інерції. Смислотворчість, діяльні інновації та горизонтальна комунікація стають умовою збереження освітньої реальності і як системи, і як соціокультурного феномену. В умовах парадигмального зсуву нові освітні практики повинні стати не прерогативою теоретиків і чиновників, а нормою діяльності всіх суб'єктів освіти.

Основний акцент теоретичних досліджень і програмно-проектних розробок повинен бути перенесений на актуалізацію самовизначення суб'єктів освітньої реальності, герменевтичну інтерпретацію культурних смислів освітньої діяльності, посилення ролі проектно-подієвого компонента спільної діяльності вчителя та учня. Учитель як особистість не може не реагувати на радикальні зміни соціальності та культури, які характеризуються а) розбіжністю темпоральних структур діяльності в освіті та в інших сферах суспільства; б) конфліктом традиційних організаційних форм освітньої діяльності зі зростаючою значущістю спонтанної активності суб'єктів освіти; в) невідповідністю між глобальною стандартизацією освітніх систем та плюралізмом індивідуальних смислів учасників освітніх процесів; культурно-ціннісною різноспрямованістю змісту освіти, масової культури повсякденності та індивідуалізованих культурних явищ.

Розв'язання цих проблем посилює значущість комунікації інтерсуб'єктивності горизонтального типу між суб'єктами освітньої діяльності, що базується на рефлексії,

раціональному, критичному і водночас довірчому й щирому відношенні, розумінні й визнанні ціннісно-діяльнісних концептів один одного. Саме філософсько-методологічна позиція суб'єктів освіти дозволяє захистити сферу освіти від вимивання з неї культурного змісту під тиском адміністративної стандартизації з боку соціально-прагматичних інститутів масовидної соціальності. Ці спільноти є умовою і способом зростання творчого та особистісного потенціалу вчительства, об'єднаного інтерсуб'єктивно створюваною спільністю смислів та ідей.

Переважає більшість досліджень цієї сфери акцентує увагу на пріоритетному значенні адаптативної функції як освіти, так і людини: мовляв, вони зобов'язані якомога оперативніше, без економічних та психологічних збитків при звичаїтися до «нових правил гри», вмонтувати себе в механізм глобального суспільства, стати органічною і ефективною складовою цього механізму. Натомість нова якість глобального суспільства за принципами симетрії і детермінізму висуває вимоги до нової якості освіти і людини.

Процес соціалізації, адаптації молоді до соціальних реалій має свої особливості й відмінності від аналогічних процесів на рівні інших демографічних груп. Зокрема, на відміну від старших вікових категорій, молодь не має значних труднощів, пов'язаних з особистим досвідом і стереотипами поведінки, оскільки цей досвід і стереотипи, на рівні яких він закріплений, є незначним, не надто принциповим і здебільшого некатегоричним на рівні своїх вердиктів. Тому студентська молодь зокрема і молоде покоління загалом має соціально-психологічні об'єктивні переваги перед старшими віковими групами, а саме: кращу адаптованість до змін, вищу соціальну мобільність і на загал прагматичну ментальність.

Процес соціалізації молоді людини відбувається на підставі різних чинників – як за походженням, так і за складністю, ступенем і спрямованістю впливу на цей процес. Освіта перетворює цінності соціуму на цінності особистості. Визначальними факторами соціалізації молоді є панівні в суспільстві цінності, серед яких ключеве значення має самоідентифікація, зумовлена ідеалами та цінностями, генерованими попереднім історичним досвідом суспільства.

Освіта є комплексним, системним інструментом соціалізації індивіда, орієнтованим на історично обумовлені й консенсусно прийнятні для суспільної свідомості соціальні габітуси, норми. Це соціальний інститут, феномен культури і фактор розвитку особистості. Важко переоцінити роль освіти як визначальної детермінанти розвитку мислення, пізнавальних здібностей і творчих сил, універсального способу передачі культурного досвіду поколінь у формі знання, процесу передачі соціально значущого досвіду, результату засвоєння певної системи знань, умінь і навичок.

Попри в цілому виправдану орієнтованість України на європейські освітні стандарти, європейські моделі соціалізації молоді (зрештою, як і будь-які зовнішні) не варто автоматично застосовувати в Україні. Сучасні соціокультурні реалії нашої країни мають низку істотних відмінностей від реалій європейських, тому, визнаючи значущість і повчальність західного досвіду, становлення свідомості сучасної української молоді, її світоглядних, аксіологічних і цілепокладаючих пріоритетів слід здійснювати на основі якомога ретельнішого врахування ієрархії факторів (подразників, резонансних аспектів) вітчизняної дійсності.

Освітня діяльність, як і будь-який інший вид діяльності, є певною цілісністю цілей, засобів і результатів її здійснення. Вона – не лише основний канал трансляції індивідові знань і соціального досвіду, а й організована та контрольована діяльність щодо відтворення на рівні особистісного субстанціала найбільш значущих з точки зору існуючого типу суспільства і культури соціальних властивостей і якостей, навичок і умінь, за посередництва яких відтворюється вся система соціокультурних відносин.

Кожна система освіти покликана створювати умови для адекватної адаптації людини до тих соціокультурних реалій, котрі превалюють у тому чи іншому суспільстві. Питання: соціалізація чи самореалізація? Відповідь: соціалізація на підставі максимального задоволення потреб самореалізації.

Світоглядні основи ефективної освітньої парадигми

Категорія освіти містить три профільно-функціональні складові: 1) здобуття знань, умінь, навичок; 2) формування на цій основі світогляду; 3) розвиток пізнавальних здібностей особистості. Освіта являє собою багаторівневу систему, котра розвивається під впливом часових, соціальних і багатьох інших чинників. Перебіг сучасних освітніх процесів передбачає перегляд усталених норм освітньої діяльності. За відсутності інструментарію філософії ефективно здійснити цей намір неможливо. Функція філософії полягає насамперед в осмисленні фундаментальних, визначальних проблем ставлення людини до освіти, місця та ролі людини у світі.

Як зазначають Л. Губерський та В. Андрущенко, «філософія є теоретичною основою і методологією педагогічного освоєння світу. Їх основні методологічні принципи є водночас висхідними принципами педагогіки. Спираючись на них, педагогіка виокремлює власні принципи (навчання, виховання, освіти тощо), вибудовує теорію, коріння категоріального каркасу якої знаходиться у лоні філософії» [26, с. 23].

Поняття «світогляд» тривалий час уподібнювалось системі поглядів на навколишній світ, суспільство і людину. Воно мало статус стрижня індивідуальної і суспільної свідомості, вбирало в себе окрім знань ще й переконання, ідеали, емоційно-вольові елементи психіки людини тощо. Світогляд є цілісною картиною світу, інтегративною сукупністю уявлень, ідей, поглядів, цінностей і принципів, що визначають розуміння світу, місце в ньому людини і її життєві позиції. Фундамент світогляду утворює система регулятивів пізнавальної діяльності, яка, з одного боку, відображає культурно-історичну детермінацію, а з іншого, – виконує функцію своєрідних «фільтрів», котрі перешкоджають засвоєнню знань, змістовна цінність яких сумнівна.

Кожен світогляд відрізняється від будь-якого *несвітогляду* чи *протосвітогляду* тим, що забезпечує функціонально-інструментальну можливість виявлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей різних аспектів дійсності. Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного світогляду людини, який би оптимально поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи.

Світогляд – це цілісна картина світу, в якому головне місце посідає відношення «людина-світ», а головний суб'єкт, диригент цього процесу – людина. Людина тут виступає не як абстрактна даність, сутність, а як світ людини, як держава, як суспільство. Світогляд – це інтегративна сукупність уявлень, ідей, поглядів, цінностей, принципів, що визначають найбільш широке розуміння світу, місце в ньому людини і її життєвої позиції, реальної поведінки з досягнення ідеалів, відповідної історичної епохи.

Структурно світогляд розглядають у двох аспектах: *гносеологічному* та *соціологічному*. Найважливішими структурними елементами *гносеологічної* структури світогляду виступають: світобачення (принципи монізму, плюралізму, еkleктизму, догматизму); світовідчуття (індивідуальний, сімейний, груповий, етнічний, класовий, суспільний, загальнолюдський досвід); світоспоглядання (мета, цілі, що усвідомлюються через універсальні форми діяльності: потреба – інтерес – мета – засоби – результати – наслідки); світорозуміння (досвідні, емпіричні та теоретично-наукові знання). Ці компоненти взаємопов'язані і утворюють певну інтегративну систему, певну цілісність знань людини про світ і саму себе, виокремлення своєї сутності у світі.

Світогляд – це інтегративна сукупність уявлень, ідей, поглядів, цінностей принципів, що визначають найбільш широке розуміння світу, місце в ньому людини і її життєві позиції, реальної поведінки по досягненню ідеалів відповідної історичної епохи. Під світоглядом слід розуміти результат духовного осягнення людиною, людством світу. Об'єкт світогляду – світ як цілісність; предмет – відношення «людина-світ». Світогляд – це самоусвідомлення буття світу і людини, це ядро суспільної та індивідуальної свідомості.

В сукупності всі елементи світогляду, його складові, рівні і в цілому утворюють світоглядну культуру особистості. Структура світогляду висвітлює стан, міру наближення людини до світу при творенні його як системного образу. Тому розділяють світогляд як: буденно-практичний (життєвий);

теоретичний. *Повсякденно-практичний (життєвий)* більше спирається на чуттєве, аніж раціональне в діяльності людини. Цей рівень світогляду не аналізує дійсність, лише констатує, узагальнення мають, як правило, меркантильний характер. Він включає відчуття, настрої, переживання. Світобачення розпочинається саме із буденного світогляду, бо витокami є його чуттєвість. *Теоретичний (раціональний, ідеологічний) рівень включає:* погляди, ідеали, переконання, тощо. Теоретичний світогляд – це системне бачення людиною свого взаємовідношення зі світом на основі знання, пояснення, передбачення.

Світогляд – це не проста сукупність усіх поглядів на світ, не лише знання й усвідомлення, а й життєвий процес: духовно-практичне засвоєння світу, в якому світові дійсному, світові наявного буття протиставляється світ належного, світ ідеалів, цілей і сподівань, трансцендентний світ жаданого буття. Блез Паскаль вочевидь не розминувся з істиною, коли розпачливо констатував: світоглядний примітивізм – це катастрофа. Вернер Гейзенберг аргументовано пояснив, що світоглядна сфера є першою і останньою надією примирити здавалося б непримиренні позиції або хоча б збагнути сутність і справжній причинно-наслідковий зв'язок протистояння практично у будь-якій сфері – науковій, політико-ідеологічній, етичній, естетичній тощо.

Світогляд є способом інтерпретації буття людини, формою духовного засвоєння і розуміння навколишнього світу, цінностей, знань та уявлень людини про їх практичне застосування. Він включає в себе найбільш загальні структури духовні компоненти, що найбільш цілісно проявляються у державно-управлінській діяльності. Світогляд – це насамперед сприйняття світу людиною як а) цілісно визначеної моделі всього існуючого; б) сприйняття моделі соціуму й образу людини як визначального елементу соціуму; в) усвідомлення особистісного «Я», свого місця у суспільстві і світі; г) визначення своєї життєвої позиції, програми дій, практичних вчинків.

Світогляд є цілісною картиною світу, в якому ключове місце відводиться відношенням «людина-світ», а головний суб'єкт, диригент цього процесу – людина. Це інтегративна сукупність уявлень, ідей, поглядів, цінностей, принципів, що визначають найбільш широке розуміння світу, місце в ньому людини, її життєвої позиції, зусиль по досягненню ідеалів тощо. Таким чином, світогляд є результатом духовного осягнення людиною (людством) світу як цілісності.

Світогляд – це синтез духовного буття людини, система узагальнюючих поглядів на світ і своє місце в ньому, а також зумовлене цими поглядами ставлення до навколишньої дійсності; сукупність життєвих позицій, ідеалів, переконань, принципів пізнання та ціннісних орієнтацій. Світоглядні узагальнення підносять елементи нашого духовного життя на якісно новий і вищий рівень.

Філософія є різновидом світогляду, світосприйняття. Особливу цінність має концептуальний, світоглядний характер філософського знання, яке виробляє узагальнену систему поглядів людини на світ і місце в ньому людини, а також досліджує пізнавальне ставлення людини до світу. Оскільки філософія завжди відігравала функцію теоретико-рефлексійного аналізу буття людини та її подальшого розвитку, то вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем.

Від інших форм світогляду філософія відрізняється не стільки предметом, скільки способом його осмислення, ґрунтовністю інтелектуальної розробки проблем і методу підходів до них. Ось чому, визначаючи філософію, йдеться про *теоретико-концептуальний* світогляд і *систему* поглядів. Сутнісним еквівалентом і профільним розгалуженням філософської галузі знань є світоглядний, методологічний та теоретико-пізнавальний функціональні напрями.

На відміну від інших видів теоретичного пізнання (математики, природознавства тощо), філософія є *універсальним теоретичним пізнанням*. Як зазначав ще Аристотель, спеціальні науки зайняті вивченням конкретних видів (типів) буття, філософія ж спрямовує свої зусилля на пізнання найбільш загальних принципів, основ і першопричин суцього. На думку Канта, основне завдання філософії полягає в синтезі чи, принаймні, в узгодженні різнопланових людських знань. Саме філософія покликана надати континууму знань систематичної єдності.

У полі зору філософії освіти знаходяться цілі, цінності та ідеали освіти в сучасному суспільстві, а також співвідношення їх з технологіями і засобами, що практикуються. Вимальовується динамічна система «цілі–засоби–результати», аналіз якої виявляє дисгармонійність компонентів, що свідчить про наявність кризи, яка виражена насамперед у тому, що чимало високих духовних цілей, по-перше, слабко пов'язані з реальною ситуацією, по-друге, забезпеченні не належним предметним, а здебільше ціннісним змістом, по-третє, бракує адекватних психолого-педагогічних технологій, по-четверте, занадто часто такі цілі реалізуються за залишковим принципом. Перефразовавши Канта, можна стверджувати, що історія освіти, позбавлена світоглядних орієнтирів філософії, так чи інакше буде *сліпою*, а філософія освіти, яка ігнорує освітньо-педагогічну емпірію, виявляється *порожньою*.

Розвиток філософії освіти як метатеорії освітньої діяльності, яка має прогностично-проективну складову, аналітично-пояснювальну та методологічну функцію і відповідає вимогам осмислення змісту трансформації сучасної соціокультурної ситуації та системи освіти. Теоретико-пізнавальний аналіз системи категорій філософії освіти дозволяє сформулювати методологію філософії освіти, оформити її як метатеорію наукової діяльності у сфері вітчизняної освіти, спрямовану на розв'язання суперечностей та подолання негативних кризових тенденцій сучасної освітньої сфери. Разом з тим філософська теоретико-пізнавальна рефлексія над сферою освіти накопичує, систематизує і узагальнює емпіричний матеріал для самої теорії пізнання. Це дозволяє по-новому поглянути на процес пізнання в соціально-історичному контексті як на один з найважливіших аспектів соціального життя.

Філософія освіти аналізує діалогічні зв'язки, виявляє системну взаємодію зі світоглядом, наукою, культурою, мистецтвом, цінностями та їхніми трансформаціями у різних суспільствах. Розвиток філософії освіти як метатеорії освітньої діяльності, яка має прогностично-проективну складову, аналітично-пояснювальну та методологічну функцію і відповідає вимогам осмислення змісту трансформації сучасної соціокультурної ситуації та системи освіти. Теоретико-пізнавальний аналіз системи категорій філософії освіти дозволяє сформулювати методологію філософії освіти, оформити її як метатеорію наукової діяльності у сфері вітчизняної освіти, спрямовану на розв'язання суперечностей та подолання негативних кризових тенденцій сучасної освітньої сфери. Разом з тим філософська теоретико-пізнавальна рефлексія над сферою освіти накопичує, систематизує і узагальнює емпіричний матеріал для самої теорії пізнання. Це дозволяє по-новому поглянути на процес пізнання в соціально-історичному контексті як на один з найважливіших аспектів соціального життя.

Найбільш актуальними в контексті трансформації сучасної вітчизняної освіти є наступні аспекти філософії освіти: дослідження та розробка евристично значущих світоглядних моделей, які за допомогою їх трансляції в сферу освіти вирішують завдання збереження (самоідентичності) українського соціуму і водночас ефективного входження його у світове співтовариство; подолання фрагментарності репрезентації сучасного наукового та позанаукового знання в сфері освіти; досягнення переконливості, затребуваності й практичності філософського знання щодо системи освіти; пошук і формулювання метафункції філософії стосовно системи освіти у вигляді аналізу та виявлення актуалізованих соціальних імперативів, а також побудови світоглядних моделей.

Переконливу позицію концептуалізував В. Розін: «Філософія освіти – це і не філософія, і не наука. Разом з тим вона використовує підходи і знання всіх рефлексійних дисциплін – методології, філософії, аксіології, історії, культурології і т.ін. Осереддя її дослідницького інтересу – педагогіка і освіта, тому всі запозичення з інших дисциплін вона переосмислює і фокусує на завданнях осмислення кризи освіти, з'ясування граничних основ педагогічної діяльності, проектування шляхів побудови нової будівлі педагогіки» [63, с. 47].

Філософія освіти оперує найбільш загальними питаннями освіти, які зумовлюють парадигму підходів до принципів освіти. Це вчення про передумови, витоки, орієнтири і стратегії впливу на формування людської особистості, а також система поглядів, оцінок і світорозуміння.

Філософія освіти генерує фундаментальні настанови для розвитку теорії і методології освіти. Вона є наукою про генезис людини в духовному і освітньому просторі, про покликання освіти та її роль, про детермінативні впливи на генезис людини, суспільства і держави, про взаємини і протиріччя цільових та смислових пріоритетів освіти, її парадигматику тощо.

Проблемна ситуація полягає, по-перше, в суперечливості вимог до філософії освіти з боку сучасної вітчизняної соціокультурної ситуації. Виникають філософсько-теоретичні та епістемологічні питання і сумніви щодо самої можливості такої кореляції. Йдеться про системну взаємодію соціальних систем, котрі істотно розрізняються за своїм світоглядом, ціннісними системами, неявним знанням тощо. Необхідно проаналізувати епістемологічну систему теоретизування стосовно аналізу системного поєднання в сфері освіти вітчизняних та «західних» культурних і світоглядних універсалій. По-друге, на сучасну пору відсутні комплексні дослідження в межах епістемологічної системи теоретизування сфери освіти та філософії освіти.

За словами Б. Рассела, філософи є водночас і наслідками, і причинами – наслідками соціальних обставин, політики та інститутів того часу, до якого вони належать, і причинами (у випадку, якщо ті чи інші філософи щасливі) переконань, які визначають політику та соціальні інститути наступних століть багато в чому засобом систем освіти і виховання.

«Людина шукає в кишені монету тому, що у неї нема монети в руці, і припиняє пошуки, коли виявляє її або ж коли приходить до висновку, що весь проект безглуздий (оскільки монети в кишені нема) або занадто нерентабельний (позаяк вкладені в пошук зусилля «не варті очікуваних витрат»)» [89, с. 306]. Звідси можна зробити висновок, що «функція рефлексійного мислення полягає в перетворенні ситуації, в якій наявна неясність того чи іншого штибу, в ситуацію, яка зрозуміла, визначена, гармонійна» [90, с. 851]. Рефлексія віддзеркалює зумовленість інтуїтивного акта попереднім пізнанням.

Сучасний період еволюції світоглядної культури вітчизняної студентської молоді і педагогів характеризується як складний, проте вкрай важливий і необхідний процес зламу традиційної форми і становлення нової теоретичної моделі світорозуміння. Сьогодні в свідомості студентів і педагогів відбувається зіткнення різноманітних ідей, поглядів, принципів. Актуалізується потреба створення потужного інноваційно-інформаційного поля, здатного впливати на цей процес без тиску, толерантно, враховуючи особливості тих «ідолів» (Ф. Бекон), що в минулому значною мірою визначали характер і зміст світоглядних орієнтирів.

На вітчизняних теренах світоглядна культура впродовж тривалого часу визначалася в основному потребами ідеологічного обслуговування командно-адміністративної системи, тому нині ідеологізований світогляд об'єктивно вступив у суперечність із тенденцією гуманізації і демократизації мислення. Також слід враховувати, що тоталітарному суспільству було органічно притаманне клішоване мислення як наслідок суперечності між філософією та політичною практикою. Це породжувало своєрідне «роздвоювання» свідомості людей, які бачили і розуміли принципове неспівпадіння, суперечності між декларованим та реальним.

Ще одна особливість стосується самого змісту мислення, тобто світоглядних засад, наповнених поняттями і уявленнями, що відповідали рівню розвитку науки XIX століття, були адекватними епосі «машинної цивілізації». Також слід відзначити, що в методиці формування світогляду панував антигуманний утилітарно-ідеологічний підхід, за якого студентам нав'язувались ідеї і погляди апологетичного або псевдонаукового характеру засобами «казарменної педагогіки». Як результат – відбувалась деформація особистості, втрата сенсу існування, свідомість молоді охоплювала соціальна апатія, втрачався інтерес до навчання тощо.

Реальна демократизація і гуманізація суспільного життя сьогодні становить об'єктивну основу осмислення особистістю своєї національної та громадянської ідентичності, вона не заперечує неухильності впливу ідеологічного та політичного чинників, проте дає можливість кожному усвідомити свою творчу сутність і соціальну значущість.

Подолання низького рівня світоглядної культури, що призвело до формування догматизованого лінійного мислення, теоретичне осмислення результатів досягнень сучасної науки – ось чого вимагає від філософії сьогодення. Філософія продовжує залишатись стрижнем духовної культури суспільства, її квінтесенцією. Поліаспектність і багатовимірність світу, який вагітний найрізноманітнішими варіантами розвитку, потребує відмови від класичного фундаменталізму у філософії, суспільних та гуманітарних науках. В цьому контексті світоглядно-методологічний плюралізм є не стільки ознакою інтелектуальної кризи, скільки – як це не парадоксально – шляхом до її подолання.

Система освіти в Україні досі зорієнтована на передачу знань, а освітні технології ґрунтуються переважно на запам'ятовуванні інформації і є пасивними, а не розвиваючими і не виховними. У цивілізованих країнах світу молодих людей у вищому навчальному закладі навчають бути особистістю, патріотом своєї батьківщини, організатором ділового життя, що набагато важче, ніж навчати знанню і вмінню виживати. Кінцевим результатом роботи освітніх закладів має стати людина з почуттям власної і національної гідності, з потребою пізнавати світ, себе, сенс життя, індивід з високим інтелектом і широким світоглядом, з умінням реалізувати себе в динамічному бутті. Духовність та інтелект – основні складові формування особистості, яка претендує за звання національної еліти.

Сповідування національних, гуманістичних цінностей перестає бути соціальною нормою, моральною вимогою, а є необхідністю і головною умовою розвитку людини. Дедалі більш відчутною стає важливість не лише нових знань та ідей, а й необхідності мати принципово нові змістовні, інформаційно-комунікативні, дидактичні, психологічні, соціальні технології. Замість авторитарної, маніпуляційної парадигми слід утвердити гуманістичну парадигму педагогіки.

Національний характер освіти, принцип гуманізму і демократії спонукають українську педагогіку толерувати взаємозв'язок між суб'єктами навчально-виховного процесу, етнічними культурами і загальнолюдськими цінностями; утверджувати розуміння необхідності соціального партнерства національної і загальнолюдської культури. Слід виходити з того, що лише завдяки інтелектуальному і моральному розвитку людина набуде здатності ефективно виконувати обов'язки. Чим обмеженіша здатність до виконання обов'язків, тим вужчою є система відносин, які формують громадянське суспільство, визначають особливості державного, культурного, етнонаціонального, економічного, етичного, релігійного та іншого характеру.

З одного боку, освіта не може ігнорувати інформацію, знання, ідеї та цінності, з іншого, – слід позбутися надмірної фактографії, що перевантажує учасників освітнього процесу. Сучасне освітнє середовище має формуватися на екоантропоцентристському підході, за якого людина адекватно враховує якісний стан природних і культурних ресурсів, знання та інформації, ціннісні орієнтири, взаємини з іншими людьми, соціальною дійсністю, культурно-освітнім середовищем тощо.

Орієнтація на загальнолюдські цінності стала основним пріоритетом гуманітарної підготовки, сутністю реформування навчально-виховного процесу. На цій основі відбувається усвідомлення пріоритетних цінностей у духовній, економічній, інформаційній та екологічній сферах. Втім, на його формування впливає не лише фактор впровадження в зміст освіти сумісних, культурних, національно-історичних цінностей. Для функціональних перспектив освітнього середовища важливо, в який спосіб, наскільки ефективно відбувається реалізація цього принципу.

Принципи гуманізму, демократії і толерантності повинні орієнтувати на позитивну мотивацію соціальної діяльності особистості. Випускник вищої школи має бути повноправним, відповідальним і активним учасником вирішення соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем. З метою поширення кращих здобутків національної культури та духовної спадщини бажано проводити фестивалі та конкурси, відроджувати національні свята, популяризувати притаманні українському народу духовні й моральні цінності. Адже одне з ключових завдань освіти – допомогти генерувати адекватні й

ефективні світоглядні підходи, які забезпечать необхідний поступ національного розвитку в умовах посилення тенденцій глобалізму, економічної свободи і ринкової економіки.

В умовах домінування технократичного способу мислення відбувається дегуманізація суспільства і занепад світоглядно-етичного імперативу особистості. За таких умов актуалізується значення філософії як репрезентанта загальнолюдської цінності гуманізму. Втім, філософське знання перебуває у кризовому стані. Воно значною мірою втратило наукову самокритичність. Відбувалася підміна предмета філософської рефлексії – від осмислення основи суспільного розвитку і пошуку критеріїв конкретності та істинності людської сутності філософія обмежила предметне поле свого дослідження окремими сферами людської діяльності.

Критикуючи універсалізм класичної філософії як нібито такий, що маскує догматизм, представники сучасного постмодернізму відкидають принципи причинності, істинності, ідею прогресу в науці та в історичній реальності. Заперечується необхідність, закономірність, всезагальність. Якщо в сучасній філософії спробувати відшукати обґрунтування необхідності цілісного самоусвідомлення і самореалізації особистості, то ми зіткнемося з тим, що філософія здебільшого лише канонізує амбівалентність людського буття, а не шукає способів відновлення істинного й цілісного. Така філософія вочевидь неспроможна стати запорукою гуманістичного світогляду. Тому мова має йти про навернення до гуманістичних цінностей не лише системи освіти, а й самої філософії.

Гуманізація викладання філософії передбачає постійну творчу переробку навчального курсу в напрямку посилення внутрішньої єдності його змісту, а саме: зосередження всіх проблем курсу філософії навколо проблеми людини, проблеми особистості як осьової, центральної – тобто спрямованістю до фундаментальних аспектів існування людини має бути просякнуте викладання всіх тем філософії.

Викладання філософії покликане розвивати здібності студентів до творчого логічного мислення, культивувати послідовність, системність, доказовість, гнучкість мислення, що складає логічну культуру особистості. Вкрай важливим засобом активізації інтелектуального і креативного потенціалу студентів є проблемне навчання. Найбільш виразно гуманістичний вектор філософії виявляє себе у вченнях про суспільство, людину, культуру і цивілізацію. У цьому циклі проблем важливо продемонструвати переваги цивілізаційного підходу до їх розгляду, здобутки сучасної культурології, аби аргументовано довести студентам, що духовна культура є магістральним шляхом до гуманізації людини й людства.

Адекватне бачення, розуміння, усвідомлення суті справи в освітній сфері та рівня викликів на її адресу – категорично необхідна передумова модернізації освітньої сфери, надання їй ефективних, якісних ознак. Ключове питання звучить так: крізь призму яких підходів можна коректно сприймати освіту? Сприймати – себто аналізувати, порівнювати, екстраполювати, формулювати оптимізаційні пропозиції і т. ін.

Перший істотний аспект полягає в тому, що такий підхід більш, ніж один. Зокрема, до переліку таких підходів можна віднести а) процесний, б) результатний, в) інституційний, г) цілепокладаючий. При бажанні цей перелік можна продовжити, а можна застосувати підходи, які базуються на дихотомічних принципах – наприклад, підхід так званих «коротких» та «довгих» грошей. Це постає фундаментальною проблемною першоосновою, оскільки йдеться про практично еквівалентні, проте радикально несумісні світоглядні парадигми. І – в повній відповідності до теорії парадигм – принципіві, концептуальні розбіжності між ними неможливо знівелювати, а ігнорування їх з міркувань «політкоректності» лише увиразнить ознаки страусячої політики, нічого не змінюючи по суті.

Друга і основна проблемно-провокативна особливість полягає в тому, що кожен з цих підходів має право на існування, тобто не є апіорі хибним чи некоректним, але при цьому критеріальні ознаки якості освіти в межах різних парадигмальних підходів можуть не лише істотно різнитися між собою, а й бути несумісними, взаємовиключними. Йдеться про еквівалентні, але

кардинально несумісні світоглядні парадигми. Такий стан речей не є чимось екстраординарним: історія науки оперує багатьма прикладами дискусій між еквівалентними концептуальними підходами – Копернік проти Птолемея, хвильова теорія світла проти корпускулярної, Пристлі проти Лавуазьє в хімії, Ейнштейн проти Бора в квантовій механіці, елітаризм проти масовизації в історії та соціології, креаціонізм проти еволюціонізму в палеобіології, уніформізм проти катастрофізму в геології і т. ін.

Але якщо на предметах досліджень фізики, хімії чи біології перебіг теоретико-концептуальних різотлумачень практично ніяк не позначиться, то для гуманітарних сфер, які так чи інакше орієнтуються на певний образ, цілепокладаючу модель людини, інтерпретаційна невиразність і аргументаційна непереконливість повсякчас призводять до негативних, а інколи й до фатальних наслідків, котрі стосуються як окремого індивіда, так і суспільства, людства в цілому. Цей аспект посилює значення і підвищує рівень вимог до теоретико-концептуальних наголосів, які безпосередньо чи опосередковано стосуються людини.

Істотною проблемою людства з часів розподілу праці залишається та обставина, що вузька спеціалізація автоматично означає звуження горизонтів людини, можливостей актуалізувати її багатоманітний потенціал. Вона істотним чином суперечить і навіть заперечує стратегему гармонійного і всебічного розвитку особистості. Відтак, філософія покликана сформулювати переконливі аргументи на користь не усіченої, дегенеративної жертви тотальних соціальних взаємозалежностей і взаємозумовленостей, а цілісної Людини.

Принципово важливим є усвідомлення викладачами і студентами вищих навчальних закладів значення науки як важливої сфери людської діяльності, котра здійснює виробництво та систематизацію знань про закономірності існуючого засобами теоретичного обґрунтування. Методологічна функція науки закладена в її гносеологічній природі, оскільки наука – природнича чи гуманітарна, – характеризується методологічним усвідомленням процесів формування та конституювання знання, що спирається на загальнонаукові та специфічні методи.

В контексті трансформаційних змін, які категорично необхідні сфері вітчизняної вищої освіти для забезпечення її інноваційного поступу і входження в інтелектуальний простір Європи, істотно зростає значення методологічної функції суспільних наук. Сучасна перебудова вищої освіти України потребує перенесення акцентів на світоглядно-методологічні аспекти.

Варто зважати на ту обставину, що суспільні науки набувають особливого значення в осмисленні феноменів культури, їх синтезу. Зазначимо, що як у вітчизняній так і в зарубіжній літературі можна натрапити на спроби дослідників звести культуру або до моральності, або до мистецтва чи навпаки до освіти. Проте, як свідчить цивілізаційний досвід людства, культура містить в собі і перше, і друге, і третє поняття та ще багато інших структурних компонентів. Наше розуміння культури пов'язане з духовністю, з потребою і здатністю всі свої думки, слова і вчинки співставляти з вищими цінностями й ідеалами. Без глибокого осмислення сутності культури, її місця і значення в житті людей неможливо вирішити жодну з актуальних проблем в різних галузях гуманітарного знання.

Якщо мистецтво, вирішуючи це дослідницьке завдання, використовує художні засоби, образну мову, то філософія здійснює це мовою теоретичних міркувань, дискурсів, узагальнень. Суспільствознавство має передусім донести до розуму та свідомості студентів чітке визначення філософії як світоглядного щабля і сфери знань. При цьому особливу увагу слід звернути на те, що філософія як система ідей, поглядів на світ і місце людини в цьому світі досліджує різні форми відношення людини до світу: пізнавальну, ціннісну, етичну, естетичну.

Плюралізм пізнавальних підходів спонукає суспільствознавців не тільки до перегляду усталених стереотипів мислення, застарілих або хибних трактувань буття і свідомості, а й до створення нових концепцій розуміння матеріального та духовного життя. Одним з найважливіших чинників розвитку науки, переосмислення ролі філософії й усього суспільствознавства є актуалізація фактора людини і її свідомості в системі розвитку суспільства. Буттєвий смисл будь-

яких процесів, що відбувається у суспільстві, виникає не сам по собі, а в людських вимірах, виробляється, викристалізовується в інтелектуальному полі взаємодії особистості зі світом. Сучасному суспільству потрібні люди з глибокими й актуальними знаннями, гнучкістю і критичністю мислення, творчою ініціативою, високим адаптаційним потенціалом. Не менш важливими мають бути такі якості, як безкомпромісна моральність, особистісна відповідальність, внутрішня свобода, налаштування на максимальну реалізацію, здатність досягти мети в раціональній спосіб і коректними засобами.

У 20-ті роки ХХ ст. американська соціологія докорінно змінилася. У ній «міцно утвердилася емпірична тенденція, і, за словами Р. Мертона, стереотип «соціального теоретика» поступився місцем стереотипу «соціального інженера», або навіть «соціального техника», озброєного магнітофоном і лічильної лінійкою. Інший відомий американський соціолог – П. Сорокін стверджував, що у сфері соціології людина, яка ризикнула принести в науковий журнал статтю, що не має необхідного математичного обрамлення, повинна була очікувати, що його наукова компетентність в силу повсюдного поширення «квантофренії» буде поставлена під сумнів. Панування неопозитивістських принципів наукового знання проникло і в співтовариство соціологів: тут також утвердилися відомий культ «статистичного ритуалу», абсолютизація кількісних методів» [1, с. 16].

Якій меті має слугувати освіта? Зрозуміло, що зміст освіти так чи інакше спрямований на відтворення певного образу людини, особистості. В середовищі фахівців це положення має виразні ознаки консенсусної норми, але консенсус відсутній, коли треба відповісти на питання: в системі яких цінностей має формуватися особистість?

Сфера освіти перебуває в стадії активного пошуку смислів і цінностей, адекватних трансформації соціуму. Історично сформована й закріплена впродовж попереднього століття категоріальна модель освіти не забезпечує системну трансляцію універсальї вітчизняної культури в умовах агресивної взаємодії у вітчизняному соціумі глобалістських та традиційних світоглядних і культурологічних універсальї.

Будь-яка діяльність є результирующим ефектом не лише цільових пріоритетів і преференцій, а й ціннісної ієрархії, яка, власне, постає основним детермінативним фактором. Якщо *мета* утворює своєрідну *кількісну* горизонталь освітньої дійсності, то **цінності** генерують **якісну** вертикаль. Ціннісні орієнтири, пріоритети і преференції – це той якісний інтеграл, який пронизує своїм детермінативним впливом усі сфери освітньої життєдіяльності. Якщо *мета* характеризує процес діяльності формально і технологічно, відповідаючи на запитання, якими мають бути результати діяльності, то цінність з'ясовує змісти і смисли, визначаючи засобом цих критеріїв навіщо потрібен очікуваний результат. Ця обставина пояснює, чому цінності мають першочергове значення для будь-якого виду діяльності.

Цінності не є формулами консенсусу чи компромісу; радше навпаки – вони асоціюються з категоричністю, принциповістю і непоступливістю. Однак досягти суспільного консенсусу чи компромісу за умов ігнорування і нехтування цінностями неможливо в принципі, оскільки надійність, ефективність і життєздатність такого status quo виявиться мізерною. Тому наскільки б незручним не було узгодження ціннісних пріоритетів, цей шлях у напрямку суспільної згоди треба пройти максимально відповідально.

Слід мати на увазі, що ціннісний стрижень молодих людей перебуває в стані становлення, котре відбувається насамперед і в основному під впливом суспільних процесів, ієрархія значущості й резонансності яких практично збігається з ієрархією детермінант впливу на становлення ціннісного формату молоді.

Ціннісний підхід до досліджуваного явища в гуманітарних науках неминучий. Ніякі заклинання щодо необхідності «рафінованої об'єктивності» в цих науках не можуть бути реалізовані в принципі – ні апіорі, ні апостеріорі, бо як наголошував І. Лакатос, жодна сукупність

людських суджень не є абсолютно раціональною, тому раціональна реконструкція ніколи не збігатиметься з реальною дійсністю, а будь-яка версія історії є теорією і реконструкцією історії – відтак, їй притаманний виразно аксіологічний (оціночний) характер.

Актуальність аксіологічної методології в гуманітарних науках пов'язана з тим, що функціонування і соціальні можливості ідеологічного впливу детерміновані змістом соціальних цінностей, які, власне, складають підмурок ідеології. В цьому контексті ідеологічна боротьба стає боротьбою «за» чи «проти» певних цінностей суспільства в цілому чи його окремих складових.

Проводячи демаркаційну лінію між природничими та гуманітарними науками, К. Поппер підкреслював: майже всі великі дослідники цієї проблеми стверджують, що гуманітарні науки радикально відрізняються від природничих – причому, найбільш істотна відмінність полягає в тому, що ключове завдання гуманітарних наук – розуміти в тому значенні, в якому ми можемо збагнути людей, а не природу.

Неоднаковість у типах розуміння природи та людини, як і розмежування в знання та розуміння, – виразна, оригінальна й евристична підстава для структуризації наук. Щоправда, К. Поппер оминув увагою аспект, у чому полягає відмінність – в об'єкті розуміння чи у ставленні до об'єкта? Зрештою, цей аспект залишається непроясненим не лише в К. Поппера, а й практично в усіх дослідників окресленої проблеми.

Аксіологічне забарвлення гуманітарного пізнання проявляється також у тому, що історія здебільшого є поглядом у минуле з позицій сучасності. Якщо історичні емпіричні дані є саме пам'ятками минулого, то, на відміну від них, історичний факт завжди в тій чи іншій мірі є феноменом сучасної епохи, зазнаючи істотних перетворень практично з кожним новим поколінням дослідників. П. Флоренський влучно привернув увагу до того, що поняття «історичний факт» містить у собі суперечність: факт не може бути «історичним» і не може належати минулому, оскільки він завжди віддзеркалює безпосередній зміст свідомості.

Цінності не лише здійснюють розмежування істотного та неістотного, а й впливають на утворення понять, формують понятійний і категоріальний каркаси теорій гуманітарних наук. Іншими словами, історично істотними можуть стати лише ті об'єкти, які мають значення з позицій суспільних чи соціальних інтересів.

Одна з проблем полягає в тому, що в інформаційному суспільстві під впливом пропаганди цінності грошей, кар'єри, комфорту і споживання в суб'єктів культури формуються відповідні цінності. Відтак, об'єктивно виникають передумови для служінням учених-гуманітаріїв ідеалам, цілям і цінностям інформаційного суспільства (воно ж – суспільство споживання).

Ціннісне відношення неможливе без співвіднесення предмета дослідження з існуючою (усвідомленою чи неусвідомленою) шкалою цінностей. Людині, соціальній групі й суспільству завжди притаманна деяка ціннісна структура. Вона існує навіть тоді, коли не усвідомлюється, не рефлексується і не стає частиною самосвідомості. Однак ціннісна структура не завжди складається довільно, тим більше в інформаційному суспільстві, яке цілеспрямовано виховує ціннісну свідомість. Суспільство формує у своїх членів ієрархію цінностей через прищеплювання їм певних інтересів і уявлень про істину, норму, мету, смисл, користь, ідеал, потреби тощо.

Ціннісні регулятори людини органічно пов'язані з її світоглядом. Вони є смисловими компонентами світогляду. В них відображається динаміка соціальних змін, вловлюється і закріплюється значущі для суб'єкта тенденції. Властиво, **світогляд** – це і є **система цінностей** на відміну від **світорозуміння як системи знань**.

Будівництво у сфері пріоритетів освітньої політики варто розпочинати з фундаменту – визначитися з тим, які пріоритети й ціннісні орієнтири закладаються «на вході» освітнього проекту. Саме такий фундамент визначає перспективи подальшого будівництва: без нього всі стіни і міжповерхові перекриття повисають у повітрі.

Освітня діяльність має власну ціннісну базу, що склалася в основних рисах у XVII – XVIII століттях. Відповідно до неї, власне, й формується сучасний індивід як суб'єктно-особистісне

явище. Питання про те, яка модель освіти адекватна людині XXI століття, є невіддільним від інших питань, а саме: якою має бути людина, якими належить бути базовим цінностям і обумовленим ними соціальним властивостям і якостям, здатним забезпечити життєздатність в сучасних соціальних умовах і скласти основу соціальності, що розвивається на ефективних принципах і оперує надійним механізмом самоорганізації. Відповіді на наведені запитання практично неможливо за відсутності теоретичного аналізу ціннісного фундаменту освітньої діяльності, що визначає цілісність і характер усіх її складових.

Кожна система освіти базується на системі цінностей, котра є найбільш прийнятною і функціонально ефективною за конкретно-історичних обставин. Похідним від системи цінностей є вибір стратегем розвитку освіти.

Вихід із кризового стану вимагає ефективних стратегій цивілізаційного розвитку. Відтак, виникає потреба критичного аналізу цінностей техногенної культури (економічної, інформаційної цивілізації) і пошуку нових ціннісних орієнтацій. Зокрема, стосовно природи, щоб зменшити запал щодо її перетворення. У зв'язку з цим і виникає запитання: в системі яких цінностей має формуватися особистість і яким має бути розуміння творчої особистості? Все це вимагає спеціального аналізу, доступного рефлексіям саме філософії освіти.

Лише їй до снаги дослідити базові цінності соціального життя, його генетичний код, відповідно до якого відтворюються основні соціальні структури, спосіб життя, типи мислення й типи особливостей. Якщо змінити розуміння діяльності та її стратегій, то потрібно ставити питання про те, яких нових смислів набувають розуміння творчості й ідеал особистості. В цьому плані аналіз аксіологічних проблем, які визначають стратегію сучасної освіти, пов'язаний з аналізом перспектив сучасної цивілізації та змін її ціннісних пріоритетів. Дослідження цих процесів дасть можливість одержати справді перспективну модель освіти.

Ідеалом, кінцевою метою переходу від індустріального до інформаційного суспільства (а відтак – і метою освіти) є людина нового формату – творча особистість. Освіта є суспільним процесом (діяльністю, інституцією) розвитку і саморозвитку особистості. Вона пов'язана з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленим у знання, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Навчальний процес має здійснюватися на основі плюральної методології соціального знання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання і виховання особистості.

Найважливіше завдання освіти – формування особистості. Особистість – це людина, в якій виразно простежуються людські якості на кшталт совісті, честі, прагнення до цінностей найвищого ґатунку. Такий індивід послідовно відстоює своє право на повагу до своєї духовної свободи і самовизначення. Самовизначення – це багатоетапний процес, складовою частиною якого є трансляція власних переживань і переклад їх на мову особистісних значень. Під духовним самовизначенням ми розуміємо вибір домінанти, яка сформована в результаті пізнавально-пошукової активності індивіда. Людина прагне визначити себе, своє «я», вона відбирає і «фільтрує» цінності життя і культури, формує своє соціокультурне поле. Драма людського життя є водночас драмою духовних пошуків, надбань і втрат.

У процесі освіти людина не лише збагачується знаннями, а й отримати можливість виявити все те, що закладено в ній природою, усвідомити себе особистістю, збагнути своє місце в космосі культури, до якої вона належить. Гуманістична, особистісна орієнтація освіти передбачає акцентування уваги на ціннісно-мотиваційній домінанті особистості, котра визначає професійну спрямованість. Випускник ВУЗу має бути всебічно освіченим, оскільки нестача знань з інших сфер, крім фахової, стане на заваді прагненню стати сучасним професіоналом, досягти успіху в певному виді діяльності.

Філософія як ніяка інша сфера знання покликана переконливо окреслити горизонт можливого розвитку людини, проінтерпретувати людину як єдність багатоманітності

(висловлюючись терміном Едгара Морена, як «*unitas multiplex*»), а людський потенціал – як буття-на-рівні-можливості. Саме філософія покликана сформулювати переконливі аргументи на користь не усіченої, дегенеративної жертви тотальних соціальних взаємозалежностей і взаємозумовленостей, а цілісної Людини.

Не варто оминати увагою й той факт, що «поняття «цілісної особистості», до якого апелює раціональна модель освітнього процесу аж ніяк не можуть бути втиснуте у вузькі межі суто раціональної істоти, оскільки людина, як відомо, не лише мислить, а ще й відчуває, страждає, прагне, бажає тощо. Тобто йдеться про все те, що раціональна модель освітнього процесу не просто воліла не помічати, а й принципово не могла помітити, оскільки все це підлягало майже суцільному запереченню як випадковий артефакт людського існування» [85, с. 135].

Саме по собі професійне, фахове мислення завжди істотно технократичне, позаяк воно покликане виконувати службову роль у життєдіяльності індивідів. З огляду на зазначену обставину завдання гуманізації полягає не в тому, щоб знівельовати чи звести до мінімуму технократизм: його руйнування призвело б лише до депрофесіоналізації особистості; мета гуманізації освіти досягається тоді, коли професійне мислення стає певною частиною внутрішнього світу особистості представника технічної інтелігенції, а не поглинає його цілком. Структуру ментальності такого індивіда можна схематизувати у вигляді конуса: його верхівкою є професійна спеціалізація, серединою – широкий цикл загальноосвітніх дисциплін, а підґрунтям – коло гуманітарних знань, центром яких, як і віссю всього конуса, постають гуманістичні переконання, генеровані гуманістичною філософією.

Принципове значення має не лише проблема ідеалу творчої особистості, а того, якими засобами реалізовувати його в процесі навчання і виховання. Само собою зрозумілим є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначено інтенцією на створення та застосування нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування все нових її видів. Техногенний тип цивілізаційного розвитку, альтернативний традиціоналістському типу, до сьогодні сприймається як магістральна лінія прогресу. Проте, наприкінці минулого століття стало зрозуміло, що породжені цим типом розвитку глобальні кризи (екологічна, антропологічна, духовна тощо) змушують критично поставитися до цього переконання.

Формально не заперечуючи проти ідеалу творчої особистості, освітня дійсність сучасності фактично фетишизує ідеал «економічної людини». В цьому контексті слушним виявиться окреслення двох концептуальних підходів, які успішно конкурують з концепцією *Homo economicus*. Зокрема, у 1971 році Р. Тріверса оприлюднив теорію «*Homo reciprocans*» – модель поведінки, що відрізняється від поведінки «*Homo economicus*» підвищеним рівнем кооперативності, з одного боку, і схильністю карати партнерів за некооперативну поведінку навіть на шкоду власним інтересам – з іншого. Було експериментально доведено, що чим примітивніший рівень розвитку суспільства, тим більшою мірою поведінка його членів наближається до поведінки «*Homo economicus*» у класичній версії.

Інший концептуальний підхід – парадигма творчої людини («*Homo creativus*»), концептуалізована англійським економістом Дж. Фостером у книзі «Еволюційна макроекономіка», полягає в тому, що люди не просто пасивно пристосовуються до впливів, вимог і викликів зовнішнього середовища, а творчо змінюють світ, втілюють у дійсність ідеї, прагнення та інші продукти своєї уяви.

З цим концептуальним підходом цілком солідаризується Й. Шумпетер, на переконання якого справжній підприємець наділений таким якостями, як ініціатива, перманентний пошук оптимальних рішень, дар передбачення. В процесі творчої діяльності для такого індивіда надзвичайно важливе значення має задоволення від результатів праці, тому матеріальна вигода часто набуває лише другорядного значення.

Перехід від парадигми *Homo economicus*, заснованої на споживчому виборі, до моделі творчої людини – *Homo creativus* – передбачає створення економіки, котра базується на знаннях, інноваціях і наукоємних технологіях. Закономірною особливістю нової моделі творчої людини є креативність, сутнісна основа якої – взаємодія таких структурних компонентів: компетентність як сума знань і досвіду; вміння творчо мислити, гнучкість і винахідливість при розв'язанні проблем; мотивованість як складний процес формування у суб'єкта внутрішніх спонукальних сил під впливом зовнішніх стимулів і внутрішніх характеристик свідомості.

Категорична вимога сьогодення полягає в тому, що засобом освіти суспільство і держава покликані створити належні умови й рівні можливості для самореалізації всіх і кожного. У програмних документах урядів різних країн все виразніше простежується акцент пріоритетного характеру розв'язання проблем освіти в соціокультурній сфері, обґрунтовується залежність між рівнем освіти та всіма параметрами якості життя. Перший чинник зовнішнього ефекту пов'язаний із внеском кваліфікованої робочої сили в економічний прогрес. Другий фактор стосується перспектив підвищення рівня добробуту. Він корелюється з підвищенням рівня розвитку суспільства, позаяк отримання вищої освіти сприяє реалізації здібностей людини і оптимізує її соціальні характеристики. Прагнення справедливого й рівного доступу до освіти всіх суспільних прошарків постає третім чинником. Державна підтримка студентів має своїм завданням рівність можливостей отримання дипломів вищої освіти здібними представниками соціальних груп з різним рівнем доходів. Характерним прикладом такого підходу є надання субсидій, кредитів студентам з малозабезпечених сімей.

Місце старих підходів мають посісти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, гуманітаризації, безперервності навчального процесу і гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень. Нові підходи до освіти утверджують нові методи викладання дисциплін: поліваріантність навчальних програм, альтернативність навчальних курсів і дисциплін, інтегративні курси, розробку і впровадження авторських спеціальних курсів тощо.

Принципове світоглядне значення має аспект засобів реалізації ідеалу творчої особистості, в процесі навчання і виховання. Самоочевидним є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначено інтенцією на створення і застосування нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування все нових її видів. **Техногенний тип цивілізаційного розвитку, альтернативний традиціоналістському типу, все ще сприймається як магістральна лінія прогресу. Проте, наприкінці минулого століття стало зрозуміло, що породжені цим типом розвитку глобальні кризи (екологічна, антропологічна, духовна тощо) змушують критично поставитися до цього переконання, що вимагає його ґрунтовного, поліаспектного, комплексного осмислення.**

Творчість, інновації, креативна діяльність є невід'ємними характеристиками творчої особистості, формування якої сьогодні є стратегічною метою освіти. Творча особистість не просто повторює те, що було зроблене до неї, не просто адаптується до вже зробленого. Вона в самому своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю.

Ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі і є основою її самореалізації.

У цілому **змістовними і критеріальними ознаками моделі (теорії, концепції, парадигми) якісної освіти є такий загальний стан речей, який орієнтований на максимальний розвиток творчих здібностей особистості**, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Створення умов для самореалізації особистості можливе лише в рамках нової моделі освіти, інтегрованої з глобальними модернізаційними процесами. Втілення нової гуманістичної

парадигми освіти в Україні має здійснюватися в процесі подолання негативних наслідків авторитаризму: по-перше, «гвинтикової» моделі навчального процесу, в межах якої студент розглядається лише як об'єкт, по-друге, монополізму держави в освітній політиці, по-третє, бюрократичного пресингу в навчанні й вихованні, які, окрім інших недоліків, мають своїм негативним наслідком уніфікацію і нівелювання особистості.

На місце старих підходів мають прийти нові, що ґрунтуються на принципах демократії, гуманізації, гуманітаризації, безпервності навчального процесу і гармонійного поєднання здобутків національної науки та світових досягнень. Нові підходи до освіти утверджують нові методи викладання дисциплін: модульно-рейтингові системи, інтегративні курси, поліваріантність навчальних програм, альтернативність навчальних курсів і дисциплін, розробку і впровадження авторських спеціальних курсів.

Історично поняття «капітал» зароджується й розвивається в рамках політекономії, а відтак розглядається в якості сукупності ресурсів індивіда, спираючись на які той вступає в господарські відносини. Первинні дослідження капіталу стосувалися переважно його економічної природи (В. Петті, А. Сміт, Д. Рікардо, К. Маркс). Зокрема, у класичній англійській політекономії поняттям «капітал» позначали відносини власності, що передбачали контроль над факторами виробництва з подальшим правом отримання доходу. Попри те, вже в XVII ст. до змісту дефініції «капітал» включали не лише фінансові та майнові ресурси, а й виробничі здібності людини, конвертовані в грошовий еквівалент.

Капітал був наділений чотирма основними властивостями: обмеженістю своїх ресурсів; здатністю до накопичення; ліквідністю та конвертованістю [49, с. 185]. К. Маркс розглядав категорію людського капіталу, позначаючи ним робочу силу під час виробництва.

З початку XX ст. в науковому дискурсі вектор осмислення категорії «капітал» все міцніше пов'язується з людиною не лише в аспекті результатів трудової діяльності, а й з точки зору її інтелектуального потенціалу. Відтак, системному дослідженню, окрім економічного, підлягають нові форми капіталу: в межах економічної теорії (І. Фішер, Г. Беккер, Т. Шульц, Р. Тобмен, Ф. Махлуп) – людський та культурний; соціологічної та політологічної теорії (П. Бурдьє, Дж. Коулмен, Р. Коллінз, М. Вебер, Ф. Фукуяма, Р. Патнам) – людський, соціальний, культурний, символічний тощо.

Кожен з вказаних видів капіталу мав власну специфікацію: людський капітал розумівся як сукупний запас знань, здібностей та мотивації людини, що формуються шляхом інвестицій в її розвиток (навчання, охорона здоров'я); соціальний капітал – потенціал взаємної довіри та взаємодопомоги, наданих у вигляді соціальних норм та правил; символічний капітал – довіра, завдяки якій окремі індивіди або групи можуть беззастережно надавати певні блага один одному; культурний капітал – ресурси, що мають культурну природу (культурні об'єкти, освітній та культурний рівень індивідів).

З метою більш ґрунтового розкриття змісту культурного капіталу людини слід звернути увагу на концепцію французького соціолога П. Бурдьє, який в своїй праці «Форми капіталу» (1983 р.) пропонує оригінальний проект моделі формування його змістовних компонентів, що включають в себе три стани: інкорпорований (знання, вміння та навички особистості); інституціоналізований (дипломи, сертифікати, почесні звання) та об'єктивований (культурні цінності – картини, книги, пам'ятки культурної спадщини).

Культурний капітал людини (інкорпорований), на погляд П. Бурдьє, виступає зовнішнім багатством, конвертованим в невід'ємну складову особистості – в її габітус [14, с. 66]. Ототожнюючи культурний капітал у цьому стані та ідею освіти як культивування (Bildung за В. фон Гумбольдтом), французький вчений визначає, що вони є результатом роботи людини над собою, самовдосконаленням та інвестуванням у своє майбутнє. Структуру інкорпорованого культурного капіталу, на думку П. Бурдьє, складають набуті знання та особистий культурний рівень індивіда, а джерелами накопичення виступають спершу сім'я, надалі освітні заклади та інші агенти соціалізації [14, с. 68]. Внаслідок поширення дефініції капітал на всі види людської діяльності

форми капіталу поділяють на два класи: матеріальний (реальний, економічний та біологічний людський капітал) та духовний (соціальний, символічний, культурний людський капітал).

Соціологічна теорія в цілому дотримується поглядів П. Бурдьє, розглядаючи культурний капітал як культурну компетенцію людини, багатство у формі знання або ідей; комплексний, інтегрований показник професійної та соціальної компетентності актора, що піддається емпіричному вимірюванню, виявляючись у гетерогенних формах та маніфестаціях; показник маркування еліти в соціальній структурі суспільства; капітал освічених людей, якість якого визначається освітою, культурою та природним інтелектом людини.

В економічній теорії культурний капітал розглядається, насамперед, як стратегічний ресурс сталого розвитку, що формує найбільш динамічний сектор економіки інформаційного суспільства – культурну (креативну) індустрію (інтеграція мистецтва, науки, високотехнологічного виробництва та бізнесу). Культурний капітал як результат індивідуальної (колективної) творчості та праці розглядається передумовою становлення культуроцентристського типу економіки, що «орієнтований на розвиток культурних цінностей як цілі розвитку інформаційного суспільства».

В сучасній філософії поняття культурного капіталу не є ґрунтовно дослідженим. Більш поширеною є дефініція «духовний капітал» (Ф. Фукуяма, О. Тоффлер, С. Франк), котра об'єднує за змістом всі форми нематеріального капіталу.

За даними економістів, які досліджували вплив рівня освіти на зміни в характеристиках зайнятості й безробіття населення на ринку праці України, рівень зайнятості неухильно знижується із зниженням рівня освіти. Якщо в середньому для всього населення рівень зайнятості становив у 1999 році 54,9%, то для осіб з повною вищою освітою – 75,5%, а для осіб з початковою загальною освітою лише 18,7%. Те ж саме можна сказати про рівень економічної активності населення. Це означає, що:

- освіта є процесом накопичення людського капіталу, який дає віддачу на рівні практичної реалізації;
- освіта підвищує рівень соціальної активності людини;
- більш освічені люди мають кращі можливості трудової самореалізації, яка стає для них важливішою життєвою цінністю;
- ймовірність втрати роботи вища для працівників з нижчим рівнем освіти (за умови, що усунуто вплив інших характеристик особи).

Істотно залежить від рівня освіти й така характеристика якості робочої сили, як мобільність: серед працівників з вищою (повною та базовою) освітою мобільність не просто вища, вона ще й здебільшого має добровільний характер, тоді як серед працівників з нижчим рівнем освіти мобільність має переважно вимушений характер і нерідко супроводжується втратою роботи.

Як свідчать дослідження бідності в Україні соціолога Е. Лібанової, **існує чітко виражена прямопропорційна залежність між рівнем освіти та матеріальним становищем**. Наявність у сім'ї хоча б одного члена з вищою освітою вдвічі знижує рівень бідності. Про розширення завдяки освіті можливості зайнятості й заробітків свідчать також співвідношення у бюджеті сім'ї монетарних та натуральних прибутків. Якщо в домогосподарствах, де ніхто не має навіть середньої освіти, монетарні надходження знаходяться приблизно на однаковому рівні з натуральними, то в сім'ях, у яких дорослі мають вищу освіту, монетарні доходи у чотири рази перевищують натуральні.

Щоправда, **попри чітко виражену когерентність рівня освіти та матеріального становища, з цього правила існує чимало не менш виразних винятків**. Один з них репрезентує найбагатша особа Китаю – Джек Ма. Він є «одним з найуспішніших підприємців в світі. Його компанія електронної комерції Alibaba приваблює 100 млн покупців щодоби. Статки Ма оцінюються в \$20,4 млрд. Та перш ніж Ма став найбагатшою людиною Китаю, він пережив багато відмов. В інтерв'ю виданню Bloomberg підприємець розповів, що тричі провалив іспит до коледжу. Після того, як Ма не вступив до коледжу, він намагався влаштуватися на роботу в 30 різних місць і всюди отримав відмову. «Я пішов на роботу в поліцію, вони сказали: «Ти не підходиш». «Я навіть пішов в KFC, коли

той відкрився в моєму місті. Двадцять чотири людини подали свої резюме. Двадцять три були прийняті. Я був єдиним, кого не взяли», – розповів Ма. Коли Ма заснував Alibaba в 1998 році, він зіткнувся з безліччю перепон. Проект не приносив прибутку протягом перших трьох років. Однією з головних проблем компанії була відсутність можливості здійснювати платежі, оскільки жоден банк не погоджувався працювати з ним. Ма вирішив створити власну платіжну систему під назвою Alipay. Сьогодні Alipay використовують 800 мільйонів чоловік» [51].

І варто визнати, що життєвий приклад Джека Ма непоодиноким: ледве не кожен четвертий мільярдер з рейтингу журналу «Forbes» не обтяжений дипломом про вищу освіту, а їхні сукупні статки перевершують сумарний бюджет університетів ТОП-200. Курйоз? Парадокс? А може це – характерна і показова ознака, яка цілком вкладається в змістовні параметри того, що у філософії має назву закономірності?

Часто доводиться мати справу з тезою: оскільки людина на шляху її становлення як особистості є продуктом суспільних відносин, то першочергового значення набуває потреба зміни (олюднення) суспільних відносин, які детермінують життєдіяльність людини на шляху її самореалізації. Гаразд, але **хто змінюватиме недосконалі суспільні відносини, хто їх вдосконалюватиме? Чи спроможні впоратись із цим завданням недосконалі люди** (а інших, до слова, й немає, бо вся ця рефлексійна одіссея обумовлена тривіальним цілепокладаючим орієнтиром – здійснити трансформацію, якісний онтологічно-функціональний перехід від *недосконалої до досконалої* людини)?

Важливе значення має не лише донесення до суб'єкта навчального процесу основних результатів науки й освіти, значення науки в житті людини, а й розкриття значення людини в контексті освіти й суспільства. Принципи гуманізму, демократії і толерантності, спрямовані на позитивну мотивацію соціальної діяльності особистості слугують спонукою для того, що випускник вищої школи набуває виразних ознак повноправного, відповідального і активного учасника розв'язання соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем.

На відміну від фінансово-економічного капіталу, соціальному капіталу притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо. Отримання соціального капіталу передбачає і вимагає адаптації до культурно-етичних норм конкретного соціуму, засвоєння таких чеснот і змістовних маркерів, як відданість, чесність, надійність і т. ін.

У економічній теорії під «людським капіталом» прийнято розуміти запас знань, умінь, навиків і здібностей людини, які можуть використовуватися нею у виробничих цілях, або зі споживчою метою. Термін «людський» використовується тому, що втілений в особі людини, «капітал» тому, що є джерелом майбутніх доходів. Словосполучення «людський капітал» – не метафора, а чітке наукове поняття, яке повністю підпадає під стандартне визначення капіталу, вироблене економічною теорією.

Акцентування уваги на значущості людського чинника – це поворот до визнання людського капіталу основним джерелом ефективності економічної діяльності, конкурентоспроможності в будь-якій діяльності. Тому погляди в суспільстві радикально змінилися і витрати на розвиток людини стали розглядатися не як витрати, а як перспективне інвестування капіталу. У економічній теорії під «людським капіталом» прийнято розуміти запас знань, умінь, навиків і здібностей людини, які можуть використовуватися нею у виробничих цілях, або зі споживчою метою. Термін «людський» використовується тому, що втілений в особі людини, «капітал» тому, що є джерелом майбутніх доходів. Словосполучення «людський капітал» – не метафора, а чітке наукове поняття, яке повністю підпадає під стандартне визначення капіталу, вироблене економічною теорією.

Віддачу від людського капіталу можна розглядати під різними кутами зору. По-перше, вона може виступати в фінансовій формі (наприклад більш високі заробітки працівників з вищим рівнем освіти), по-друге, в ній можна виокремити споживчу та інвестиційну складові. Освіта матиме

безпосередню споживчу цінність, якщо людина отримує користь або задоволення від самого процесу навчання. Інвестиційна ж цінність освіти визначається тими вигодами, які вона здатна приносити після завершення навчання.

Вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме підвищенню рівня людського і соціального капіталу індивіда за рахунок зростання якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; піднесенню інтелектуального рівня особи і її статусу, який забезпечує соціальний захист і адаптацію людини в умовах ринкової економіки; деонтологізації етичних цінностей тощо.

Соціальні зв'язки, контакти, можливості працівника роблять його більш конкурентним з точки зору роботодавця, який може розраховувати в цьому випадку не лише на віддачу від людського капіталу працівника, а й на віддачу від його соціального капіталу. Сучасні гнучкі організації часто формують свою стратегію не на пошуку вузьких професіоналів, а навпаки – змінюють сфери і форми діяльності в залежності від можливостей персоналу. В таких організаціях значення міжособистісних зв'язків, комунікацій (соціального капіталу) є значно вищим, ніж відповідність вимогам посадових інструкцій, побудованих виключно на знаннях і вміннях.

Вища освіта як істотний компонент людського капіталу забезпечує не лише економічні переваги, а й особисту та соціальну віддачу. Йдеться про вищу якість і рівень життя, соціальний прогрес, економічне зростання країни, зменшення рівня злочинності, відповідальне й кваліфіковане ставлення населення до свого здоров'я і виховання дітей. Переваги такого ґатунку важко виміряти і порівняти з економічним прибутком, однак значення їх дедалі більше зростає, що спонукає до висновку про безальтернативну ефективність капіталовкладень у вищу освіту порівняно з будь-якими іншими напрямками інвестувань. Тому держава і суспільство стимулюють попит на вищу освіту як соціально значуще благо.

Соціологічні дослідження переконливо доводять: чим вища освіта, тим більше людина користується засобами масової інформації, тим частіше вона цікавиться інформаційно-аналітичними, науково-пізнавальними телепередачами, культурно-мистецькими і фінансово-економічними. І навпаки – низький рівень освіти орієнтує людей на примітивно-розважальну інформацію (на телесеріали, «мильні опери» тощо).

Важливою тенденцією сучасного наукового простору є зростання в ньому частки соціогуманітарного знання, яке хоч і запозичує деякі властивості знань природничих наук (окремі методи та форми вираження), але водночас спостерігається і зворотній процес: соціогуманітарні дослідження все більше стають аналогами для досліджень у сфері природознавства і технічних наук (метод інтерпретації, ідеї еволюційних, революційних змін, значення ціннісного елемента в знаннях тощо), соціогуманітарні знання стають усе більш технологічними та праксеологічними. Економічні категорії на кшталт «інтелектуальна власність», «інтелектуальний капітал», «символічний капітал» і т. ін. стають невід'ємними складовими сучасного наукового простору.

Якщо в концепції людського капіталу інвестиції в людину є передусім засобом збільшення продуктивності праці й прибутку, чим і визначається їхня ефективність, то в концепції людського розвитку метою є високоосвічена, всебічно розвинена людина. Що стосується людського потенціалу, то це сукупні здібності та вміння індивідів до інтелектуальної, творчої, розумової, економічної, культурної діяльності з метою індивідуального та суспільного розвитку.

В умовах сучасних ринкових відносин пріоритетного значення набуває динамізація людського розвитку та ефективна реалізація людського потенціалу. Втім, протиставляти ці два фактори людському капіталу не варто, оскільки і людський розвиток, і людський потенціал є достеменно необхідними передумовами людському капіталу. Між цими чинниками існує пряма, лінійна залежність.

Серед найгостріших проблем, які сьогодні перешкоджають формуванню та відтворенню людського потенціалу України, слід виділити такі: демографічна криза; гальмування відтворювального процесу людського потенціалу та скорочення частки працездатного населення; стан здоров'я нації; хитке фінансове-економічне підґрунтя формування і відтворення людського потенціалу.

У сучасному суспільстві освіта стала однією з найрозвиненіших сфер людської діяльності. Помітно підвищилася соціальна роль освіти: від її спрямованості і ефективності сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. Суспільство змінює своє відношення до всіх видів освіти. Освіта, особливо вища, розглядається як ключовий чинник соціального і економічного прогресу. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю і основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку і освоєння нових знань, прийняття нестандартних рішень.

Акцентування уваги на значущості людського чинника – це поворот до визнання людського капіталу основним джерелом ефективності економічної діяльності, конкурентоспроможності в будь-якій діяльності. Тому погляди в суспільстві радикально змінилися і витрати на розвиток людини стали розглядатися не як витрати, а як перспективне вкладення капіталу. У економічній теорії під «людським капіталом» прийнято розуміти запас знань, умінь, навиків і здібностей людини, які можуть використовуватися нею у виробничих цілях, або зі споживчою метою. Термін «людський» використовується тому, що втілений в особі людини, «капітал» тому, що є джерелом майбутніх доходів. Словосполучення «людський капітал» – не метафора, а чітке наукове поняття, яке повністю підпадає під стандартне визначення капіталу, вироблене економічною теорією.

Основними видами інвестицій в людину вважаються освіта. Якщо освіта і підготовка на виробництві збільшують об'єм людського капіталу, то охорона здоров'я подовжує термін його «служби», міграція, професійна мобільність і пошук інформації на ринку праці сприяють підвищенню цін за його послуги, народження і виховання дітей відтворюють його в наступному поколінні. Інвестиції в людину (людський капітал) окремими науковцями розподіляються за галузями соціальної сфери, внаслідок чого виділяють капітал здоров'я, капітал освіти, капітал культури і соціальний капітал.

Віддачу від людського капіталу можна розглядати під різними кутами зору. По-перше, вона може виступати в фінансовій формі (наприклад більш високі заробітки працівників з вищим рівнем освіти), по-друге, в ній можна виокремити споживчу та інвестиційну складові. Освіта матиме безпосередню споживчу цінність, якщо людина отримує користь або задоволення від самого процесу навчання. Інвестиційна ж цінність освіти визначається тими вигодами, які вона здатна приносити після завершення навчання.

Ситуація, в якій сьогодні опинилась освіта, є наслідком протистояння природничо-наукового та гуманітарного знання, започаткованого ще у XVIII столітті. Основою такого протистояння була віра у спроможність науки дати остаточну відповідь на всі доленосні запитання, розв'язати всю проблеми людства. Гуманітарним же наукам відводився статус «суб'єктивного знання», яке нібито нездатне створити об'єктивної картини світу. Подолання такої однобічності залишається незавершеним навіть на початку XXI століття.

Існує дві альтернативи розв'язання проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти.

Перша – суто механічна й екстенсивна. Вона зводиться винятково до включення у навчальні плани і програми більшої кількості гуманітарних предметів. Цей шлях обрали більшість вищих навчальних закладів України і пострадянських країн.

Інший шлях, який є більш плідним, передбачає істотні зміни в самому процесі викладання. Він акцентує увагу на тому, що важливе значення має не лише донесення до суб'єкта навчального процесу основних результатів науки й освіти, значення науки в житті людини, а й розкриття значення людини в контексті освіти й суспільства. Принципи гуманізму, демократії і толерантності, спрямовані на позитивну мотивацію соціальної діяльності особистості слугують спонукою для того,

що випускник вищої школи набуває виразних ознак повноправного, відповідального і активного учасника розв'язання соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем.

На відміну від фінансово-економічного капіталу, соціальному капіталу притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо. Отримання соціального капіталу передбачає і вимагає адаптації до культурно-етичних норм конкретного соціуму, засвоєння таких чеснот і змістовних маркерів, як відданість, чесність, надійність і т. ін.

В економічній теорії під «людським капіталом» прийнято розуміти запас знань, умінь, навиків і здібностей людини, які можуть використовуватися нею у виробничих цілях, або зі споживчою метою. Термін «людський» використовується тому, що втілений в особі людини, «капітал» тому, що є джерелом майбутніх доходів. Словосполучення «людський капітал» – не метафора, а чітке наукове поняття, яке повністю підпадає під стандартне визначення капіталу, вироблене економічною теорією.

Важливою тенденцією сучасного наукового простору є зростання в ньому частки соціогуманітарного знання, яке хоч і запозичує деякі властивості знань природничих наук (окремі методи та форми вираження), але водночас спостерігається і зворотній процес: соціогуманітарні дослідження все більше стають аналогами для досліджень у сфері природознавства і технічних наук (метод інтерпретації, ідеї еволюційних, революційних змін, значення ціннісного елемента в знаннях тощо), соціогуманітарні знання стають усе більш технологічними та праксеологічними. Економічні категорії на кшталт «інтелектуальна власність», «інтелектуальний капітал», «символічний капітал» і т. ін. стають невід'ємними складовими сучасного наукового простору.

Процеси гуманізації і гуманітаризації освіти є нерозривними, тож повинні розглядатися у взаємозв'язку. Гуманізація і гуманітаризація освіти найбільш послідовно забезпечують нарощування людського капіталу. Вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме підвищенню рівня людського і соціального капіталу індивіда за рахунок зростання якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; піднесенню інтелектуального рівня особи і її статусу, який забезпечує соціальний захист і адаптацію людини в умовах ринкової економіки; деонтологізації етичних цінностей тощо.

Соціальні зв'язки, контакти, можливості працівника роблять його більш конкурентним з точки зору роботодавця, який може розраховувати в цьому випадку не лише на віддачу від людського капіталу працівника, а й на віддачу від його соціального капіталу. Сучасні гнучкі організації часто формують свою стратегію не на пошуку вузьких професіоналів, а навпаки – змінюють сфери і форми діяльності в залежності від можливостей персоналу. В таких організаціях значення міжособистісних зв'язків, комунікацій (соціального капіталу) є значно вищим, ніж відповідність вимогам посадових інструкцій, побудованих виключно на знаннях і вміннях.

Основна мета освітньої діяльності полягає в реалізації людського потенціалу як буття-на-рівні-можливості, у формуванні такої всебічно розвиненої особистості, на рівні якої гармонійно поєднані особисті інтереси й професіоналізм з інтересами і цінностями надіндивідуальними – національними, цивілізаційними, загальнолюдськими. Не випадково ієрархію цільових пріоритетів топ-менеджерів розвинених країн світу очолює розвиток людських ресурсів, другу позицію посідає впровадження нових технологій, а просування продукції на нові ринки – лише третє за значущістю.

У таких змістовних параметрах основна мета освіти цілком когерентна потребам і перспективам її гуманізації – створення можливості, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, оскільки професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості. Навчити студента розуміти

проблеми людини, замислюватися над ними та шукати шляхи їх розв'язання – одне з головних завдань гуманізації.

Під гуманізацією вищої освіти розуміється процес створення умов для самореалізації, самовизначення особи студента, створення в навчальному закладі такого духовного простору і такої атмосфери, яка стимулювала б активність особистості, спонукала до творчості й саморозвитку, сприяла морально-психологічній перебудові людини, внутрішній переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомленню власної гідності й цінності іншої людини, формувала почуття відповідальності й причетності до минулого, сучасного і майбутнього.

Процеси гуманітаризації освіти передбачають застосування нових «гуманних» методик і систем викладання. Смысл гуманітарної парадигми освіти полягає у взаємопотенціуючій єдності професійного та загальнокультурного аспектів, у переході від утилітарно-прагматичних цілей освіти як інструментальної сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для певної діяльності, до гуманістичної мети – особистісного розвитку.

Смысл гуманітарної парадигми освіти полягає «в органічному поєднанні професійного навчання та освіти, оскільки освіта є розвитком особистості, а навчання – засобом досягнення цієї мети» [79, с. 137]. Діалектична єдність професійного та загальнокультурного означає, що «нова парадигма освіти передбачає перехід від утилітарно-прагматичних цілей освіти як сукупності знань умінь і навичок для успішного здійснення виробничої діяльності до гуманістичної мети – до суб'єкта, його особистісного розвитку» [79, с. 125].

Орієнтація сучасної освіти коливається в системі двох полюсів світорозуміння: суспільство, в якому свобода і права людей обмежені, в якому одні люди використовують інших як засіб ми визначаємо як *антигуманне*; суспільство ж, у якому свобода і права поширюються на всіх громадян, а особистість завжди вважається метою і ніколи – засобом, ми визначаємо як *гуманне*. При всій нагальності й доцільності втілення останнього з названих підходів, сьогодні у світі продовжує домінувати авторитарна модель освіти, яка забезпечує відтворення людини насамперед як «засобу виробництва». Це доволі показово для сучасного українського суспільства.

З одного боку, в дослідженнях багатьох учених (зокрема, Т. Гоббса та О. Конта) універсалізовані критерії природних наук, яким був надано статус взірцевих для гуманітарних наук, тоді як науковий статус гуманітаристики заперечувався. З іншого боку, деякі дослідники (Ф. Шлейєрмахер, Г. Ріккерт, В. Віндельбанд) гіпертрофували особливості гуманітарного знання, протиставляючи їх усім іншим і наполягаючи на особливому ідеалі науковості. Завдяки формуванню нової, постнекласичної наукової картини світу, гуманітарне і природничонаукове знання може рівноправно взаємодоповнювати один одного, використовуючи вже вироблену методологію отримання нового знання.

К. Леві-Стросс переконливо обґрунтував тезу, відповідно до якої XXI століття буде століттям гуманітарних наук або не настане взагалі. Принцип демократизації освіти акцентує увагу на доступності освіти для всіх соціальних верств населення. Принцип безперервності освіти віддзеркалює зв'язки між усіма ступенями навчання, сприяє підвищенню кваліфікації, приросту інтелектуального і загалом соціального капіталу. Принцип поєднання навчання з вихованням увиразнює гуманістичну складову освіти, акцентує увагу на координації зусиль навчальних, культурних, комунікаційних, виховних та інших соціальних інститутів під час впливу на індивіда.

Особистісна спрямованість освіти передбачає, що гармонійно розвинена особистість є головною метою і змістом освіти. Гуманітарний акцент освіти об'єктивно передбачає поглиблення демократизму на всіх ланках і щаблях функціонування освіти. А гуманітарний і демократичний пріоритети прокладають шлях до становлення гармонійно збалансованої і ефективної системи освіти.

Принципи гуманізму, демократії і толерантності повинні бути зорієнтовані на позитивну мотивацію соціальної діяльності особистості. Випускник вищої школи має бути повноправним, відповідальним і активним учасником вирішення соціально-економічних, морально-етичних,

культурно-освітніх, екологічних та інших проблем. З метою поширення кращих здобутків національної культури та духовної спадщини бажано проводити фестивалі та конкурси, відроджувати національні свята, популяризувати притаманні українському народу духовні й моральні цінності. Адже одне з ключових завдань освіти – допомогти генерувати адекватні й ефективні світоглядні підходи, які забезпечать необхідний поступ національного розвитку в умовах посилення тенденцій глобалізму, економічної свободи і ринкової економіки.

Сучасна точка зору на означену проблему стверджує, що не існує абсолютної протилежності між природничо-науковим та гуманітарним знанням. Процеси, що відбуваються в світі, доводять: здійснюється гуманізація наукової картини світу все частіше говорять про гуманітарний аспект природничих наук. Нікого вже не дивує, що розуміння як спосіб і метод пізнання використовується природознавством для тлумачення описів багатьох явищ.

Реконструкція ідей гуманітарного знання дозволяє виокремити його специфічні характеристики. Насамперед слід зазначити, що гуманітарна форма знання істотно залежить від соціокультурних чинників (аксіологічне пізнання). Вона є пізнанням, у якому основними є інтерпретаційні методи дослідження, що забезпечують приріст знання (описове пізнання). Вона використовує семіотичні методи, тобто пізнання, де основну роль відіграє знаково-символічний характер матеріалу (взаємозв'язок контексту, тексту, інтертексту). Нарешті, гуманітарна форма знання є суб'єкт-суб'єктивним (діалогічним) пізнанням, у рамках якого відбувається процес теоретичного осмислення місця автора тексту в житті суспільства.

Перспектива синтезу методологічних традицій обумовлена реалізацією в сучасних умовах принципу їх взаємної додатковості й плюралізму. Процес взаємодії всіх видів знання має двосторонній характер. Він здійснюється як у напрямку більшої виразності гуманітарних наук, збагачення їх генералізованими методами дослідження, так і за вектором гуманітаризації природних наук. Гуманітаризація здійснюється на двох рівнях: *методологічному* – засобом нового стилю наукового мислення, ідеалів і норм наукового дослідження та наукової картини світу; *епістемологічному* – при побудові наукових гіпотез і прогнозів, що включають, окрім формалізованого знання ще й знання, що не підлягає формалізації.

Жодна інтерпретаційна система не може бути достатньо повною – у тому сенсі, що по відношенню до неї завжди можна знайти вислів, який не може бути ні доведений, ні спростований засобами даної системи; його обговорення вимагає виходу за межі системи і використання інших, неформалізованих засобів. Це означає потребу перегляду і розширення базису герменевтики, залучення інтуїтивних, «бездоказових» думок. У переході від формалізованого знання до неформалізованого перед знання (здогадки) вирішальна роль належить творчій інтуїції. На операційному рівні це передбачає використання різних прийомів гуманітарного знання (зокрема, метафор та образів) як допоміжних засобів дослідження.

Гуманістична спрямованість навчання досягається в результаті впровадженні такої педагогічної технології навчання, в якій головним ціннісним орієнтиром у навчальному процесі ВНЗ є особистість студента, її позитивні зміни в процесі індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу – креативного, інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного. Відтак, *гуманізація процесу навчання* є такою організацією навчальної діяльності, за якої формування особистості й усебічне культивування індивідуальних здібностей студентів є основною метою педагогічних зусиль викладачів і самих студентів.

В межах гуманістичної парадигми викладач і студент стають рівноправними учасниками педагогічного процесу. Студент разом з викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. До гуманістичних аспектів освіти відноситься також створення творчої атмосфери в навчанні фахівця, забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, організація дозвілля студентів. Орієнтація на гуманістичні ідеали передбачає пріоритетність інтересів особистості перед державою, студента перед адміністрацією.

Гуманізація і гуманітаризація освіти забезпечують значущість людського капіталу як для майбутнього працівника, так і для роботодавця. Соціальні зв'язки, контакти, можливості працівника роблять його більш конкурентним з точки зору роботодавця, який може розраховувати в цьому випадку не лише на віддачу від людського капіталу працівника, а й на віддачу від його соціального капіталу. Сучасні гнучкі організації часто формують свою стратегію не на пошуку вузьких професіоналів, а навпаки – змінюють сфери і форми діяльності в залежності від можливостей персоналу. В таких організаціях значення міжособистісних зв'язків, комунікацій (соціального капіталу) є значно вищим, ніж відповідність вимогам посадових інструкцій, вибудованих лише на знаннях і вміннях.

Перший виразний імпульс зародженню руху «за новий гуманізм» відбувся на рубежі 50–60-х років XX століття, коли у філософській думці виокремилися два основні типи гуманістичної орієнтації: один із них пов'язаний з осмисленням людської долі в контексті можливостей і перспектив суспільного поступу, натомість другий акцентував увагу на проблемах внутрішнього буття людини. Саме в цей період виникають і активно розвиваються різні проекти гуманізації людських стосунків у сфері виробництва, бізнесу, повсякденного спілкування.

Істотне значення для сучасного відродження гуманістичних настроїв має моральний фактор. Гуманізм не випадково інтерпретують «етичною антропологією». Значущість моральних засад людського буття значно посилюється на фоні того занепаду суспільної моралі, знецінення етичних засад, девальвації традиційних норм поведінки, принципівих вад егоїстичного індивідуалізму, «необмеженої свободи» конкуренції як головного правила життєорієнтації, що спостерігаються в сучасному суспільстві.

Рух «за оновлений гуманізм» базується передовсім на новому розумінні людини, її суб'єктивності й духовності. В соціально-гуманітарному пізнанні спостерігається розширення змісту категорії «суб'єкт», змінюється його розуміння. Нова концепція людини, з одного боку, повертається до її тлумачення як цілісної особистості. З іншого боку, згідно з нею, суб'єкт розуміється як певне об'єднання всіх рівнів уявлень про людину – від емпіричного, індивідуального «Я» до «свідомості», «духу», відчуттів, «життєвого світу», діяльності, культури.

Іншими словами, сучасне «люднознавство» розробляє нову онтологію людини, людської особистості, яка органічно поєднувала б потреби свого розвитку і вдосконалення з усвідомленням власної відповідальності за загальний стан справ. Особливість сучасного філософського підходу до людини полягає в тому, щоб спробувати «вирвати її з натовпу», прищепити їй усвідомлення гідності, самоповаги, самоцінності й самодостатності. Такий тип людини постає розвинутою, зрілою індивідуальністю, повноцінною особистістю. Він є концептуальним антиподом як людини «часткової», функціонально обмеженої і «ситуаційно-контекстної», так і «масової», конформістської людини, буттєві перспективи якої залежать лише від адаптаційно-соціалізаційних можливостей.

Гуманізація як концептуальна основа та інструментальна детермінанта сучасної вищої освіти означає утвердження системи вищої освіти, якій притаманне:

- визнання цінності індивідуальності, свободи і рівних можливостей;
- домінування цінностей людського існування;
- подолання відчуження у сфері освіти;
- ідеал особистості, яка функціонує на принципах самовизначення і самотворення;
- формування особистості, яка втілює особистісну і національну гідність;
- стимулювання гуманістичного мислення, сутність якого визначається співвіднесеністю дій, цілей діяльності з людяністю, з благом людства в цілому.

До основних напрямів реалізації принципу гуманізації слід віднести:

- формування методології самореалізації, самовираження особистості;
- генерування ефективних механізмів (методик, навичок) самоусвідомлення людини, позиціонування себе суверенною особистістю в навколишньому світі;

– сприяння світоглядному вдосконаленню і професійній компетентності в поєднанні з особистісною і громадянською відповідальністю.

У праці «Ідеали і реальність гуманізму» (1994) В. Лекторський проаналізував генезис переосмислення гуманістичного ідеалу. На його переконання, визнання самоцінності людської індивідуальності не применшує онтологічної ролі комунікації для людини, а пов'язане з визнанням самоцінності свободи і відповідальності. Декартове виокремлення індивідуальної свідомості як незаперечного і безсумнівного людського надбання не робить міжособистісну комунікацію чимось зовнішнім. Як і діалог, вона відноситься до глибинної структури індивідуальності, свідомості, «Я», які формуються і самореалізуються засобом цих відносин.

Іншою істотною зміною в традиційному гуманістичному ідеалі В. Лекторський вважає формування нового ставлення до природи. Замість антропоцентризму та техноцентризму, осмислених як гуманізація та раціоналізм технологічної цивілізації, сучасна філософія приходиться до необхідності коеволюції людини і природи, що розуміється як взаємини рівноправних партнерів, співрозмовників у спонтанному діалозі, який поширюється на все, що знаходиться поза людиною: природні процеси, цінності, культуру.

Г. Тульчинський концептуалізував «п'ять рівнів змісту гуманітарності: 1) Ядро гуманітарності утворює проблема свободи. 2) Носієм свободи й духовного досвіду свідомості є особистість, межі якої (часові та просторові) визначаються й задаються саме межами свободи як відповідальності. 3) Психосоматичною основою особистості є людина як представник певного біологічного виду. 4) Формування і розвиток людської особистості забезпечує культура. Освоєння конкретних культур зумовлює соціалізацію та індивідуалізацію особистості. 5) Соціальна, політична, економічна, природна інфраструктура, з якими пов'язане збереження й розвиток конкретних культур» [74, с. 539].

Відповідна система цінностей зумовлює певні особливості гуманітарної парадигми та підходи до її осмислення. Такими підходами є «інфраструктурність культур (середовище, умови, гарантії існування, розвитку: від ландшафту й економіки до політичного менеджменту й права), антропологічний (проблеми людини та її існування), культурологічний (конкретні культури, субкультури, нормативно-ціннісна система, фундаментальне значення культурної ідентичності), персонологічний (форми, умови, гарантії співіснування особистостей, у тому числі носіїв різних ідентичностей, їхня самореалізація, творчість) і, нарешті, найголовніший, стрижневий, на який нашаровуються всі інші – метафізика моральності, виявлення свободи волі» [74, с. 540].

Небезпека дегуманізованої освіти полягає у тому, що вона є чинником соціальної нестабільності, виразні риси якої легко розпізнати в сучасній Україні. Необхідність парадигми гуманізації для потреб ефективного розвитку сучасної освіти є предметом консенсусу. Втім, змістовні аспекти гуманізації все ще залишаються нез'ясованими, суперечливими і двозначними. Тому нагальних ознак набуває потреба змістовної конкретизації такого парадигмального напрямку, надання йому світоглядної виразності.

Гуманізм у всіх своїх феноменологічних виявах належить до основних, базисних цінностей, які програмують діяльність людей. Але це соціокультурне програмування відбувається у складній, суперечливій боротьбі з негативними проявами соціально-біологічної сутності людини, під тиском жорстких економічних, суспільно-політичних і духовних детермінант. Не випадково поняття гуманізму нині тлумачиться як антитеза технократичному раціоналізму, а проблема людини в контексті сучасних глобалізаційних процесів і пов'язаних з ними цивілізаційних трансформацій постає як проблема формування нового типу особистості.

Впродовж попередніх двох десятиліть зазнав якісних змін світоглядно-аксіологічний тип людської цивілізації. Хоча цей процес ще незавершений, його напрям і основні структури виявили себе достатньо виразно. Інформаційна революція і комп'ютеризація складають лише одну «координату» цієї зміни – технічну (технологічну). Гуманітаризація є ще одним атрибутом революції, що відбувається в соціокультурній сфері. Осереддям революційних змін стало

природничо-наукове знання і заснована на ньому освіта: саме вони складають фундамент сучасного технократизму в культурі.

Відповідно на них здебільшого покладається відповідальність за дегуманізацію і дегуманітаризацію духовної культури ХХ століття, а в якості ліків від бездуховності пропонується скорочення фізико-математичних дисциплін в структурі освіти. Проте, справа не лише в логіко-математичному знанні: дегуманітаризація, виключення людини з наукової картини світу – це загальна тенденція розвитку «техногенної» цивілізації, пік якої припав якраз на другу половину минулого століття.

Комп'ютеризація (механізація розумової праці) є найвищим продуктом і граничним пунктом розвитку відповідно до даної тенденції. Разом з тим входження людства в інформаційну еру став поворотним пунктом розвитку: саме з масовим впровадженням комп'ютерів у всі сфери матеріальної і духовної культури виявилася неусувність іншої складової культури – людської, смислової, суб'єктивної і суб'єктної.

Саме тому в країнах, які оперативно досягли успіху в комп'ютерній революції, особливо виразно усвідомлюється необхідність гуманітаризації науки, техніки і освіти. Гуманітаризація повинна повернути логіко-математичній і природничо-науковій складовій духовної культури людську особистість. Що стосується розмежувальної лінії між гуманітарним та негуманітарним (технічним) знанням, то вона пролягає не між окремими науками, а всередині кожної з них.

Освіта і культура залишаються чи не єдиними соціальними інститутами, в межах яких можна активно протистояти пресингу антилюдських цінностей і ідеалів, що руйнують гуманістичну природу особи й суспільства. Проте, і освіта, і культура є відкритими соціальними системами, які в своєму розвитку неминуче взаємодіють з антикультурою, що не може не позначатися на змістовних і динамічних аспектах інтелектуального зростання і соціалізації особи.

Потреба гуманізації та гуманітаризації освіти нині є предметом консенсусу в освітньому середовищі. Дегуманізація вбачається передусім у перетворенні освіти на інструментальну категорію індустріальних і ринкових відносин, у втраті гуманістичного смислу освіти, внаслідок чого вона перетворюється на утилітарне засвоєння вузького спектру професійних знань і навичок. Безперечно, дегуманізація освіти є результатом і ілюстрацією дегуманізації соціальних інститутів. Цей процес підриває перспективи соціального прогресу, звужує горизонти демократії і нівелює духовно-етичні цінності. Небезпека дегуманізованої освіти полягає у тому, що вона є чинником соціальної нестабільності, виразні риси якої легко розпізнати в сучасній Україні.

Ситуація, в якій сьогодні опинилась освіта, є наслідком протистояння природничо-наукового та гуманітарного знання, започаткованого ще у ХVІІІ столітті. Основою такого протистояння була віра у спроможність науки дати остаточну відповідь на всі доленосні запитання, розв'язати всю проблеми людства. Гуманітарним же наукам відводився статус «суб'єктивного знання», яке нібито нездатне створити об'єктивної картини світу. Подолання такої однобічності залишається незавершеним навіть на початку ХХІ століття.

Інформаційне суспільство визначає головним фактором розвитку виробництва і використання інформації. Концепція інформаційного суспільства є різновидом теорії постіндустріального суспільства, фундаторами якої вважаються Е. Тоффлер та З. Бжезинський. Прибічники теорії інформаційного суспільства пов'язують його становлення насамперед із домінуванням «четвертого» – інформаційного – сектора економіки. При цьому стверджується, що капітал і праця, які є основою індустріального суспільства, поступаються місцем інформації та знанню у суспільстві сучасного формату.

Принципи, що мають реалізуватися в соціальній системі інформаційного суспільства в майбутньому, повинні бути закладені в освітніх стратегемах і реалізовуватись уже нині. Це наголошує на важливій складовій парадигми освіти – *випереджаючій функції розвитку системи освіти в сучасному суспільстві*. Пояснюється це в першу чергу якісно новим масштабом детермінуючого впливу системи освіти на формування реалій інформаційного суспільства, яке

вперше визначається не стільки станом матеріального, скільки характером духовного виробництва і може стати реальністю лише внаслідок розвитку відповідних освітніх тенденцій в суспільстві.

З огляду на все це стає зрозумілим, що найбільш практичне значення для реформування системи освіти має стати аксіологічний аспект нової парадигми освіти – нова система цінностей і етичних відносин між викладачем і студентом. Центральною цінністю виступає, зрозуміло, особа, особистість, оскільки розвиток саме її потенціалу, процес творчої самоактуалізації є абсолютною метою і суспільного розвитку, і функціонування системи освіти. Більше того, це положення набуло нормативного характеру, оскільки вимога спрямованості освіти на всезагальний розвиток людини міститься в Загальній декларації прав людини.

Зазначена особливість передбачає пріоритетність гуманітарних цінностей системи освіти. Саме їх розвитком зумовлюється процес гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі як головний напрям змістовного реформування системи освіти. Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття. Особливого значення тут набуває формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи взаємовідносин між викладачем і студентом. Другий аспект передбачає орієнтацію на подолання технократичної природи сучасного навчання.

Під гуманітаризацією освіти слід розуміти індивідуальне самовизначення особистості, розвиток її самосвідомості й самоосвіти задля самореалізації в особистісному і професійному планах. Гуманітаризація освіти є водночас наслідком і причиною, чинником і завданням гуманізації суспільного буття. Головним завданням, яке постає в контексті потреб гуманітаризації освіти, є взаємозбагачення і взаємодоповнення знань з окремих предметів, що має посприяти створенню системного образу світу. Така освіта має бути спрямована на розвиток евристичних і креативних знань, досвіду творчої діяльності.

Грунтовного осмислення потребує покликання гуманітарної складової освіти. Ефективність викладання гуманітарних дисциплін перебуває в безпосередній залежності від рівнем їх концептуальної єдності. Воно повинно базуватися на усвідомленні фундаментальних проблем методології наукового пізнання, способів педагогічних новацій і філософського розуміння істини. Загалом місію гуманітарного блоку освіти у формуванні світогляду, ціннісних орієнтацій, загальної культури особистості і її громадянської позиції важко переоцінити – вона вочевидь унікальна.

В умовах СРСР вся гуманітарна освіта ґрунтувалася на моноідеологічній марксистській ідеології. Її опорою були принципи, що визначають ролі суспільного буття по відношенню до суспільної свідомості, матеріального виробництва в житті суспільства, ролі народних мас і класової боротьби, революцій як «локомотивів історії», послідовної зміни суспільно-економічних формацій і принципу партійності, який зобов'язував суспільствознавців викладати гуманітарні предмети з чітких класових позицій, давати «канонічну» оцінку суспільним явищам і подіям. Сучасність потребує переосмислення цих принципів, а відтак – трансформації всієї системи гуманітарної освіти.

Зміст сучасної освіти визначають такі чинники: глобалізація суспільного життя, перехід від традиційного до динамічного, від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства, обставини становлення державної незалежності України тощо. У освіті має здійснитися перехід від просвітницької до антропологічної парадигми. Нові суспільні реалії вимагають філософського осмислення і створення цілісної системи освіти і виховання, яка спрямовувала б молоде покоління на освоєння гуманістичної культури, заснованої на фундаменті демократії і свободи, що має призвести до модернізації менталітету через освіту.

Існує дві альтернативи розв'язання проблеми гуманізації та гуманітаризації освіти. Перша – суто механічна, екстенсивна. Вона зводиться винятково до включення у навчальні плани і програми більшої кількості гуманітарних предметів. Цей шлях обрали більшість вищих навчальних закладів України і пострадянських країн. Інший шлях, який є більш плідним, передбачає істотні

зміни в самому процесі викладання. Він акцентує увагу на тому, що важливе значення має не лише донесення до суб'єкта навчального процесу основних результатів науки й освіти, значення науки у житті людини, а й можливість розкрити значення людини в становленні освіти й суспільства загалом.

Нові суспільні реалії зумовлюють необхідність якісно нового підходу до постановки завдань в самому педагогічному процесі, який повинен будуватися на принципах гуманізації і гуманітаризації. Процес навчання і виховання має бути спрямований безпосередньо на особистість студента. При цьому слід враховувати психологію сприйняття сучасної молоді, яка, як правило, позбавлена консерватизму, голої віри в авторитети і готові істини. Сучасному студентству притаманне критичне відношення до навчання, чутливе реагування на все нове, на інноваційну і резонансну інформацію. Тому в процесі викладання слід використовувати всю багатоманітність методів і форм навчання, роблячи наголос на активних формах.

В умовах гуманістичної парадигми викладач і студент стають рівноправними учасниками педагогічного процесу. Студент разом з викладачем бере участь у формуванні цілей, завдань, форм і методів педагогічного процесу. До гуманістичних аспектів освіти слід віднести і створення творчої атмосфери в навчанні фахівця, і забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, і організацію дозвілля студентів. Орієнтація на гуманістичні ідеали припускає пріоритетність інтересів особистості перед державою, студента перед адміністрацією.

У сучасній освіті відчутно зросло значення педагогічних новацій, пов'язаних з активною участю студентів в навчальному процесі. Стаючи повноправними суб'єктами навчального процесу, студенти набувають не лише теоретичних, а й прикладних знань, практичних навичок, умінь аналізувати і самостійно розв'язувати проблеми. Знання, отримані в процесі навчання і творчо використані в практичній діяльності, стають культурою людини і суспільства, нарощують потенціал гуманізму. Так освіта набуває статусу і функції найважливішого стабілізуючого чинника суспільного життя, умови саморозвитку, самореалізації людини.

Динамічний розвиток суспільства вимагає нових підходів до організації системи вищої освіти, які сформували б у студентів спроможність передбачати майбутнє, відповідальність за нього, віру в свою здатність впливати на це майбутнє. Реалізацію таких підходів може забезпечити гуманізація та гуманітаризація освіти. Під гуманізацією освіти розуміється процес створення умов для самореалізації, самовизначення особи студента в просторі сучасної культури, створення у навчальному закладі такого духовного простору, такої атмосфери, яка б стимулювала активність внутрішнього життя особистості і спонукала до творчості і саморозвитку, сприяла б морально-психологічній перебудові людини, внутрішній переорієнтації системи духовних цінностей, усвідомленню власної гідності і цінності іншої людини, формувала почуття відповідальності і причетності до минулого, сучасного і майбутнього. Процеси гуманітаризації освіти передбачають застосування нових «гуманних» методик і систем викладання.

Процеси гуманізації і гуманітаризації освіти є нерозривними, тож повинні розглядатися у взаємозв'язку. Однак сьогодні ще підтримується тенденція розгляду гуманітаризації як процесу додаткового введення гуманітарних дисциплін і збільшення годин їх викладання, за рахунок спеціальних, часто профільних, без зміни підходів і методики викладання, які часто є технократичними. Це суттєво шкодить рівню отриманих спеціальних знань і знижує в свою чергу величину накопиченого «людського капіталу».

Гуманізація вищої освіти передбачає не лише збільшення в навчальному плані блоку гуманітарних дисциплін, а й проникнення гуманістичних ідей в природничі й технічні науки. Основне завдання гуманізації полягає в тому, щоб не протиставляти гуманітарну і технічну освіту, а шукати шляхи їх оптимізації в єдності і взаємопроникненні.

До гуманістичних аспектів освіти слід віднести і створення творчої атмосфери в навчанні фахівця, і забезпечення можливостей загальнокультурного розвитку студентів, і організацію дозвілля студентів. Орієнтація на гуманістичні ідеали передбачає пріоритетність інтересів

особистості перед державою, студента перед адміністрацією. Загалом гуманізація і гуманітаризація вищої освіти спрямовує освітні процеси в напрямку високорозвиненого соціального, культурного і економічного буття людини.

Вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме підвищенню рівня людського і соціального капіталу особи за рахунок зростання якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; піднесенню інтелектуального рівня особи і її статусу, який забезпечує соціальний захист і адаптацію людини в умовах ринкової економіки; деонтологізації етичних цінностей тощо.

У дидактичному відношенні викладання філософії покликане розвивати здібності студентів до творчого логічного мислення, культивувати послідовність, системність, доказовість, гнучкість мислення, що складає логічну культуру особистості. Ефективність цих зусиль зростає за умов цілеспрямованого застосування єдиної стратегії і відповідних методичних засобів у стимулюванні творчого мислення студентів. Універсальним і воістину незамінним дидактичним засобом активізації інтелектуальних творчих потенцій студентів є проблемне навчання.

Найбільш виразно гуманістичний вектор філософії виявляє себе у вченнях про суспільство, людину, культуру і цивілізацію. У цьому циклі проблем важливо продемонструвати переваги цивілізаційного підходу до їх розгляду, здобутки сучасної культурології, аби аргументовано довести студентам, що духовна культура є магістральним шляхом до гуманізації людини й людства.

Незавершеність процесу соціальної діяльності і дійсності в цілому залишає можливість для різноманітних шляхів і напрямків розвитку, а також для багатьох типів інтерпретацій. Ця теза тим більше прийнятна для оперування суспільною системою та її підсистемами, на рівні яких вирішального значення набуває вибір, потреби, інтереси, цілі людей. Соціальна дійсність не завжди піддається аналізу з позицій закономірностей причинно-наслідкової детермінації.

Тут природничо-наукова свідомість вочевидь обмежена й неефективна, враховуючи, що пізнання духовного, ідейного і соціально-політичного буття неможливо ефективно здійснити у спосіб застосування індуктивних методів природничих наук. Такі категорії, як свобода, справедливість, гідність і їм подібні неможливо викласти у кількісних термінах – вони потребують інтерпретаційного інструментарію, який віддзеркалюватиме їхню якісну сутність і закономірності генезису.

Гуманізація освіти сприятиме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей і задоволенню її різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонійних стосунків людини і довкілля, суспільства і природи. Гуманізація освіти створює можливість, з одного боку, для культивування освіченої, всебічно розвиненої особистості, а з іншого, – висококваліфікованого фахівця, адже професіоналізм є одним із аспектів цілісного буття особистості.

Навчити студента розуміти проблеми людини, замислюватися над ними та шукати шляхи їх розв'язання – одне з головних завдань гуманізації. Гуманізація створює передумови виникнення у студентів такого культурного потенціалу, який може забезпечити становлення чіткої громадянської позиції і творчої професійної діяльності після закінчення вузу, визначення принципів соціальної поведінки і правильної соціальної орієнтації, прагнення до моральної зрілості.

Створення умов для самоактуалізації особистості можливе лише в рамках нової моделі освіти, інтегрованої з глобальними модернізаційними процесами. Це означає, що втілення нової гуманістичної парадигми освіти буде здійснюватися в процесі подолання негативних наслідків авторитаризму: по-перше, «гвинтикової» моделі навчального процесу, в межах якої студент розглядається лише як об'єкт, по-друге, монополізму держави в освітній політиці, по-третє, тотальної заідеологізованості навчання і виховання, яка має на меті насамперед уніфікацію і нівелювання особистості.

Загальнолюдська ціннісна орієнтація – природний процес життя людини в складному й інтегрованому світі, без якого неможливо уявити процес формування особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин. Ціннісні орієнтації визначають спрямованість свідомості й поведінки людини, стають програмою життєдіяльності людини. Становлення особистості як соціально-психологічний процес є метою закріплення і формування загальнолюдських цінностей, які впливають на результати діяльності фахівця. Гуманні відносини в різних сферах суспільного життя і праці вимагають створення адекватних відносин і в освіті.

Гуманістична спрямованість навчання досягається в результаті впровадженні такої педагогічної технології навчання, в якій головним ціннісним орієнтиром у навчальному процесі ВНЗ є особистість студента, її позитивні зміни в процесі індивідуальної діяльності з розвитку і формування власного потенціалу – креативного, інтелектуально-творчого, соціально-морального, духовно-естетичного і фізичного. Відтак, *гуманізація процесу навчання* є такою організацією навчальної діяльності, за якої формування особистості й усебічне культивування індивідуальних здібностей студентів є основною метою педагогічних зусиль викладачів і самих студентів.

Прискорений розвиток техногенної цивілізації робить вельми складною проблему соціалізації і формування особистості. Мінливий світ підтинає світоглядне коріння, традиції, змушуючи людину жити одночасно ніби в різних традиціях, культурах, пристосовуючись до різних обставин, що постійно оновлюються. Зв'язки людини стають спорадичними. З одного боку, вони формально об'єднують усіх індивідів в єдине людство, а з іншого, – ізолюють, атомізують людину.

Пошук сенсу життя і прагнення його реалізувати – іманентна людська якість. В.Франкл виділив три групи цінностей, які можуть складати сенс життя: 1) цінності творчості (те, що ми даємо світу: наукові результати, твори мистецтва, товари тощо); 2) цінності переживання (те, що ми отримуємо від світу: любов, натхнення, спокуту); 3) цінності відношення (те, яку позицію ми займаємо по відношенню до долі, якщо не можемо її змінити). Реалізація хоча б одного типу цінностей запліднює людське життя сенсом, інакше воно є не більше, ніж існуванням.

Гуманістична педагогіка спрямована на життєтворчий, культуротворчий духовний розвиток людини, на якісне зростання людського потенціалу в суспільстві. Вона сприяє його етизації та інтелектуалізації. Творчість, інновації, креативна діяльність є невід'ємними характеристиками творчої особистості, формуванні якої сьогодні є стратегічною метою освіти. Творча особистість не просто повторює те, що було зроблене до неї, не просто адаптується до вже зробленого. Вона в самому своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю.

Нині домінує тенденція тлумачення гуманітаризації виключно або здебільшого, в основному як процесу додаткового введення гуманітарних дисциплін і збільшення годин їх викладання, за рахунок спеціальних, часто профільних, без зміни підходів і методики викладання, які часто є технократичними. Це завдає шкоди рівню отриманих спеціальних знань і знижує рівень «людського капіталу». Насправді ж гуманізація вищої освіти передбачає не лише збільшення в навчальному плані кількості й тривалості викладання гуманітарних дисциплін, а й проникнення гуманістичних ідей в природничі й технічні науки. Основне завдання гуманізації полягає в тому, щоб не протиставляти гуманітарну і технічну освіту, а шукати шляхи їх оптимізації у взаємодоповненні.

У використанні терміну «гуманітарна парадигма» можна виявити три основні сенси. По-перше, цей термін часто застосовується до парадигм діяльності у сфері культури. Перебуваючи в природному середовищі, людина переробляє його з позицій своїх потреб. Одним з механізмів культурної діяльності є парадигми як зразки культурної творчості. Вони вивчаються гуманітарними дисциплінами і – цілком природно – вважаються гуманітарними парадигмами. Подібною культурною парадигмою в принципі є також природничонаукова парадигма. З огляду на цю обставину називати всі культурні парадигми гуманітарними вірно по суті, але недоречно з термінологічних міркувань, оскільки нівелюється актуальна проблема співвідношення гуманітарних і природничонаукових парадигм.

По-друге, щодо природничонаукового дослідження, технічної, практичної і наукової діяльності висувається вимога людиномірності, врахування гіпотетичних ризиків і небезпек для людства. Такі підходи часто відрекомендують гуманітарними парадигмами, хоча – за великим рахунком – вони не є парадигмами гуманітарних наук.

По-третє, парадигми дослідницької діяльності у сфері духу, на відміну від досліджень природних об'єктів, до яких належить і людина як природний об'єкт, є парадигмами гуманітарних наук і в цьому контексті гуманітарними парадигмами. Сказане відноситься і до дослідження природничонаукових текстів і самого природничонаукового мислення. Тому якщо учений-природничник рефлектує з приводу своєї розумової діяльності й своєї науки, то він вступає в сферу гуманітарного пізнання («переходить поверхом вище») і змушений застосовувати існуючі гуманітарні парадигми або створювати нові. Не випадково методологія науки є гуманітарною дисципліною, хоча створювалася здебільшого не гуманітаріями. Це відноситься і до історії науки та інших дисциплін, що вивчають генезис, логіку і становлення наукової сфери.

Гуманізація і гуманітаризація освіти дозволяє забезпечити значущість і привабливість людського капіталу та його соціального фактора і для майбутнього працівника, і для роботодавця. Соціальні зв'язки, контакти, можливості працівника роблять його більш конкурентним з точки зору роботодавця, який може розраховувати в цьому випадку не лише на віддачу від людського капіталу працівника, а й на віддачу від його соціального капіталу. Сучасні гнучкі організації часто формують власну стратегію не на пошуку вузьких професіоналів, а навпаки – змінюють сфери і форми діяльності в залежності від можливостей персоналу. В таких організаціях значення міжособистісних зв'язків, комунікацій (соціального капіталу) є значно вищим, ніж відповідність вимогам посадових інструкцій, побудованих виключно на знаннях і вміннях.

Отже, вдосконалення системи вищої освіти шляхом її гуманізації та гуманітаризації сприятиме підвищенню рівня людського і соціального капіталу особи за рахунок зростання якості отриманої освіти і формування гуманістичного світогляду майбутнього працівника; зростанню ефективності інвестицій в людський капітал, тобто підвищенню рівня віддачі від створених умов для самореалізації і самоствердження особи; піднесенню інтелектуального рівня особи і її статусу, який забезпечує соціальний захист і адаптацію людини в умовах ринкової економіки; деонтологізації еволюції етичних цінностей.

Гуманізація створює передумови виникнення у студентів такого культурного потенціалу, який може забезпечити становлення чіткої громадянської позиції і творчої професійної діяльності після закінчення вузу, визначення принципів соціальної поведінки і правильної соціальної орієнтації, прагнення до моральної зрілості.

Гуманізація освіти сприятиме утвердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей і задоволенню її різноманітних освітніх потреб, забезпеченню пріоритетності загальнолюдських цінностей, гармонійних стосунків людини і довкілля, суспільства і природи.

Гуманізація та гуманітаризація освіти на сучасному етапі утворюють основний напрям змістовного реформування системи освіти. Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності в контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприйняття. Особливого значення тут набуває формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи взаємовідносин між викладачем і студентом. Другий аспект передбачає орієнтацію на подолання самої технократичної природи сучасного навчання.

Техногенна цивілізація багато в чому вичерпала свої можливості, будучи не в змозі розв'язати ті глобальні проблеми, які сама ж викликала до життя. Відбуваються кардинальні зрушення науково-технічного, технологічного, соціального та культурного характеру, докорінно змінюються природні та соціокультурні умови життя сучасної людини, що зумовлюють якісно новий характер соціальних структур і соціокультурної динаміки. Зазначені зміни істотно

трансформують системи діяльності, адаптації та виживання людини, призводять до все більш зростаючої розбіжності цілей і результатів дій.

Процес пізнання соціальних явищ містить істотний відбиток особистісного відношення вченого до досліджуваних фактів, залежить від його освіти, світоглядного цілепокладання і навіть емоційності. Іншими словами, суб'єктивний фактор у соціальному пізнанні є неусувним компонентом, своєрідною архімедовою точкою опори. В принципі, зазначена особливість притаманна науковому пізнанню в цілому, однак в соціальному типі пізнання цей фактор дає про себе знати особливо рельєфно, виразно й очевидно, є своєрідним теоретико-методологічним еквівалентом дослідницького успіху.

Гуманітарне знання акцентує увагу на індивідуальності, унікальності й неповторності людини. Міжособистісна комунікація, діалог не є чимось зовнішнім щодо індивіда, а відноситься до глибинної структури його індивідуальності, його свідомості, його Я. Згідно з М. Бахтіним, кожен з нас існує не просто тому, що мислить, усвідомлює, а тому, що відповідає на запитання іншої людини. Діалог – це не зовнішня мережа, в яку потрапляє індивід, а єдина можливість самого існування індивідуальності, те, висвічує внутрішню сутність людини епохи інформаційного суспільства.

Нові суспільні реалії зумовлюють необхідність якісно нового підходу до освітнього процесу, вибудованого на принципах гуманізації і гуманітаризації. Процес навчання і виховання має бути спрямований безпосередньо на особистість студента. При цьому слід враховувати психологію сприйняття сучасної молоді, яка, як правило, позбавлена консерватизму, наївної віри в авторитети і готові істини. Сучасному студентству на загальне притаманне критичне ставлення до навчання, чутливе реагування на новації і резонансну інформацію. Тому в процесі викладання слід використовувати всю палітру методів і форм навчання, роблячи наголос на активних формах.

Стаючи повноправними суб'єктами навчального процесу, студенти набувають не лише теоретичних, а й прикладних знань, практичних навичок, уміння аналізувати і самостійно розв'язувати проблеми. Знання, отримані в процесі навчання й творчо використані в практичній діяльності, поповнюють культурний капітал людини і суспільства, нарощують сукупний потенціал гуманізму. Так освіта набуває статусу і функції найважливішого стабілізуючого і водночас динимізуючого чинника суспільного життя, умови саморозвитку й самореалізації людини.

Загалом гуманізація і гуманітаризація вищої освіти спрямовує освітні процеси в напрямку високорозвиненого соціального, культурного і економічного середовища існування людини. Вища освіта, побудована на принципах гуманізації та гуманітаризації має надати можливість всім студентам отримати максимальну користь від своїх здібностей і особистісного потенціалу.

В наш час універсалізм особистості полягає не в обсязі знань, які спроможна утримати пам'ять, як і не в масиві інформації з різних дисциплінарних сфер, а в оволодінні загальною системою орієнтації в океані інформації, у створенні жорстких особистісних фільтрів – чітких способів відбору цінної інформації, а також у формуванні вміння постійно поповнювати і добудовувати свою особистісну систему знань. Головне – *не знати*, а знати, **як ефективно знайти і застосувати знання**. Головне – **вміти знаходити шлях до знання і рухатися цим шляхом**.

Ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі, є основою її самореалізації, виконує функції не лише «культури мислення», а й «культури розуміння».

Освічена людина відрізняється від неосвіченої тим, що може плідно здійснювати наукові дослідження, конструювати, творчо жити і працювати. Оскар Уайльд зауважив: освіта – парадоксальна річ: нічому, заради чого справді варто знати, неможливо навчити. Що ж відрізняє освічену людину? Що це за знання, якому не можна навчити? Насамперед це динамічний

розвиток у процесі освіти загальної здатності мислення, а також креативність, яка генерує здатність застосовувати наявні теоретичні й практичні знання як особистісне know how, як стратегії розв'язання проблем і методи отримання нового знання.

За сучасними мірками освіченою вважається особистість, яка мислить вільно і толерантно, спроможна до усвідомленого етичного вибору з-поміж культурних цінностей і альтернатив, духовно-етичного і творчого саморозвитку. Саме така особистість має стати «продуктом» інтелектуально розвиваючої і виховної діяльності у вищій школі.

Сучасним ідеалом освіченої людини повинна бути не стільки «людина знаюча», скільки «людина мисляча» – індивід, якого система освіти підготувала до життя, який орієнтується в складних умовах сьогодення й усвідомив своє покликання – індивідуальне, суспільне, цивілізаційне. Ця особливість детермінує, істотно зумовлює спрямованість процесу реформування освітніх пріоритетів, їх переорієнтацію із суто просвітницького рівня на рівень взаємопотенціуючого симбіозу почуття-рацію, на виховання особистості з виразним і водночас гнучким інтелектом. Згідно Б. Гершунським, «культура – це найвищий вияв людської освіченості й професійної компетентності. Саме на рівні культури може в найбільш повному вигляді може бути виражена людська індивідуальність» [22, с. 118].

Едгар Моран, президент Асоціації складного мислення, в книзі «Добре влаштована голова. Переосмислити реформу – реформувати мислення» (1999), аналізує основні напрями сучасної реформи освіти, заснованої на впровадженні в систему освіти принципів складного, нелінійного мислення. Він доводить, що краще мати «добре облаштовану голову», ніж «голову, наповнену численними знаннями». У «голові, наповненій знаннями» акумульовано великий обсяг знань, але ці знання лише складені в штабелі, а не піддані належній обробці, ретельному відбору, вони ще належним чином не організовані. У «добре облаштованій голові» знання не просто зібрані й накопичені, а пов'язані в цілісну систему. Голова такого ґатунку має подвійну перевагу: 1) володіє «загальною здатністю ставити і вирішувати проблеми»; 2) оперує «принципами організації, що дозволяють пов'язувати знання і надавати їм смисл».

Найвищою цінністю, ієрархічно визначальною метою і результуючим ефектом освіти є **менталітет** – вирішальний щабель освітнього процесу, який включає грамотність, освіченість, професійну компетентність, культуру. Кожна зі сходинок цієї драбини володіє певною специфікою. Зокрема, якщо *грамотність* характеризує наявність знань і образу світу, вмінь, навичок, а також духовних орієнтирів пізнання та існування у світі, то *освіченість*, характеризуючи особистісні освітні здобутки, є якістю розвитку особистості, спроможної орієнтуватися в навколишньому середовищі, пристосовуватися до нього, охороняти і збагачувати його, набувати про нього нові знання й за допомогою цього безперервно вдосконалювати себе. Критеріями освіченості є системність знань і мислення, які проявляються в тому, що людина здатна самостійно відновлювати відсутні ланки в системі знань за допомогою логічних міркувань.

У наш час усе частіше доводиться констатувати сліпоту до глобальних, фундаментальних проблем, яка постала фатальним *fons errorum* – джерелом помилок (лат.), призвела до небезпечних ілюзій. «Парадоксально, що посилюється незнання цілого, незважаючи на те, що наявний прогрес у пізнанні частин, – пише Е. Морен. – Нове знання через нестачу внутрішніх зв'язків не може бути ні асимільоване, ні інтегроване» [54, с. 28]. І це при тому, що в сучасному світі цілісне пізнання навколишньої дійсності стає інтелектуальною і життєвою необхідністю. Е. Моран наполягає: «Ми потребуємо демократії розуму, а не демократії суспільства масового споживання, яке призводить до регресу демократії, оскільки блокується вихід ключових питань цивілізації на рівень політичної свідомості» [54, с. 30].

Принагідно зауважимо: «Сократ вважав, що мета знання полягає в самопізнанні й саморозвитку; при цьому результати слугують самій людині. Опонент Сократа – Протагор – стверджував, що мета знання полягає у вмінні сказати, що потрібно і як потрібно. Сучасною мовою це аналогічне іміджу. Впродовж понад двох тисяч років саме таке тлумачення знання мало

вирішальне значення для західної системи освіти і навчання – зрештою, як і для самого поняття знання. Тривіум епохи середньовіччя й нині є основою того, щоби називаємо широкою освітою. Цей тривіум включав у себе граматику, логіку та риторику – тобто передбачав належний рівень компетентності з приводу того, *що і як сказати*. Ці засоби не придатні для того, щоб вирішити, *що і як робити*. Те ж саме можна сказати про дзен-буддистське і конфуціанське розуміння знання, а ці дві концепції визначали східну систему освіти й культуру Сходу впродовж тисячоліть. Дзен-буддистське розуміння було зосереджено на самопізнанні, а конфуціанське, подібно тривіуму середньовіччя, – на китайських еквівалентах граматики, логіки і риторики. Те, що ми нині називаємо знанням, щоразу доводить свою значущість і перевіряється на практиці. Знання сьогодні – це інформація, яка має практичну цінність і слугує для отримання конкретних результатів» [32].

Доцільно звернути увагу на вислів Дж. МакКіндера: «Знання цілісне, а його поділ на предмети доволі умовний. Він є лише поступкою людській обмеженості» [48, с. 32]. Між іншим, ідея принципової неподільності, континуальності світу не належить до переліку новаторських: вона була висунута ще Арістотелем, а на початку XX століття набула подальшого розвитку в загальній теорії відносності Ейнштейна, в якій простір і час – не автономні, а плавно поєднані сутності, котрі є атрибутами цілісного просторово-часового континууму. Всесвіт – це органічний симбіоз, в якому імплікативні та експлікативні явища поєднуються один з одним. Їх розмежування на відносно автономні складові відбувається на експлікативному рівні, але ця тенденція відносна – вона не є безперервною реальністю.

Дослідження епістемологічних аспектів філософії освіти з необхідністю передбачає виокремлення з усього комплексу питань і проблем, пов'язаних з аналізом походження, репрезентації, трансляції знання в системі освіти, а відтак і подальший аналіз цієї предметної сфери. Йдеться не лише про наукове знання, а й багато в чому про систему позанаукового знання в сфері освіти, адже у сфері філософського знання присутні епістемологічні структури, котрі не в повній мірі відповідають канонам наукового знання, а відображають світоглядні, культурні та інші мисленнєві автоматизми і стереотипи, притаманні конкретно-історичному етапу соціокультурного розвитку відповідного суспільства.

Мистецтво пізнання, або когнітивне мистецтво, стає вітальним мистецтвом, мистецтвом життя. Когнітивне мистецтво – це не лише коректне використання логіки, правил дедукції і індукції в розумових побудовах, а й мистецтво аргументації, ведення дискусії, відкритого і конструктивного діалогу, в якому народжуються нові смисли, відкриваються нові горизонти знання. Когнітивне мистецтво сьогодні – це мистецтво думати глобально, щоб успішно вирішувати локальні проблеми.

Щоб навчитися орієнтуватися в океані інформації та перетворити свої знання в життєву мудрість, потрібно не лише піднятися сходами шкільної та університетської освіти, а й поринути у світ літератури, поезії, театру та кіно, які відкривають естетичний вимір нашого існування. Як доводить Едгар Моран, література, поезія і кіно повинні розглядатися не лише й не стільки як об'єкти граматичного, синтаксичного і семіотичного аналізу, скільки як школа життя – причому, в кількох аспектах: як школа мови; як школа поетичного якості життя, формування естетичного почуття, вміння захоплюватися; як школа відкриття себе, де кожна людина може впізнати себе в персонажах романів і фільмів; як школа людської складності, вміння жити в складних ситуаціях; як школа людського розуміння.

На рівні сучасної філософської та освітньої практики дедалі виразніших ознак набуває тенденція переходу від «канонічного» типу мислення до «інтерпретуючого». Саме інтерпретативний спосіб філософування «знімає» непримиренність методологічних опозицій, трансформує її у проблематику дискурсу. Гуманітарне пізнання стереоскопічне по відношенню до об'єкта. Воно будується в декількох просторово-часових зрізах, суміщаючи проєкції події,

оповідання (автора) і дослідника. Таке поєднання вводить текст в контекст «великого часу», в якому всі культури причетні один одній, а їх інтерпретація має принципово відкритий характер.

У концепції ситуаційного пізнання, яку розробляє Франциско Варела, суб'єкт пізнання розглядається в комплексі зі своїм оточенням, а пізнавальний акт набуває ознак ситуації, котра володіє певними топологічними властивостями. Має місце нелокальність, глибока взаємна детермінація зовнішнього та внутрішнього. «Світ, який мене оточує, і те, що я роблю, щоб виявити себе в цьому світі, неподільні. Глобальне є одночасно причиною і наслідком локальних дій». Здатність бачити ціле раніше його складових частин, здатність до розумового синтезу – найважливіша особливість когнітивної та креативної діяльності людини. Позбавлена таких здібностей людина бачить лише частини, окреме, одиничне, вона «зациклена» на них. Не усвідомлюючи контексту, значення якоїсь незрозумілої частини (не кажучи вже про значення цілого) залишається невідомим. Справжній творець починає писати свою книгу, коли знає, якою вона повинна бути в цілому. Остання фраза книги може бути навіть готової заздалегідь. Вона утримує в полі зору весь ритм книги, загальну архітектуру тексту. Ця топологічно структурована мета слугує орієнтиром для корекції процесу творчості.

Цілком закономірно, що одне з семи невідкладних завдань в реформуванні системи освіти майбутнього Е. Мораном пов'язується з необхідністю розвитку холістичного мислення. «Пізнання світу як цілісності постає одночасно інтелектуальною і життєвою необхідністю. Універсальна проблема нового тисячоліття така: як отримати доступ до інформаційних відомостями про світ і як сформулювати вміння послідовно викладати і організовувати ці відомості? Як сприймати і розуміти Контекст, Глобальне (відношення цілого та частин), Багатовимірне і Складне? Щоб виражати і організовувати знання, усвідомлювати і пізнавати проблеми світу, необхідна реформа мислення. Це фундаментальне питання для освіти, оскільки воно стосується нашої здатності організовувати знання. Наші роз'єднані, роздроблені, розподілені за дисциплінарними сферами знання жадливо неадекватні для осягнення реальності й тих проблем, що стають все більш глобальними, трансдисциплінарними, полідисциплінарними, багатовимірними і планетарними. Через цю неадекватність невидимі Контекст, Глобальне, Багатовимірне, Складне» [54, с. 46].

Існує «три основних типи думки – практичний, світоглядний та науковий. На рівні практики проблеми центруються на розбіжностях цілей та засобів. Ми висуваємо конкретну мету (потреба в квартирі) і усвідомлюємо нестачу відповідного засобу (грошей). Гармонізація мети і засобів становить зміст практичного мислення. Своєрідність світоглядної думки полягає в особливому ціннісному характері образів і понять. Проблеми тут полягають у неузгодженості духовних когніцій (душа, Бог, добро, краса тощо)» [83].

Правила мислення можна розрізняти за різними критеріями. «Одна з типових відмінностей – алгоритми та евристики. Перші суть чітко сформульовані інструкції, дотримання яких з необхідністю забезпечує потрібний результат. Більшість логічних і математичних правил є алгоритмами. Програмування комп'ютерних інформаційних систем здійснюється на формалізованих алгоритмічних правилах. Якщо алгоритми диктують чіткі дії, то евристичні правила відрізняються «розмитими» і дещо невизначеними значеннями. Їх використання наближає до результату, але очікуваного рішення не гарантує. Евристики є емпіричними максимумами, котрі узагальнили якийсь практичний смисл» [83].

Дивергентне мислення спирається на уяву і здатне генерувати по кожній проблемі декілька оригінальних відповідей. Така розбіжність трапляється в науці (стадія гіпотезування), у винахідницькій та криміналістичної практиці (висування ідей і версій).

Д. Юм вважав, що «людська психіка здатна пов'язувати чуттєві враження за критерієм їх подібності та відмінності. Важливо, щоб в досвіді здійснювалася деяка повторюваність, чим вища її частотність, тим краще. Якщо неодноразово сприйняття язиків полум'я супроводжується больовими відчуттями тіла, то розум пов'язує вид вогню із загрозою опіку. Тут у наявності

асоціація суміжності і, хоча зараз ми лише бачимо вогонь і не обпікаємося, але мислення застерігає нас про можливу небезпеку.

Наївна версія Д. Юма в подальшому була вдосконалена Д. Гартлі, В. Вундтом та іншими, хоча сутність асоціанізму залишилася колишньою. Асоціативній схемі симпатизував У. Джемс. Наприкінці XIX століття асоціанізм був підданий критиці. О. Зельц (Вюрцбургська школа) зазначав, що асоціативні зв'язки не вичерпують багатства розумових співвідношень, детермінацій причинного типу. Асоціювання має переважно дифузний характер, демонструючи гру випадковостей» [83].

Між іншим, учені Нью-Йоркського університету з'ясували, що заклики «мислити позитивно» несуть більше шкоди, ніж користі. За словами вчених, постійні фантазії щодо блискучого майбутнього і їх подальше руйнування в більшості випадків призводять до депресії.

Формування системи ідеалів особистості є невід'ємною рисою всіх форм виховання. Ідеали підсилюють загальнолюдські, гуманітарні, морально-ціннісні компоненти світогляду, сприяють зростанню орієнтації на високу кваліфікацію й ставленню у студентів моральної культури. Підвищення соціального статусу ідеалів чесності, порядності, чуйності сприяють становленню гуманістичного демократичного суспільства.

Принципового значення набуває проблема реалізації ідеалу творчої особистості в процесі навчання і виховання. Самоочевидним є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі сучасного суспільства, існування якого обумовлене ступенем творчої ефективності особистості. В цьому контексті особливої актуальності набуває розвиток креативної освіти в системі підготовки фахівців. Креативний (від англ. «creative») – буквально «творчий». При цьому творчість розглядається як пошук неординарних, нестандартних підходів, як розкріпачення інтелектуальної фантазії, як бажання і можливість якомога повнішої реалізації індивідуальності.

Нині все більше актуалізується аспект якості пізнавального методу. В цього контексті все більшого значення набуває креативність – творча здатність індивіда створювати принципово нові ідеї, які кардинально відрізняються від традиційних схем мислення, а також вміння розв'язувати проблеми, що виникають всередині й поза реальними системами різної природи та складності. Креативність є спроможністю досягати мети, знаходити вихід з тупикових ситуацій, оптимально використовуючи об'єкти і обставини. Якщо розширити рівень масштабування, то це нетривіальне і дотепне вирішення завдань оригінальними, неочікуваними ресурсами й інструментами. Креативності притаманна гнучкість підходів і стратегій, спроможність протистояти стереотипам.

Ознак ключового завдання набуває виявлення креативного потенціалу людини, її здібностей і задатків, а також створення максимально сприятливих умов для актуалізації цього потенціалу. Креативність – надзвичайно важливий фактор гуманізації освіти. Вона є рисою особистості, котра виявляється у гнучкості й конструктивності реагування на дослідницькі й буттєві проблеми, у здатності приймати нестандартні рішення в ситуаціях невизначеності й неповної інформації, з якими доводиться мати справу.

Найцінніший стратегічний ресурс людини – креативне поєднання думок, ідей та аналогій. Як визначальний концептоутворюючий принцип сучасної освіти креативність передбачає оволодіння методологією творчої діяльності, перетворення світу в рамках гуманістичного контексту. До особливостей креативного мислення належить: а) швидкість як здатність за одиницю часу вирішувати певну кількість професійних завдань; б) гнучкість як уміння перебудовуватися і відмовлятися від шаблонних схем; в) прогностичність як уміння передбачити розвиток подій; г) оригінальність як спроможність генерувати нестандартні ідеї; д) точність як здатність надавати завершеної форми результатам мислення.

Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором знань, методик і технологій, а в тому, щоб вибудувати ефективний механізм їх використання відповідно до стратегії і тактики

розвитку. Інноваційна освіта культивує те, що якісно відрізняється від усталених форм мислення, стереотипів, традицій тощо. Вона є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистості, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Особливість глобалізації та інтеграції освітнього простору полягає в тому, що на відміну від товарних потоків, обміни в світовій інформаційній мережі неможливо повністю проконтролювати при перетині державних кордонів. Якщо на початковому етапі розвитку інформаційного суспільства формувалися національні інформаційні освітні простори, то нині ми спостерігаємо їх інтеграцію в єдиний світовий інформаційний простір.

В сучасному світі спостерігається безпрецедентний за своїми масштабами розвиток вищої освіти, зростає усвідомлення її важливої ролі для економічного та соціального розвитку. Практично у всіх країнах вища освіта проходить період реформування, пов'язаного з переходом до інноваційних технологій та принципів глобалізації.

Інноваційне мислення й інноваційна діяльність набули надзвичайного значення для всіх сфер життєдіяльності, а особливо для освіти і педагогіки. Саме через освіту насамперед ми почали готувати людину з інноваційним типом мислення, культури і здатності до інноваційної діяльності. Без цього ні людина не буде конкурентоспроможною, ні країна не буде успішною в сучасних умовах розвитку. Інновації – це та суспільно-необхідна творча діяльність, без якої не може результативно відбутися жодний суспільний процес, у тому числі освітній.

Кожен інноваційний процес вимагає оволодіння інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями. Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором технологій, а в тому, щоб побудувати ефективну систему їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором знань, методик і технологій, а в тому, щоб вибудувати ефективний механізм їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта культивує те, що якісно відрізняється від усталених форм мислення, стереотипів, традицій тощо. Вона є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистості, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Перманентне зростання потреб споживання зумовило необхідність тісного взаємозв'язку між освітою та дослідженнями в сфері науки й техніки ще наприкінці XIX століття. Вказаний акцент концептуалізував у книзі «Принципи економіки» (1890) Альфред Маршалл, зазначивши, що традиційні засоби досягнення економічного результату практично вичерпали себе, а це актуалізувало потребу пошуку принципово нових засобів. Автор надав закону спадної родючості ґрунту всезагального значення, на підставі чого прийшов до висновку про необхідність прискореного переходу до інноваційних способів досягнення мети суспільної ефективності. Практична дійсність повністю співпала з теоретичними наголосами А. Маршалла: провідні країни світу під тиском зазначеної мегатенденції були змушені виділяти все більш значні людські, матеріальні й фінансові ресурси для проведення наукових досліджень.

Наступний етап становлення інноваційної парадигми пов'язується з фундаментальною працею Нобелівського лауреата у сфері економіки Йозефа Шумпетера «Теорія економічного розвитку» (1912), в якій автор наполягав, що інновації, нововведення і дух підприємництва відіграють для перспектив розвитку суспільства не меншу роль, аніж принципи вільної конкуренції і ціноутворення.

Надалі основи теорії інновації були детально проаналізовані й класифіковані такими видними вченими, як Д. Фріман, Р. Нельсон, Г. Сільверберг, Б. Артур. Порівняльний аналіз різних принципів і типів суспільного розвитку посів важливе місце в працях В. Зомбарта, О. Шпенглера, М. Вебера, Ф. Броделя, С. Шульмайстера, В. Леонтьєва, М. Кондратьєва, В. Вернадського, П. Капіци, В. Ключевського.

Попри те, що поняття «інновації» використовується вже тривалий час, проте консенсусна позиція щодо його змісту відсутня. Різні вчені трактують поняття інновації по-різному – залежно від об'єкта та предмета свого дослідження. Однак найбільш відомі визначення інноватика набули поширення від порівняно невеликого числа вчених. В історично-хронологічній послідовності до них відносяться: Н. Макіавеллі, Й. Шумпетер, Е. Роджерс, І. Перлаккі, В. Хартман, Е. Менсфілд, Р. Фостер, Б. Твісс, Р. Гуті, Б. Санто, І. Туккель, Д. Дорантес, С. Ільєнкова. Нині ключове значення в дослідженні інновацій відводиться системному підходу (теорія національних інноваційних систем), розробленому К. Фріманом, Б.-О. Лундваллом, Р. Нельсоном.

Поняття «інновація» неоднозначне, а самі інновації можуть охоплювати практично всі сфери діяльності суспільства і мати технологічну, організаційну та процесуальну складові, революційний або еволюційний характер. Інновації як об'єкт управління мають значення не самі по собі, їх застосування нерозривно пов'язане з цілями організації – її зростанням і розвитком, забезпеченням конкурентоспроможності, тобто інновації постають інструментом конкуренції. Да допомогою інновацій може бути забезпечене зниження собівартості, цін, зростання прибутку, створення нових потреб, приплив грошей, підвищення іміджу (рейтингу) нових продуктів, відкриття і освоєння нових ринків.

Фундатор теорії інноватики Пітер Друкер аргументовано зазначав, що інновація – це не винахід і не відкриття, хоча ігнорувати значущість обох зазначених факторів і не варто: **сутність інновації насамперед і в основному концептуальна, а не технічна чи наукова**; інновація фокусується не стільки на знаннях, скільки на ефективності – точніше, на забезпеченні необхідних і достатніх передумов для ефективності [31, с. 74].

У свої права вступила нова парадигма суспільного розвитку, в межах якої основний ресурсний потенціал утворюють знання та інновації. Виникла принципово нова модель розвитку, яка базується на [високих технологіях](#), розвитку наукомістких та скороченні природоексплуатуючих галузей. Як констатує президент НАН України академік Б. Патон, «у сучасному суспільстві інновації є основою нової економіки, що базується на знаннях й конкурентоспроможності країни» [59, с. 19].

Інноваційний тип розвитку характеризується перенесенням акценту на використання принципово нових технологій, переходом до випуску [високотехнологічної продукції](#), прогресивними організаційними і управлінськими рішеннями в інноваційній діяльності, що стосується як мікро-, так і макроекономічних процесів розвитку – створення технопарків, [технополісів](#), проведення політики [ресурсозбереження](#), інтелектуалізації всієї виробничої діяльності. Відбувається переоцінка людського фактору: пріоритетного значення набуває чинник творчих кадрів.

У наш час інновації є ключовим, вирішальним чинником суспільного розвитку і соціального прогресу. Втілені в нових наукових знаннях, виробках, обладнанні, технологіях, кваліфікації кадрів і організації виробництва, інновації мають статус основного фактора конкурентоспроможності всіх розвинених країн світу. Між іншим, сучасне ранжування розвинених країн бере за основу вже не стільки потужність збройних сил і формальні економічні показники, скільки рівень розвитку високотехнологічного виробництва, спроможність створювати наукоємний продукт. У цьому контексті, як зазначає академік НАН України Л. Губерський, «завдання полягає в тому, щоб знайти оптимальне співвідношення між кількісними та якісними параметрами розвитку закладів вищої освіти з урахуванням досвіду інших, зокрема розвинених країн» [25, с. 8].

В основі інноваційного типу суспільного розвитку лежить цілеспрямований процес пошуку, підготовки і реалізації нововведень, які забезпечують підвищення ефективності функціонування

соціуму та рівня реалізації потреб його членів. Ключовим завданням постає розкриття спроможності суспільства породжувати і втілювати на практиці новації. Інновації охоплюють практично всі сфери діяльності суспільства сучасного формату, можуть мати технологічну, організаційну та процесуальну складові, революційний або еволюційний характер. За допомогою інновацій забезпечується зниження собівартості, цін, зростання прибутку, створення нових потреб, приплив грошей, підвищення іміджу (рейтингу) нових продуктів, відкриття і освоєння нових ринків. В інноваційному середовищі знання генерують перманентний потік нововведень, які не лише когерентні динамічно мінливим суспільним потребам, а й часто визначають, формують ці потреби.

Постіндустріальна, інформаційна епоха здійснює докорінний перегляд інструментарію, з яким раніше пов'язувалися надії на соціально-економічний розвиток зокрема і суспільний прогрес загалом: праця і капітал як основні чинники суспільної ефективності все більше поступаються місцем знанню та інформації. Як аргументовано доводять академіки НАН України В. Геєць та В. Семиноженко, «обов'язковою умовою входження України до європейської спільноти є здатність не просто генерувати знання, а успішно накопичувати їх, використовувати та отримувати з цього економічний зиск. Високі темпи здобування та розповсюдження знань забезпечують їх щонайшвидше перетворення у технології та корисні винаходи й спричиняють високі темпи економічного зростання. За підрахунками фахівців, кожне додатково створене робоче місце в освітній та науково-дослідній сфері зумовлює створення 7-10 високопродуктивних робочих місць в економіці» [21, с. 4].

Інновації є результатом взаємодії багатьох факторів, які призводять до генерування нових знань і ідей. Інноваційна модель розвитку базується на використанні новітніх досягнень науки і техніки, а наука є найважливішою складовою, значущим елементом інноваційної системи. Як зазначив на Інтелектуальному форумі України президент НАН України академік Б. Патон: «Сучасна науково-технічна революція, формування інформаційного суспільства, процеси глобалізації перетворили розум на головну рушійну силу суспільного поступу. Нині інтелектуальний капітал – це найважливіший, я б навіть сказав, єдиний ресурс нації, здатний забезпечити її майбутнє. І зрозуміло, що розбудова економічного потенціалу нашої держави, формування в Україні громадянського суспільства, духовне зростання залежать передусім від об'єднання зусиль інтелектуальної еліти» [71, с. 34-35].

Інновації і креативна діяльність є невід'ємними характеристиками творчої особистості, формуванні якої нині постає стратегічною метою освіти. Творча особистість не просто повторює те, що було зроблене до неї, не лише адаптується до вже зробленого – вона в самому своєму бутті нерозривно пов'язана з інноваційною діяльністю. Як зазначає С. Пролеєв, вища освіта повинна опікуватися підготовкою людини до невідомого, ще не знаного і на сьогодні не існуючого. Цей сегмент освіти можна відрекомендувати розвитком людської креативності. Вочевидь, не існує іншого шляху опанування ним, як використання потуги гуманітарності, тобто використання того евристичного потенціалу, який містить практика осмислення феномену людини в її найбільш універсальному сенсі.

Інноваційне мислення й інноваційна діяльність набули надзвичайного значення для всіх сфер життєдіяльності, а особливо для освіти і педагогіки. Саме освіта готує людину з інноваційним типом мислення, культури і здатності до креативної діяльності. Без цього ні людина не буде конкурентоспроможною, ні країна не може розраховувати на успіх за динамічних умов сучасного розвитку. Інновації – це та суспільно-необхідна творча діяльність, без якої не може результативно відбутися жоден суспільний процес, а освітній зокрема і насамперед.

Будь-який інноваційний процес потребує оволодіння інформаційними ресурсами і комунікаційними технологіями. Проблема полягає не в тому, щоб опанувати деяким набором технологій, а в тому, щоб побудувати ефективну систему їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на

основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо), а також сфери професійної діяльності.

Основним завданням сучасного реципієнта освіти постає необхідність навчитися самостійно не лише здобувати знання, а й вміло, ефективно їх застосовувати, використовувати для індивідуальних і суспільних потреб. За відсутності повчального загальнокультурного, духовного, морального, мистецького досвіду це неможливо. Тому в процесі формування спеціаліста особлива увага має приділятися формуванню світогляду, кожної його складової – раціонально-логічної, емоційно-образної і аксіологічної.

Основна проблема пов'язана з особливостями формування світогляду: в принципі він може генеруватися на підставі будь-яких впливів. З огляду на цю обставину завдання полягає в тому, щоб до формування світогляду «доклали руку» не стільки примітивні, вульгарні й егоїстичні стереотипи масової свідомості, скільки загальнокультурний досвід, який поєднує свободу з етичною відповідальністю, симетрично вдосконалюючи людину і суспільство.

Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором знань, методик і технологій, а в тому, щоб вибудувати ефективний механізм їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. Інноваційна освіта культивує те, що якісно відрізняється від усталених форм мислення, стереотипів, традицій тощо. Вона є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистості, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

«Серед лідерів американської інноваційної системи за результативністю значиться один із найбільших і найстаріших наукових парків – Research Triangle Park (RTP), розміщений у Північній Кароліні. RTP – чудовий приклад того, як стратегічні інвестиції в освіту, інфраструктуру і бізнес-клімат можуть позитивно впливати на економіку. RTP був заснований у центрі трикутника, який утворюють три першокласні університети – Дюка, Університет Північної Кароліни в Чапел Гіл та Державний університет Північної Кароліни – комітетом, до складу якого входили лідери держави, університетів та бізнесу, як модель для досліджень, інновацій і економічного розвитку. Науковий парк став місцем, де освітяни, дослідники і бізнесмени зібралися разом на правах партнерства з надією змінити економічну структуру регіону і штату, розширити можливості для громадян Північної Кароліни. Причиною заснування RTP послугував той факт, що у 50-х роках минулого століття Північна Кароліна була найбіднішим штатом півдня і негативні економічні тенденції мали загрозливий характер. Доход на душу населення у 1952 р. становив 1049 доларів. В економіці домінували низькозарплатні виробництва меблів, текстилю, деревини і малого сільського господарства. Штат потерпав від «відпливу мізків», оскільки випускники вишів залишали його в пошуках кращої роботи, а ті, котрі навчалися в інших штатах, не поверталися назад (чи не нагадує це сучасну ситуацію в Україні?). Участь держави у проекті побудови RTP звелася до підтримки на перших етапах будівництва інфраструктури за рахунок надання земельних ділянок. Головними гравцями стали університети як виробники досліджень, і приватний бізнес як виробник кінцевого продукту. На території парку також розміщувалися спеціалізовані інженерні й патентні бюро, консультативні й інвестиційні фірми, фінансові брокери та банки. За 40 років RTP перетворився на один із п'яти лідируючих світових регіонів високих технологій. У 2006 р. доход на душу населення в Північній Кароліні досяг 56 тис. дол., що на 45% перевищує середній по країні» [29].

Проблема полягає не в тому, щоб оволодіти деяким набором технологій, а в тому, щоб побудувати ефективну систему їх використання відповідно до стратегії і тактики розвитку. *Інноваційна освіта* є моделлю освіти, орієнтованою на максимальний розвиток творчих здібностей особистостей, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Перманентне зростання потреб споживання зумовило необхідність тісного взаємозв'язку між освітою та дослідженнями в сфері науки й техніки ще наприкінці XIX століття. Вказаний акцент концептуалізував у книзі «Принципи економіки» (1890) Альфред Маршалл, зазначивши, що традиційні засоби досягнення економічного результату практично вичерпали себе, а це актуалізувало потребу пошуку принципово нових засобів. Автор надав закону спадної родючості ґрунту всезагального значення, на підставі чого прийшов до висновку про необхідність прискореного переходу до інноваційних способів досягнення мети суспільної ефективності. Практична дійсність повністю співпала з теоретичними наголосами А. Маршалла: провідні країни світу під тиском зазначеної мегатенденції були змушені виділяти все більш значні людські, матеріальні й фінансові ресурси для проведення наукових досліджень.

Наступний етап становлення інноваційної парадигми пов'язується з фундаментальною працею Нобелівського лауреата у сфері економіки Йозефа Шумпетера «Теорія економічного розвитку» (1912), в якій автор наполягав, що інновації, нововведення і дух підприємництва відіграють для перспектив розвитку суспільства не меншу роль, аніж принципи вільної конкуренції і ціноутворення.

Надалі основи теорії інновації були детально проаналізовані й класифіковані такими видними вченими, як Д. Фріман, Р. Нельсон, Г. Сільверберг, Б. Артур. Порівняльний аналіз різних принципів і типів суспільного розвитку посів важливе місце в працях В. Зомбарта, О. Шпенглера, М. Вебера, Ф. Броделя, С. Шульмайстера, В. Леонтьєва, М. Кондратьєва, В. Вернадського, П. Капіци, В. Ключевського.

Інноваційні процеси всією логікою функціонування ринкового механізму в наш час опиняються в епіцентрі змін, пов'язаних із зацікавленістю суспільства в ефективних інноваціях, а особливості й стереотипи антиінноваційної поведінки вимагають теоретичного осмислення й забезпечення надійного механізму функціонування інноваційно активних суб'єктів. Проблеми інноваційного розвитку, пошуки шляхів подолання технологічної відсталості через управління науково-технічними інноваціями упродовж кількох попередніх десятиліть є предметом особливої уваги. Такі явища, як прогрес, інновація, інноваційна діяльність та інноваційний процес, в різній мірі досліджуються в рамках багатьох наук.

Попри те, що поняття «інновації» використовується вже тривалий час, проте консенсусна позиція щодо його змісту відсутня. Різні вчені трактують поняття інновації по-різному – залежно від об'єкта та предмета свого дослідження. Однак найбільш відомі визначення інноватика набули поширення від порівняно невеликого числа вчених. В історично-хронологічній послідовності до них відносяться: Н. Макіавеллі, Й. Шумпетер, Е. Роджерс, І. Перлаккі, В. Хартман, Е. Менсфілд, Р. Фостер, Б. Твісс, Р. Гуті, Б. Санто, І. Туккель, Д. Дорантес, С. Ільєнкова. Нині ключове значення в дослідженні інновацій відводиться системному підходу (теорія національних інноваційних систем), розробленому К. Фріманом, Б.-О. Лундваллом, Р. Нельсоном.

Хоча загально визнана дефініція інновації в наш час все ще відсутня, однак у кожному разі інновація означає або результат творчого процесу, або сам процес реалізації нововведень на практиці. Відповідно до першої точки зору, інновація – це об'єкт, впроваджений у виробництво в результаті здійсненого наукового дослідження або зробленого відкриття і якісно відмінний від попереднього аналога. Ця точка зору також згадується в методичному документі – «Керівництві Осло», прийнятому країнами Організацією економічного співробітництва і розвитку. Згідно з ним інновація є кінцевим результатом творчої діяльності, котрий одержав втілення у вигляді нової або вдосконаленої продукції, реалізованої на ринку, нового або вдосконаленого технологічного процесу, що використовується в практичній діяльності.

Фундатор теорії менеджменту Пітер Друкер аргументовано доводить, що «інновація – це не винахід і не відкриття; хоча і те й інше має значення. Інновація фокусується не так на знаннях, як на ефективності. Її сутність швидше концептуального характеру, ніж технічного чи наукового» [31, с. 74].

Рушійною силою постіндустріальної, інформаційної епохи є інноваційний характер капіталу, що базується на наукових досягненнях, швидкому освоєнні нових технологій і ефективному управлінні. Однією з головних проблем є розкриття здатності суспільства породжувати і освоювати науково-технічні досягнення. Вихідним моментом розвитку світового співтовариства на межі третього тисячоліття стає якісний розвиток науки, техніки, технологій, системи менеджменту. Все більша увага зосереджується на ролі інноваційної діяльності у розвитку суспільства.

Як слушно зазначають провідні аналітики, «при переході до постіндустріального суспільства мобілізаційні механізми вже не спрацьовують. Справа в тому, що інноваційна модель розвитку передбачає в якості свого основного суб'єкта вільну творчу особистість, а вільні креативні особистості мотивуються у своїй діяльності вже іншими критеріями й іншими важелями. Мобілізувати, наприклад, інноваційного менеджера на винахід і впровадження інновації, по суті, неможливо, це повинен бути внутрішній стимул трудової діяльності самої творчої особистості» [37].

Інноваційний тип розвитку має своїм функціональним фундаментом принципово відмінні від мобілізаційного типу механізми функціонування. Зокрема, мобілізаційний тип розвитку суспільства та економіки формується в умовах домінування зовнішніх екстремальних факторів, що загрожують цілісності й життєздатності системи. Даний тип орієнтований на досягнення надзвичайних цілей з використанням надзвичайних засобів і організаційних форм. Він пов'язаний з високою інтенсивністю і в основному неекономічним характером реалізації зусиль, із жорсткою, високоорганізованою системою управління. Спонукальні імпульси мобілізаційного типу не є результатом внутрішнього процесу розвитку, а задаються ззовні. Показово, що здебільшого реакція цієї системи полягає не в тому, щоб адаптуватися до нововведення, а в тому, щоб адаптувати нововведення до себе.

Вочевидь «в епоху постіндустріального та інформаційного суспільства інновації є основою економічного зростання. З'явилася нова концепція економічного зростання. Знання та інновації отримали статус найважливіших економічних ресурсів. Обов'язковими властивостями науково-технічної інновації є висока ступінь новизни, здатність до матеріалізації у виробництві з метою отримання прибутку, а також застосовність на практиці. Якщо нова ідея не застосовується у використовуваних на практиці продуктах, процесах і послугах, то вона не є інновацією. Ключові критерії інновації – не лише наявність нової ідеї, а й її реалізація на практиці» [18].

Принадно зауважимо, що «в усьому світі інноваційна діяльність сьогодні розглядається як одна з головних умов модернізації економіки. Традиційні галузі виробництва багато в чому вичерпали як екстенсивні, так і інтенсивні можливості свого розвитку, тому на перший план висувуються галузі, що базуються на використанні новітніх технологій. Наприклад, у Німеччині, майже 100% приросту ВВП здійснюється за рахунок використання результатів наукових досліджень та інновацій. Тайвань, на досвід якого в галузі використання високих технологій люблять посылатися чимало дослідників, за рахунок малого й середнього бізнесу забезпечує 78% зайнятості та 45% ВВП своєї країни» [38].

Інноваційний тип розвитку, інноваційна динаміка розвитку постають визначальним фактором, ключовим чинником соціального прогресу, джерелом динамізації позитивних суспільного перетворень, модернізації суспільства. Інновація є результатом процесу цілеспрямованої якісної зміни об'єкта суб'єктом, котрий володіє елементами новизни. Вона робить економічно можливою адаптацію товарів (послуг) до індивідуальних потреб конкретних груп споживачів. Інновації є результатом взаємодії багатьох факторів, які призводять до генерування нових знань і ідей. Вона має ефективність комплексного характеру. Інновація постає у вигляді і цілі, і процесу, і результату. Всі види інновацій перебувають в тісному й нерозривному взаємозв'язку. Це де-факто творчий процес у вигляді створення нової техніки, технології, організаційної структури і т. п.

Розвиток економіки на основі наукових знань із застосуванням інновацій стає найважливішим фактором соціального прогресу. Інформація поряд з працею, капіталом і природними факторами є визначальним чинником виробництва. Ускладнення застосовуваної техніки і технологій створює передумови для розвитку науки, розширення наукових розробок, динамізації інноваційної активності.

Разом з тим не варто переоцінювати поширеність і тотальність впливу інновацій. Для прикладу: міжнародний маркетинговий аудит інноваційних проектів відносить до досягнень технологічного лідерства лише близько 2% проектів, решта є проектами технологічного запозичення (імітації).

Поняття «інновація» неоднозначне, а самі інновації можуть охоплювати практично всі сфери діяльності суспільства і мати технологічну, організаційну та процесуальну складові, революційний або еволюційний характер. Інновації як об'єкт управління мають значення не самі по собі, їх застосування нерозривно пов'язане з цілями організації – її зростанням і розвитком, забезпеченням конкурентоспроможності, тобто інновації постають інструментом конкуренції. За допомогою інновацій може бути забезпечене зниження собівартості, цін, зростання прибутку, створення нових потреб, приплив грошей, підвищення іміджу (рейтингу) нових продуктів, відкриття і освоєння нових ринків.

У наш час інновації є ключовим, вирішальним чинником суспільного розвитку і соціального прогресу. Втілені в нових наукових знаннях, виробках, обладнанні, технологіях, кваліфікації кадрів і організації виробництва, інновації мають статус основного фактора конкурентоспроможності всіх розвинених країн світу. Між іншим, сучасне ранжування розвинених країн бере за основу вже не стільки потужність збройних сил і формальні економічні показники, скільки рівень розвитку високотехнологічного виробництва, спроможність створювати наукоємний продукт.

У сучасних умовах реалізація всього комплексу цільових орієнтирів суспільства перебуває в істотній залежності від інноваційного типу розвитку, в основі якого лежить безперервний і цілеспрямований процес пошуку, підготовки та реалізації нововведень, що дозволяють підвищити ефективність функціонування суспільного виробництва, збільшити ступінь реалізації потреб суспільства і його членів. Науковим фундаментом, теоретичною базою інноваційної діяльності є інноватика – напрям наукової діяльності, що займається розробкою і розвитком теоретичних основ, наукової методології, методів прогнозування й створення інновацій, а також методів планування, організації інноваційної діяльності та реалізації інновацій. Інноватика як науковий напрям постає внутрішньо структурованою цілісною системою нових знань, технологій, методології і методів, що охоплюють різні етапи інноваційного процесу і логічно пов'язаних загальною концептуальною схемою в їх системній єдності, взаємозв'язку і взаємодоповненні.

Інноваційна активність постає цілеспрямованою діяльністю по створенню, освоєнню у виробництві та просуванню на ринок продуктових, технологічних та організаційно-управлінських нововведень. Інноваційна активність – необхідна умова економічного зростання і підвищення якості життя, тому вона повинна посідати ключове місце в реалізації державної політики.

Процес інновації – результат наукової, технологічної, організаційної та фінансової діяльності, яка забезпечує комерційне впровадження нового (вдосконаленого) продукту або процесу (виробничого, організаційного, управлінського і т. ін..). Інноваційний процес, з одного боку, детермінований складом і структурою суспільних потреб, слугує цілям їх більшого задоволення, з іншого боку, він безпосередньо залежить від стану й розвитку науки, від перетворення її в безпосередню продуктивну силу, зростання обсягу та якості наукових знань, наукової інформації. Це питання має дуже широке проблемне поле, воно охоплює практично всі сфери діяльності людини, всі аспекти суспільного життя, а не лише матеріальне виробництво.

Слід підкреслити необхідність державного регулювання інноваційних процесів, зумовленого нездатністю ринку забезпечити їх максимальну комплексну ефективність. При здійсненні такого регулювання інноваційних процесів необхідно знайти оптимальне

співвідношення між плановими та ринковими чинниками. «Треба в першу чергу створити умови для формування інноваційної еліти. Зараз нами керує еліта сировинна, і вона відстоює інтереси сировинних корпорацій. Потрібно, щоб держава пред'явила попит на високі технології, тоді це буде передумовою для формування інноваційної еліти, і саме ця еліта стане суб'єктом інноваційної модернізації. Треба створити умови, за яких громадяни можуть себе реалізувати в інноваційній діяльності. Для цього необхідно, щоб держава заохочувала діяльність творчих, креативних людей. Це вкрай важливо для того, щоб у суспільстві склався тип творчої, вільної особистості» [37].

В умовах трансформаційних процесів у сфері вищої освіти України значно актуалізується проблема методологічної спрямованості соціогуманітарних знань. Саме забезпечення домінування методологічної парадигми в системі гуманітарної освіти, послідовного формування методологічної культури мислення викладачів і студентів є перспективним завданням для суспільних наук у культурно-мистецьких закладах освіти, одним із найважливіших критеріїв оцінки фахової компетентності та інтелектуального потенціалу її випускників.

Межею пізнання є межа методу пізнання. Метод може репрезентувати себе у двох іпостасях – як екзотеричний та акроаматичний. Екзотеричний метод призначений для ознайомлення з наукою широких верств, тому він використовує популярний спосіб викладення способу досягнення пізнавальної мети. Акроаматичний метод значно складніший, оскільки призначений для репрезентації у вузькому колі посвячених, в межах наукової ойкумени чи навіть її незначного вузькодисциплінарного сегменту.

Ще одне розмежування пов'язане з тим, що викладення знань може відбуватись афористично або методично. Наголошуючи на перевагах афористичного викладення думок, Ф. Бекон мав на меті не лише виправдати метод, застосований ним у «Новому Органоні», а й привернути увагу до того, що за позірною ґрунтовністю, пов'язаною з цілісністю теоретичних побудов часто приховуються нікчемний і абсолютно непрактичний зміст.

Знання також можна передати або у формі тверджень, котрі супроводжують доказами, або у формі запитань, котрі підштовхують до формулювання чітких визначень. Метод «маєвтики» має на меті не трансляцію певної сукупності знань, а творення цих знань у процесі пізнавальних процедур – передовсім процедур діалогічних.

І, звичайно, метод повинен бути якомога релевантнішим предмету дослідження і викладення думок. Тому зору цілком природно, що математичні дисципліни, які є найбільш абстрактними, викладаються інакше, ніж політичні, котрі є найбільш конкретними і складними. Відтак, з огляду на багатоманітність знання в їхньому випадку недоцільно і неефективно застосовувати деякий універсальний метод, натомість слід вдаватись до послуг часткових методів, котрі є найбільш ефективними для оперування різними аспектами.

Новітня освітня парадигма має базуватись на імперативах проблемності, діалогічності, дискусійності. Сенс проблемно орієнтованої освіти полягає у розвитку мотивації і самостійності пошуку альтернативних методів розв'язання проблем взагалі й проблем самоосвіти зокрема. Йдеться насамперед про освоєння інноваційних засобів, методів і принципів мислення, які формують здатність орієнтуватися в нових умовах, про вміння адекватно визначати і коректно вирішувати завдання; про розвиток здатності до рефлексії як властивості самостійного і критичного мислення і розвиток здібностей до образного світосприйняття.

Такий підхід сприятиме подоланню контрпродуктивного монологізму, проповідницьких моделей передавання знань, аргументування за допомогою посилань на авторитети тощо. Це надасть можливість не лише здобувати необхідну інформацію, а й бачити в навколишньому світі проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексійно ставитись до критеріїв, пріоритетів і преференцій. Відтак, **пріоритетного значення набувають світоглядна креативність, евристичність, інноваційність, аргументаційна забезпеченість, превентивне цілепокладання, системна аналітика, проблемно-критична акцентованість.**

Гуманітарне знання (на відміну від інших типів знання) акцентує увагу на індивідуальності, унікальності й неповторності людини. Міжособистісна комунікація, діалог не є чимось зовнішнім щодо індивіда, а відноситься до глибинної структури його індивідуальності, його свідомості, його Я. Згідно з М. Бахтінім, кожен з нас існує не просто тому, що мислить, усвідомлює, а тому, що відповідає на запитання іншої людини. Діалог – це не зовнішня мережа, в яку потрапляє індивід, а єдина можливість самого існування індивідуальності, те, що віддзеркалює внутрішню сутність людини епохи інформаційного суспільства.

П. Фрейре слушно наголошує на значущості проблематизуючого методу, завдяки якому відбувається «критична інтервенція у світ». Як зазначав Нікколо Аббаньяно, «невизначеність та проблематичність складають сутність існування людини у форматі фундаментальної позитивності» [87, с. 88].

Е. Моран акцентує увагу на проблемах редукції, сепаратні сфер знання і спотвореній раціональності: «XX століття опинилось під владою псевдораціональні, яка претендувала на роль єдиної раціональності, але призвела до атрофії розуміння, рефлексії та перспективного світогляду» [53, с. 42]. Некоректно сприйняті основні принципи пізнання складного породили «сліпоту до глобальних, фундаментальним і складним проблемам, яка призвела до незліченних помилок і ілюзій» [53, с. 44]. «Освіта в майбутньому, – відзначає Е. Моран, – зіткнеться з проблемою двох типів: помилок та ілюзій. Найбільшою помилкою було б недооцінювати проблему омани, а найбільшою ілюзією було б недооцінювати проблему ілюзії. Визнання омани та ілюзії утруднюється тим, що омана і ілюзія здебільшого не вважають себе такими» [54, с. 24].

Які ідейно-світоглядні пріоритети слід покласти в основу розвитку сучасної освіти? Ієрархію пріоритетів очолює принцип контекстуально-детермінативного реалізму. По суті, йдеться про конкретизований і деталізований принцип системності. Йдеться насамперед про те, що освіта є класичним системним об'єктом, елементом соціальної системи.

Другий за значущістю щабель слід відвести принципу симетрії (гносеологічної, епістемологічної, герменевтичної тощо). Він наполягає на неможливості формулювання на світоглядні, аксіологічні й сенсожиттєві питання відповідей у термінах вульгарного матеріалізму і емпіризму.

Ознак ключового, вирішального завдання набуває виявлення креативного потенціалу людини, її здібностей і задатків, а також створення сприятливих умов для актуалізації цього потенціалу. Гармонійний розвиток освіти потребує нарощування, культивування гуманістичних традицій та ідеалів. Це надасть істотного поштовху для виходу зі світоглядної кризи і забезпечить рух у напрямку всебічного розвитку суспільства.

Сучасна освіта підвищує вимоги до якості пізнавального методу. В цьому контексті пріоритетного значення набуває **принцип креативності** наукового пізнання. Креативність є рисою особистості, котра виявляється в гнучкості й конструктивності реагування на проблеми, в здатності приймати нестандартні рішення в ситуаціях невизначеності й неповної інформації. До особливостей креативного мислення належить: *швидкість* як здатність за одиницю часу вирішувати певну кількість професійних завдань; *гнучкість* як уміння перебудовуватися і відмовлятися від шаблонних схем; *прогностичність* як уміння передбачити розвиток подій; *оригінальність* як спроможність генерувати нестандартні ідеї; *точність* як здатність надавати завершеної форми результатам мислення.

Найцінніший ресурс людини – креативне поєднання думок, ідей та аналогій. Креативність – це творча здатність індивіда створювати принципово нові ідеї, які кардинально відрізняються від традиційних схем мислення, а також вміння розв'язувати проблеми, що виникають всередині й поза реальними системами різної природи та складності. Креативність є спроможністю досягати мети, знаходити вихід з тупикових ситуацій, використовуючи об'єкти і обставини необхідним чином. Якщо розширити рівень масштабування, то це нетривіальне і дотепне вирішення завдань

оригінальними, неочікуваними ресурсами й інструментами. Креативності притаманна гнучкість підходів і стратегій, спроможність протистояти стереотипам.

Втім, не слід плекати ілюзій: креативність – це не стільки Божий дар, скільки результат попередньої підготовки, достеменного оволодіння проблематикою предмету дослідження. Як влучно висловився з цього приводу Б. Паскаль, випадкові відкриття завжди роблять зовсім не випадкові люди.

Ієрархію пріоритетів очолює **принцип контекстуально-детермінативного реалізму**. По суті, йдеться про конкретизований і деталізований принцип системності. Йдеться насамперед про те, що освіта є класичним системним об'єктом, елементом соціальної системи.

Соціальна форма руху матерії закономірно детермінує розвиток соціальних систем, головною особливістю яких є зв'язок із діяльними пріоритетами людей. *Системність* – об'єктивна властивість навколишнього матеріального і духовного світу, а системний підхід – важливий метод його пізнання. В точному значенні слова *система* є цілісним утворенням, яке володіє новими якісними характеристиками, не притаманними його компонентам. Системою є сукупність об'єктів, взаємодія яких спричиняє появу нових інтегративних якостей, не властивих окремо взятим компонентам, що входять до її складу.

У гносеології та епістемології системність забезпечує доступність, наочність і результативність пізнавальних процедур. Вона виступає, з одного боку, фактором інтеграції наукового та освітнього типів знань, а з іншого, – категоричним імперативом наукового і навчального пізнання. Системні уявлення і методологічні засоби відповідають потребам сучасного якісного аналізу, розкривають закономірності інтеграції, беруть участь в побудові багаторівневої і багатовимірної картини дійсності. Вони відіграють істотну, а часто й вирішальну роль в синтезі і систематизуванні наукових знань.

Акцентуючи увагу не на тому, що ціле складається з деяких частин, а на тому, що властивості цілого визначаються взаємодією цих частин, поняття система сформувало фундамент симбіотичного, кроспарадигмального погляду на світ. Успіх загальної теорії систем пов'язаний з таким розглядом об'єктів пізнання, який робить основний акцент на взаємодії елементів як причині наявності у цілого властивостей, котрі відсутні у окремих її елементів. Ще одним важливим аспектом системного дослідження є його спрямованість на дослідження особливостей функціонування об'єкта в навколишньому середовищі, тобто розгляд системи як елемента деякої складнішої системи.

Найважливішим принципом пізнання – як наукового, так і освітнього – є **принцип системності знання**. Система наукового знання слугує підставою, основою наукового пізнання, в освітньому ж пізнанні вона забезпечує доступність, наочність і результативність навчання. Системність виступає, з одного боку, фактором інтеграції наукового та освітнього типів знань, а з іншого, – категоричним імперативом наукового і освітнього пізнання. Системні уявлення і методологічні засоби відповідають потребам сучасного якісного аналізу, розкривають закономірності інтеграції, беруть участь в побудові багаторівневої і багатовимірної картини дійсності. Вони відіграють істотну роль у синтезі та систематизації наукових знань.

Філософія освіти постає взаємопов'язаною системою репрезентації й ідеальною моделлю предметної сфери, в якій знаходять своє вираження об'єктивні закономірності, що репрезентуються і моделюються в формах логічного мислення, а разом з тим і *підсистемою* неявного знання, прихованого в стилі мислення, парадигмальних і світоглядних особливостях, традиціях наукових шкіл, що послуговуються і неререфлексійними навичками. Істотною є методологічна роль епістемологічного підходу у філософії освіти як функція, що відповідає вимогам осмислення, передбачення і впливу на зміст трансформації сучасної соціокультурної ситуації та системи освіти.

З огляду на свій рівень і системність філософське знання є найбільш значущим на сучасну пору рівнем освітнього знання. П. Дракер у праці «Постекономічне суспільство», з одного боку,

підкреслює що перехід від загального знання до комплексу спеціалізованих знань перетворює знання в силу, здатну створити нове суспільство. Але слід мати на увазі, що таке суспільство має ґрунтуватися на знанні, організованому у вигляді спеціалізованих дисциплін, і що членами його повинні бути люди, які володіють спеціальними знаннями в різних сферах. З іншого боку, віддавши належне високоспеціалізованому знанню, П. Дракер підводить до думки про те, що без загального (філософського) світогляду прогрес неможливий, адже постають фундаментальні питання: про цінності, про спільне бачення майбутніх перспектив, про переконання – про все те, що забезпечує цілісність суспільства як єдиної системи і робить наше життя значущим і осмисленим.

Другий за значущістю щабель слід відвести **принципу симетрії** (гносеологічної, епістемологічної, герменевтичної тощо). Він наполягає на неможливості формулювання на світоглядні, аксіологічні й сенсожиттєві питання відповідей у термінах вульгарного матеріалізму і емпіризму. Для прикладу, попри те, що кохання змінює формулу крові й хімічні реакції в організмі людини, воно все ж не є хімічною реакцією, оскільки забезпечення подібного хімічного статус-кво за допомогою крапельниці зовсім не гарантує невідворотного настання фази кохання. Ще один приклад: попри те, що будь-яка геніальність містить атрибути наївності й інфантилізму, проте аж ніяк не кожна наївність й інфантильність є геніальними.

Істотне значення має проблематизуючий метод, метод екстраполяцій і аналогій. Корелятивна сумісність явищ визначає їх екстраполяційний ресурс – тобто саму коректність екстраполяції і її теоретико-прикладний діапазон. Вміння проводити асоціативні паралелі й аналогії, здійснювати доречні й ефективні екстраполяції постає основною науково-дослідницькою компетентністю на оглядову перспективу.

Що стосується проблеми змісту освіти в її сучасному форматі, то тут важливо не статично і пасивно *володіти* знаннями, а вміти їх ефективно, креативно і евристично **застосовувати**. Для досягнення такого цільового пріоритету **вирішального значення набуває розвиток самостійного, критичного, рефлексійного мислення. Пріоритетного значення набуває світоглядна креативність, евристичність, інноваційність, аргументаційна забезпеченість, превентивне цілепокладання, системна аналітика, проблемно-критична акцентованість.**

Ефективний спосіб мислення базується на ключовому, вирішальному значенні комунікації і діалогу. В цьому контексті пріоритетного значення набуває інструментальний потенціал case study. В основі винайденого в 1924 році Гарвардською бізнес-школою методу навчання кейс-стаді (case study) лежить аналіз, обговорення і розв'язання змодельованих проблемних ситуацій.

Вкрай важливим з точки зору дослідницької та інтерпретативної коректності є принцип симетрії (гносеологічної, епістемологічної, герменевтичної тощо), який акцентує увагу на неможливості формулювання на світоглядні, аксіологічні й сенсожиттєві питання відповідей у термінах вульгарного матеріалізму і емпіризму. Приміром, попри те, що кохання змінює формулу крові й хімічні реакції в організмі людини, воно все ж не є хімічною реакцією, оскільки забезпечення подібного хімічного статус-кво за допомогою цілеспрямованого хімічного впливу на організм абсолютно не гарантує невідворотного настання фази кохання. Ще один приклад: хоча будь-яка геніальність містить атрибути наївності й інфантилізму, аж ніяк не кожна наївність й інфантильність є апіорі геніальними.

Результати соціологічних досліджень на предмет виявлення реального статус-кво в тій чи іншій сфері суспільної життєдіяльності завжди треба сприймати з деякими застереженнями, однак в цілому такий інструмент є доволі показовим і надійним для виявлення недоліків, тенденцій і загроз. Результати загальнонаціонального опитування студентів, проведеного Фондом «Демократичні ініціативи», засвідчують, що більшість студентів якість вищої освіти в Україні оцінюють нижче середнього рівня. 87% опитаних вважають важливою проблему її вдосконалення.

На цьому наголосила директор Фонду «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» Ірина Бекешкіна. «Загалом студенти вищої освіти в Україні оцінюють нижче, ніж задовільно – у 2,8 бала за 5-бальною шкалою, хоч освіту в своєму навчальному закладі оцінюють дещо вище, ніж задовільно. Але якщо порівнювати з 2011 роком, очевидно, що ці оцінки нижчі: і освіти в Україні – в 2011 році було 3,5 бала, і освіти у власному закладі. Це треба сприймати як підвищення вимогливості студентів, вони самі починають вимагати якості навчання», – підкреслила Ірина Бекешкіна [106].

Вона зазначила, що для покращання якості освіти студенти вимагають першочергового розв'язання трьох проблем: невизнання дипломів більшості вітчизняних вишів у світі (51%), невідповідності викладання вимогам ринку (41%) і корумпованості викладацького складу вищих навчальних закладів (39%).

При цьому директор фонду наголосила: насторожує те, що не знайшла підтримки у студентів пропозиція ввести систему зовнішнього тестування для випускників вишів, яка може кардинально змінити підхід до якості освіти. «При конкретному запитанні «за» чи «проти» більшість студентів висловились і проти запровадження ЗНО при вступі в магістратуру, і проти ЗНО на виході з університету», – сказала Бекешкіна, уточнивши, що відповідь залежить від успішності навчання – чим краще студент навчається, тим більш позитивно він ставиться до перспективи впровадження ЗНО.

Водночас вона констатувала, що зросла кількість тих, хто хотів би навчатися за кордоном – нині це майже 70%, у 2011-му було 55%. Але при цьому дуже мало тих студентів, які точно вже зараз не збираються працювати за майбутньою професією, але кожен 10-ий такий є, ще більше таких – у технічних вузах.

Щодо корупції, то, за її словами, порівняно з 2011 роком її стало трохи менше – на 5–10% по різних питаннях. Але стало і менше відомо про корупцію: якщо в опитуванні 2011 року третина відповіла «не знаю», то зараз таких 50%.

«Це не радикальні зміни, тому що радикальні зміни полягають у тому, щоб зникли причини корупції. Головна причина корупції в тому, що студенти вважають, що так простіше вирішувати проблеми. По-друге, – найбільше в корупції задіяні ті, у кого останні оцінки були «трійки». Це означає, що частина студентів або не можуть навчатися, або не хочуть», – підкреслила Ірина Бекешкіна [106]. Вона висловила переконання, що найбільш радикальний метод боротьби з корупцією – це зовнішній контроль за якістю, який зробить абсолютно непотрібними всілякі корупційні практики.

Загальнонаціональне опитування студентів було проведене з 5 по 12 березня 2015 р. Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва та фірмою «Юкрейніан соціолоджі сервіс». Усього було опитано 1001 респондент за національною вибіркою вузів України, що є репрезентативною для студентського загалу за розташуванням ВНЗ, формою власності, курсом навчання. Похибка вибірки не перевищує 3,2%. Опитування в Криму, Донецькій та Луганській областях не проводилось.

Для порівняння наводяться результати загальнонаціонального опитування студентів, проведеного у березні 2011 року, та загальнонаціональне опитування населення України, проведеного у грудні 2014 року. Обидва опитування Фонд «Демократичні ініціативи» провів разом із фірмою «Юкрейніан соціолоджі сервіс» [106].

Проект «Реформування вищої освіти» фінансується Міжнародним Фондом «Відродження».

Оцінка студентами якості вищої освіти в Україні

- Абсолютна більшість студентів – 87% – вважає важливою проблему вдосконалення вищої освіти, із них 36% відносять це соціальне завдання до першочергових.

- Загалом більшість студентів оцінили якість вищої освіти в Україні нижче середнього – у 2,8 бала за 5-бальною шкалою; ця оцінка істотно нижча за ту, що ніж була у 2011 році (3,5 бала). Щоправда, якість освіти у своєму ВНЗ студенти оцінили вище – у 3,2 бала, хоча також дещо нижче,

ніж було у 2011 році (3,6 бала). Найвище оцінюють якість своєї освіти студенти юридичного профілю навчання – 3,6 бала, найнижче – студенти суспільно-гуманітарного профілю (3 бали). Оцінка якості освіти залежить від успішності навчання: студенти, які мали в останню сесію середню оцінку «3», оцінили якість навчання у своєму ВНЗ у 2,7 бала; студенти з середньою оцінкою сесії «4» – у 3 бали, а найбільш успішні студенти, з оцінкою «5» – у 3,4 бала.

- Водночас більшість студентів (69%, у 2011 було 55%) хотіли б навчатися за кордоном (найбільше – ті, що навчаються за технічним профілем, майже 80%). Основна перешкода навчанню за кордоном – нестача коштів (на це вказали 71% студентів, у 2011 році було 52%) та недостатнє знання іноземних мов (37,5%, у 2011 році – 34%).

- Студенти, як і населення України загалом, вважають, що кількість ВНЗ повинна визначатися потребами ринку праці (52% населення і 46% студентів), а також їхньою спроможністю давати справді якісну освіту (35% населення та 41% студентів).

Ставлення студентів до пропозицій змін у системі вищої освіти

- Лише 13% студентів читали ухвалений Верховною Радою Закон про вищу освіту, ще 26% цього Закону не читали, але в курсі його основних положень, а решта (61%) про цей Закон щось чули (35%) або навіть не знають нічого (26%).

- Найбільш серйозними проблемами вищої освіти, які потребують першочергового розв'язання, більшість студентів вважає невизнання дипломів більшості вітчизняних ВНЗ у світі (51%), невідповідність викладання вимогам ринку (41%), корумпованість викладацького складу ВНЗ (39%), низький рівень якості освіти в українських ВНЗ порівняно зі світовим рівнем (32%). Водночас студенти не вбачають серйозної проблеми у низькому професійному рівні викладачів (9%) та у відсутності студентського самоуправління (8%).

- Першочерговими заходами, які слід здійснити для покращення якості освіти, студенти вважають: боротьбу з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ (44%), налагодження співпраці з кращими світовими університетами (43%), підвищення оплати праці викладачів (43%), стимулювання наукової діяльності у ВНЗ (41%), зв'язок викладання з потребами майбутньої професії (36%), скорочення кількості ВНЗ (31%). Водночас не знайшла підтримки пропозиція ввести систему зовнішнього тестування для випускників ВНЗ (10%).

- Абсолютна більшість студентів – 76% – підтримують нинішню систему вступ до ВНЗ за результатами ЗНО. Водночас переважна більшість студентів проти того, щоб поширити ЗНО ще й на вступ до магістратури («за» – 28%, «проти» – 49%) чи застосовувати ЗНО для оцінки знань випускників ВНЗ («за» – 30%, «проти» – 48%).

- У разі можливостей обирати для вивчення соціально-гуманітарні дисципліни більшість студентів (причому усіх профілів навчання) обрали б іноземну мову (63%), психологію (35%), українську мову (28%) та історію України (27%). Проте деякі предмети мають підвищену популярність у студентів певних профілів навчання: студенти юридичного профілю навчання значно більше, ніж інші, схильні обирати такі предмети, як безпека життєдіяльності (28%), основи охорони праці (21%); студенти мистецьких спеціальностей більше, ніж інші, обирають історію української культури.

- Студенти вважають, що у разі обмежених фінансових можливостей стипендії потрібно давати тим студентам, які успішно навчаються (54%).

Студентське життя: вибір професії, робота, стипендія

- Основним мотивом обрання свого навчального закладу студенти назвали власне бажання, інтерес (48%, у 2011 році було 39%), значно менше (18%) орієнтувалися на престиж професії, можливості подальшого працевлаштування. Водночас певні, що у майбутньому працюватимуть за отриманою спеціальністю 46% студентів, серед решти 34% – працюватимуть за спеціальністю у разі гідної оплати, а 6% вже тепер знають, що не працюватимуть за спеціальністю. Найбільше «вірні» своєму вибору професії студенти-митці, серед яких 57% будь-що збираються працювати за спеціальністю і жоден поки що не відмовився від свого вибору. А найменше

налаштовані на роботу за обраною професією студенти технічного профілю – 34%, а 41% – залежно від майбутньої зарплати.

- Щодо шансів знайти по закінченні вишу добру роботу, переважає точка зору, що для цього потрібно мати добру освіту, високий рівень знань (45%), і менше покладаються на знайомства та зв'язки (36%). Слід сказати, що кілька років тому, у 2011 році, ситуація була зворотною: студенти більше покладалися на зв'язки (43%), ніж на освіту (38%).

- Серед трьох чинників, які найбільш хвилюють студентів у їхньому житті, найбільш важливими виявилися: нестача грошей на прожиття (41%, у 2011 році на це вказали 32%), можливість працевлаштування у вільний час (35,5%, у 2011 році було 30%), корупція (26%, у 2011 році було 22%).

- Приблизно половина студентів отримують стипендію (із них 7% – підвищену). Водночас стипендії вистачає на задоволення усіх нагальних потреб лише 3% студентів, ще 7% її вистачає на проїзд, харчування та оплату гуртожитку, 38% – на проїзд та харчування, 30% – лише на харчування, а 22% не вистачає навіть на харчування. У структурі прожиткового бюджету студентів стипендія становить: у 25% студентів – не більше 20%; у 34% студентів – не більше 40%; у 23% студентів – не більше 60%; у 7% – не більше 80%; 11% живуть лише на стипендію.

- Підробляють під час навчання 37% опитаних студентів, але лише 11% працюють у сфері, що пов'язана з майбутнім фахом. Ще 37% не працюють, бо не можуть знайти роботу, а 26% не працюють, бо це їм не потрібно.

Корупція у ВНЗ: поширеність, форми, ставлення студентів

- З випадками корупції у ВНЗ безпосередньо стикалися 34% студентів, ще 26% чули про це від інших. Зовсім не стикалися з явищами корупції у своєму ВНЗ 40% опитаних студентів.

- Найчастіше стикаються з корупцією студенти, які навчаються на природничих спеціальностях (49%), найменше – на мистецьких (26%) та суспільно-гуманітарних (28%).

- Впливовим чинником є успішність студентів. Чим вона вища, тим залученість до корупційних практик менша. Серед тих, чий середній бал успішності за останню сесію дорівнював оцінці «задовільно», з корупцією стикалися 43%, серед тих, хто мав середній бал «добре», таких, що стикалися з корупцією, виявилось 32%, а серед «відмінників» – 29%.

- Щодо оцінки корупції, то серед студентів переважають дві точки зору: це – «швидке та відносно просте вирішення проблем» (41%) та «випуск некваліфікованих фахівців (42%)».

- Загалом серед усіх студентів 29% відповіли, що їм доводилося дарувати подарунки викладачам, 22% надавали викладачам різноманітні послуги, 18% платили гроші за оцінки, а 19% купували реферати, курсові та дипломні роботи. Не були задіяні у корупційні дії 45% студентів (у 2011 році ситуація була гірша, тоді до подібних дій не долучилося 34%). Головна мета корупційних дій – прихильність викладача під час складання сесії (37%), а 32% вважають подібні дії просто «знаком вдячності». На тиск викладача послалися значно менше – 23% (у 2011 році на це послалися 15%). Основна ситуація здійснення корупційних дій – це складання заліків та іспитів – так вважають 61% студентів (у 2011 році – 75%).

- За останній рік, за свідченням студентів, «випадків корупції стало менше» – вважають 10,5%, «стало більше» – 5%, 25% певні, що нічого не змінилося, 13% стверджують, що в їхніх ВНЗ і раніше не було, і зараз немає корупції, а 14% відмовилися відповідати на це запитання. Особисто давали хабарі за останній рік 21% студентів, при цьому 12,5% зазначили, що давали «як звичайно», 7% – «дещо менше», 1% – більше, а 14% студентів знову відмовилися відповідати на це запитання.

- В основному певної ціни за певні види послуг немає, кожен або вирішує це питання самостійно, або такса залежить від конкретного випадку. Середній розмір хабара за іспит на зимовій сесії 2015 року становив 537 гривень (у 2011 році – 376 гривень).

- Про існування можливості «купити» оцінку студенти традиційно переважно дізнаються від студентів старших курсів (42%, у 2011 році було 52%), ще 27% (36% у 2011 році) від своїх

сокурсників, 21% (29% у 2011 році) – від викладача, 24% (28% у 2011 році) – від старости і 12% (14% у 2011 році) – від методистів і лаборантів.

- Головним чинником виникнення корупції у вишах студенти вважають (як і кілька років тому, у 2011 році) лінощі самих студентів, їхнє небажання вчитися (47%), 44% вказали на знецінення самої вищої освіти («студенту потрібний лише диплом»), 32% – на недостатню оплату праці викладачів. Відповідно, визначаючи, що спонукає студентів вдаватися до «купівлі оцінок», переважна більшість опитаних (58%) називають власне бажання, мотивоване тим, що «легше заплатити, ніж щось вивчити». Ще вагомими причинами були названі завантаженість курсу навчання непотрібними предметами (32%) та відсутність потрібного часу на навчання, необхідність заробляти гроші (28%). На зовнішній тиск викладача вказали 20%.

- Очевидно, що купівля або копіювання з інтернету контрольних робіт, рефератів, курсових робіт, дипломів є явищем поширеним – так вважають 40% студентів, ще 29% взагалі певні, що це загальна практика. Лише 6% відповіли, що цього майже не буває. Причому майже відсутня різниця у відповідях студентів різних профілів навчання, за винятком хіба що студентів мистецького профілю, де «копіювання» поширене дещо менше: майже 20% відповіли, що такого майже не буває і ще 20% нічого про це не знають. Основними причинами, чому студенти вдаються до списування або купівлі робіт, які мають робити самостійно, дві: по-перше, купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно (так вважають 45%) та тому, що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією (31%).

- Основними трьома чинниками, які найбільш дієво сприятимуть тому, щоб студенти виконували самостійно, а не купували контрольні, реферати, курсові, дипломні роботи, мають бути, на думку студентів: розуміння, що ці завдання потрібні для набуття професійних знань (53%), покращення якості викладання, щоб створити у студентів зацікавленість у процесі навчання (40%) та краща матеріальна забезпеченість студента, відсутність необхідності працювати, щоб сконцентруватися тільки на навчанні (33%). Показово, що дієвість «репресивних» заходів – відрахування з ВНЗ за списування та боротьба з «продавцями» таких послуг – студенти оцінили значно нижче – у 19% та 20%.

- Абсолютна більшість студентів вважає, що з корупцією у вишах треба боротися, лише 4% відповіли, що це – нормальне явище. Більшість (56%) студентів вважають, що корупція руйнує освіту, проте 32% думають, що сподіватися на значні успіхи у боротьбі з корупцією не варто. І лише 8% студентів готові публічно заявити про випадки корупції в їхніх ВНЗ і ще 29% готові зробити це на умовах гарантування анонімності.

- Основні інстанції, які мають насамперед протидіяти корупції, студенти у першу чергу вбачають у Міністерстві освіти і науки (45%), ректоратах та деканатах (38%) та правоохоронних органах (38%). Найбільш ефективними заходами у боротьбі з вузівською корупцією студенти вважають: створення «телефону довіри» для студентів (37,5%), невідворотність покарань за хабарі та інші корупційні дії (33%), гласність, широке оприлюднення випадків корупційних дій (27%), співпрацю з правоохоронними органами (26%). Водночас мало підтримки отримали в опитуванні такі системні заходи, як формування державного стандарту вимог до кожної спеціальності і проведення незалежного тестування випускників ВНЗ (14%), розробка докладних правил перескладання іспитів (14%), створення системи запобігання багаторазовій здачі студентами тих самих письмових робіт за узгодженням з викладачами (14%), створення незалежної експертної комісії, яка б могла контролювати загальну якість знань поза іспитами (18%).

Ось деякі з результатів опитування:

1. Як Ви вважаєте, наскільки важливою є проблема вдосконалення якості вищої освіти в Україні?

	Населення-2014	Студенти-2015
Вважаю, що це питання належить до	34.7	36.1

першочергових		
Це питання важливе, але є більш нагальні проблеми	39.2	50.9
Вважаю ці проблеми другорядними	20.1	9.6
Важко сказати	6.0	3.4

2. Чи знаєте Ви про Закон про вищу освіту, який в 2014 році був ухвалений Верховною Радою України?

	Студенти-2015
Так, знаю, я його читав	13.1
Закон не читав, але знаю його основні положення	25.6
Дещо про цей Закон чув	35.5
Нічого про цей Закон не знаю	25.8

3. Як би Ви загалом оцінили якість вищої освіти в Україні?

	Населення-2014	Студенти-2011	Студенти-2015
Дуже низька	7.5	0.8	4.0
Скоріше низька	21.3	6.7	21.1
Середня	47.3	40.9	51.3
Скоріше висока	13.5	39.6	17.3
Дуже висока	1.9	7.9	0.7
Важко сказати	9.0	4.1	5.6

4. Як Ви оцінюєте якість освіти, яку здобуваєте у Вашому ВНЗ?

	Студенти-2011	Студенти-2015
Дуже низька	0.7	3.2
Скоріше низька	4.9	13.0
Середня	37.9	43.1
Скоріше висока	43.7	28.6
Дуже висока	10.2	6.5
Важко сказати	2.7	5.6

4.1. Оцінка якості своєї освіти студентами різного профілю навчання (5-бальна шкала)

	Оцінка, 2011 рік	Оцінка, 2015 рік
Технічний	3.6	3.3
Суспільно-гуманітарний	3.6	3.0
Фінансово-економічний	3.5	3.2
Мистецький	3.7	3.4
Юридичний	3.7	3.6
Природничий	3.8	3.0
Інший, крім названих	3.7	3.3
Середня оцінка за 5-бальною шкалою	3.6	3.2

4.2. Оцінка якості освіти студентами залежно від успішності навчання (середній бал на останній сесії)

Середня оцінка в останню сесію	Оцінка освіти в ВНЗ, 2015 рік
«3»	2.7
«4»	3.0
«5»	3.4

5. Яка Ваша думка щодо оптимальної кількості вищих навчальних закладів в Україні?

	Населення-2014	Студенти-2015
Вважаю, їх зараз надто багато	51.7	38.6
Вважаю, їх замало	10.2	11.2
Вважаю, що якраз стільки, скільки потрібно	23.5	29.9
Важко сказати	14.6	20.3

6. А чим, на Ваш погляд, повинна визначатися кількість вищих навчальних закладів у країні? (можна зазначити кілька відповідей)

	Населення-2014	Студенти-2015
Потребами ринку праці	52.3	46.3
Кількістю бажаючих отримати вищу освіту	22.7	23.9
Кількістю тих, хто спроможних платити за навчання	7.2	7.5
Кількістю вишів, які можуть давати справді якісну освіту	35.5	40.6
Бюджетне навчання повинне обмежуватися потребами ринку праці, а платне не обмежуватися взагалі	20.2	15.7
Інше _____	0.2	0.6
Важко сказати	6.0	4.7

7. Чи треба зберігати право вступу поза конкурсом для певних категорій абітурієнтів?

	Населення-2014	Студенти-2015
Право позаконкурсного вступу треба зберегти в нинішньому вигляді	20.9	24.9
Треба розширити коло абітурієнтів, які мають право вступу поза конкурсом	10.9	10.7
Треба звужити коло абітурієнтів, які мають право вступу поза конкурсом	16.7	28.0
Пільги при вступі повинні бути замінені наданням адресної допомоги (оплата підготовчих курсів, зарахування додаткових конкурсних балів тощо) соціально вразливим групам населення	13.6	13.6
Ніяких пільг ні для кого не повинно бути	14.2	14.2
Важко сказати	8.5	8.5

8. Якщо Ви вважаєте, що певні категорії випускників можуть мати пільги при вступі до вищих навчальних закладів, то які саме? (кількість відповідей не обмежувалася, % до тих, хто згоден на існування пільг)

	Населення-2014	Студенти-2015
Сироти	72.0	76.6
Чорнобильці	24.7	31.5
Діти з найбідніших сімей	47.2	46.6
Переможці олімпіад та конкурсів	33.9	30.3
Випускники сільських шкіл	11.9	7.6
Діти з обмеженими фізичними можливостями (за зором, слухом тощо)	42.2	43.8
Медалісти	24.3	26.9
Діти шахтарів	6.2	14.8
Діти загиблих під час військових дій на Донбасі	35.6	42.9
Діти тих, хто бере чи брав участь у військових операціях на Донбасі	18.7	24.6
Діти біженців із зони проведення бойових дій	12.6	16.1
Діти біженців з Криму	8.6	7.9
Інші (хто?)	0.8	0.8
Важко сказати	9.2	8.8

9. З 2008 року основним критерієм добору студентів до вищих навчальних закладів (ВНЗ) є результати зовнішнього тестування. Чи підтримуєте таку систему вступу до ВНЗ?

	Населення-2014	Студенти-2015
Так, безумовно	23.5	36.5
Скоріше, так	36.5	39.7
Скоріше, ні	15.6	15.1
Безумовно, ні	6.7	2.2
Важко сказати	18.2	6.6

10. Що, на Вашу думку, повинно мати вирішальне значення при зарахуванні абітурієнтів до вищих навчальних закладів? (позначте один, головний варіант відповіді)

	Населення-2014	Студенти-2015
Результати зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО)	39.0	54.6
Середній бал атестату	17.4	10.3
Оцінки, отримані при здачі вступних іспитів, що їх проводитимуть вищі навчальні заклади	22.0	15.3
Мотиваційне есе	2.9	5.3
Результати співбесіди у вищому навчальному закладі	6.8	9.1
інше (що?)	1.1	0.4
важко сказати	10.8	5.0

11. Як Ви ставитеся до того, щоб поширити зовнішнє незалежне тестування ще й на вступ до магістратури?

	Населення-2014	Студенти-2015
Позитивно	31.1	27.6
Негативно	34.7	48.6
Важко сказати	34.1	23.8

12. Як Ви ставитеся до того, щоб застосовувати зовнішнє незалежне тестування для оцінки знань випускників вузів?

	Населення-2014	Студенти-2015
Позитивно	34.5	30.4
Негативно	33.0	48.2
Важко сказати	32.5	21.3

13. Як Ви вважаєте, кому потрібно давати стипендію, якщо фінанси обмежені?

	Студенти-2015
Давати стипендії взагалі всім студентам, хай і менші	13.1
Давати стипендії всім, хто навчається на бюджеті	16.5
Давати стипендії студентам, які успішно навчаються	53.6
Давати стипендії студентам із незаможних сімей	7.4
Взагалі не давати стипендій, а давати позики на навчання	4.6
Важко сказати	4.8

14. Які сьгоднішні проблеми вищої освіти в Україні Вам здаються найбільш серйозними та такими, що потребують вирішення у найближчі 5-10 років? (Позначте усе, що вважаєте важливим).

	Населення-2014	Студенти-2015
Невизнання дипломів більшості вітчизняних ВНЗ у світі	39.6	51.0
Невідповідність викладання вимогам ринку праці	31.9	41.2
Корумпованість викладацького складу ВНЗ	44.1	39.3
Застарілі, ідеологізовані або кон'юнктурні підручники	20.1	24.7
Слабка матеріально-технічна база ВНЗ	28.1	27.6
Низький рівень якості освіти в українських ВНЗ, у порівнянні зі світовим рівнем	14.9	32.2
Низький рівень студентів, їх слабка зацікавленість у якісній освіті	22.9	27.1
Слабкий зв'язок між якістю викладання, авторитетом викладачів серед студентів і розміром зарплат	19.5	18.7
Відсутність реального студентського самоуправління	9.5	8.3
Недостатній рівень самостійності ВНЗ	9.3	11.1
Низький професійний рівень викладачів	12.6	9.4
Невідповідність структури освіти потребам ринку праці	27.0	21.9

Інше	0.5	0.1
Важко сказати	6.6	3.8

15. Які першочергові кроки для покращення якості освіти, на Вашу думку, слід здійснити? (Зазначте усе, що вважаєте за потрібне)

	Населення-2014	Студенти-2015
Підвищити оплату праці викладачів	37.0	42.3
Стимулювати наукову діяльність у вищих навчальних закладах	32.1	41.5
Зменшити кількість вищих навчальних закладів	27.1	31.1
Ввести систему зовнішнього тестування для випускників ВНЗ	14.2	10.4
Боротися з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ (хабарі, списування курсових та дипломів тощо)	52.3	43.9
Налагодити співпрацю з кращими світовими університетами (запрошувати викладачів з-за кордону, відряджати студентів та викладачів на стажування тощо)	36.0	43.3
Залучати бізнес для вирішення проблем вищої освіти	20.4	22.2
Більше пов'язувати викладання з потребами майбутньої професії	36.3	35.8
Інше	0.6	0.4
Важко відповісти	5.3	5.2

16. Що було головною причиною вибору Вашого вузу і спеціальності? (Один найбільш підходящий варіант)

	Студенти-2011	Студенти-2015
Обрав за власним бажанням, тому що мені це цікаво	39.0	47.6
Обрав, орієнтуючись на престиж професії, можливості подальшого працевлаштування	21.5	18.0
Обрав таку спеціальність, яка дозволить заробляти добрі гроші	7.6	9.7
Обрав те, що порадили батьки	13.6	9.8
Обрав ту спеціальність, куди зміг пройти на бюджет	9.3	7.4
Обрав ту спеціальність, де менший розмір плати за навчання	3.4	4.8
Інше	2.5	0.2
Важко сказати	3.1	2.5

17. Чи думаєте Ви після закінчення вузу працювати за здобутою спеціальністю?

	Студенти-2011	Студенти-2015
Безумовно, так	41.1	45.6
Так, якщо оплата буде гідною	33.3	34.5
Ні	9.8	6.2
Важко сказати	15.8	13.8

17. 1. Чи думаєте Ви після закінчення вузу працювати за отриманою спеціальністю?

Профілі навчання	безумовно, так	так, якщо оплата буде гідною	Ні	Важко сказати
Технічний	34,1	41.0	0.3	14.6
Суспільно-гуманітарний	42.1	33.9	.0	17.0
Фінансово-економічний	48.5	38.0	.1	8.4
Мистецький	56.6	32.1	.0	11.3
Юридичний	52.2	28.3	.1	18.5
Природничий	51.7	25.8	.2	20.2
Інший крім названих	59.5	22.6	.3	9.5

18. На вашу думку, що у першу чергу потрібно, щоб після вузу знайти хорошу роботу? (дайте одну відповідь)

	Студенти-2011	Студенти-2015
Мати добру освіту, високий рівень знань	38.0	44.8
Мати диплом престижного вузу	10.1	8.3
Мати знайомства, зв'язки	43.2	36.0
Мати гроші	3.0	6.1
Інше	2.1	0.9
Важко сказати	3.6	4.0

20. А які Ви бачите основні перешкоди для навчання за кордоном? (Зазначте усе, що вважаєте за потрібне)

	Студенти-2011	Студенти-2015
Нестача грошей	52.5	70.9
Недостатнє знання іноземних мов	33.6	37.5
Відсутність інформації щодо таких можливостей	21.1	24.8
Позиція батьків	7.9	6.1
Неконвертованість в Україні іноземних дипломів	9.1	12.2
Низька якість навчання в Україні	–	12.1
Інше	3.7	0.6
Важко сказати	12.8	6.6

21. Що з переліченого у Вашому студентському житті хвилює вас найбільше (не більше 3-х варіантів)

	Студенти-2011	Студенти-2015

Неякісне викладання	18.1	24.7
Погані умови проживання у гуртожитках	17.2	20.2
Нестача грошей на прожиття	32.7	41.0
Корупція у ВНЗ (хабарі, подарунки тощо)	22.0	25.7
Можливість працевлаштування, підробітків у вільний час	29.5	35.5
Проблеми недостатності комп'ютерів у ВНЗ, обмеження (відсутність) безкоштовного доступу до інтернету	11.5	9.7
Відсутність книжок для навчання у бібліотечному фонді	15.0	6.8
Несправедливість з боку деканату	8.2	6.4
Інше	3.1	0.7
Важко сказати	10.9	12.0

31. Чи доводилось Вам особисто в процесі навчання робити наступне (Усі можливі варіанти)

	Студенти-2011	Студенти-2015
Дарувати подарунки викладачам	31.5	28.9
Надавати викладачам послуги, купувати пропоновані особисто ними навчальні матеріали, книжки	26.8	22.4
Купувати реферат, курсову, дипломну роботу	21.4	19.4
Платити гроші за складення заліків, оцінки за екзамени	24.4	18.4
Платити за поселення у гуртожиток	5.2	6.4
Нічого з переліченого не доводилося робити	31.5	44.6

32. Якщо Ви особисто робили щось з переліченого вище, то з якою метою? (Усі можливі варіанти)

	Студенти-2015 (% до тих, хто був задіяний у корупційних діях)
Для того, щоб вступити до ВНЗ	11.2
Для того, щоб вступити до магістратури	2.6
Для того, щоб отримати стипендію	19.6
Для того, щоб викладач прихильно ставився під час здачі сесії	36.6
Це був просто "знак вдячності"	31.8
В мене не було вибору, я діяв під тиском вимог викладача	22.7
Інше	3.8

33. В яких ситуаціях прояви корупції у ВНЗ найбільш поширені? (Не більше 3-х варіантів)

	Студенти-2011	Студенти-2015
При складанні заліків та іспитів	74.6	60.9
При захисті дипломних робіт	23.3	23.2
Щоб уникнути відрахування з ВНЗ	22.9	23.4

При вирішенні адміністративних, не пов'язаних безпосередньо з навчанням питань (отриманні стипендії, місця в гуртожитку, книжки в бібліотеці тощо)	6.3	8.6
При вирішенні питань щодо відтермінування здачі сесії, дострокової її здачі, дозволу на перездачу предмету	11.5	13.7
При переведенні на інший факультет (виш, форму навчання)	4.9	3.4
Щоб поселитися у гуртожиток	4.8	7.5
Інше (напишіть)	1.3	0.5
Важко сказати	14.6	25.1

43. А як Ви думаєте, чому студенти вдаються до списування або купівлі різних робіт, які повинні робити самостійно?

	Студенти-2015
Тому, що купити чи списати потрібну роботу дуже просто і доступно	45.0
Тому, що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією	31.4
Тому, що у студентів немає часу виконувати всі роботи, які від них вимагають	22.4
Тому, що деякі студенти просто не змогли б виконати цю роботу самостійно	16.9
Тому, що студенти впевнені, що нічого їм за списування не буде	11.6
Інше	0.3
Важко сказати	12.8

44. Що, на Вашу думку, найбільш дієво сприятиме тому, щоб студенти виконували самостійно, а не купували контрольні, реферати, курсові, дипломні тощо? (Не більше 3-х варіантів)

	Студенти-2015
Розуміння, що ці завдання потрібні для набуття професійних знань	53.0
Покращення якості викладання, щоб створити у студентів зацікавленість процесом навчання	40.1
Краща матеріальна забезпеченість студента (відсутність необхідності працювати, щоб сконцентруватися тільки на навчанні)	33.5
Відрахування з ВНЗ за списування	19.2
Боротьба з «продавцями» даних послуг	20.4
Інше	0.4
Важко сказати	12.2

NOBLESSE OBLIGE

Формат проблемних аспектів у сфері освіти зокрема й суспільства в цілому об'єктивно й закономірно актуалізує аспект ефективності політико-управлінської сфери. Легковажити цим аспектом тим більше не варто, якщо взяти до уваги аргументоване наполягання Маргарет Мід: **нізащо не вірте, що декілька небайдужих особистостей не в змозі змінити світ – як-не-як, а дотепер лише вони це робили.**

Дж. Ст. Міллю належить світоглядна формула: управління і владарювання, здійснювані *посередностями*, можуть бути лише *посереднім* управлінням. Не випадково у «Правилах для

керівництва розумом» Р. Декарт зазначав, що не слід підтримувати наміри тих, хто, не будучи покликаний ні за народженням, ні за здатністю управляти суспільними справами, невтомно намагається ініціювати якісь нові перетворення.

Вміння ефективно владарювати й загалом керувати на сучасну пору визнається еквівалентом двозначної цифри приросту ВВП. Директор Академії лідерства Мерілендського університету Р. Шихан сформулював універсальні принципи дій, які на практиці має застосовувати ефективний керівник.

1) *Бути всередині процесу* (хороший керівник завжди віддає перевагу спілкуванню зі своїми підлеглими напряму, без посередників).

2) *Мета – не лише гроші* (ніщо не може ефективно мотивувати співробітників і надавати їм впевненості у важливості виконуваної роботи, як чітко сформульована місія).

3) *Ніколи не боятися* (труднощі в процесі виконання роботи неухильні, але у менеджера вони не повинні викликати страху, паніки і невпевненості).

4) *Перевіряти себе* (не можна потрапляти в полон до власного егоїзму і честолюбства – навіть якщо досягнути видатні результати).

5) *Бути не стільки управлінцем, скільки тренером* (ефективний менеджер повинен не лише керувати, а й перманентно навчати своїх співробітників, щоб їхня робота з часом прогресувала, покращувалася).

6) *Кар'єра підлеглих – кар'єра менеджера* (сучасний менеджер повинен постійно доводити, що надає можливість просування по службі абсолютно всім і робить вибір не на підставі особистих симпатій чи антипатій, а під тиском чітких і зрозумілих усім критеріїв).

7) *Лідерами не народжуються, лідер – результат суспільної практики* (навіть якщо від народження людина наділена лідерськими задатками, вони мають бути закріплені й розвинені в процесі практичної життєдіяльності. Менеджер, який виховав себе сам, завжди має чимало переваг перед менеджером-самородком. Зокрема, він краще розуміється в сутності процесів і в почуттях своїх підлеглих).

Провідний теоретик у сфері управління Пітер Друкер інтерпретував управління особливим видом діяльності, який перетворює неорганізований натовп в ефективну, цілеспрямовану й продуктивну групу. Управління – це стимулюючий елементом соціальної модернізації. Перспективи управління та освіти тісно взаємозумовлені: «Чим більше високоосвічених людей, тим більшою мірою залежать вони від організації. Практично всі люди, які мають вищу освіту, в усіх розвинених країнах проведуть усе своє життя в якості службовців керованих організацій і не зможуть жити й заробляти собі на життя поза організаціями.

Управління – це «діяльність по системному регулюванню праці інших, взаємини суб'єкт-об'єктного ґатунку. Дії суб'єкта (планування, організація, прийняття управлінських рішень тощо) спрямовані на впорядкування діяльності об'єкта; дії ж об'єкта слугують зворотним зв'язком, дають підставу для висновку про якість реалізації цілей суб'єкта. Звідси – субстратний взаємозв'язок філософії та управління: якщо філософія переважно відображає і осмислює взаємини суб'єкт-об'єкт, то управління займається питаннями регулювання цих взаємин» [102].

Управління можна розділити «на два види – стихійний та свідомий. Перший вплив відбувається в результаті взаємодії суб'єктів (синергічне управління). Другий – у результаті планоїрної дії об'єкта (ієрархічне управління). Таким чином, можна зробити висновок, що управління – це процес виведення системи на новий якісний рівень у процесі втілення поставленої мети. Це пізнання способів інтеграції систем життя за універсальною схемою найбільш ефективного напряму розвитку. Тому розвиток – це є сходженням до універсальності найбільш ефективного управління. У процесі розвитку суспільства зростає актуальність використання нових методів системного управління, що забезпечують універсалізацію, а значить оптимізацію і найбільшу ефективність функціонування систем, а також узгодженість їх дій» [77].

Пітер Друкер прийшов до нібито парадоксального висновку: «міцні професіонали», бездоганні фахівці в своїй справі вкрай рідко стають хорошими керівниками. Це пов'язано з тим, що управління – особливий вид професійної діяльності, результат якого безпосередньо пов'язаний

з особистою ефективністю людини. Особиста ефективність, за Друкером, не є вродженою якістю, однак її можна опанувати, розвиваючи й правильно використовуючи свої сильні сторони.

П. Друкер зауважив, що «в індустріальному суспільстві ефективних менеджерів було мало, бо реальна потреба в них була незначною: на виробництві їх замінювали контролери, озброєні чіткими інструкціями й стандартами. Ці контролери, на думку Друкера, не були справжніми керівниками в сучасному розумінні. Ефективні керівники найчастіше зустрічалися в армії або на державній службі. Тобто там і тоді, де в умовах обмежених ресурсів лідеру доводилося брати на себе особисту відповідальність за рішення, що впливають на долі багатьох людей. Приміром, генерал Лінкольн виграв Громадянську війну і очолив уряд США, спираючись на невелику групу функціонерів, а під час Другої світової війни в урядовому апараті Теодора Рузвельта служило всього 1900 чоловік.

Ефективний керівник в сучасному суспільстві – це той, хто вміє правильно ставити і вирішувати завдання. Починаючи з другої половини ХХ століття ефективність бізнесу стала вимірюватися не кількістю виробленої продукції/наданих послуг, а співвідношенням понесених витрат та отриманого результату. Найбільш цінним людським ресурсом стали не робітники, зайняті фізичною працею, а працівники розумової праці, що активно використовують свої знання, творчі здібності та уяву. Управління такими співробітниками потребувало нового підходу до організації процесу роботи і нових критеріїв оцінки результату. Згідно з П. Друкером, керівники нового часу – це «працівники розумової праці, які в силу свого становища або наявних знань зобов'язані в процесі своєї діяльності приймати рішення, що роблять значний вплив на результат роботи всієї організації» [105].

На жаль, доводиться констатувати, що Україні впродовж тривалого часу не щастить із політико-управлінською вертикаллю, яка не лише далека від меритократичних канонів, а й загалом має вельми посередній ментальний, етичний і вольовий рівень. Це значною мірою пояснює, чому навіть за сприятливих умов Україні ніяк не вдається вийти з трясовини стагнації практично всіх сфер суспільної життєдіяльності.

Важко сказати, з яких щілин ці «лідери» повилазили, але нині вони не лише не комплекують з приводу свого не надто благородного походження, а й переформатовують усе довкілля під себе – за принципом: існує дві точки зору – моя і неправильна. Так кольоровий екран світу, генеалогічно притаманний будь-якому розвитку і просвітництву, враз редукується, деградує, спрощується до чорно-білого зображення, відкидаючи чинний статус-кво якщо не в част печерного життя, то, щонайменше, на століття в минуле. Щоб там не казали прихильними запопадливої політкоректності, а родовід все-таки має неабияке значення.

Вдвічі прикро і образливо, що такий світоглядний, ментальний і моральний занепад відбувається під егідою «модернізації», «осучаснення», «приведення у відповідність до вимог часу» і т. ін., адже по факту доводиться мати справу із генеалогічно, типологічно і стилістично несумісними явищами. Зрештою, не варто дивуватись – як зауважив з подібного приводу Г.Державін, осёл останетя ослом – хоть ты осыпь его звездами. Із симптоматикою і діагностикою тут усе зрозуміло – час переходити до рецептури й лікування. І щось мені підказує, що в даному разі не обійтись ні гомеопатією, ні навіть ощадливою терапією – доведеться все-таки вдаватись до хірургічних методів...

Останнім часом Україна потерпає від «бурхливої діяльності» так званих молодих команд. З'явившись спочатку на політичному небосхилі Києва, згодом цей де-факто соціопатичний феномен просочився ледве не в усі шпарини суспільного життя. Освітня сфера, на жаль, не змогла дієво протистояти загальній тенденції: тут також відбувається гуртування за критерієм збігу інтересів осіб, які паразитують на критиці «ретроградності, котра стає на заваді поступальному руху вперед, оновленню, модернізації» і т. ін.

Нема де правди діти: кожне суспільство так чи інакше, в більшій чи меншій мірі потребує реалізації потенціалу оновлення, осучаснення, забезпечення якомога вищого рівня ефективності.

Однак між сповідуваним деякими нашими сучасниками «мистецтвом позитивного мислення», яке зводиться виключно до риторики про «необхідність приведення чинного статус-кво у відповідність з вимогами цивілізованого світу», та реальними зусиллями і конкретними діями часто можна натрапити на провалля гігантської влучини. Така кричуща невідповідність наявної форми анонсованому змісту зумовлена кількома цілком об'єктивними причинами – насамперед поверховим, невибагливим особистісним рівнем, клішованим типом мислення, який ні апріорі, ні апостеріорі не може бути навіть оригінальним, а прецінь – креативним, евристичним і талановитим.

За іронією, *parvenue* (франц. – вискочки) з так званих молодих команд без докорів сумління відрекомендовують себе «лідерами», «генераторами і модераторами в сфері управління освітою», хоча з їхнім особистісним багажем можна бути лише перпендикуляром до тих явищ і процесів, якими вони намагаються «керувати». Це нагадує комічного персонажа Мольєра, який лише на схилі віку з'ясував, що все своє нікчемне попереднє життя насправді спілкувався не поезією, а прозою.

Втім, представники цієї генерації (чи пак – дегенерації) не надто переймаються подібними «дрібничками», вважаючи, що «старанье и труд (у даному разі – гіперактивність, помножена на консолідовані зусилля, протегування один одного) всё перетрут». Сама по собі гіперактивність – річ непогана, їй можна було б позаздрити і підставити дружнє плече, якби не деякі «але»: по-перше, здебільшого йдеться про той різновид акціонізму, за яким на рівні широких верств закріпилась номінація «очумелые ручки»; по-друге, лівова частка зусиль цих «креативників» спрямована на реінтерпретацію і впровадження на рівні освітнього праксису тих шаблонів і кліше, які в цивілізованому світі вже або вичерпали себе, або використовуються тим же світом як засіб для досягнення неокolonіалізаційної мети в галузі освіти – створення ресурсного освітнього резерву для забезпечення своїх потреб.

Що ж стосується долі тих країн, які є реципієнтами, депозитаріями освітнього внеску в добробут «золотого мільярда», то в даному разі вона нікого не цікавить, і, послуговуючись банківською термінологією, ці депозитарії не отримають не лише прибутків депозитної програми, а й самого депозиту, оскільки з причин елементарних конкурентних переваг освітні вершки країн третього світу апріорі й апостеріорі приречені на перманентну передислокацію в напрямку більш заможних і комфортних країн.

Це – грандіозний проблемний аспект, який – відповідно до принципу симетрії – потребує розлогого, детального аргументаційно-ілюстративного супроводу. Але оскільки предмет даного дослідження дещо інший, то доведеться обмежитись викладеною констатацією, посиливши її лише запитанням: чи усвідомлюють репрезентанти накинутих ззовні кліше, що реінтерпретовані ними в різний спосіб шаблони якщо й працюють на забезпечення потреб України, то, в кращому разі, лише за залишковим принципом? Якщо не усвідомлюють з причин недостатньої розвиненості органів усвідомлення, то це можна вибачити і навіть поспівчувати; якщо ж вони це усвідомлюють, то мають бути принаймні морально готовими, що за певних обставин їхні дії можна кваліфікувати як зраду державних інтересів і заподіяння державі шкоди в особливо великих розмірах.

Сфера вищої освіти України вочевидь потребує напрацювання і впровадження цілої системи протекціоністських засобів, які стануть на заваді «вимиванню» освітнього і загалом інтелектуального гумусу з України. При цьому протекціонізм не повинен бути самоціллю: оскільки скрізь і завжди, де і коли він перетворюється на *idea fixe*, відбувається консервація статусу конкурентного відставання, то протекціонізм є ефективним інструментом лише в тому разі, коли він впроваджується виключно з метою подолання такого відставання і припиняє термін своєї дії одразу по досягненні цієї мети.

Наведена сентенція не є якимось екстраординарним інтелектуальним know-how: механізм протекціонізму має універсальний і тривіальний статус для будь-якого ринкового середовища, яке

перебуває в стадії кризи або динамічного становлення. Оскільки сучасна вища освіта України цілком підпадає під такі критеріальні ознаки, то, за логікою речей, ідея протекціонізму повинна була б інтенсивно дискутуватись – і насамперед у середовищі тих «молодих команд», які позиціонують себе, як «лідерів», «експертів», «модераторів», «інтелектуалів-креативників». Натомість з цього приводу від них – ні пари в вуст: як співається в одній пісні, «your lips keep moving ... but all I hear is blah blah blah».

Грішити на дрімучу необізнаність цієї категорії населення не буду, тому зроблю більш правдоподібне припущення: йдеться про доволі організовану касту, яка оприлюднює, ініціює і протегує лише ту ієрархію смислів і цільових пріоритетів, що передбачена умовами чергового гранту. А оскільки всі гранти в сфері освіти безпосередньо чи опосередковано мають мету, котра діаметрально протилежна захисту і накопиченню Україною освітньо-інтелектуального капіталу, то статус-кво під умовною назвою «мовчання ягнят» набуває об'єктивних, закономірних і навіть безальтернативних ознак.

Висновки

Оскільки освіта є комплексним і системним об'єктом, то – відповідно до фундаментального гносеологічного принципу симетрії – її адекватне сприйняття (а прецінь – розв'язання її проблем) потребує комплексних, системних зусиль, врахування якомога більшої кількості факторів і функціональних опосередкувань.

Метою освіти стає не підготовка людини до майбутньої діяльності за рахунок накопичення якомога більшого обсягу систематизованих знань, а розвиток особистості, знаходження оптимальних способів опанування існуючими знаннями та породження нових – креативних і евристичних – знань.

Сутність теоретико-праксеологічного завдання полягає в тому, щоб уникнути крайнощів, з одного боку, апологетики родового та індивідуалістського егоїзму людини, а з іншого, – апології соціальної форми існування людини, відповідно до якої індивідуальне буття людини – феномен абсолютно неістотний і нібито навіть фіктивний, оскільки всюди й завжди обумовлений соціальною формою буття.

В Україні проблему кризи освіти традиційно намагаються розв'язати в основному адміністративними методами, ключовим з яких упродовж попереднього десятиліття є «мильна опера» приєднання України до Болонського процесу. Натомість прикро недооцінюється значення світоглядно-аналітичної експертизи і рефлексій з нагоди пріоритетів розвитку – зокрема, недалекоглядно ігнорується досягнення світової філософської думки в цій сфері. Крім того, на периферії уваги чомусь постійно опиняється очевидна суперечність: **якщо університетський потенціал США залишає далеко позаду університетський потенціал решти країн (з Європою включно), то чи не було помилкою України визначення в якості взірця європейський освітній вектор?** Подібні питання не є екстраординарними: вони очевидні, позаяк буквально «лежать на поверхні», але управлінці й політики в галузі освіти намагаються їх не помічати, діючи за принципом: немає питання – немає необхідності на нього відповідати.

Висловлюючись у стилі Рюноске Акутагави, можна констатувати, що вирвана з животворчого ґрунту квітка якості освіти, на жаль, опинилась заручником формалістичного гербарію. Прикро, однак з честю вийти з цієї кепської ситуації не допоможе навіть феноменальне вміння формулювати респектабельні умовиводи про атрактивні переваги запаху висушлих квітів.

Не підлягає сумніву необхідність реформи освіти – і не формальної, а сутнісної. В її основі – філософія людиноцентризму, що передбачає відмову від репресивної педагогіки, диференціацію освіти щодо основних соціальних типів учнів і студентів, спеціалізовані навчальні програми, привчання учнів до самостійного прийняття рішень, до ролі громадянина і відповідального суб'єкта суспільства.

Ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмій, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі і є основою її самореалізації.

У цілому ж змістовними і критеріальними ознаками моделі (теорії, концепції, парадигми) якісної освіти є такий загальний стан речей, який орієнтований на максимальний розвиток творчих здібностей особистості, на створення потужної мотивації саморозвитку індивіда на основі свідомо обраної «освітньої траєкторії» (сфери, напряму і послідовності освіти, типу і виду навчального закладу тощо) та сфери професійної діяльності.

Що стосується принципу випереджального розвитку освіти (порівняно з динамікою соціального розвитку) та принципу елітарності, пов'язаним з відбором учнів за рівнем здібностей і з диверсифікацією структурних елементів системи освіти, то вони, попри безперечну популярність (чи пак – популістичність), все ж є амбівалентними за функціональною та результуючою ознаками.

Досягнення освітою в Україні рівня освіти розвинених країн світу можливе шляхом реформування її концептуальних, структурних і організаційних засад, систематичного аналізу результатів діяльності ВНЗ, визначення пріоритетів щодо подальшої її трансформації на найближчий час і перспективу.

Сучасним предметом діяльності освітньої діяльності все виразніше стає не триада (знання, вміння, навички), а культурні потреби і творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і загалом усіх, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності.

Сутність сучасного процесу навчання полягає не лише в збагаченні особистості деякою сукупністю знань і у формуванні навичок практичної діяльності, а й у всебічній підготовці людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі завдяки створенню рівних умов доступу до якісної освіти, забезпеченню освіти впродовж життя, формуванню толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур.

Криза освіти, її невисока якість є закономірним результуючим ефектом світоглядної кризи, невиразності, ігнорування аргументаційно переконливих підходів.

Адекватне бачення, розуміння, усвідомлення суті справи і рівня викликів – вкрай необхідна передумова якісної освіти.

Жодна фундаментальна проблема буття і свідомості не може бути ні осмислена, ні розв'язана поза світоглядним рівнем оперування. Саме світоглядна концептуалістика є альфою і омегою будь-якої інтелектуальної інтриги, адже саме з неї розпочинається кожен респектабельний інтелектуальний процес і саме вона підбиває всі підсумки – висловлюючись у термінах Петера Слотердайка, «зачитує вироки долі».

Значною проблемою людства з часів розподілу праці є та особливість, що **чим вужча спеціалізація людини, тим вужчі горизонти її особистісного, світоглядного та інтелектуального розвитку**, тим більш редуковані, зведені до мінімуму можливості актуалізувати її багатоманітний потенціал. Цей фактор суперечить і навіть заперечує стратегему гармонійного і всебічного розвитку особистості.

В інформаційну епоху (або як він її здебільшого відрекомендував – епоху постмодерну) **вирішального значення набуває не інформація як така, не її кількісні параметри, а якість, евристичність, креативність, спонукальність тощо.**

Наздоганяюча модель модернізації в абсолютній більшості випадків є тупиковою і навіть фатальною з точки зору сукупного суспільного ефекту.

Менеджери розвинених країн світу віддають першість з-поміж пріоритетів розвитку людських ресурсів. Другу позицію належить впровадженню нових технологій, а просування продукції на нові ринки – лише третє за значущістю.

Глобалізація освіти створює сприятливі умови для синтезування всіх аспектів гармонійного розвитку особистості. Освіта в сучасному світі є найважливішою сферою соціального життя. Саме від неї залежить інтелектуальний потенціал нації, її самостійність, потужність і життєздатність.

Незважаючи на те, що цивілізаційні тенденції розвитку людського соціуму та освітньої сфери єдині, акцент щодо їхньої реалізації різними країнами світу робиться по-різному. Кожна країна формулює власну ієрархію вимог до системи освіти. Просте перенесення глобалізаційних підходів на ґрунт традиційної освітньої системи (що має власні концепції, школи і механізми дії) або їх механістична компіляція призводить до контрпродуктивних наслідків: хаосу, дисгармонії, стану невизначеності, який, у свою чергу, зумовлює деструктивні зміни самої системи.

Особливість глобалізації та інтеграції освітнього простору полягає в тому, що на відміну від товарних потоків, обміни в світовій інформаційній мережі неможливо повністю проконтролювати при перетині державних кордонів. Якщо на початковому етапі розвитку інформаційного суспільства формувалися національні інформаційні освітні простори, то нині ми спостерігаємо їх інтеграцію в єдиний світовий інформаційний простір.

В сучасному світі спостерігається безпрецедентний за своїми масштабами розвиток вищої освіти, зростає усвідомлення її важливої ролі для економічного та соціального розвитку. Практично у всіх країнах вища освіта проходить період реформування, пов'язаного з переходом до інноваційних технологій та принципів глобалізації. Як зазначає у книзі «Глобальне бачення та нова наука» М. Чешко, термін «глобальність» означає широку сукупність процесів та структур, яку можна визначити як процес взаємозалежності, взаємопроникнення та взаємозумовленості найрізноманітніших компонентів світового співтовариства. Інакше кажучи, в сучасному світі створюється така цілісність, у межах якої кожна локальна подія визначається подіями в інших сегментах і навпаки. Ці процеси віддзеркалюють феномен глобалізації [78, с. 6].

За своєю сутністю **освіта принципово соціальна, а перехідний характер сучасної соціальності специфічно впливає на світоглядні пріоритети самого сенсу освіти.** В даному разі генерування смислових пріоритетів обумовлюється особливостями конкретно-історичного зв'язку соціальності та культури. У сучасному світі сенс не є застиглою даністю; він викристалізовується і реалізує свій потенціал у спосіб становлення на рівні комунікативно взаємопов'язаних суб'єктів. Смислові орієнтири (пріоритети) освіти – це особлива культурно-історична реальність, котру слід сприймати як соціокультурний феномен, що відтворює наявну освітню реальність у багатоманітній повноті.

Практично всі дослідники однією з основних причин появи численних проблем у сфері освіти називають національну кризу соціокультурної ідентичності, а також потребу перегляду класичної моделі освіти. Однак щодо сутності такої кризи, недоліків освітньої моделі й шляхів розв'язання зазначених проблем доводиться констатувати істотну розбіжність концептуальних підходів.

Як аргументовано зауважив Ю. Лотман, «XXI століття може виявитися суцільною казармою, а може виявитися новим Ренесансом. Розвиток науки і техніки відкриває перед нами обидва дверей. У яку ми ввійдемо, залежить від нас» [44, с. 180], тобто від ідейного простору, в межах якого здійснюється життєдіяльність людини і суспільства, від переконливості, обґрунтованості, привабливості, евристичності й спонукальності ідей, котрі визначають пріоритети і преференції буття. І не варто забувати «золоте праксеологічне правило» Т. Котарбінського: кожна добра справа, яка зароджується в межах порочної системи, рано чи пізно нейтралізується цією системою, зводиться нанівець.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М., Богомолова Н.Н., Петровская Л.А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
2. Андрущенко В., Лутай В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В.Андрущенко, В.Лутай // Наукові записки АН ВШ України. – 2004. – Вип. 6. – С. 59–72.
3. Анохин П.Г. Опережающее отражение действительности /П.Г.Анохин // Вопросы философии. – 1962. – № 7. – С. 103–109.

4. Арендт Х. Криза виховання й освіти / Х. Арендт // Між минулим і майбутнім. – К. : Дух і літера, 2002. – С. 181–204.
5. Афанасьев А. И. Специфика парадигм гуманитарного знания Текст. / А.И. Афанасьев // Перспективи. – 2005. – № 3 (31). – С. 118–122.
6. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории и методологии // Вопросы философии. – 2000. – № 9. – С. 29–45.
7. Бадин Владимир Алексеевич. Концептуализация университетского образования : 09.00.11 Бадин, Владимир Алексеевич Концептуализация университетского образования (социально-философский аспект) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. – Кемерово, 2007.–146 с.
8. Батищев Г. С. Истина и ценности / Г. С. Батищев // Познание в социальном контексте; РАН ; Институт философии. – М. : [б. и.], 1994. – 175 с.
9. Бахрушин В.Є. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання / В.Є.Бахрушин, О.М.Горбань // Освіта і управління. – 2012. – № 4. – С. 7–11.
10. Бахтин М. М. Гуманитарное познание. Диалектика познания. – М. : Азбука, 2000. – 304 с.
11. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества. – М. : Правда, 1989. – 620 с.
12. Берлин И. Стремление к идеалу // Вопросы философии. – 2000. – № 5. – С. 51–62.
13. Брегадзе А. А. Проблема сущности личности. // Отчуждение человека в перспективе глобализации мира. – СПб. : Издательство «Петрополис», 2001. – С. 22–31.
14. Бурдые П. Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. - № 5. – С. 60–74
15. Буяльська Т. Гуманізація освіти – вичерпане гасло чи (не) виконане завдання? // Освіта. – 2006. – № 26-27. – С. 3–11.
16. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.
17. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 441 с.
18. Волков Я. В. Инновации как ключевой фактор развития стран // <http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1186>.
19. Вроейнстийн А. И. Оценка качества высшего образования: Рекомендации по внешней оценке качества в вузах / А. И. Вроейнстийн. – М. : Изд-во МНЭПУ, 2000. – 252 с.
20. Всесвітня конференція з вищої освіти - 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної і розвитку» ЮНЕСКО, Париж, 5-8 липня 2009 року КОМЮНИКЕ (8 липня 2009 р.) http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/952_011.
21. Геєць В.М., Семиноженко В.П. Інноваційні перспективи України Монографія. – Харків : Константа, 2006. – 272 с.
22. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
23. Гомілко О. Болонська реформа: сучасні виклики університету // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – 320 с.
24. Гнибіденко І. Ф. Ринок освітніх послуг і ринок праці: взаємодія і вплив на професійне навчання та профорієнтацію населення України [Електронний ресурс] / І. Ф. Гнибіденко // Ринок праці та зайнятість населення. – 2008. – №3. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/Soc_Gum/Rpzn/2008_3/08giftpn.pdf/
25. Губерський Л. В. Університети в модернізаційній стратегії України // Ідея університету: сучасний дискурс : монографія / Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, С. В. Курбатов та ін. / за ред. Л. В. Губерського, А. С. Філіпенка. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2014. – 367 с.
26. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.

27. Гусев К. Н. Инновации в России: проблемы и перспективы // Банковское дело. – 2010. № 1. – С. 8–11.
28. Державна статистика освіти [Текст] // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 107–125.
29. Дзеркало тижня. Україна. – №5. – 12 лютого 2010.
30. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос ; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л. : Літопис, 2005. – 542 с.
31. Друкер П. Эффективное управление. Экономические задачи и оптимальные решения: пер. с англ. / П. Друкер. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998. – 288 с.
32. Друкер П. Посткапіталістичне суспільство. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.archipelag.ru/geoeconomics/osnovi/leader/postcapital>.
33. ДСТУ ISO 9000:2007. Системи управління якістю. Основні положення та словник термінів. – К.: Держспоживстандарт України, 2008. – 37 с.
34. Дьюї Дж. Демократія і освіта / Джон Дьюї. – Л. : Літопис, 2003. – 294 с.
35. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (Фрагменты из работ разных лет) / Пер. с англ. и нем. – М. : Просвещение, 2006. – 149 с.
36. Закон України «Про вищу освіту» // [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
37. Кортунов С. Инновационный тип развития и мобилизация – это два пути, которые кардинально противоречат друг другу // <http://liberty.ru/groups/experts/Innovacionnyj-tip-razvitiya-i-mobilizaciya-eto-dva-puti-kotorye-kardinal-no-protivorechat-drug-drugu>.
38. Корчагин П. В. Особенности современного инновационного развития и формирование региональной инновационной системы // Проблемы современной экономики, №1 (37), 2011 // <http://www.m-economy.ru/art.php?nArtId=3494>.
39. Кремень В. Освіта повинна стати пріоритетним напрямком державної політики // Україна і світ сьогодні. – 10 лютого 2006 року.
40. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
41. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г.Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України 2010. – 520 с.
42. Кузнецов Б. Г. Эволюция картины мира. – М. : Академия наук СССР, 1981. – 352 с.
43. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Л.В. Губерский, В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко – К.: Знання України, 2002. – 577 с.
44. Лотман Ю.М. Воспитание души. – Санкт-Петербург: Искусство-СПБ, 2005. – 624 с.
45. Луговий В.І. Організаційно-економічна оптимізація доступності та якості освіти [Текст] / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Ефективність організаційно-економічного механізму інноваційного розвитку вищої освіти України / Вісник Київського національного університету технологій та дизайну: Тематичний випуск 2011, № 5 (61). – 405 с.
46. Луговий В. І. Чинники і умови забезпечення якості вищої освіти в Україні в процесі Євроінтеграції / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 94-96. – С. 98–103.
47. Луговий В.І. Якість вищої освіти і кваліфікація нації – актуальні питання геополітики України [Текст] / В.І. Луговий, Ж.В. Таланова // Геополітика України: історія і сучасність: зб. наук. пр. Вип. № 3. – Ужгород: ЗақДУ, 2010. – 372 с.
48. Майерс Д. Социальная психология. – СПб. : Питер Ком, 1998. – 688 с.
49. Маркс К. Капитал. Критика политической экономии / К. Маркс – Политиздат, 1983. – Т. 1. – 592 с.
50. Микешина Л.А. Ценностные ориентации субъекта и формы их отражения в научном знании // Философские науки. – 1982. – № 6. – С. 52–62.

51. Миллиардеру Джеку Ма 30 раз отказывали в работе перед тем, как он стал самым богатым человеком Китая / <http://business.changeua.com/news/milliarderu-dzheku-ma-30-raz-otkazyivali-v-rabote-pered-tem-kak-on-stal-samyim-bogatyim-chelovekom-kitaya/>
52. Мирзоян В. А. Управление как предмет философского анализа // http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=124&Itemid=52.
53. Морен Э. Метод. Природа Природы. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
54. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
55. Наука України. Стат. зб. / Мінстат.; [авт.: В.П. Жукович, О.І. Ізотенко, Є.М. Жуйкова та ін. ; заг. кер. О.Г. Осауленка, М.В. Пітцика] – К., 1995. – 106 с.
56. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2009/10 навчального року: Стат. бюлетень / Держкомстат України; відп. за вип. І.В. Калачова. – К., 2010 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.ukrstat.gov.ua>.
57. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/11 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державний комітет статистики України. – К.: ДП „Інформаційно-аналітичне агентство”, 2011. – 207 с.
58. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
59. Патон Б. Є. Наука – інноваціям // Наука та інновації. – 2008. – Т. 4, № 5. – С. 19-20.
60. Платонов В. В. Образование как социокультурная система: методологические проблемы теории и истории образования: учебное пособие. – М.: ООО «Русское слово – учебник», 2013. – 232 с.
61. Пролеєв С., Шамрай В. Освітній проект модерну та сучасний університет // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів: / [авт. кол.: В. Андрущенко (керівник), М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай, та ін.] – К.: Педагогічна думка, 2011. – 320 с.
62. Розанова Н. Вузы в XXI веке: вызов со стороны исследовательской работы [Текст] / Н. Розанова, Е. Савицкая // Вопр. экономики. – 2006. – № 7. – С. 118-128.
63. Розин В.М. Философия образования как предмет общего дела // Вопросы философии. – 1995. – № 11. – С. 42–51.
64. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. Ценност. основания и концепция базового гуманит. образования в высш. шк. – М. : Прогресс, 1993. – 193 с.
65. Рубан Ю. Г. Концептуальні засади гуманітарного розвитку України: стратегічні пріоритети державної політики / Ю. Г. Рубан // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3 (12). – С. 5–10.
66. Селезнева Н. А. Теоретико-методологические основы качества высшего образования : научный доклад [Електронний ресурс] / Н. А. Селезнева, А. И. Субетто. – Режим доступа до матеріалу: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0012/001a/00120115.htm>
67. Современная картина мира: формирование новой парадигмы // Ред. А.Азроянц, В.И.Самохвалова. – М. : Рудомино, 1997. – 369 с.
68. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
69. Статистичний щорічник України за 2010 рік [Текст] / Держстат України; За ред. О.Г. Осауленка; Відп. за вип. Н.П. Павленко. – К.: ТОВ „Август Трейд”, 2011. – 560 с.
70. Степашко Л.А. Философия и история образования / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 228 с.
71. Стратегія економічного і соціального розвитку України (2004-2015 рр.) «Шляхом Європейської інтеграції» / Авт. кол. А.С. Гальчинський, В.М. Геець та ін.: Нац. ін-т. страт. дослідж. Ін-т. екон. прогнозування НАН України, М-во економіки та з питань європ. інтегр. України. – К.: ІВЦ Держкомстату України, 2004. – 416 с.

72. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж.В. Таланова [Текст]. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
73. Тоффлер Е. Третя Хвиля / Е.Тоффлер. – К. : Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
74. Тульчинский Г.Л. Трансцендентальный субъект, постчеловеческая персонология и новые перспективы гуманитарной парадигмы /Г.Л.Тульчинский // «Я. (А.Слилин) и Мы». – СПб., 2002. – Вып. X. – С. 528–555.
75. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 216 с.
76. Фейдимен Д., Фрейгер Р. Личность и личностный рост / Д. Фейдимен, Р. Фрейгер: Пер. с англ. / Рос. открытый ун-т. – М., 1994. – Вып. 3. – 83 с.
77. Философия и история науки управления // http://afield.org.ua/book/t_upr.html
78. Чешко И.А. Глобальное видение и новая наука. – М.: Наука, 1988. – 242 с.
79. Шубин В.И. Культура. Техника. Образование: Учебное пособие для технических университетов // В.И. Шубин, Ф.Е. Пашков. – Днепропетровск, 1999. – 240 с.
80. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості : quo vadis / С. Щудло. – Харків – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.
81. Эпштейн М. Н. Творческое исчезновение человека. Введение в гуманологию // Философские науки. – 2009. – № 2. – С. 90–97.
82. Юдин Б.Г. Многомерный образ человека. На пути к созданию единой науки о человеке Текст. / Б.Г. Юдин. М. : Наука, 2001. – 368 с.
83. Юлов В. Ф. Научное мышление. Монография. – Киров: 2007. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. // <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/>
84. Як змінилася за роки незалежності система освіти в Україні? Соціологічне опитування Українського центру економічних і політичних досліджень ім. О. Разумкова [електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.uceps.org/ukr/poll.php?poll_id=261.
85. Ярошовець В. Глобальні трансформації соціо-гуманітарного дискурсу в сучасній парадигмі філософії освіти // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір. Колективна моногр. – К. : 2012. – 220 с.
86. Ясперс К. Идея университета / Карл Ясперс ; пер. с нем. Т.В. Тягуновой ; ред. перевода О.Н. Шпарага ; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.
87. Abbagnano N. Introduzione all'existentialismo. – Milano: Bompiani, 1967. – 378 p.
88. Coleman J. Social Capital in the Creation of Human Capital. – American Journal of Sociology. – Vol. 94. – Supplement. – P. 95–120.
89. Deutsch J.A. A New Type of Behavior Theory // British Journal of Psychology. – Vol. 44, 1953. – P. 304–317.
90. Dewey J. Intelligence and the Modern World. Ed. by J. Ratner. – N.Y. : Modern Library, 1939. – 916 p.
91. External quality assurance in higher education: making choices. [Electronic Resource] / Red. Michaela Martin, Antony Stella. – Paris: UNESCO: International Institute For educational Planning, 2007. – 107 s. // <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001520/152045e.pdf/>.
92. Global Education Digest 2010: Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.
93. Harvey L. Defining Quality [Electronic Resource] / L. Harvey, D. Green // Assessment and Evaluation in Higher Education. – Vol. 18. – 1993. – Mode of access: <http://www.ebookbrowse.com/harvey-and-green-1992-defining-quality-pre-publication-draft-pdf-d421434833>.
94. Hazelkorn Ellen. [Do rankings promote trickle down knowledge?](http://strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=41637#.Vi1GNjahfIV) http://strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=41637#.Vi1GNjahfIV
95. Kogler H.H. The Power of Dialogue. – London: ThcrMIT Press Cambridge, 1996. – 323 p.

96. MacIntyre A. *Whose Justice? Which Rationality?* – London: Duckworth, 1988. – 410 p.
97. Merleau-Ponty M. *Phenomenology of Perception*. – London: Routledge & Kegan Paul, 2nd Edition, May 2002. – 672 p.
98. Newman J. *Historical Sketches. New Impression*. – London etc: Longmans, Green and Co, 1909-1914. Vol. I-III. – 318 p.
99. Mannheim K. and Stewart W. *An Introduction to Sociology of Education*. – L.: Routledge & K. Paul, 1962, XVIII. – 412 p.
100. Ortega y Gasset J. *Mission of the University*. – Princeton: Princeton Univ. Press, 1944. – 218 p.
101. Proceedings «Forum on Higher Education». Congress of the Black Sea Universities Network, April 2-5, 2008. – Kyiv, 2008. – 132 p.
102. Scott P. Recent Developments in Quality Assessment in Great Britain [Electronic Resource] / P. Scott // Changing Context of Quality Assessment. Recent Trends in Western European Higher Education / D. Westerheijden, J. Brennan, P. Maassen. – Mode of access: <http://www.prz.rzeszow.pl/pl/zn/files/2007/ZN-244.pdf>.
103. Spindel Z. Niektóre metodologiczne, psychologiczne, etyczne aspekty badania jakości kształcenia uniwersyteckiego [Tekst] / Z. Spindel / Jakość kształcenia w szkole wyższej: moda czy konieczność? / Pod red. B. Sitarskiej. – Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, 2000. – S. 9–14.
104. Valimaa J., Hoffman D. Knowledge Society Discourse and Higher Education // High Educ. # 56, 2008. – P. 269 (328 p).
105. 5 методик эффективного управления от Питера Друкера <http://www.gd.ru/articles/3370-5-metodik-effektivnogo-upravleniya-ot-pitera-drukera>
106. <http://www.dif.org.ua/ua/publications/press-relizy/visha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv-htm>.

РОЗДІЛ 2

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ЯКОСТІ ОСВІТИ

*Червона Леся Миколаївна, кандидат філософських наук, с.н.с.,
старший науковий співробітник відділу якості вищої освіти*

На початку нового тисячоліття в більшості країн світу, в тому числі і в Україні, з'явилися соціальні тенденції, які призвели до актуалізації проблем якості освіти. Якість сучасної освіти визначається факторами які обумовлюють її соціальну ефективність, оскільки сама освіта є соціокультурним феноменом. Вона має суспільну природу і історичний характер які обумовлюються історичним типом суспільства, що реалізує цю соціальну функцію, відображаючи мету соціального розвитку, рівень розвитку економіки і культури в суспільстві, характер його політичних і ідеологічних спрямувань. Тому якісна освіта є одним з найважливіших складників розвитку і модернізації сучасного суспільства, яка обумовлює відповідність соціальних модусів трансформації освіти і соціокультурних орієнтирів становлення нової якості освіти. Таким чином, якість освіти включає в себе результат освітньої діяльності і одночасно створює соціокультурний потенціал розвитку суспільства.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі.

Аналіз наявної філософської, педагогічної, соціологічної літератури показує, що в останні роки помітно посилилася увага дослідників до проблеми якості освіти. Проблема дослідження соціокультурної детермінанти якості освіти визначається насамперед реальними потребами суспільства, гуманізацією освіти, підвищенням якості навчання і виховання. Слід зазначити, що проблеми освіти як соціокультурного феномена в різних аспектах були підняти в роботах таких вітчизняних дослідників як В.Г. Кремень, В. П. Андрущенко, В.С. Лутай, З. Самчук та інших. Проблемам забезпечення якості освіти присвячено роботи В. Лугового, С. Калашнікової, О. Слюсаренко, Ж. Таланової. Особливо актуальними для українського суспільства є дослідження проблем якості освіти, яким приділили увагу у своїх дослідженнях вітчизняні науковці: О. В. Бабкіна, Є. С. Барбіна, І. Д. Бех, В. Г. Вікторов, В. А. Гошовська, Б. М. Жебровський, В. І. Жованик, М. М. Білинська та інші науковці.

Розвиток людської цивілізації переконливо доводить нам, що людина, народжуючись в певну історичну епоху в певній країні, готується не до життя загалом, а до життєдіяльності в конкретних соціокультурних умовах. Формальна освіта неспроможна перебороти вплив соціокультурного середовища. Оскільки, вона виконує соціальну функцію відтворення і розвитку самого соціуму і систем його життєдіяльності, реалізується через процеси трансляції культурних норм в змінюваних історичних обставинах, щоразу на новому матеріалі соціальних відносин. Тому, необхідно усвідомлювати, що якість освіти потрібно розглядати в контексті загальної соціокультурної динаміки розвитку конкретного суспільства.

Втім, наглядно продемонструвати та прослідкувати вплив соціокультурної детермінанти на розуміння поняття якості освіти, можна розглянувши соціально-історичну динаміку прояву сутності еволюції поняття та вимог до якісної освіти. З моменту виникнення людського життя на землі перед людьми постала проблема: як і чому навчати наступні покоління, щоб вони могли вижити і розвиватися в світі. В первісні часи, не існувало освіти в сучасному її розумінні, але можемо припустити, що якісним було таке навчання, і на рівні фізичного розвитку, і на рівні передачі певних знань, що давало можливість людині виживати в жорсткому світі. Розвиваючись суспільства висували і нові вимоги до необхідних знань. Ці вимоги формувалися соціально-культурними та історичними обставинами. Наприклад, в IV тисячолітті до нашої ери з виникненням рабовласницької держави в Єгипті, виникають школи жреців (школи каліграфічного письма), в яких навчали хлопчиків з жрецьких родин ієрогліфам, рахунку, арифметиці, астрономії,

особливостям давньоєгипетського релігійного культу. Все це навчання, що тривало десять років мало виключно кастовий та релігійний характер. Але розвиток господарства в Єгипті того часу та вимоги суспільного життя, управління державою тощо, призводять до виникнення в III-му тисячолітті шкіл писців, що мали на меті готувати для Єгипту майбутніх державних чиновників.

Стародавня Греція, що складалася з окремих держав-міст, різнилася вимогами до освіти в залежності від потреб своїх міст. Наприклад, для громадян Спарти головним ділом була війна, до якої навчали і готували з дитинства (відомо, що фізично хворих дітей спартанці знищували, вирощуючи лише тих, які визнавалися здоровими). Єдиною метою спартанської освіти було готувати гарних воїнів, відданих до останнього державі, а культурна чи наукова освіта не визнавалась. В той же час стародавні Афіни, були центром високої духовної культури, основною метою афінської освіти поставало формування гармонійної людини, духовно багатої, морально чистої та досконалої фізично. До речі саме в Афінах з'явилася ідея гармонійного розвитку особистості як мети виховання. В Середньовіччі, на етапі формування релігійних освітніх систем, освіта сприймалась як особливого роду духовна практика, переваги якої визначалися мірою присутності духовної першооснови в освітньому середовищі. Відповідно, якість такої освіти визначалася тим на скільки індивідуальна духовна практика того хто отримував освіту відповідає релігійним ідеалам. Засобом виявлення цієї відповідності ставали випробування, які робили отримання визнання в новій якості престижними в суспільстві. Поступальний суспільний розвиток призвів до певної «демократизації» релігійного знання, за часів Реформації індивідуальна здатність читати, розуміти та тлумачити Біблію виявилася вже загальною і обов'язковою нормою суспільства. Приблизно в той же час в європейській суспільній свідомості починають формуватися ідеї всезагальності та обов'язковості освіти, які стали настільки звичними і природними для нас сьогодні.

Якісна освіта того періоду може бути представлена поняттям «грамотність». Оскільки вміння читати, писати, знання математики стають обов'язковою умовою для будь-якого кар'єрного зросту. Отже, «грамотність» пов'язується не стільки з «простим» рівнем освіченості, але – з досягненням суспільної згоди щодо «освітнього цензу» кожного громадянина.

Приблизно в цей історичний період виникає п'ятибальна система індивідуального оцінювання з окремих предметів, а також складається цілий ряд відносно самостійних освітніх практик, що забезпечують відтворення цехової і станової організації суспільства. Якщо спробувати визначити найбільш значимий аспект якості освітньої практики в умовах цехового поділу праці, то мірилом якості освіти такого роду виступає «майстерність» як особливого роду сплав духовних традицій, секретів успішної та ефективної діяльності, індивідуальних здібностей і суспільної необхідності в збереженні відповідного виробництва [10].

Як бачимо, соціокультурний контекст безпосередньо впливає на суспільне усвідомлення поняття якісної освіти. Різні уявлення про те, що таке якість освіти призводить до того, що до неї висувують різні вимоги. І якщо були часи коли «якісна освіта» могла бути представлена поняттям «грамотність» та сьогоднішній світ висуває зовсім інші вимоги до освіти взагалі і до розуміння її якості зокрема.

Отже, **соціокультурна складова якості освіти** представляє собою:

- * Соціокультурні умови освіти - сукупність взаємопов'язаних економічних, соціальних і культурних відносин до освіти, наявність та зміст яких дозволяє їй (освіті) відповідним чином відповідати на вимоги соціуму і не тільки продуктивно діяти, але і саморозвиватися, самоорганізовуватися, оновлюватися, змінюватися і впливати на соціальні процеси.

- * Розуміння сутності якості освіти і побудова її теоретико-методологічної основи неможливе без урахування соціокультурної ситуації що склалася в Україні за останні десятиліття.

- * Соціокультурна ситуація детермінує вимоги до людини, які в свою чергу відображені в вимогах до якості освіти і визначають її цілі.

Освіта як соціальне і культурне явище включено в суспільний процес і є одним з базових концептів соціальної реальності. Соціокультурні умови освіти ми розуміємо як сукупність взаємопов'язаних економічних, соціальних, історичних і культурних відносин до освіти, наявність та зміст яких дозволяє їй (освіті) відповідним чином відповідати на вимоги співтовариства і не тільки продуктивно діяти, але і саморозвиватися, самоорганізовуватися, оновлюватися, змінюватися і впливати на соціальні процеси. Розуміння сутності якості освіти і побудова її теоретико-методологічної основи неможливе без урахування соціокультурної ситуації що склалася в Україні за останні десятиліття.

За останні десятиліття соціокультурна ситуація в нашій країні серйозно змінилася. Україна стає відкритою країною, яка будує ринкову економіку і правову державу, збільшує міру свободи і відповідальності Людини за власне благополуччя і за благополуччя суспільства. Людський капітал в сучасному світі стає основним ресурсом розвитку будь-якої країни, фактором, що забезпечує її стабільність і прогрес. Україна, як і будь-яка країна, потребує мобільних і висококваліфікованих фахівців, здатних приймати самостійні відповідальні рішення в умовах невизначеності швидко мінливого світу, що, безумовно, висуває особливі вимоги до системи освіти.

Аналіз напрямків модернізації освіти в Україні показує, що основним очікуваними змінами є досягнення нової якості освіти, яка відповідає основним факторам розвитку сучасного суспільства:

- Інформатизація життя суспільства (становлення пріоритету конструювання особистісного знання на основі самостійної роботи з різноманітною інформацією).
- Становлення відкритого суспільства, що забезпечує істотне розширення середовища існування людини і численні перетини індивідуальних середовищ.
- Становлення громадянського суспільства, що підвищує міру свободи і, отже, відповідальність людини у здійсненні життєдіяльності.
- Становлення нового культурного типу особистості (характеристиками якого є активність, самостійність і відповідальність особистості).
- Професіоналізація протягом усього життя (яка передбачає готовність людини вчитися і переучуватися протягом всього життя).

Таким чином, ми можемо говорити про існуючу взаємозалежність та взаємообумовленість між рівнем розвитком суспільства та якістю освіти (її розуміння та вимог що висуваються до неї).



Отже, визнаючи прямиий вплив соціокультурних факторів на сферу освіти та на розуміння якості освіти. Закономірним постає питання «що ж являє собою якість освіти в її сучасному розумінні?»

Спочатку звернемось до традиційного аналізу ключових понять «якість» та «освіта». В науковій літературі ми можемо знайти різні підходи до розуміння «якості»: філософський, соціальний, педагогічний, технологічний, правовий тощо.

Наприклад, філософське визначення поняття «якість» це – «внутрішня визначеність предмета, яка становить його специфіку, що відрізняє його від усіх інших» . В той час, як педагогічна інтерпретація «якості» як раз підходить з позицій квалітології, яка вирішує проблему оцінювання та вимірювання якості в поєднанні з проблемою управління якістю. Існує також соціальний аспект якості, який пов'язує із відношенням усього суспільства до відповідної продукції або послуг та який залежить від рівня культури, доходів тощо. Технічний аспект якості, зумовлений кількісними та якісними змінами об'єкта дослідження та зіставлення його з еталоном. Та правовий аспект якості, що визначає відповідність сукупності властивостей об'єкта встановленій нормативно-технічній документації.

Друге поняття у словосполученні «якість освіти», це поняття «освіти», яке теж вирізняється багатоаспектністю і складністю свого тлумачення. Освіту часто розглядають у системно-функціональному розрізі – з точки зору інституційного дизайну суспільства, взаємозв'язку із іншими інститутами та підсистемами, виконання нею специфічних та загальних функцій тощо. Європейський світ намагається охопити її Болонськими деклараціями. З позиції практики важливо знати специфіку всієї системи освіти на рівні країни, конкретного регіону й окремої освітньої установи. Ця специфіка виявляється в моделях освіти, в освітніх цілях, змісті освіти, формах, видах і якості здобування освіти. І хоча головні напрями розвитку освіти в них визначені досить перспективно, запитань все ще залишається більше ніж відповідей. По-друге, існує ціла низка концепцій, пов'язаних із людиноцентристським розумінням призначення освіти – як інституту формування світогляду людини, виховання певних цінностей, моделей поведінки та спілкування. Роль освіти в цих концепціях пов'язана із збереженням культурно-історичного простору, громадянським вихованням, завданнями не лише навчання або професійної соціалізації, а й вихованням людини, розкриттям її інтелектуального й творчого потенціалу, культивуванням відповідальності тощо.

В цілому трактування поняття «освіти» залежить від підходу до ідеї людини, хоча можливість освіти як практики сама вже диктує певний підхід до ідеї людини. В етимології терміна освіти присутній образ, підведення під образ, надання образу, тобто якщо освіта можлива, то вона розуміється як робота з формою, ентелехією людини. Але чи зачіпається при цьому зміст, суть, природа людини? Якщо в процесі освіти природа людини не зачіпається, то різноманітність освітніх практик детерміновано тільки культурними та історичними уявленнями про ті образи чи зразки, під які підводиться людина в процесі освіти. У цьому випадку дискусія розгортається або навколо трактування поняття, на кшталт «гармонійно розвинена особистість», або навколо осмислення конкретних зразків. Якщо ж освіта здатна впливати на природу людини, то освітня практика стає антропотехнікою і потрапляє в зону дії морального закону [3].

Плюралізм сучасних європейських суспільств створює у сфері освіти множинність пропозицій цілей і зразків розвитку людини. Сучасна людина більш вільна у виборі того типу освіченості, яка може бути запропонована соціумом. Людина менше обмежена походженням в силу соціальної динаміки і мобільності; менше зв'язана обмеженістю власних здібностей, у зв'язку з високою технологічністю, людина в меншій мірі залежить від рідної мови і етнічної належності завдяки глобалізації і стандартизації освіти і інтернаціоналізації культурних мов. Вибір людиною варіанту освіти обмежений лише її орієнтацією у світі цінностей. Орієнтація у світі сучасних цінностей постає самостійною задачею освітньої діяльності у сучасному світі, на відміну від минулих історичних ситуацій, коли цінності трансливалися і передавалися в процесі самої освіти. Але забезпечення такої орієнтації у світі цінностей забезпечується не тільки в інститутах освіти, але й за межами освітніх інституцій: у сім'ї, засобами масової інформації, в міжособистісних контактах тощо. А коли одна з найважливіших задач освіти виводиться зі сфери відповідальності інститутів освіти, виникає необхідність перетворення всього соціуму в освітню спільність. Отже, в цілому ми розглядаємо освіту як функцію соціуму, що забезпечує відтворення і розвиток суспільства та його життєдіяльності. Або, як в Законі України «Про освіту» де вона визначається як «основа

інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [7].

На наш погляд, Б. С. Гершунський вдало виокремлює чотири змістовні аспекти поняття освіти: як цінності; як системи; як процесу та як результату [4], що дає змогу підійти до уявлень про тлумачення поняття «якості освіти» прийнятого в сучасній науковій літературі, в якій термінологічно розмежовують поняття «якості освіти». З одного боку його розглядають як певний процес, а з іншого аналізують як результат цього процесу. В Законі України «Про вищу освіту» [8], розрізняють «якість вищої освіти» та «якість освітньої діяльності». Тобто якість освіти законодавчо визначається як результат, тобто «рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти». І відповідно якість освітньої діяльності як процес: «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань».

Наприкінці минулого століття, в 1995 році, Генеральна конференція ЮНЕСКО в програмному документі «Реформа і розвиток вищої освіти» визначила три основні напрямки розвитку вищої освіти, а саме: відповідність вимогам часу, інтернаціоналізація і якість. При цьому дискусія щодо розуміння якості освіти досі залишається відкритою.

Спеціалісти стверджують, що якість освіти характеризується:

- багатоаспектністю яка визначається якістю кінцевого результату, тобто наявністю знань, яка в свою чергу забезпечується якісним потенціалом вузів.
- багатосуб'єктністю, яка пов'язана з тим, що якість освіти оцінюється різними суб'єктами від студентів до держави і суспільства в цілому.
- багатокритеріальністю і невизначеністю в оцінках якості освіти, суть якої полягає в тому, що поточні, тактичні і стратегічні аспекти якості освіти в різний час одні й ті ж самі суб'єкти оцінюють по різному.

Суспільство, наприклад, в залежності від свого стану, час від часу переглядає і переосмислює як пріоритети так і зміст вищої освіти. Отже говорити про якусь абсолютну якість в освіті ми не можемо, а лише про узгодженість вимог які визначаються консенсусом всіх зацікавлених сторін на конкретному етапі розвитку суспільства.

Якщо розглянути основні підходи до трактування якості освіти, то міжнародні організації, які займаються стандартизацією на основі ISO 9007, прийняли визначення, якому якість трактується як сукупність характеристик об'єкту, що відносяться до його здатності задовольнити встановлені і можливі потреби. Що стосується освіти, то якість в ній зазвичай розглядається не лише як результат діяльності, але й як процес, спрямований на досягнення запланованих результатів з урахуванням внутрішнього потенціалу і зовнішніх умов об'єкту. У зв'язку з цим, коли мова йде про зміст поняття «якість освіти», завжди чітко відмежовується процес і результат, диференціюючи рівні освіти і розмежовуються вимоги до якості освіти з боку споживачів та замовників освітніх послуг.

В науковій літературі можна зустріти наступні визначення поняття «якість освіти»:

– якість освіти – це відповідність освіти (як результату, як процесу, як соціальної системи) різним потребам, інтересам особистості, суспільства, держави; це системна сукупність ієрархічно організованих, соціально значущих властивостей (характеристик, параметрів) освіти (як результату, як процесу, як соціальної системи) [1];

– якість освіти – це сукупність споживчих властивостей освітньої послуги, що забезпечує можливість задоволення комплексу потреб щодо всебічного розвитку особистості учня (студента).

Основні фактори, що визначають якість освіти:

1. професорсько-викладацький склад;
2. навчально-методичними забезпечення;
3. матеріально-технічна база;

4. інтелектуальний потенціал навчального закладу;

5. студенти (учні) і випускники [18];

– якість освіти – це відповідність освіти прийнятим в освітній доктрині вимогам та нормам (стандартам);

– якість освіти – це рівень освіти як державно-суспільної системи (в тому числі будь-якої освітньої установи) і її місце в міжнародному рейтингу освітніх систем. Визначається по сукупності в співвіднесенню між собою якостей самої системи і властивостей „педагогічного продукту”, тобто її випускників [16];

– якість освіти – це інтегральна характеристика освітнього процесу і його результатів, що відбиває міру їх відповідності розповсюдженим в суспільстві уявленням про те, яким має бути освітній процес і яким цілям він має слугувати [14];

– якість освіти – це певний рівень знань та вмінь, розумового, духовного та фізичного розвитку, якого досягають ті хто навчаються на певному етапі у відповідності з цілями які плануються; ступінь задоволеності очікувань різних учасників цього процесу [13];

– якість освіти – це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти.

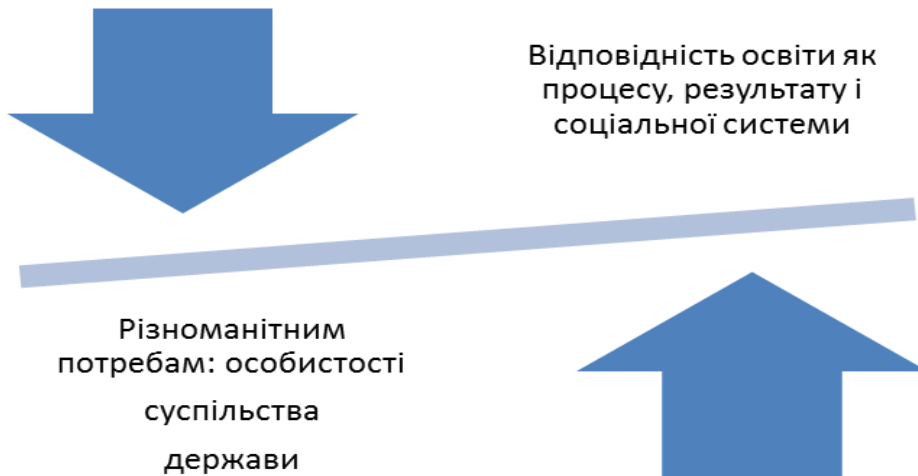
Усі вищезначені визначення поняття «якості освіти», пов’язані з технічним аспектом визначення якості, тобто зумовлені кількісними та якісними змінами об’єкта дослідження та зіставлення його з певним еталоном, в них не враховується педагогічна інтерпретація «якості», що ґрунтується на квалітології, та вирішує проблему оцінювання та вимірювання якості в поєднанні з проблемою управління якістю. Але в цих визначеннях відбивається соціальний аспект якості освіти який пов’язує із відношенням усього суспільства до відповідної продукції або послуг та який залежить від рівня культури даного суспільства тощо.



Поняття «якість освіти» має динамічний характер, воно мінливе в часі, по-різному розуміється суб’єктами освітньої діяльності, воно дуже багатоаспектне як у відношенні до людини, так і стосовно до рівнів управління якістю.

В самому загальному вигляді під якістю освіти розуміється інтегральна характеристика системи освіти яка відбиває ступінь відповідності реально досягнутих освітніх результатів певним нормативним вимогам, та соціальних і особистісних очікувань різних зацікавлених сторін. Дане визначення виконує орієнтовну функцію оскільки компоненти інтегральної характеристики можуть змінюватися у відповідності до цілей освітнього етапу, а їх сукупність розкривається в поєднанні різних показників і факторів, що визначають якість освіти в залежності від рівня її трактування.

Схематично якість освіти, з точки зору її соціокультурної обумовленості, можна зобразити як досягнення максимальної збалансованості між освітою та інтересами різних стейкхолдерів:



Ми вже зазначали, що в процесі і результаті освіти і її якості зацікавлені різні сторони, такі як держава, суспільство, особистість, але зацікавленість цих сторін різна і різні очікування. В сучасних дослідженнях зацікавлені або причетні до процесу сторони називають стейкхолдерами (від англійського *stakeholder* зацікавлена сторона або причетна сторона) – фізична особа або організація, яка має право, частку, вимоги чи інтереси відносно системи або її властивостей, що задовільняє їх потреби чи очікування [15].

До головних стейкхолдерів (зацікавлених сторін) системи освіти загалом і її якості зокрема можна віднести:

- особистість (вступників, студентів, їх батьків тощо),
- державу (вищі органи держави, МОН, інші державні органи, які здійснюють управління у сфері вищої освіти, місцева влада тощо),
- громадянське суспільство (медіа, наукова, освітня та підприємницька спільноти, громадські, політичні та міжнародні організації),
- внутрішню спільноту ВНЗ (адміністрацію, науково-педагогічні працівники та ін.).

Сформувався багатосуб'єктний споживач кожен з яких має власні уявлення про якість освіти. Так, наприклад, для особистості освіта «якісна» якщо вона сприяє її розвитку і професійному зростанню; для суспільства «якість освіти» віддзеркалюється в особистості яка здатна до ефективної соціальної життєтворчості; для роботодавця «якісна освіта» - та яка забезпечує компетентними працівниками; для академічної спільноти пріоритетним показником «якості освіти» є її культуровідповідність і т.д.

В українському суспільстві вирішальна роль у конструюванні системи забезпечення якості освіти належить державному управлінню, а значення інших стейкхолдерів є доволі номінальним. Внаслідок цього ключовою установкою для навчальних закладів є успішність формального звітування перед органами державного контролю, що за відсутності мотивації і прозорості з високою вірогідністю призводить до таких негативних явищ в освіті як корупція.

Відкритим залишається також питання відносно того, хто конкретно повинен оцінювати або вирішувати наскільки освітня система чи освіта є якісними. Специфікою забезпечення якості в системі освіти є мета процесу який оцінюється. Мається на увазі, що основною метою освіти є «цілеспрямована пізнавальна діяльність людей з отримання знань, умінь та навичок або щодо їх вдосконалення. Процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості» [12]. Але якщо мета освіти отримувати знання і їх передавати, то виникає питання що ж є її результатом? І як оцінювати якість цього результату?

Щоб продемонструвати відсутність єдиного погляду щодо поняття «якість освіти» наведемо такий приклад. Існує модель, згідно з якою освітній процес поділяється на три складові етапи – input (вхід), process (процес), output (вихід чи результат). Кожен з цих етапів, в свою чергу, характеризується певним набором складових. Під input (вхід) маються на увазі початкові вимоги до студентів, інфраструктури, ресурсів тощо. Під process (процес) мається на увазі власне освітній процес в сукупності вимог до забезпечення його якості (якість професорсько-викладацького складу, навчально-методичного забезпечення тощо). Під output (вихід) – кінцевий результат, наприклад, успішність або можливість влаштуватися на роботу. Кожна зі складових може бути оцінена тим чи іншим способом, отже, дозволяє зробити порівняння, на якому індивід вже може будувати свої переваги. Грунтуючись на цій моделі, група дослідників з Канади провела опитування серед вибірки із студентів, їх батьків, викладачів та представників роботодавців з метою виявити, які з цих складових вони вважають найбільш важливими з точки зору забезпечення якості вищої освіти. Результати опитування об'єднані в *табл. 2.1* [17].

Таблиця 2.1

Розподілення відповідей серед учасників опитування відносно тієї чи іншої складової на якість вищої освіти (у %)

Група респондентів, кіль-ть опитаних	Input	Process	Output
Студенти - 35	6.89	45.56	46.56
Батьки 27	46.52	6.95	46.52
Викладачі - 10	36.02	36.02	27.97
Роботодавці - 12	0.00	41.27	58.73

Результати наочно показують, що різні категорії «споживачів» освіти (в цьому випадку вищої) розрізняються за своїм сприйняттям її якості. У той час як студенти більше стурбовані якістю (вмістом) освітнього процесу та кінцевим результатом, їхніх батьків в рівній мірі цікавлять початкові вимоги (умови надходження) і кінцевий результат. Роботодавців зовсім не цікавить якість абітурієнтів та початкові умови, у своїх перевагах вони опинилися в більшій мірі орієнтованими на кінцевий результат, хоча зміст і форму навчального процесу вони також схильні розглядати як значущі. І тільки викладачі сказали, що кожна із складових є важливою, розподіливши свої переваги між ними приблизно в рівних пропорціях [17].

Отже різні стейкхолдери (зацікавлені сторони) мають різні уявлення про якість освіти.

Сформувався багатосуб'єктний споживач кожен з яких має власні уявлення про якість освіти

* Для особистості освіта якісна якщо вона сприяє її розвитку і професійному зростанню;

* Для суспільства якість освіти відзеркалюється в особистості яка здатна до ефективної соціальної життєтворчості;

* Для роботодавця якісна освіта та яка забезпечує компетентними працівниками;

* Для академічної спільноти пріоритетним показником якості освіти є її культуро відповідність.

Україна намагається забезпечити своїм громадянам освіту, яка б відповідала стандартам і нормам найбільш ефективних і якісних освітніх систем Європи і світу. Однак слід констатувати, що за показником «Якість освітньої системи» в рейтинговій таблиці The Global Competitiveness Report, за останні роки Україна опинилися серед країн з нижчим від середньосвітового показником (*табл. 2*) [12].

Звіт щодо глобальної конкурентоздатності

The Global Competitiveness Report	Місце України	Коефіцієнт	Середній коефіцієнт по всіх країнах	Країн у рейтингу
2008-2009 рр.	40	4,2	3,7	134
2009-2010 рр.	49	3,9	3,8	133
2010-2011 рр.	56	3,9	3,8	139
2011-2012 рр.	62	3,8	3,8	142
2012-2013 рр.	70	3,6	3,7	144
2013-2014 рр.	79	3,6	3,7	147

Експерти The Global Competitiveness Report, вважають, що якість вищої освіти і підготовки кадрів має вирішальне значення для країн, які прагнуть рухатися вгору по ланцюжку створення вартості за рамки простих виробничих процесів і продукції. Зокрема сьгоднішні глобалізаційні процеси в економіці вимагають добре освічених працівників, спроможних виконувати складні завдання і швидко пристосовуватися до мінливих потреб системи виробництва країни [20].

Цікаво також розглянути за якими показниками складаються різні рейтинги по оцінюванню якісної освіти. Наприклад, Universitats 21 - міжнародна асоціація, до складу якої входить 23 провідних університетів світу, займаючись науково-дослідною роботою склала рейтинг систем національної вищої освіти 50 країн світу. Автори дослідження, застосовують економічні і соціальні дослідження, що дозволяє їм створювати детальну картину системи вищої освіти в кожній країні. Вони оцінюють якість освітніх систем по 25 різним критеріям, групуючи їх в 4 групи основних показників:

1. Ресурси (resources) (інвестиції, уряд та приватного сектору);
2. Результативність (output) (дослідження і його наслідки, а також виробництво освіченої робочої сили, яка відповідає потребам ринку праці),
3. Включеність в міжнародні зв'язки і співпрацю в сфері освіти (connectivity) (міжнародна співпраця, яка захищає систему від замкнутості);
4. Навколишнє середовище (environment) (державна політика та управління, різноманітність і можливості для участі) [15].

Рейтинг національних систем вищої освіти (Universitas 21) є єдиним в своєму роді проектом, що покликаний оцінити національні систем вищої освіти різних країн і підкреслити важливість створення сильного соціокультурного середовища для вищих навчальних закладів, сприяти їх економічному і культурному розвитку, забезпечувати високу якість освіти, а також бути орієнтиром для урядів країн та вищих навчальних закладів.

Як бачимо оцінюючи якість освіти експерти підкреслюють важливість створення сильного середовища для вищих навчальних закладів яке сприяє економічному та культурному розвитку, забезпеченню високої якості та допомагає закладам конкурувати на міжнародному рівні.

Разом з тим слід зазначити, що «якість» сама по собі не може бути кінцевим результатом. Вона лише засіб, за допомогою якого виявляється відповідність призначеним цілям. Тобто постає питання мети. Згідно Закону України «Про вищу освіту», метою вищої освіти є «...підготовка конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [8]. Отже, як оцінити якість цього результату?

Проблема освітніх індикаторів полягає в складності визначення критеріїв якісної освіти, так як не існує прямих показників, що вказують на ефективність чи неефективність цього процесу. Тут необхідно враховувати дані і щодо студентів, і відносно викладацького складу, і ефективності

управління, і ресурсного забезпечення, і включеність в міжнародні зв'язки і багато іншого. Індикатори зазвичай групуються за показниками умов здійснення освітньої діяльності (концепція навчального закладу, кадри, освітні ресурси), показниками процесу (управління вищим навчальним закладом, зміст освітніх програм, соціальна інфраструктура), показниками результату (якість підготовки бакалаврів, магістрів, рівень працевлаштування, ефективність дослідницької діяльності).

Виходячи з цього зазначимо, що перші дві групи показників (умови здійснення освітньої діяльності та показники процесу) можна виміряти основними способами оцінки, наприклад, в рамках американської системи є оцінка ВНЗ професійними експертами, оцінка через спеціалізовану акредитацію і самооцінка, а в рамках Європи - це оцінювання та акредитація, часто з боку державних агентств, таких як Фінський Рада з Оцінці Вищої Освіти (Finnish Higher Education Evaluation Council), Національний Комітет з Оцінці Франції (Comite Nationale d'Evaluation), Національне Агентство Вищої Освіти Швеції (National Agency for Higher Education (Hogskoleverket), Наукова Рада Німеччини (Wissenschaftsrat). вищестоящими структурами часто є державні структури: Міністерство Народної Освіти, Наукних Досліджень і Технологій Франції, Міністерство Освіти і Науки Латвії і т.п.

Щодо третьої групи освітніх індикаторів – показники результату (якість підготовки бакалаврів, магістрів, рівень працевлаштування, ефективність дослідницької діяльності тощо), то на наш погляд, саме оцінка цього результату в повній мірі можлива лише в соціокультурному зрізі.

Можна відзначити цікавий підхід європейських фахівців у сфері вищої освіти до вирішення даної проблеми.

Вони просто виділили три сфери, які безпосередньо залежать від якості вищої освіти:

- інтелектуальний і духовний рівень розвитку суспільства, визначається освіченістю її громадян;
- рівень розвитку науки, який пов'язаний з проведенням фундаментальних і прикладних досліджень, появою відкриттів;
- розвиток суспільного виробництва, в результаті якого створюється матеріальна основа багатства нації.

Взаємодія цих трьох елементів, об'єднаних у так званий «трикутник знань» (освіта - наука - інновації), є основним напрямком розвитку європейської вищої освіти. Для України такий підхід слід вважати не просто прийнятним, а дуже корисним і навіть вкрай необхідним. Приймавши його, можна сформулювати результат процесу вищої освіти таким чином:

- розвиток національної системи освіти,
- розвиток національної науки в загальносвітових масштабах,
- конкурентоспроможний розвиток національної економіки.

Якщо, застосувати даний підхід до визначення соціокультурної складової якості вищої освіти в Україні, то попри відсутність спеціальних інструментів для виміру цих сфер в Україні, ми можна взяти за основу соціологічні данні проведених досліджень, наприклад, данні «Європейського соціального дослідження». Так, оцінити сферу інтелектуального і духовного рівня розвитку суспільства, що визначається розвитком національної системи освіти, наприклад, можна приведеними даними «Європейського соціального дослідження», щодо оцінки стану системи освіти в країні, по десятибальній системі (0 – дуже поганий, 1 – дуже добрий (табл. 2.3) [5].

Таблиця 2.3

Країна Європи	N				Середній бал			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Австралія	167	2405	-		5,60	5,70	-	-

Продовження табл. 2.3

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Бельгія	1735	1798	1743	1685	6,36	6,59	6,57	6,66
Болгарія		1400	1957	2155	-	3,57	3,88	4,08
Велика Британія	1873	2394	2290	2291	5,56	5,56	5,75	5,77
Греція	2182	-	2032	2618	5,09	-	3,60	3,08
Данія	1433	1505	1565	1555	7,32	7,57	7,47	7,18
Естонія	1814	1517	1586	1721	5,55	5,38	5,86	6,05
Ізраїль	-	-	2443	2247	-	-	3,88	4,63
Ірландія	2248	1800	-	2460	6,92	6,76	-	6,03
Ісландія	561	-	-	-	6,85	-	-	-
Іспанія	1571	1875	2411	1828	5,28	5,20	5,23	5,25
Кіпр	-	995	1148	1016	-	6,35	5,76	5,67
Латвія	-	1960	1896	-	-	4,64	4,62	-
Люксембург	1493	-	-	-	5,38	-	-	-
Нідерланди	1750	1889	1701	1776	5,89	5,78	5,79	5,98
Німеччина	2782	2916	2834	2924	4,26	4,46	4,49	4,73
Норвегія	1736	1750	1532	1533	6,38	6,42	6,32	6,66
Польща	1615	1721	1522	1653	5,15	5,25	5,64	5,96
Португалія	1958	2222	2233	2015	3,89	4,20	3,97	4,61
Росія	-	2437	2371	2474	-	4,27	4,54	4,31
Румунія	-	2139	2046	-	-	4,92	4,53	-
Словаччина	737	1766	1720	1762	5,13	5,64	5,35	5,07
Словенія	1348	1476	1215	1303	5,03	5,31	5,56	5,73
Туреччина	-	-	2327	-	-	-	5,19	-
Угорщина	1398	1518	1386	1392	4,49	4,31	4,57	4,97
Україна	1906	2002	1706	1730	4,10	4,06	3,88	3,90
Фінляндія	1989	1896	2175	1856	7,94	7,94	7,72	7,87
Франція	1772	1986	2051	1717	4,95	5,00	5,02	4,73
Хорватія	-	-	1395	1572	-	-	5,18	5,20
Чеська Республіка	2853	-	1933	2290	6,33	-	6,40	6,00
Швейцарія	2018	1804-	1706	1417	6,19	6,30	6,54	6,68
Швеція	1853	1927	1746	1436	5,53	5,64	5,69	5,77

Виходячи з цих даних, бачимо що українці доволі низько оцінюють систему освіти в країні і крім того спостерігається тенденція до зниження цієї оцінки.

Інший показник, це – розвиток суспільного виробництва, в результаті якого створюється матеріальна основа багатства нації, що загалом характеризує «рівень життя» громадян. На сайті Громадської організації “Публічний аудит” можна знайти публікацію «ВВП України та його вплив на життя українців» в якій експерти аналізують дане питання та приводять статистичні данні. Так, на їх думку «за рівнем задоволеності життям, станом економіки і демократією Україна разом з країнами Південної Європи знаходиться надто далеко від лідерів ЄС, що обумовлює обережне ставлення Західної Європи до перспективи отримати у межах ЄС велику за територією та населенням, але економічно нерозвинену та нестабільну країну з умовами життя, які в Україні ще вкрай далекі від європейських стандартів» [2].



Зрозуміло що економічні показники безпосередньо впливають на «рівень життя» громадян країни та на «задоволеність» життям. Місце України за показниками задоволеності порівняно з іншими європейськими країнами відповідно до даних «Європейського соціального дослідження», відображено в *табл. 2.4* [5].

Таблиця 2.4

Задоволеність та щастя громадян європейських країн у 2011 р.

(середній бал: 0 – “зовсім незадоволений(а)”, 10 – “повністю задоволений(а)”, 0 – “дуже нещасливий(а)”, 10 – “дуже щасливий(а)”)

Країна	Життям у цілому	Нинішнім станом економіки	Роботою уряду	Тим, як працює (діє) демократія в країні	Наскільки в цілому щасливі
1	2	3	4	5	6
Бельгія	7,51	5,04	3,65	5,20	7,83
Болгарія	4,88	2,38	3,45	3,14	5,66
Швейцарія	8,14	6,60	5,94	7,07	8,06
Кіпр	7,14	4,18	4,91	5,78	7,24
Чеська Республіка	6,41	3,48	3,43	4,85	6,70
Німеччина	7,25	5,34	3,79	5,31	7,45
Данія	8,35	5,40	4,61	6,94	8,27
Естонія	6,52	4,17	4,33	5,09	6,91
Іспанія	7,30	2,74	2,96	5,10	7,57
Фінляндія	7,94	6,04	5,44	6,26	7,96
Франція	6,34	3,36	3,53	4,24	7,13
Велика Британія	7,17	3,49	4,29	4,97	7,50
Греція	5,71	1,34	1,82	2,98	6,06
Хорватія	6,33	2,55	2,43	3,77	6,78
Угорщина	5,83	3,16	4,39	4,42	6,42

Продовження табл. 2.4

1	2	3	4	5	6
Ірландія	6,59	2,52	3,56	4,94	7,00
Ізраїль	7,49	4,73	3,88	5,22	7,65
Нідерланди	7,77	5,72	5,30	6,18	7,88
Норвегія	7,93	7,47	5,30	6,93	8,01
Польща	7,00	4,45	3,91	5,04	7,31
Португалія	5,93	2,38	2,40	3,54	6,71
Російська Федерація	5,70	3,66	4,50	3,85	6,29
Швеція	7,91	6,49	6,11	6,75	7,91
Словенія	6,97	2,87	2,65	3,20	7,28
Словаччина	6,56	3,62	3,63	4,17	6,87
Україна	4,82	2,28	2,25	3,17	5,86

«Отже, за всіма показниками задоволеності, Україна знаходиться серед останніх серед країн Європи, що брали участь у Європейському соціальному дослідженні» [5].

Висновки.

(1) *Аналіз поняття «соціокультурна складова якості вищої освіти».* Аналізуючи різні підходи до розуміння поняття якості вищої освіти можна виділити методологічні підстави, на яких можливе найбільш адекватне визначення якості вищої освіти з точки зору її соціокультурної обумовленості. По-перше, якість вищої освіти розглядається як деякий інтегративний, значущий для всіх суспільних сфер та особистості, показник ефективності вищої освіти як соціального інституту; по-друге, якість вищої освіти одночасно втілює в собі і результат освітньої діяльності, і створює інтелектуальний і соціокультурний потенціал розвитку суспільства; по-третє, якість освіти має оцінюватися за допомогою критеріїв, що знаходяться поза сферою освіти і корелюють з такими категоріями, як «інтелектуальний і духовний рівень розвитку суспільства, визначається освіченістю її громадян»; «рівень розвитку науки, який пов'язаний з проведенням фундаментальних і прикладних досліджень, появою відкриттів»; «розвиток суспільного виробництва, в результаті якого створюється матеріальна основа багатства нації».

(2) *Визначення та характеристика соціокультурних умов вищої освіти в контексті забезпечення якості.*

Соціокультурні умови вищої освіти є сукупністю взаємопов'язаних економічних, соціальних і культурних відносин до освіти, наявність та зміст яких дозволяє вищій освіті відповідним чином відповідати на вимоги соціуму і не тільки продуктивно діяти, але і саморозвиватися, самоорганізовуватися, оновлюватися, змінюватися і впливати на соціальні процеси.

Для характеристики соціокультурних умов вищої освіти в контексті забезпечення її якості можна аналізувати (моніторити) ті сфери суспільства, які безпосередньо залежать від якості вищої освіти:

- інтелектуальний і духовний рівень розвитку суспільства, визначається освіченістю її громадян;
- рівень розвитку науки, який пов'язаний з проведенням фундаментальних і прикладних досліджень, появою відкриттів;
- розвиток суспільного виробництва, в результаті якого створюється матеріальна основа багатства нації.

Список використаних джерел:

1. Академічний тлумачний словник української мови [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/jakistj....8>

2. ВВП України та його вплив на життя українців [Електронний ресурс] // Публічний аудит. – Режим доступу: <http://publicaudit.com.ua/reports-on-audit/vvp-ukrayini-ta-jogo-vpliv-na-zhittya-ukrayintsiv>
3. Всемирная энциклопедия. Философия / [Глван. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов]. – М. : АСТ, Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.....9
5. Головаха Є, Горбачик А. Тенденції соціальних змін в Україні та Європі: за результатами «Європейського соціального дослідження» 2005-2007-2009-2011. – К. : Інститут соціології НАН України, 2012. -119 с.
6. Ефремова Н. Ф. Тестовый контроль в образовании / Н.Ф. Ефремова. – М. : Логос, 2007. – С. 8.
7. Закон України «Про освіту» [електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.....10>
8. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіційний веб-портал. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12.....10>
9. Корнетов Г. Б. Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса / Г. Б. Корнетов. – М.: ИТИ и МИО РАО, 1994. – 265 с.....5
10. Лобанова С.І. Соціокультурні детермінанти формування моделей виховання дітей і молоді у Стародавньому Римі: Дис. ... канд.. пед. н. / С.І. Лобанова. – Луцьк, 2011. – 221 с....4
11. Новий тлумачний словник української мови: у 3 томах / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – [2-ге вид.]. – К. : Аконіт, 2001. – 863 с.....7
12. Освітня політика. Портал громадських експертів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ru/articles/125-rejtingovi-mistsya-ukrajinskoji-shkoli-u-vidbliskakh-parlamentskikh-slukhan-23-zhovtnya-2013-r> 2
13. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия. 2005. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : ГР.УРЕ, 1975. – 775 с.....6
14. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М.: НМЦ СПО. С.М. Вишнякова. 1999.
15. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : ГР.УРЕ, 1975. – С. 6
16. Словари и энциклопедии на Академике [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://spiritual_culture.academic.ru
17. Шиляев А. Качество образования: «трудности перевода» [Електронний ресурс] / А. Шиляев. – Режим доступу: <http://cafedra.livejournal.com/84461.html.....13>
18. Шмырева Н.А., Губанова М.И., Крецан З.В. Педагогические системы: научные основы, управление, перспективы развития. - Кемерово, 2002. С. 100
19. U21 Ranking of National Higher Education Systems [Електронний ресурс] / Universitas21. – Режим доступу: <http://www.universitas21.com/news/details/61/u21-rankings-of-national-higher-education-systems-2012.....14>
20. World economic forum [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://reports.weforum.org/global-competitiveness-report-2014-2015/methodology/#view/fn-12....3>

РОЗДІЛ 3**ВЗАЄМОЗАЛЕЖНІСТЬ АКАДЕМІЧНОЇ СВОБОДИ ТА ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

*Гриценко Марина Василівна, кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник відділу якості вищої освіти*

Швидка трансформація суспільних систем, зміна ролі університетського знання, кризовий стан якості вищої освіти, системний вплив глобалізації виводить проблему взаємозалежності академічної свободи і якості вищої освіти на перші позиції суспільного та академічного порядку денного.

Освіта є одним із важливих чинників міжнародного позиціонування, чинником забезпечення стабільного і поступального розвитку країни. Сьогодні постає гостра необхідність здійснення системних, ринковозорієнтованих перетворень в освітній галузі з метою підвищення якості надання освітніх послуг, широкого впровадження сучасних інформаційних технологій навчання, забезпечення індивідуалізації й лібералізації навчального процесу, формування високого статусу і професійного рівня викладацького складу. З огляду на це актуалізується проблема надання певних прав і свобод, створення відповідних умов членам академічної спільноти (викладачам, студентам, науковцям) здійснювати свої функції, реалізовувати свої академічні потреби.

Проблема забезпечення якості вищої освіти виникла не сьогодні. Вона червоною ниткою проходить через всю історію вищої освіти, неодноразово ставала предметом обговорення, наукових дискусій. Особливо гостро дана проблема торкнулася України, яка довгий час знаходилась та розвивала свою освіту на арені Радянського Союзу. Історично склалося так, що за радянських часів створилися особливі традиції відносин держави й вищої освіти. Пануюча ідеологія розглядала вищі навчальні заклади як засіб виховання та підготовки кадрів «нової» формації. Держава, формуючи жорсткі вимоги до структури, технології і якості освіти, виступала замовником та, здійснюючи нормативно-планове фінансування вищої освіти, була єдиним покупцем продукції закладів вищої освіти. У рамках цієї парадигми забезпечувалося репродукування централізованих й детермінованих відносин всередині університетів та інститутів. Зміна соціально-політичного контексту держави тим не менше не вплинула істотно на зміст відношення держави до вітчизняної вищої освіти, що розглядається, переважно як «фабрика» фахівців для задоволення потреб народного господарства. Відтак, в українській системі освіти логічно побудовані ті елементи, які були створені за умов адміністративного управління (за радянських часів) – тобто формальні процеси і процедури.

Європейська система освіти – навпаки, формувалася в умовах природнього вибору, коли вимоги до якості освіти висувалися безпосередніми споживачами освітніх послуг – галузями, роботодавцями, студентами [15].

На часі – розробка прозорих процедур забезпечення якості вищої освіти. Процедури можуть розрізнятися для різних ВНЗ, особливо якщо заклади відносяться до різних типів. Єдине, що має бути спільним для всіх закладів, – процедури повинні бути доступними і відкритими для суспільства, а також сприяти досягненню, підтримці або підвищенню якості вищої освіти, спираючись на наступні умови-аксіоми:

- високий рівень кваліфікації викладацького складу;
- мотивацію всіх учасників брати участь у поліпшенні якості освіти;
- прозорість інформації на всіх рівнях системи вищої освіти;
- достатню кількість ресурсів і їх справедливий розподіл на основі досягнутої якості;
- гнучкість освітнього контенту;
- мобільність професорсько-викладацького складу та студентів;

- академічну свободу, самостійність і незалежність [15].

Сьогодні академічна свобода та автономія накладають відбиток на моделі управління, фінансування, організації навчання в західноєвропейських університетах. Академічна свобода та автономія забезпечують демократизм, раціональність і прагматизм в організації навчального процесу, децентралізацію управління в університетах, самостійність університетських підструктур при проведенні наукової, освітньої, економічної або міжнародної діяльності, свободу для викладачів і студентів брати участь в соціальному й політичному житті суспільства.

Академічна свобода стосується всіх членів академічного співтовариства – науковців, викладачів і студентів. В усі часи існування університетів академічна свобода та автономія університетів піддавалися тиску з боку влади. Саме тому питання академічної свободи і соціальної відповідальності є значущими для вирішення проблеми забезпечення якості вищої освіти.

Інтерпретація поняття академічної свободи: нормативно-правова база

Академічна свобода – це комплексна категорія, яка характеризує соціальний простір самостійності і незалежності академічної спільноти в рамках академічної діяльності. Поняття академічної свободи включає свободу як особистості, так і спільноти. У цьому зв'язку, для більш глибокого розкриття ідеї академічної свободи, визначення основних параметрів та змістовних характеристик цього феномену слід проаналізувати поняття «академічна свобода» в програмних документах, міжнародних деклараціях, законодавчих актах тощо.

Витоки академічної свободи закріплені в таких документах як Декларація академічної свободи і повноважень Американської асоціації університетських професорів (1966 р.), Лімська декларація «Про академічну свободу і автономію вищих навчальних закладів» (1988 р.), Декларація «Великої хартії університетів» (1988 р.), Декларація про академічну свободу і автономію університетів, прийнята Міжнародною неурядовою організацією «Всесвітня служба університетів» (1990 р.), Ерфуртська декларація «До відповідального університету двадцять першого століття» (1996 р.), Рекомендація про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів, прийнята Генеральною конференцією ЮНЕСКО (1997 р.), Всесвітня декларація про вищу освіту для 21 ст.: підходи та практичні заходи (прийнята Організацією об'єднаних націй з питань освіти, науки та культури 1998 р.), Болонська декларація (1999 р.), Лісабонська декларація (2007 р.), Хартія університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта» (ухвалена на Міжнародній конференції «Ольвійський форум – 2009»), Закон України «Про вищу освіту» (2014 р.) тощо.

Розглянемо основні положення названих документів в контексті впровадження у ВНЗ академічної свободи. У «Декларації академічної свободи і повноважень» 1966 р. Американської асоціації університетських професорів «академічна свобода розглядається як право викладачів на повну свободу в дослідженнях і в публікаціях їхніх результатів, за умов належного виконання інших закріплених за ними академічних обов'язків. Однак дослідження, що проводяться з метою заробітку грошей, повинні бути засновані на угоді з адміністрацією інституту. Академічна відповідальність – це концепція свободи яка повинна бути доповнена концепцією відповідальності. Університетський викладач є громадянином, членом професійної асоціації, посадовою особою інституту. Виступаючи усно або письмово, як громадянин, викладач повинен бути вільним від інститутської цензури або дисципліни, але усвідомлювати, що особлива позиція тягне і особливу відповідальність. Як член професійної асоціації і посадова особа, він повинен пам'ятати, що публіка може оцінювати цю професію і цей інститут з його висловлювань. Тому викладач весь час повинен бути акуратним, проявляти відповідну стриманість, виявляти повагу до думок інших і докладати всі зусилля для підкреслення того, що він не є офіційним представником інституту» [27, с. 10–15].

Дану позицію підтримував і німецький вчений, іноземний член-кореспондент Герман Гельмгольц, який при вступі на посаду ректора Берлінського університету в 1871 р. сформулював

«теорію поєднання академічної свободи і відповідальності університетів, яка лягла в основу змісту принципу академічної автономії в Болонському процесі» [14, с. 5].

Саме теорія Германа Гельмгольца визначає розвиток Берлінського університету – найбільш авторитетного в Європі вузу нового типу XIX в. Її суть полягає в тому, що «університет – це центр освітньої системи, оскільки тут поєднуються навчання і дослідження, і, таким чином, «розплідники науки» стають також «установами загальної культури». Університет культури, заснований Гумбольдтом, отримує свою легітимність від культури, яка здійснює синтез навчання та дослідження, процесу і результату, історії і розуму, філології та критики, історичної вченості і естетичного досвіду, інституційного та індивідуального» [24, с. 28].

Гумбольдтова модель університету закріплена у Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI ст. (Париж, 9 жовтня 1998 р., ст. 2). Відповідно до Рекомендації про статус викладацьких кадрів закладів вищої освіти, прийнятої Генеральною конференцією ЮНЕСКО в листопаді 1997 р., вищі навчальні заклади повинні: «а) зберігати і розширювати свої основні функції, дотримуючись у всій своїй діяльності наукову та інтелектуальну етику і вимогливість; б) володіти можливостями для того, щоб виступати з етичних, культурних та соціальних проблем при повній незалежності і з усією відповідальністю, будучи свого роду інтелектуальним авторитетом; г) використовувати свій інтелектуальний потенціал і свій моральний авторитет для захисту та активного поширення універсально визнаних цінностей, включаючи світ, справедливість, свободу, рівність і солідарність; д) користуватися повною академічною свободою і автономією, що розуміються як комплекс прав і обов'язків, будучи при цьому повністю відповідальними та підзвітними перед суспільством; е) грати певну роль у сприянні виявленню та вирішенню проблем, які позначаються на добробуті громад, країн і світового співтовариства» [23].

Міжнародна неурядова організація «Всесвітня служба університетів», яка була створена в 1920 р., прийняла Декларацію про академічну свободу і автономію університетів (1990 р.). Відповідно до неї академічна свобода і автономія – це: «комплекс прав і свобод тих, хто навчає і навчається в секторі вищої освіти: член академічної спільноти здійснює свободу думки, совісті, релігії, вираження думки, асоціацій та зборів, так само як і право на особисту свободу, безпеку і свободу пересування» [1, с. 137].

Ще одним документом, що формує вектор академічної свободи у сфері вищої освіти є Лімська декларація [16]. Ця декларація проголошує, що академічна свобода трактується в дусі освітнього лібералізму і являє собою, в першу чергу, свободу членів академічної спільноти, особисто або колективно, у заняттях, розвитку або поширенні знань шляхом науково-дослідної роботи, вивчення, обговорення, документації, виготовлення, створення, навчання, викладання, писання.

Надзвичайно потужний вплив на розвиток університетської освіти має «Велика хартія університетів» [29], яку вперше підписали 388 університетів у 1988 році, під час урочистостей із нагоди 900-річчя Болонського університету. Цей документ окреслює фундаментальні принципи, якими мають керуватися університети та інші ВНЗ, щоб забезпечити розвиток освіти та інноваційний рух у швидкозмінному світі. На сьогоднішній день до хартії долучився 721 ВНЗ з 79 країн світу, щороку їхня кількість зростає. Цілий ряд українських ВНЗ приєдналися до Хартії, зокрема, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Дніпропетровська державна фінансова академія, Міжнародний гуманітарний університет, Луцький національний технічний університет, Національний медичний університет ім. Богомольця, Національний університет харчових технологій, Одеська національна морська академія, Полтавський національний технічний університет ім. Кондратюка. За весь час існування Magna Charta Universitatum її підписали ректори 49 українських ВНЗ [6]. Хартія відносить до основних принципів університетського життя (1) самостійність університету та (2) свободу в дослідницькій і викладацькій діяльності. Відповідно до п. 1 цієї хартії університет є самостійною установою всередині суспільств із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній

та історичній спадщині. Згідно з п. 3 свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Керівні органи й університети, кожний у рамках своєї компетентності, повинні гарантувати дотримання цієї фундаментальної вимоги. Зокрема, у Хартії стверджується, що університет діє усередині суспільств із різною організацією, що є наслідком різних географічних та історичних умов, і являє собою інститут, який критично осмислює й поширює культуру шляхом дослідження та викладання. Щоб відповідати вимогам сучасного світу, у своїй дослідницькій та викладацькій діяльності він повинен мати моральну і наукову незалежність від політичної та економічної влади [29].

Спрощено можна сказати, що реальна автономія ВНЗ має місце в ситуації, коли засновник виконує свої зобов'язання по фінансуванню ВНЗ і створенню необхідних умов для їх діяльності, а всі питання, що відносяться до змісту освіти, методики викладання, штатного розкладу і т.п., ВНЗ вирішують самостійно. При цьому засновник – і не тільки він – може, зрозуміло, «замовляти» ВНЗ підготовку фахівців, необхідних для національної економіки і культури, що оформляється відповідним чином (контрактом).

У Хартії сформульовані принципи автономії університетів виходячи з їх особливої ролі в сучасному світі як центрів культури, знання і досліджень. До основних принципів їх діяльності віднесені: автономність університетів, які виконують функцію критичного осмислення дійсності для цілей поширення культури шляхом викладання та наукових досліджень; незалежність університетів від політичних, економічних та ідеологічних вказівок влади; виконання своєї місії при дотриманні вимог свободи з обох сторін: влади і університетів.

Згідно з Ерфуртською декларацією «До відповідального університету двадцять першого століття», підписаною 1–2 березня 1996 р. у м. Ерфурт держава повинна поважати академічну свободу і автономію. Академічна свобода – це, в межах права, свобода вчених критикувати вже здобуті знання і проголошувати нові ідеї, погляди, навіть суперечливі й непопулярні, без загрози втратити роботу чи привілеї, що належать їм у межах інституції. Автономія – це право академічних інституцій на самостійний вибір засобів реалізації завдань, поставлених перед ними або ними ж визначених [22, с. 409].

Звернемо увагу ще на один документ, який детально регламентує академічні свободи. Йдеться про так звану «Рекомендацію про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів», прийняту Генеральною конференцією ЮНЕСКО у листопаді 1997 р. [23, с. 50]. У ст. 2 цієї декларації наголошується, що співробітники та студенти повинні...користуватись повною академічною свободою та автономією, що розуміються як комплекс прав та обов'язків, будучи при цьому повністю відповідальними та підзвітними перед суспільством. Документ виділяє два види свободи: (1) індивідуальна академічна свобода, що захищає окремого викладача, (2) інституційна академічна свобода, що захищає університет від втручання уряду, право, що стосується спільноти викладачів та освітньо-наукової установи в цілому. Також, зокрема, зазначено про права викладачів на викладання і проведення наукових досліджень без будь-яких заборон і зовнішнього втручання, їхню провідну роль у розробці навчальних планів і програм, порушено питання про необхідність забезпечення правового захисту інтелектуальної власності викладацьких кадрів, створення умов для поширення результатів наукової роботи та ін. Водночас акцентовано, що свою діяльність викладачі повинні будувати із дотриманням прийнятих професійних принципів (професійна відповідальність й інтелектуальна вимогливість) відповідно до норм і методів викладання.

Та, як зазначає І. Вакарчук, «незважаючи на велику кількість міжнародних документів, діяльність різних організацій у сфері прав людини загалом, простір вищої освіти значною мірою залишається незахищеним від посягань на академічні права і свободи освітян і науковців, простежується тривожна тенденція до того, щоб підірвати, обмежити або придушити академічну свободу вищих навчальних закладів» [4, с. 60–61].

Щоб завадити цьому у червні 1999 року було підписано Болонську декларацію [31] – стратегічний документ, який спрямовується на створення відкритого європейського освітнього і наукового простору, відповідно до якого діяли б єдині умови визнання дипломів про освіту, працевлаштування та мобільності студентів та викладачів.

Відповідно до положення Болонського процесу [31] академічна свобода і автономія це: «істотна умова здійснення функцій, які довірені університетам і іншим інститутам вищої освіти; невтручання держави у справи університету; рівність членів академічної спільноти; свобода викладання; свобода навчання для студентів, що включає право вибирати напрямок навчання з надаваних курсів і право отримувати офіційне підтвердження отриманих знань; свобода наукових пошуків; свобода розвитку освітніх можливостей; право на свободу асоціації всіх членів академічної спільноти, включаючи право на створення професійних спілок з метою захисту їх інтересів; високий ступінь автономії інститутів вищої освіти; самоврядування інститутів вищої освіти; участь усіх членів академічних спільнот в управлінні академічними й адміністративними справами; виборність усіх керуючих органів інститутів вищої освіти; самостійне прийняття рішень, що стосуються управління і визначення політики освіти, дослідження, просвітницької роботи, розміщення ресурсів та інших видів діяльності, які до них відносяться».

Важливо, що Україна, підписавши у червні 2005 р. Болонську декларацію, взяла на себе зобов'язання виконувати головні її положення, що в кінцевому підсумку повинно докорінно змінити вищу вітчизняну систему вищої освіти та сприяти покращенню якості підготовки фахівців.

На з'їзді ректорів у м. Саламанка в Іспанії (29–30 березня 2000 р.) знову виражена прихильність академічної спільноти принципам автономії і підзвітності, цінностям академічної свободи, що означає, що вузи повинні мати право: визначити свої власні стратегії; обирати пріоритети в навчальній і дослідницькій роботі; формувати освітні програми; встановлювати критерії відбору викладачів; розподіляти ресурси. «Для реалізації цього права університетам, як зазначає М. Згуровський, потрібні: адміністративна свобода; регулюючі структури, які забезпечили б підтримку без зайвої жорсткості; достатнє фінансування» [12, с. 17].

Результатом багатьох міжнародних з'їздів, хартій та декларацій за ініціативою Болонського університету і Європейської асоціації університетів Наглядової ради Великої Хартії є підписання Лісабонської декларації [28]. На переконання розробників декларації, ознайомлення академічної спільноти з детальнішим означенням сутності головних академічних принципів зможе прокласти шлях до кращого розуміння, ширшої дискусії та активнішої діяльності, спрямованих на захист академічної свободи та автономії вищих навчальних закладів.

Академічну свободу у Декларації трактовано, передусім як «свободу членів академічної спільноти (індивідуальна чи колективна) у здійсненні, розвитку та передаванні знань шляхом наукових досліджень, викладання і навчання, дискусій і обговорення, документування тощо без будь-якого втручання чи цензурування з боку державних чи недержавних інституцій, політичних партій, релігійних організацій» [28].

Якісною характеристикою академічних свобод, поданих у Декларації, є право членів академічної спільноти виконувати свої функції без будь-якої дискримінації і посягань за можливі утиски з боку держави чи іншої інституції. Підтвердження даного положення можна зустріти в статтях В. Долженка. На його думку, «академічні свободи – це свобода викладання і проведення наукових досліджень, можливість вільно розповідати про їхні результати і публікувати їх без цензури, свобода навчання для студентів, зокрема право вибирати напрям підготовки із пропонуваніх дисциплін, і право на офіційне підтвердження здобутих знань, право членів академічної спільноти вільно підтримувати освітні і наукові зв'язки із колегами з будь-якої країни, створювати свої професійні асоціації й організації для захисту своїх інтересів, право на участь в управлінні академічними й адміністративними справами» [9, с. 44].

Парламентська Асамблея Ради Європи у своїх офіційних документах наголошує на необхідності забезпечення автономії ВНЗ саме на засадах *академічної свободи*, зокрема:

- академічна свобода щодо досліджень передбачає свободу вираження і дій, свободу інформації, досліджень і розподілу знань без обмежень;
- інституційна університетська автономія має бути виявом незалежної прихильності традиційній і основній культурній та соціальній місії університету;
- порушення академічної свободи та університетської автономії завжди призводить до інтелектуального спаду і як наслідок – до соціальної та економічної стагнації;
- університети можуть понести високі витрати і втрати, якщо вони відмежуються від змінюваних потреб суспільства, які повинні обслуговувати, виховувати та розвивати [30].

Відчутний вплив на академічну свободу на національному рівні здійснив документ Хартії університетів України «Академічні свободи, університетська автономія та освіта» (Ольвійська хартія) [1].

У вищезазначеному документі університетська автономія розуміється як форма встановлення та повсякчасного досягнення *академічних свобод*, що визначається як необхідна ступінь незалежності університету:

- у правоздатності вирішувати завдання розвитку особистості, суспільства;
- від зовнішнього втручання (від держави та інших суспільних сил) приймати рішення стосовно внутрішньої організації та управління, розподілу фінансових ресурсів та генерування доходів, адміністрування і встановлення власної лінії поведінки (місії) у сфері освіти, науково-дослідної роботи, викладання й інших пов'язаних із цим видах діяльності.

Згідно з Ольвійською Хартією університети закликають уряд визнати принципи університетської автономії, що підкріплює їх різноманітні місії, в тому числі:

- академічної автономії (навчальні плани, програми та наукові дослідження);
- фінансової автономії (виділення бюджету єдиною сумою);
- організаційної автономії (організаційна структура університетів);
- автономії в області кадрової політики (найм, заробітна плата та просування по службі) [1, с. 260–261].

В Україні академічна свобода нормативно закріплена в новому Законі України «Про вищу освіту» [11], який визначає академічну свободу як самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом. На практиці ж академічні свободи у вищих навчальних закладах України відображені хіба що в положеннях і статутах університетів.

Зокрема, в Положенні про організацію освітнього процесу в Київському національному університеті технологій та дизайну, в підрозділі 7.1 «Академічні свободи науково-педагогічних, наукових та педагогічних працівників Університету» наголошується, що академічна свобода є суттєвою передумовою тих освітніх, науково-дослідних, управлінських та обслуговуючих функцій, які покладаються на Університет. Свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя, а Університет, у межах своєї компетенції, гарантує її дотримання і реалізацію. В Університеті забезпечуються такі академічні свободи:

- 1) наукова творчість є фундаментальним правом кожного працівника;
- 2) будь-яке наукове дослідження вільне від прихованого чи відкритого репресивного впливу бюрократичних, політичних, релігійних та фінансових директив, зокрема від адміністрації Університету;
- 3) свобода у виборі теми дослідження, яка може не збігатися із загальною науковою темою Університету;
- 4) свобода у виборі методів дослідження;
- 5) свобода щодо власних міркувань і наявності різних думок щодо одержаних наукових результатів;

б) свобода у виборі місця здійснення наукової діяльності, яке обирається ним, виходячи із доцільності для дослідження;

7) свобода у виборі способів та засобів представлення результатів дослідження, має право і рівний доступ до засобів інформації, які є в Університеті;

8) однаково відкритий доступ до джерел інформації в Університеті [21].

Це лише один з прикладів положення про освітню діяльність у одному з вітчизняних вищих навчальних закладів, де наголошується на тому, що академічна свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя. Проблема одна: ці академічні свободи не працюють.

Інтерпретація академічної свободи в філософсько-освітньому дискурсі

Для більш глибокого розкриття сенсу поняття «академічна свобода» звернемося до інтерпретації цього феномену в філософському дискурсі.

Як стверджує Ортега-і-Гассет «Академічна свобода – це свобода, яку надає суспільство членам академічної спільноти для того, щоб уможливити виконання, покладених на них завдань, тобто своєрідний дозвіл університетові виконувати свій обов'язок перед суспільством» [19, с. 73].

С. Хлуднева зазначає, що «витоки академічних свобод як університетської традиції сягають доби середньовіччя і характеризують одну із сторін функціонування перших європейських університетів. Відомо, що засновані у XII—XIII ст. університети в Італії, Франції, Англії як об'єднання, корпорації тих, хто вчить, і тих хто, навчається, широко сповідували демократичні принципи академічного життя. Це стосувалося, зокрема, наявності різних привілеїв, автономічних прав, прав громадянського чи церковного захисту, питань управління навчальними закладами та інше» [26, с. 165].

Водночас, зважаючи на прагнення церкви монополізувати суспільну думку, підпорядкувати освітньо-інтелектуальне життя церковним доктринам, вести мову про довершеність академічних свобод не доводиться.

Нове озвучення концепції академічних прав і свобод в історії університетської освіти датується кінцем XVII ст. і пов'язане з іменами англійських філософів Джона Локка і Томаса Хобса. Їхні погляди щодо необхідності відмови на обмеження в царині наукових досліджень і дотримання загальних підходів у навчанні, вільному від всяких застережень, проклали шлях до академічної свободи у сучасному розумінні.

В свою чергу, німецькими філософами були переосмислені і в певній мірі заново сконструйовані цілі, завдання університету і цінності, які лежать в їх основі. Для даної концепції університету характерний акцент на таких принципах як інституційна автономія, академічна свобода, єдність навчання і наукових досліджень, які повинні служити, на думку Гумбольдта, «справі народження особливого національного духу. Університетська автономія у німецького філософа і реформатора, грала нормативну роль у забезпеченні академічної свободи, єдності освіти і наукових досліджень» [7, с. 30]. Разом з тим, у своїй концепції Гумбольдт фактично підпорядкував університет національно-державним інтересам, надавши ідеї академічної свободи нормативно-правовий характер, джерелом якої була законотворча діяльність держави.

Таким чином, можна говорити про те, що філософія Гумбольдта стверджувала академічну свободу вченого, безпосередньо підпорядковуючи діяльність університету як соціального інституту державі.

Певною віхою у філософському осмисленні академічної свободи були праці та активна соціальна діяльність американських філософів Джона Дьюї та Артура Лавджоя, ідейних і організаційних натхненників створення Американської асоціації університетських професорів і розробки Декларації принципів академічної свободи.

Надалі ідея академічної свободи знаходить вираження у працях Ясперса, Гайдеггера, а в наші дні Дерріди, Габермаса, Рорті і багатьох інших.

Внутрішній і зовнішній сенс поняття відповідальності

Вивчаючи зміст категорії «відповідальність», ми маємо розуміти, що соціальну відповідальність не можна зводити до одного з її різновидів: моральної, політичної, юридичної, професійної та ін. У процесі вивчення цих різновидів відповідальності необхідно мати на увазі те, що співвідношення соціальної відповідальності з її різновидами можливо уявити як діалектичний зв'язок загального та особливого.

У Комюніке Всесвітньої конференції ЮНЕСКО [5] наголошується, що вища освіта як суспільне благо є відповідальністю усіх заінтересованих сторін, особливо урядів. Стоячи перед складністю теперішніх і майбутніх глобальних викликів, вища освіта має соціальну відповідальність для покращення нашого розуміння багатогранних проблем, які включають соціальний, економічний, науковий і культурний виміри і нашу здатність відповідати їм. Вона повинна привести суспільство до створення глобальних знань, які б відповідали глобальним викликам, між іншим викликам продовольчої безпеки, зміни клімату, розподілу водних ресурсів, міжкультурного діалогу, запровадження відтворювальних джерел енергії та охорони здоров'я. Заклади вищої освіти, через їх основні функції (дослідження, навчання і послуги громадськості), що здійснюються в контексті інституційної автономії і академічної свободи, повинні збільшити свою міждисциплінарну спрямованість і просувати критичне мислення і активну громадянську позицію. Це сприяло б сталому розвитку, миру, добробуту і реалізації прав людини, зокрема рівності статей. Вища освіта повинна не тільки надавати тверді навички для теперішніх і майбутніх поколінь, але й має також сприяти освіті соціально відповідальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії. Існує потреба в більшій інформації, відкритості і прозорості щодо різних місій і роботи індивідуальних закладів. Автономія – необхідна вимога для здійснення інституційних місій через якість, відповідність, ефективність, прозорість і соціальну відповідальність.

О. Зайчук визначає соціальну (зовнішню) відповідальність як «обов'язок особи оцінити власні наміри та здійснювати вибір поведінки відповідно до норм, що відображають інтереси суспільного розвитку, а у випадку порушення їх – обов'язок звітувати перед суспільством і нести покарання» [10, с. 533].

Схоже, але більш ємке визначення соціальної відповідальності знаходимо у Р. Хачатурова та Д. Липинського. Під соціальною відповідальністю вони розуміють «дотримання суб'єктами суспільних відносин, вимог соціальних норм, а у випадках безвідповідальної поведінки, що не відповідає вимогам норм чи порушує суспільний порядок, вони зобов'язані нести доповнюючий обов'язок особистого чи майнового характеру» [25, с. 78].

О. Плахотний стверджує, що поняття відповідальності поєднує дві форми, два різних види відповідальності: 1) відповідальність як реакція суспільства на поведінку індивіда (суспільна (зовнішня) відповідальність); 2) відповідальність як система відповідей індивіда на вимоги суспільства (особиста (внутрішня) відповідальність). Автор підкреслює, що «між суспільством та індивідом існує взаємозв'язок» [20, с. 70]. З одного боку, суспільство покладає на індивіда обов'язок вчиняти соціально корисні вчинки, а з іншого — воно зобов'язано сприяти суб'єкту у здійсненні ним своїх прав та обов'язків та несе за це відповідальність. Соціальна відповідальність відображає певне співвідношення між особистістю та суспільством інтегрально.

О. Поляков характеризує соціальну відповідальність як зовнішню негативну реакцію з боку суспільства на нормопорушуючі дії суб'єкта, що порушують соціальну комунікацію, і являє собою легітимну соціальну відповідь на неприпустиму поведінку через реалізацію принципу покарання. М. Семякін визначає соціальну відповідальність як «обов'язок індивіда виконувати відповідні політичні, юридичні та моральні (внутрішні) вимоги, які встановлюються суспільством, державою чи колективом» [24, с. 28].

Р. Хачатуров же вважає, що «у суспільстві існує стільки різновидів соціальної відповідальності, скільки в ньому діє різновидів соціальних норм» [25, с. 136].

М. Бахтінім виділяються наступні види соціальної відповідальності: моральна, персональна (внутрішня), політична, соціальна (зовнішня). Моральна (внутрішня) відповідальність настає у випадку порушення традицій, звичаїв, норм культури та естетичних норм. Вона відображається у суспільному осуді та соціальному відмежуванні від суб'єкта, що порушує чи ухиляється від виконання норми поведінки. «Моральна відповідальність має важливе значення, оскільки забезпечує відповідність суб'єктів прийнятим у суспільстві уявленням про добро та зло, справедливість та несправедливість» [8, с. 275].

Корпоративна (зовнішня) відповідальність настає у випадку порушення корпоративних правил, які прийняті певною соціальною структурою та не мають правового значення.

Таким чином, соціальна (зовнішня) та моральна (внутрішня) відповідальність співвідносяться як загальне та особливе. Для цих видів відповідальності притаманні наступні спільні риси:

- як будь-яка соціальна, так і моральна відповідальність є засобом гарантування та охорони суспільних відносин;
- вони встановлюються певними суб'єктами та гарантуються певними засобами;
- є засобами гарантування прав людини та суспільних інтересів;
- є елементами надбудови суспільства, що залежать від рівня розвитку економічних, політичних та суспільних відносин;
- мають динамічний характер, тобто розвиваються та трансформуються разом із суспільними відносинами;
- існують у певній сфері та регламентуються певним різновидом соціальних норм;
- переслідують досягнення певної мети та мають функціональну спрямованість;
- передбачають настання певних наслідків для порушника;
- забезпечують системність суспільства як соціального утворення;
- виробляють повагу до прав та свобод людини і є проявами культури суспільства.

Наявність зазначених вищеспільних рис не заперечує самостійного характеру моральної відповідальності як основного різновиду соціальної.

Отже, соціальна відповідальність є комплексною категорією, що передбачає наявність різноманітних форм та видів. Важливим різновидом такої відповідальності є зовнішня та внутрішня відповідальність.

«Зовнішня відповідальність, як зазначає В. Нікольський, означає здатність відповідати потребам суспільства, як це зазвичай називається сьогодні – потребам зацікавлених сторін (держави, ринку праці, спонсорів н ін.). Внутрішня відповідальність стосується особистої та академічної відповідальності» [17, с. 145].

Загалом, внутрішня відповідальність відноситься до різних аспектів академічного життя конкретної установи вищої освіти – діяльності студентів, викладачів, вчених, адміністрації. На цій підставі можна розрізняти адміністративну, академічну і фінансову відповідальність. Адміністративна відповідальність включає механізми управління, необхідний для нормального функціонування окремого закладу та його структурних підрозділів. Академічна відповідальність сфокусована на якості оглядового процесу та досягненні поставлених освітніх цілей. Фінансова відповідальність покликана контролювати ефективність використання матеріальних ресурсів та демонструвати прозорість економічної діяльності установи вищої освіти. Традиційно внутрішня відповідальність реалізується університетом через колегіальну систему прийняття рішень і виборність керівництва, що означає прийняття на себе ризику самостійності, самозаконності. Механізм внутрішньої відповідальності пов'язаний з демократичними процедурами, включаючи й академічну свободу.

У праці «Відповідальність університету перед суспільством» Г. Нів представляє шість запитань, які кожне суспільство ставить щодо своїх університетів. На чому заснована «спільнота», якій університет підзвітний? Якою мірою центральний уряд наглядає і управляє університетом? Яка роль академічної спільноти у нації? Університет призначений для підтримання стабільності чи заохочення зміни? Яку роль у розвитку суспільства відіграє знання, відтворене і створене університетом? Чи треба суспільству – через свій уряд – визначати, який різновид знання повинен бути пріоритетним для університету? [13, с. 98–99]. На думку Ніва, вони залишаються осьовими і для університетів XXI сторіччя.

Як стверджують вітчизняні дослідники В. Андрущенко, Т. Андрущенко та В. Савельєв, модерний університет із часу свого існування ніс відповідальність, перш за все, перед національною державою, яка, в свою чергу гарантувала йому і фінансування, і автономію. У світі, який «дедалі більше глобалізується та інтегрується, аргумент про державу та націєтворчу роль університету втрачає свою ґрунтовність». У свою чергу, держава вже не може гарантувати ані фінансування в режимі «welfare state», ані традиційну автономію. Остання із самодостатньої цінності перетворилась у свого роду заручницю процесу побудови системи взаємовідносин в трикутнику: університет – держава – «зацікавлене суспільство» (stakeholder society). Дискурс збагатився концепцією «обумовленої автономії» (conditional autonomy). Відповідно до неї, – зазначає Г. Нів, – «рівень забезпечення інститутом власного самовизначення безпосередньо залежить від того, як він виконує окреслені ним же зобов'язання перед суспільством». «Академічна свобода – це, по суті, соціальний обов'язок» [3, с. 185–186].

«Зміцнення академічної свободи» і «посилення відповідальності» – два боки однієї медалі – процесу формування «нових відносин» між «зацікавленим суспільством» і вищими навчальними закладами, зміцнення довіри між ними. Відбувається перехід від «старого врядування», основою якого був «традиційний спосіб академічного самоврядування замкненого співтовариства вчених» до «нового типу врядування». Традиційний баланс між автономією, владою та підзвітністю в освіті переглядається усіма зацікавленими сторонами.

Академічна автономія має право і відповідальність у першу чергу співтовариства. У цьому світлі можна трактувати поняття академічної відповідальності, як системи заохочень та стягнень, прийнятих в академічному співтоваристві, які існують в якості академічного етосу. «До академічній спільноти, за словами А. Огурцова, ми відносимо «викладачів, науковців, а також студентів, аспірантів, слухачів та ін.» [18, с. 166]. Тобто всіх тих, хто зайнятий академічною діяльністю безпосередньо.

Академічна свобода в своєму етичному вимірі – умова соціальної відповідальності академічної спільноти в цілому і окремих його членів. Тому й не дивно, що більшість науковців вважають, що «академічна свобода також є необхідним ціннісним принципом, що формує умови реалізації ідеалів і норм наукової діяльності та умов академічної ідентичності» [2, с. 58–67].

Цінність знання та академічної свободи як умови його здобуття, збереження і розвитку в даному випадку вимірюється його об'єктивною значимістю для широких верств населення.

Необхідно відзначити, що поняття академічна автономія містить у собі академічну свободу і відповідальність тих співтовариств, які стосуються як кожного викладача зокрема, так і всіх університетів світу загалом.

У вже згадуваній нами Ерфуртській декларації стверджується, що Університет повинен становити відповідальну і згуртовану спільноту, а не анархічне або безвідповідальне товариство. На університетах лежить обов'язок такої самоорганізації, щоб їх рішення приймалися після всесторонніх консультацій, але без зайвого зволікання, а узгоджені дії впроваджувалися в життя вповні і сумлінно, при мінімальних коштах. Як спільнота вчених і студентів, університет несе колективну відповідальність за діяльність своєї влади [22, с. 410].

Держава повинна дозволити університетам встановлювати власні зразки діяльності та показники її якості. Під «якістю» розуміємо тут перелік засад, якими університет керується при

реалізації поставлених перед собою цілей, при збереженні академічних стандартів, тобто виразно окреслених умов, необхідних для отримання певних ступенів, титулів та інших досягнень, які піддаються академічній оцінці.

Університети повинні забезпечити прозорість і публічний характер цьому процесові саморегуляції. Усі процедури, які університети застосовують з метою нагляду за стандартами і забезпечення якості, повинні бути відкриті для громадського зацікавлення і критики, а університети мусять погодитися з тим, що несуть відповідальність перед громадою за способи реалізації цих завдань [22, с. 410].

Як свідчить досвід розвинутих країн, «одне із головних завдань університетського менеджменту» – це «встановлення балансу між «автономією» університету та його «відповідальністю» перед суспільством». «Академічна спільнота» прагне максимуму «свободи», «зовнішні стейкхолдери» – максимуму «підзвітності». Постійно існує загроза і спокуса у кожній із сторін запровадити правила гри з нульовою сумою (zero-sum game), в якій виграш одного учасника дорівнює програшу іншого [3, с. 192–193].

Вагомим, як вважають В. Андрущенко, Т. Андрущенко та В. Савельєв, є твердження, що «автономія університету означає його цілковиту підзвітність та відповідальність перед суспільством». У цьому випадку виникає запитання: про яке суспільство йдеться? Мабуть, не про сучасне українське, оскільки до реальної автономії нашим вищим навчальним закладам ще далеко. Якщо ж йдеться про розвинуте суспільство, то тоді бажано знати хто і як репрезентує його цілі «не як соціальної абстракції, а конкретного живого тіла?». Інакше кажучи, перед ким конкретно нести відповідальність? З огляду на всезростаючу складність та розгалуженість зв'язків університету із навколишнім середовищем, наприклад, у США. Як правило, згадуються «споживачі освітніх послуг», «громада», «державна», «спонсори», «фонди» тощо. Чи доречно, з огляду на існуючу нині практику освітнього врядування в розвинутих країнах, вести мову про «цілковиту підзвітність та відповідальність» університету перед кожним із названих представників «зацікавленого суспільства» (stakeholder society)? [3, с. 193].

Основною теоретичною проблемою, на наше переконання, є питання про методологічні підстави університетської автономії. Іншими словами, проблема полягає в знаходженні принципу, через який потреба в автономії могла б бути виправдана. Найбільш яскравим прикладом подібної прагматики можна назвати документи міжнародного права та Болонського процесу, в яких в якості такого принципу зазвичай проголошується академічна свобода як, у свою чергу, необхідна умова розвитку вищої освіти і науки. Однак те, що виявляється стереотипом для європейської свідомості, зовсім не обов'язково є універсальним законом.

Висновки

Умовами успішного розвитку освітніх систем, визнаними в світі, є: вибір і конкуренція, децентралізація та автономія, відповідальність за результати. Тому створення системи забезпечення якості для української вищої освіти має базуватись на цих принципах і відповідати провідним сучасним європейським практикам [15].

Академічній свободі в цьому завданні, на наше переконання, відведено роль основного рушія створення прозорого освітнього середовища із високим рівнем довіри і розумінням важливості якості вищої освіти.

Якщо узагальнити наявні пояснення терміна в законодавчих актах, програмних документах, міжнародних деклараціях тощо, то можна під спільний знаменник поставити такі сторони, позиції, що характеризують загалом сутність академічних свобод. Академічна свобода (Academic freedom) означає:

– свободу членів академічного співтовариства, кожного зокрема чи всіх разом, у прагненні до розвитку і передачі знань через дослідження, викладання, творчу діяльність;

- утримання з боку владних структур від використання системи освіти як інструменту для пропаганди;
- забезпечення викладацькому складу і студентам усіх вищих навчальних закладів умов для автономії і свободи викладання, навчання і дослідницької діяльності без зовнішнього втручання;
- відкритий доступ до інформації про суспільні справи і справи своєї установи, можливість обмінюватися інформацією зі своїми колегами у своїй країні і за кордоном;
- самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом.

Отже, академічна свобода охоплює в себе передусім такі елементи, як свободу викладання, свободу проведення наукових досліджень, свободу навчання. Вона тісно пов'язана з автономією навчального закладу, яка символізує його самостійність, незалежність у процесі реалізації навчального процесу, науковій, фінансовій, господарській діяльності, підборі кадрів тощо.

Академічна свобода і соціальна відповідальність – ключові цінності науково-дослідної діяльності, які необхідно визнавати і пропагувати. Для забезпечення якості вищої освіти ці цінності мають не суперечити, а посилювати одна одну. Викладачі й дослідники, всі разом і кожен окремо, в рамках академічної свободи мають право вільно висловлювати свою думку про наукові аспекти дослідницьких проектів і їх результати і утримуватись від участі в проектах, які протирічать їх переконанням.

Свобода і відповідальність не привілеї, що надані академічній спільноті в її власних інтересах. Автономія і академічна свобода передбачають вагому соціальну відповідальність. Академічна автономія передбачає відповідальність в першу чергу співтовариства. У цьому світлі можна трактувати поняття академічної відповідальності, як системи заохочень та стягнень, прийнятих в академічному співтоваристві, які існують в якості академічного етосу.

Основною проблемою уповільнення реформ у галузі вищої освіти в Україні, на думку фахівців, є те, що «університети залишаються низовими елементами жорстко регламентованої, ієрархічної та централізованої системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній результат розпорошена між багатьма державними інституціями (внаслідок чого за якість освіти ніхто не несе відповідальності), а влада – як центральна, так і місцева – і далі має всі можливості втручатись у внутрішньо-університетське життя і з «цінними порадами» та «адміністративними примхами».

Очевидно, що цілі освітньої діяльності, які здійснюються вищими навчальними закладами, не можуть бути досягнуті при відсутності свободи вибору світоглядної, моральної та ідеологічної основ освіти, свободи у визначенні методики навчання, свободи науково-дослідницького та педагогічної творчості, вільного пошуку, викладу та розповсюдження інформації.

Отже, основним завданням реформи галузі вищої освіти є реалізація у вищих навчальних закладах академічної свободи, яку вже давно практикують провідні університети Європи, і яка є засобом для покращення якості вищої освіти, запровадження змагальності вищих навчальних закладів та їхньої відповідальності за результати своєї роботи.

Список використаних джерел

1. Академічні свободи, університетська автономія та освіта сталого розвитку. Мовою документів: Наукове видання. – Миколаїв: Вид-во Чорноморського державного університету ім. Петра Могили, 2009. – С. 256–263.
2. Альборнос О. Автономия и подотчетность в системе высшего образования / Орландо Альборнос // Перспективы: Вопросы образования. – 1992. – № 3. – С. 58–67.

3. Андрущенко В. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2014. – 460 с.
4. Вакарчук І. На півдорозі до академічної незалежності: автономія, академічна свобода і суспільна відповідальність університету в новому соціокультурному та економічному контексті / І. Вакарчук, М. Зубрицька // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 60–61.
5. Всесвітня конференція з вищої освіти – 2009: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку [Електронний ресурс] (ЮНЕСКО, Комюніке Париж, 5-8 липня 2009 року). – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main>.
6. Вузи України приєдналися до Великої хартії університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/news/23020/>.
7. Гумбольдт, Вільгельм фон. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / В. Гумбольдт // Ідея університету [Текст] : антологія / [упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; ред. М. Зубрицька]. – Л. : Літопис, 2002. – С. 30.
8. Добренєков В. И. Общество и образование / В. И. Добренєков, В. Я. Нечаев. – М. : ИНФРА. 2003. – С. 275.
9. Долженко В. Сорбонская и Болонская декларации Информация к размышлению / В. Долженко // Вестник высшей школы: Alma mater. – 2000. – № 6 – С. 44.25
10. Зайчук О. В. Теорія держави і права. Академічний курс : підручник / О. В. Зайчук, Н. М. Оніщенко. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – С. 533.
11. Закон України «Про вищу освіту». – 2014. – № 37–38 (із змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
12. Згуровський М. Болонський процес: путем європейської інтеграції / М. Згуровський // Зеркало недели. – 2003. – 18 окт. (№ 40). – С. 17.
13. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / М. Квієк; пер з англ. Т. Цимбала. – К.: Такочн, 2009. – 380 с.
14. Козырин А. Н. Образовательное законодательство и образовательные системы зарубежных стран / А. Н. Козырина. – М.: Academia, 2007. – С. 5.
15. Концепція забезпечення якості вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dovira.eu/images/QA_concept_Final.pdf.
16. Лімська декларація «Про академічну свободу і автономію вищих шкіл» (1988 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://auu.kma.mk.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=112&lang=en.
17. Никольский В. С. Университетская автономия и академическая свобода: критический взгляд на взаимосвязь традиционных ценностей / В. Никольский // Высш. образование в России. – 2008. – № 6. – С. 145. – (Университет: вчера и сегодня).
18. Огурцов А. П. Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб.: РХГИ, 2004. – С. 166.
19. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М. Н. Голубевой; ред. перевода А. М. Корбут; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – С. 73.
20. Плахотный А. Ф. Проблемы социальной активности, свободы и ответственности в социалистическом обществе / А. Ф. Плахотный. – Харьков: «Высшая школа», 1985. – С. 70.
21. Положення про організацію освітнього процесу в Київському національному університеті технологій та дизайну [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://knutd.com.ua/files/dostupdopi/Zbirnyk-polozhen85_tom2.pdf
22. Поляков М. В. Класичний університет: еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К.: Генеза, 2004. – 416 с.
23. Рекомендация о статусе преподавательских кадров высших учебных заведений, принятая Генеральной конференцией на ее 29-й сессии. Париж, 21 октября – 12 ноября 1997 г. (Отдельное издание). – Париж: Издание ЮНЕСКО, 1998. – 120 с.

24. Фиапшев Б. Х. Образовательные стандарты, автономия высшей школы, академические свободы: [монография] / Б. Х. Фиапшев. – М.: Народное образование, 2007. – С. 28.
25. Хачатуров Р. Л. Общая теория юридической ответственности / Хачатуров Р. Л., Липинский Д. А. – СПб.: Изд. «Юридический центр Пресс», 2007. – 147 с.
26. Хлуднева С. В. Джон Дьюи и Артур Лавджой: борьба за академические свободы / С. В. Хлуднева // Вопросы философии. – №12. – 2004. – С. 165.
27. Adler M. J. Teaching, Learning, and Their Counterfeits / M. J. Adler // Reforming Education: The Opening of the American Mind. – New York: Macmillan, 1988 – P. 10–15.
28. Lisbon Declaration (2007) Europe's Universities Beyond 2010: Diversity With A Common Purpose [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Convention/Lisbon_Declaration.pdf.
29. Magna Charta Universitatum [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://cicic.ca/docs/bologna/Magna_Charta.en.pdf.
30. Recommendation 1762 of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe (30/06/2006). Academic freedom and university autonomy [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://assembly.coe.int/Main.asp?link=/Documents/AdoptedText/ta06/ERec1762.htm>.
31. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf.

РОЗДІЛ 4**ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ СВІТОГЛЯДНО-КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

*Рябченко Володимир Іванович, кандидат сільс.-госп. наук, с.н.с.,
провідний науковий співробітник відділу якості вищої освіти*

Протягом попередніх десятиліть в Україні відбулося гіпертрофоване розширення ринку послуг у сфері вищої освіти на тлі зниження якості освіти. Цим актуалізується необхідність дослідження причин такої невтішної результативності вітчизняної вищої школи, яка є надзвичайно важливим і безальтернативним в умовах ноосфери соціальним інститутом. Актуальність зазначеної проблеми посилюється ще й тим, що тенденція зниження якості вищої освіти в Україні зберігається й після інституційних реформувань її системи вищої освіти, які здійснюються відповідно до вимог Болонського процесу, а також після запозичення у діяльність вітчизняної вищої школи зразків кращого досвіду так званих топових університетів світу. Такий стан вищої школи України спонукав автора до концептуалізації формату дослідження, який би дав змогу системно визначити та проаналізувати комплекс основних чинників, що породжують актуалізовану проблему.

У концептуалізації дослідження виходимо з того, що вища школа як соціальний інститут, з одного боку, є самодостатньою соціальною системою, а з іншого, – вона є підсистемою суспільства, в якому функціонує й від якого залежна. Своєю чергою, суспільство та його вища школа взаємодіють із загальноцивілізаційним контекстом, тобто тим зовнішнім середовищем, вплив чинників якого стає дедалі значущим, що зумовлюється глобалізацією сучасного людства. Оскільки вища школа є підсистемою суспільства, то внутрішні системні чинники впливають на її стан та функціонування безпосередньо, отже, – визначально. Натомість зовнішні щодо суспільства чинники впливають на неї опосередковано і можуть суспільним організмом посилюватись або, навпаки, нівелюватись чи взагалі блокуватись і відторгатись. З цього випливає, що вища школа як соціальний інститут залежить, передусім, від свого суспільства, й меншою мірою – від загальноцивілізаційного контексту.

Логіка цивілізаційного процесу, особливо протягом попереднього століття, з переконливою очевидністю підтверджує, що благополучними, успішними й розвиненішими стають відкриті суспільства. Закритість, будь-яка ізоляція суспільства від цивілізованого світу прирікає його на стагнацію й аутсайдерство у світовій спільноті. Саме тому є всі підстави вважати інтегрованість суспільства в загальний цивілізаційний контекст об'єктивним цивілізаційним викликом. Наскільки успішною може бути відповідь на цей виклик, залежить від здатності самого суспільства й держави як політичного інституту, що очолює його країну. Інтегральним критерієм такої здатності логічно вважати рівень цивілізаційного розвитку, визначальною ознакою якого є розвиненість реальної демократично-правової держави. Нелогічно очікувати чи сподіватися на успішну інтеграцію в зовнішній цивілізаційний простір будь-якого із соціальних інститутів суспільства, яке за рівнем свого цивілізаційного розвитку не відповідає визначальним вимогам з боку тієї спільноти, з якою той чи інший соціальний інститут прагне інтегруватись.

У 2005 році Україна офіційно приєдналась до Болонського процесу, що передбачає інтеграцію в Європейський простір вищої освіти. Розгорнулася діяльність з євроінтеграції системи вищої освіти як соціального інституту в суспільстві, держава якого, по-перше, до 2013 року реально тяжіла до інтеграції в діаметрально протилежний від Західноєвропейської цивілізації бік. По-друге, держава як політичний інститут взяла курс на згортання демократії в українському суспільстві й утвердження в ньому авторитаризму, замінюючи силу закону силою влади. Тож, незважаючи на пророблений значний обсяг роботи з інституційної адаптації вітчизняної системи вищої освіти щодо її відповідності формальним критеріям Європейського простору вищої освіти, реальний зміст й особливо

якість нашої вищої освіти за останнє десятиліття не поліпшилися. Принаймні суттєво, як того вимагає Європа.

Такий невтішний результат підтверджує логіку висунутих припущень і тверджень, які слугують постулатом у розгортанні й побудові концепції авторського дослідження за актуалізованою темою.

Аналіз сутності понять «світоглядна компетентність» та «світоглядно-компетентнісний підхід».

У з'ясуванні сутності зазначених у заголовку підрозділу 4.1. понять зіпремось на лінгвістичну Ф. де Сосюра[37] й філософську Ч. Пірса[28] моделі конституювання знаків. Оскільки смисл позначення або означника – «світоглядна» залежить від того, що являє собою значення або означуване – «компетентність», то за логікою наукового аналізу спершу необхідно з'ясувати сутність понять «компетентність» і «компетентнісний підхід» а вже потім перейти до розкриття смислу словосполучень «світоглядна компетентність» і «світоглядно-компетентнісний підхід» як актуалізованих понять.

Розглянемо сутність компетентності у форматі академічного дискурсу. Нині про компетентність не говорять і не пишуть хіба що байдужі та ліниві. Це підтверджує її актуальність у суспільному та науковому середовищі. Коли ж проблема в центрі уваги широкого загалу наукової спільноти, тоді перед тим, хто збирається висвітлити якийсь її аспект, постає задача вибору позиції й кута зору на цю проблему, які дали б змогу побачити те, що ще недостатньо висвітлено. Стаючи на чіюсь позицію, потрібно змінювати кут зору на той чи інший аспект проблеми. Якщо цього не робити, тоді необхідно вступати в полеміку з тими, хто на цих позиціях уже стоїть, і пильно вдивлятися в уже висвітлений аспект проблеми та знаходити там те, що інші не догледіли й поки що не звернули на це увагу або хибно його висвітлили. Логіка підказує, що продуктивнішим у дослідженні проблеми, яка постійно висвітлюється в численних публікаціях, має бути зайняття якоїсь не зовсім звичної позиції в погляді на проблему, що дає шанс побачити в ній те важливе, на що мало звертали увагу або не надавали йому належного значення. Автор має схильність до пошуку не зовсім звичних підходів і зайняття невитоптаних позицій у дослідженні як цієї, так й інших проблем.

Проблема компетентнісного підходу в підготовці фахівців вищою школою актуалізувалась за останні десятиліття під впливом швидкоплинних змін, нових викликів та вимог до людства й людини, що постають у бутті сучасної цивілізації як результат її нестримного науково-технічного розвитку. Президент НАПН України академік В.Г. Кремень, відкриваючи в 2009 році методологічний семінар «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України», зробив наголос на тому, що «нині широкоосяжних і навіть ґрунтовних знань і вмінь недостатньо, аби успішно протистояти глобальній економічній, екологічній, духовній й іншим кризам. Потрібні фахівці і просто громадяни з широкими за обсягом і глибокими за змістом знаннями та вміннями, які здатні їх застосовувати в нетиповій ситуації і разом з тим прагнуть до критичного осмислення буття, тобто є всебічно компетентними в галузі своєї професійної діяльності та суспільного життя» [33, с. 3].

Цей методологічний семінар НАПН України можна вважати своєрідною вузловою точкою між розпоршеними у вітчизняному науковому співтоваристві ініціативними пошуками окремих науковців, які досліджували проблему компетентності в попередні роки, й узагальненням результатів цих пошуків та розгортанням системних досліджень проблематики компетентнісного підходу в Україні, починаючи з ретельного вивчення зарубіжного досвіду й напрацювань колег, передусім Європейського простору вищої освіти. Зараз навіть важко назвати всіх, хто долучився до досліджень цієї проблематики, а не те щоб зробити більш-менш короткий огляд та аналіз публікацій, які висвітлюють ці дослідження. Залишається тільки окреслити загальні тенденції й спрямування та результати, які простежуються в дослідженнях актуалізованої проблематики, та

визначити в ній авторську позицію. Цілком логічно, виходячи з місії науково-дослідної установи, що ключову роль у розгортанні та проведенні системних досліджень компетентнісного підходу у вищій школі України взяв на себе Інститут вищої освіти НАПН України [12; 16; 17-20; 36].

Окрім науковців цієї установи в дослідження проблематики компетентнісного підходу активно включились представники інших академічних установ і вищих навчальних закладів України. Репрезентативне уявлення про включення науковців у проблематику досліджень дають програми наукових конференцій. Зокрема, на початку жовтня 2013 року Національна академія педагогічних наук України за участю Інституту вищої освіти, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Республіканського ВНЗ «Кримський гуманітарний університет» провела VII Міжнародну науково-практичну конференцію «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». Програма цієї конференції засвідчує, що у пленарному засіданні та восьми її секціях було заявлено майже 250 тем виступів, з яких понад 100 пов'язані з дослідженнями проблематики компетентнісного підходу.

У цілому ж аналіз публікацій, тематики дисертаційних досліджень дає підстави стверджувати, що проблема компетентності найбільше досліджується педагогікою. На перший погляд, складається враження, що в предметному полі педагогіки проблема з'ясування сутності компетентності та її структурних складових орється й переорюється не лише вздовж й упоперек, а й по діагоналях цього поля. Подеколи це не просвітлює, а затуманює теоретичну свідомість плюралізмом вільних і довільних тлумачень і перетлумачень дефініцій понять «компетентність» і «компетенція», які в некоректній вільності трактувань сприймаються банальною грою слів або позірним розумуванням, що може обезсмыслювати такий дискурс.

Впадає в очі й редуційний підхід у структуруванні компетентності, який, з одного боку, є неминучим у з'ясуванні складових інтегрованої компетентності як окремих різновидів компетентності особистості. А з іншого боку, редуція вступає в протиріччя з цілісністю особистості як носія чи володаря компетентності, яка використовує наявні в неї різновиди компетентності, по-перше, комплексно як свою індивідуальну емерджентну властивість, а по-друге, на свій розсуд, вмотивовуючись при цьому в першу чергу якимось своїми життєвими пріоритетами й ситуаціями, на які вона змушена більшою чи меншою мірою реагувати.

На периферії як теоретичної, так і буденної свідомості залишається багато вимірів компетентності, які виходять за межі предметного поля педагогіки. Ці виміри вказують на компетентність як дещо більше, аніж те, що досліджує педагогіка. Звідси актуалізується проблема в дослідженні цього дещо більшого. Адже без глибинного усвідомлення більшого як цілого неможливо розраховувати на адекватне розуміння й тлумачення частини цього цілого. Філософія дає змогу осягнути багато вимірів компетентності й зробити відповідну інтерпретацію цьому надзвичайно важливому соціальному феноменові як визначальному чинникові подальшого благополучного розвитку сучасної цивілізації.

Оскільки в сучасному вітчизняному дискурсі стосовно проблематики компетентнісного підходу існує плюралізм дефініцій ключових понять «компетентність» і «компетенція», автор зобов'язаний оприлюднити власну позицію з цього приводу. Автор дотримується **визначення компетентності як здатності особи до виконання певного виду діяльності**, що забезпечується її світоглядом, знаннями, розумінням, уміннями, практичними навичками, досвідом та іншими особистими якостями. Таке визначення певною мірою збігається з офіційною дефініцією, що дається цьому поняттю в новому Законі України «Про вищу освіту», зокрема: «Компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [8, с. 5].

Не піддаючи критичному аналізу цю дефініцію, звернемо увагу на певні смислові суперечності, які викликають питання. Наприклад, хіба знання, вміння й практичні навички не

відносяться до професійних якостей особи? Або морально-етичні цінності, хіба не лежать в основі світогляду? Напевно, що цих суперечностей можна уникнути за такої редакції: «комбінація знань, вмінь, практичних навичок та інших професійних якостей» і «морально-етичних та інших світоглядних цінностей».

Автор поділяє думку В. Лугового, який всебічно досліджує компетентнісний підхід в освіті, що «компетентності не слід плутати з компетенціями – колом повноважень посадової особи, органу, організації» [18, с. 10]. Однак Н. Бібік, та інші дослідники цієї дефінітивної проблеми розводять між собою поняття «компетентність» та «компетенція» на іншій смисловій основі. Зокрема, Н. Бібік в сучасній українській енциклопедії освіти дає наступне визначення: «КОМПЕТЕНЦІЇ – відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат» [9, с. 408-409].

Не вступаючи в полеміку зі зробленими Н. Бібік та іншими авторами обґрунтуваннями змісту компетенцій як вимог до відповідних компетентностей, хотілося б звернути увагу на семантичний аспект як проблему в цьому питанні. Адже «компетентність» і «компетенція» є однокореневими словами. Коли ми позначаємо розмежовані за певним смислом поняття однокореневими словами, то, як би нам не хотілося розвести між собою ці поняття, вони в свідомості будуть збігатися між собою як тотожності. Така семантична нерозмежованість і невизначеність не лише ускладнює досягнення консенсусу в полі конвенціоналізму з приводу тих чи інших понять як знаходження спільної мови в науковому співтоваристві, а й ускладнює ретрансляцію наукових знань в суспільну та в індивідуальну свідомість учнів, студентів і всіх тих, хто до таких розпливчатих знань долучається.

Щоб уникнути гри словами, яка в деяких публікаціях набуває форми позірнього розумування, та смислової невизначеності в зазначеному вище питанні достатньо замінити назву поняття зі слова «компетенції», на словосполучення «вимоги до компетентності». Тоді смисл цього поняття стає очевидним вже із самої його назви. Адже слово «вимоги» у визначенні поняття «компетенції» є ключовим не лише в редакції Н. Бібік, а й у багатьох інших авторів. Якого консенсусу тут буде досягнуто – залежить від наукової спільноти, а не від автора цього розділу, який був зобов'язаний оприлюднити власну позицію з цього приводу.

А тепер перейдемо до з'ясування місця й ролі цінностей у загальній компетентності конкретної людини. Занурення в зміст дискурсу з проблем компетентності дає підстави зробити висновок, що про цінності як складові компетентності говориться й пишеться багато, але при цьому, на наш погляд, недостатньо актуалізується й обґрунтовується визначальна роль світогляду в забезпеченні адекватної компетентності сучасної людини тим соціальним статусам і суспільним ролям, які та обіймає та виконує. Ще менше в цьому дискурсі приділяється уваги критичному аналізу світоглядної неадекватності людини займаним нею статусам та виконуваним ролям, яка не лише зводить нанівець її грамотність, що в утилітарному й технократичному вимірі йменується професійною компетентністю, а й створює реальні загрози соціального й техногенного характеру як в локальних, так і в глобальних масштабах.

Складається враження, що в суспільному дискурсі з приводу актуалізації компетентнісного підходу у вітчизняній освітній сфері питання цінностей деколи навмисно, а подекуди на підсвідомому рівні виштовхується, якщо не зовсім із свідомості, то принаймні, на її периферію. Це можна почасти пояснити наступними причинами. З одного боку, про цінності треба постійно згадувати, оскільки цього вимагає Болонський процес і та західноєвропейська цивілізована спільнота, в освітню сферу якої ми маємо наміри інтегруватись. З іншого боку, цінності як складова індивідуальної компетентності не піддаються формалізації й контролю, як це зазвичай робиться в оцінці знань, вмінь і навичок.

Що це саме так, підтверджує й новий Закон України «Про вищу освіту», у змісті якого, починаючи зі статті 1 «Основні терміни та їх визначення», акцент постійно робиться саме на знаннях, вміннях та навичках. Про цінності й світоглядні якості згадується лише у визначеннях двох термінів – «вища освіта» й «компетентність». А світоглядна компетентність навіть термінологічно ще не

утвердилась у педагогічному дискурсі. Тому в межах предметного поля педагогіки до цієї проблеми навіть складно підступитись, а не те, щоб розв'язати її. Але ж є філософія, яка не обмежує пізнавальні можливості в дослідженні соціальних проблем.

З позицій філософії є очевидним, що цінності, які сповідує людина формують її життєвий світогляд, який визначально впливає на її світовідчуття, світосприйняття, світорозуміння і, найголовніше, на її відношення до навколишнього світу. Звідси, **світоглядну компетентність** можна тлумачити як здатність людини бути адекватною власним світоглядом тим соціальним статусам, які вона обіймає, й тим суспільним ролям, які вона має виконувати за своїм призначенням. Перейдемо від теорії до суспільної практики й проілюструємо та обґрунтуємо зроблене твердження прикладами.

Наприклад, той, хто розглядає й використовує суспільну владу як засіб панівного вивищення над іншими співгромадянами та особистого збагачення, керується цінностями, які не відповідають ні соціальному статусу суб'єкта влади, ні суспільній ролі, яку той повинен виконувати за своїм призначенням. Таку ціннісну невідповідність владного суб'єкта займаному статусу логічно кваліфікувати як його світоглядну некомпетентність. Світоглядна неадекватність знецінює й робить непридатною будь-яку професійну грамотність такого суб'єкта, оскільки він замість користі приносить шкоду суспільству.

Другий приклад. Церковний служитель, неважливо якої конфесії, за своїм церковним статусом у здійснюваних ним проповідях закликає своїх прихожан керуватись у житті високими духовними й, перш за все, моральними цінностями, бути благочестивими й добродішними, а сам цими цінностями в своєму власному житті не керується, не демонструє у відносинах з тими ж прихожанами ні благо, ні добродішності, або взагалі веде розпусний і аморальний спосіб життя. Цим унаочнюється світоглядна неспроможність такого церковного служителя піднятись до рівня тих цінностей, якими він має керуватись у своєму житті як священик. Оскільки він нездатний керуватись цінностями священнослужителя, то він не має морального права займати цей статус і називатись священиком. Церковний служитель, який досконало знає християнську етику, але не сповідує моральні принципи у власному житті, за визначенням не може вважатись компетентним. Адже нехтування мораллю є ознакою відсутності совісті у людини. Людина аморальна й безсовісна – це несправедлива людина. Відсутність праведності – це відсутність святості. Людина, яка нехтує праведністю, тобто святістю, не веде до Бога, а затуляє дорогу до нього. А це суперечить релігійній доктрині, зокрема православній.

Третій приклад. Суддя, який досконало володіє юриспруденцією, але в своїй судовій практиці не керується наріжними принципами Феміди як кодексом суддівської честі й творить безчинства, упереджено милуючи винних і засуджуючи невинних, теж демонструє свою світоглядну невідповідність статусу, який обіймає. На теоретичному рівні своєї свідомості юридично грамотний суддя знає цінності, якими має керуватись у судовій практиці, але не робить цього, вмотивовуючись якимось зовсім іншими чинниками. Цим він засвідчує свою світоглядну невідповідність статусу судді, що знецінює у займаній посаді його юридичну грамотність, якою б високою та не була. Який сенс в юридичних знаннях судді, коли він їх використовує для судового безчинства, запобігаючи грамотно до казуїстики. До суддів у судових процесах прийнято звертатись зі словами «Ваша честь». Про яку честь і професійну компетентність безчесного судді можна говорити?

Візьмемо для прикладу простішу професію, зокрема кондуктора тролейбуса. Щоб отримати таку роботу, не потрібно напружуватись у здобутті вищої освіти чи диплому про вищу освіту. Для цього достатньо загальноосвітньої школи й можливо ще якихось навчальних курсів. Основні вимоги до цієї професії можна окреслити гіпотетично, не заглядаючи в кваліфікаційний довідник робочих професій, які зведуться до того, щоб кондуктор був здатним забезпечити легітимний проїзд усіх пасажирів тролейбуса в межах маршруту руху тролейбуса протягом його робочої зміни. Як цього досягають наші кондуктори, ми всі з цим добре обізнані. Акцентуємо увагу на наріжних цінностях, якими вони мають керуватись у своїй професійній діяльності, – це культурність, толерантність, ввічливість, чемність, чесність і поставимо на цьому крапку. Ігнорування кондуктором під час виконання службових обов'язків хоча б однієї з названих цінностей, як мінімум, створюватиме

дискомфорт для пасажирів, які користуються цим тролейбусом. А як максимум, коли кондуктор ігнорує декілька чи весь комплекс світоглядно-професійних цінностей, це може стати постійним джерелом напруження й провокування конфліктів з пасажирями тролейбуса.

Отже, зі з'ясування сутності світоглядної компетентності стає зрозумілим настільки вона є значущою й визначальною в більшості видів професійної діяльності, особливо в таких сферах, як державне управління, судочинство, соціальна робота, освіта, охорона здоров'я, церковна діяльність та інші види гуманітарної діяльності. Зі світоглядних позицій проглядається чимало розбіжностей між формальними знаннями й уміннями, за якими офіційно легітимізується в суспільстві рівень професійної підготовки фахівців, і їхньою реальною професійною діяльністю.

Розгляд розбіжностей між тим, що людина знає, й тим, що вона робить, саме крізь призму світогляду дозволяє усвідомлено зрозуміти, чому світ людей далекий від досконалості. При цьому спостерігається пряма залежність ступеню недосконалості соціального буття як результату життєвих виявів людей, що його творять, від ступеню розбіжностей того, як вони це творять, з тим, як би вони мали це творити, керуючись відповідними світоглядними цінностями. Чим більші такі розбіжності, тим більш недосконале соціальне буття. Такий висновок підтверджується різницею соціального буття в країнах зі сталими демократіями й правовими державами, де розбіжності між світоглядними цінностями й реальною діяльністю суб'єктів його творення менші, із соціальним буттям країн, де розбіжності між цінностями, якими б мали керуватись суб'єкти його творення, та реальними діями цих суб'єктів суттєво більші.

Це у свою чергу свідчить, що відношення людей до своєї професійної діяльності в світоглядно-ціннісному вимірі залежить від цінностей, які сповідаються громадянами у влаштуванні та гармонізації суспільних відносин країни, де вони проживають і працюють. Формат суспільних цінностей і відносин визначається формою й системою влади, яка реально утвердила себе в суспільстві. В суспільстві з авторитарною владою демократичні цінності відторгаються й не сприймаються як керівні орієнтири у влаштуванні суспільного співжиття, скільки б про них не говорили й не закликали до їх сповідування. Натомість, у суспільствах зі сталими демократіями і правовими державами будь-які прояви авторитаризму засуджуються й блокуються спільнотою, починаючи з публічного засудження таких виявів і закінчуючи акціями публічного протесту до актів громадянської непокори включно.

Не лише у дошкільнят, а й в учнів та студентів, напевно, часто виникає питання – чому батьки, вчителі, політики, державні службовці, викладачі, церковні служителі, висловлюючи правильні думки відносно того як треба жити, робити, діяти, нерідко, а деякі й доволі часто не підтверджують цієї правильності в своїх життєвих виявах? Причинами такої невідповідності можуть бути життєві обставини, від яких людина в тій чи іншій мірі залежна й змушена запобігати до конформізму. Як правило, така залежність зумовлюється владними відносинами, в яких людина займає підлеглий статус. Чим жорсткіша форма цих відносин, тим більша залежність в ній тих, хто займає підлеглі статуси. Але, попри всі залежності людини від зовнішніх обставин і в першу чергу від своєї підлеглості в зайнятій нею суспільній ніші професійної діяльності, багато все ж таки залишається того, що в її вчинках, поведінці, відношенні до інших людей і до буття в цілому залежить безпосередньо від неї самої. І знову повертаємось до цінностей якими людина керується в своїх життєвих виявах. Саме в цьому й криється корінь основних розходжень між тим, що людина говорить, проповідує, й тим, що й як вона реально робить.

Звідси постає потреба в з'ясуванні сутності теоретичного й практичного світогляду, та розведенні їх між собою як нетотожних понять. **Теоретичний світогляд** полягає в знаннях цінностей, якими людині належить керуватись, щоб бути відповідною своїй професії, належним суспільним нормам і вимогам людського співжиття тощо. Одним словом, теоретичний світогляд орієнтує людину на належний спосіб життя, професійної діяльності і т. д. Але знання про добро ще не означає добро. Той, хто володіє знаннями про добро, не завжди добро робить. Оволодіння

гуманітарними знаннями не робить автоматично людину гуманною. Знання етики як науки про мораль, якими володіє людина, ще не означають, що ця людина моральна.

А практичний світогляд – це система цінностей, знань, які людина реально сповідує в своєму житті й керується ними як життєвими принципами та орієнтирами в усіх своїх життєвих виявах, а не лише в професійній діяльності. Таким чином ми бачимо, що знання про цінності ще не означають, що людина керується ними в своєму житті. Отже знання про цінності – це ще власне не цінності як такі. А от коли знання про цінності стають переконаннями людини, її життєвими принципами, тоді вони в свідомості людини набувають статус реальних цінностей, якими вона керується в своїй життєдіяльності.

І коли говорять про одну людину, що вона принципова, а про другу, що та безпринципна, така оцінка засвідчує сформованість і наявність практичного світогляду в першій і відсутність сталих світоглядних цінностей як керівних життєвих принципів у другій людини. Погодьмось, що краще мати справу з принциповою людиною, навіть з тією, принципи якої розходяться з нашими переконаннями. Принципова людина прогнозована у своїх вчинках і діях. Особливо в критичних життєвих ситуаціях знаєш, що від неї можна очікувати, оскільки вона діє у відповідності з керівними для неї життєвими принципами. На таку людину можна покластися, знаючи що вона буде діяти у відповідності зі своїми принципами й не змінить їх під тиском обставин чи несприятливої ситуації. Небезпечно мати справу з людиною, в якій один життєвий принцип – відсутність будь-яких принципів. Від такої людини можна очікувати що завгодно. З такою категорією людей, як кажуть в народі, в розвідку не ходять.

Під час навчання формується теоретичний світогляд особистості. Вчитель у школі, викладач у ВНЗ може шляхом переконливої аргументації і власним прикладом дотримання у своїй життєдіяльності тих цінностей, які він пропагує, вплинути на те, щоб знання про цінності учнями чи студентами були сприйняті не просто як формальні знання, а як паростки їхніх справжніх практичних цінностей і життєвих керівних принципів. І саме цей різновид світогляду підлягає формальному контролю знань в умовах вітчизняної вищої школи. Що ж стосується практичного світогляду, то його екзаменує й заодно формує й деформує реальне життя. В демократичних суспільствах сповідується свобода совісті, отже й світогляду як системи принципів і переконань людини. Зокрема, в Конституції України це регламентується статтею 35. Тому в умовах вищої школи неможливо формально, з адміністративних позицій проконтролювати ті цінності, які сповідує особистість студента. На переконання студента реально можна впливати, не порушуючи його свободи совісті та світогляду, не прямолінійно, а опосередковано, через людські відносини й соціокультурне середовище вищого навчального закладу[34].

Настільки у дорослому житті випускників шкіл і ВНЗ будуть затребувані ті чи інші цінності, залежатиме визначально від соціального середовища, в якому їм доведеться жити й працювати. Затребуваність тих чи інших цінностей залежить від суспільних відносин, які формуються під впливом реально діючої системи влади. В суспільствах, де капіталізм не врегульований механізмами сталої демократії та правової держави, стрімко відбувається не лише монополізація економічної сфери, а й монополізується політична сфера, наслідком чого стає привласнення держави як засобу експлуатації народу та збагачення за рахунок цього тих, хто цим засобом володіє. У таких неврегульованих реальним демократичним устроєм і правовою державою країнах дикого капіталізму відбуваються прояви ганебної експлуатації людини та приниження її людської гідності й позбавлення невідчужуваних прав, які мали місце в ранньокласових суспільствах.

Монополізація економічної і політичної сфери блокує здорове конкурентне середовище, оскільки скасовує рівні можливості для реалізації особистості людини, що в кінцевому рахунку позбавляє таке суспільство перспектив його успішного розвитку. В країнах, де відсутнє здорове конкурентне середовище, включаються механізми, які здійснюють соціальну селекцію навиворіт, тобто щоразу піднімають на суспільну поверхню та ієрархічні щаблі соціуму все менш

компетентних владних суб'єктів, які неухильно ведуть суспільство до повного занепаду й краху та соціального провалля.

Такі неухильні закони розвитку. Гірше не може породити краще чи привести до ліпшого. Нікчемність плодить нікчемність. Прогрес неможливо здійснити шляхом деградації та регресу. Тим паче в соціальній еволюції. Моральні норми, керуючись якими людина виділилась із тваринного світу й улаштувала людське співжиття, в соціальній еволюції людства формувались і закріплювались з покоління в покоління протягом багатьох тисячоліть. У морально й соціально деградованому соціумі людських індивідів ці норми можуть бути втраченими в межах одного покоління. Уявляєте, як довго й тяжко треба вибиратись із такого соціального провалля.

Аналіз проблеми вимірності компетентності, в т. ч. світоглядної.

Зазвичай увага як теоретиків, так і практиків, що переймаються компетентнісним підходом, зосереджена на розробці й адекватному застосуванні критеріїв кількісного й якісного вимірів різновидів компетентностей особистості. При цьому увага більше прикута до кількісних критеріїв, оскільки їх легше формалізувати та застосувати в практиці. Але, окрім цих двох традиційних вимірів, які перебувають у центрі уваги й нинішнього дискурсу, є й інші виміри, що не звужують поле проблематики компетентності, а навпаки, суттєво його розширюють. Нижче назвемо виміри, які масштабують загальний контекст компетентності й актуалізують проблему компетентності в значно більших просторово-часових розмірах, аніж вона традиційно розглядається й досліджується.

У соціальному просторі проблема компетентності має декілька вимірів. Зокрема, вона має розв'язуватись на: локальному рівні – індивідуально та в межах окремої організації; суспільному рівні – у масштабах сім'ї, місцевого соціуму, регіону та держави в цілому; глобальному рівні – між державами, у масштабах регіональної та глобальної цивілізації. У часі цю проблему теж не можна розв'язати раз і назавжди – чи в один якийсь момент, чи то протягом якогось певного періоду. Ця проблема для сучасної цивілізації має перманентний характер. І в часі вона має оперативний, поточний, перспективний, стратегічний, життєвий і космічний виміри.

Наклавши зазначені вище просторово-часові виміри проблеми компетентності на сучасний дискурс з проблематики компетентнісного підходу, нескладно побачити й зрозуміти, що цей дискурс сконцентрований в основному в масштабах локального рівня й зосереджений у більшій мірі на оперативних та поточних і до певної міри на перспективних задачах. Таке співставлення підтверджує зроблене вище припущення щодо обмеженості предметного поля педагогіки в охопленні ним проблематики компетентності як соціального феномену сучасної цивілізації. Наприклад, педагогіка вищої школи зосереджена на дослідженні й розв'язанні надзвичайно важливих проблем, пов'язаних із забезпеченням належної компетентності на індивідуальному рівні в межах вивчення окремої навчальної дисципліни, що, як правило, відбувається протягом семестру або навчального року, а також у межах певної спеціальності, опанування якою здійснюється особистістю протягом 4-6 років. У часі це співвідноситься з оперативним, поточним і перспективним вимірами.

Але погодьмось, що глобальні проблеми виживання роду людського неможливо розв'язати на індивідуальному й локальному рівнях. Зрозуміло, що проблема колективної компетентності виходить за межі предметного поля педагогіки. Педагогіка, переймаючись формуванням компетентності на рівні особистості повинна зважати на контекст колективної компетентності. В стерилізованому вигляді у відриві від цього контексту можна далеко заблукати в теоретизуваннях, які будуть відірвані від реалій соціальної дійсності, отже, від земних проблем.

Для обґрунтування й розуміння актуалізації проблеми компетентності в інших просторово-часових вимірах логічно спиратись на ключове слово у визначенні компетентності, а саме – «здатність» у його поєднанні з іншими словами та словосполученнями, наприклад такими, як

«утворити», «зробити», «досягти», «бути ефективним(и), результативним(и), успішним(и) і т. п.», «бути адекватним(и) ситуаціям, займаним статусам, виконуваним ролям, у цілому – буттю» та ін.

Традиційно компетентність актуалізується на індивідуальному рівні, а тому розглядається через різновиди таких здатностей як окремих компетентностей особи, перелік яких нині сягає вже декількох десятків. Зокрема, В. Луговий, аналізуючи Рамку кваліфікації європейського простору вищої освіти та Європейську рамку кваліфікацій для навчання впродовж життя, виділяє 30 загальних компетентностей, що об'єднують три групи: інструментальні – 10; міжособистісні – 8; системні – 12[18].

Як було вже з'ясовано, найбільше досліджуються й висвітлюються в публікаціях питання компетентності в індивідуальному вимірі на рівні окремої особи, яка має в процесі освіти оволодіти необхідними компетентностями, що відповідають рівню вимог і критеріїв певної спеціальності. Але навіть на цьому локальному, тобто висхідному рівні компетентності, який вздовж і вперек досліджується, залишаються недостатньо висвітленими та актуалізованими аспекти проблеми компетентності, які мають методологічний і світоглядний, отже визначальний характер.

Зокрема, наявні методологічні колізії трансформації вищої освіти в контексті Болонського процесу створюють суперечливі механізми, ігнорування яких приводить не до бажаних позитивних змін у царині вищої освіти, а до запрограмованих у такий спосіб протилежних результатів. Адже є очевидною суперечність методів і способів, з допомогою яких мають здійснюватись творчі процеси, якими у вищій школі є навчання, виховання, науково-дослідна діяльність, та методів і прийомів, яких потребує реалізація власне самої трансформації вищої освіти, що підпорядкована цілям, досягнення яких у формальний спосіб має омертвляти й паралізувати творчі начала, принаймні у навчанні.

Швидкоплинність сучасного цивілізованого світу вимагає від суб'єктів пізнавальної діяльності, виховання, науки застосування методів, що мають постійно змінюватись, залежно від умов і можливостей, у контексті яких вони (суб'єкти) перебувають. А це апіорі означає, що вони (ці методи) не підлягають жорсткій регламентації, якою є стандартизація як концептуальна засада Болонського процесу, на основі якої вибудовується загальний Європейський простір вищої освіти. Автор, маючи багаторічний досвід організації освітнього процесу на рівні ВНЗ, не піддає сумніву доцільність запровадження в практику діяльності вищої школи нормативних документів, які системно й змістовно структурують цей процес. Але той же досвід дає підстави автору висловити певні застереження щодо загроз, які несе в собі надмірна формалізація та бюрократизація освітнього процесу вищої школи у вітчизняному соціокультурному контексті, що неминуче ведуть до зниження компетентності на індивідуальному рівні. Причому не лише студентів і випускників ВНЗ, а й їхніх науково-педагогічних працівників. Ця проблема породжується багатьма причинами. Назвемо лише деякі з них, що мають визначальний причинно-наслідковий характер у породженні цієї проблеми.

По-перше, суспільний контекст і ціннісне середовище, в яких функціонують вітчизняні вищі навчальні заклади, кардинально відрізняються від системи суспільних відносин і світоглядних цінностей, які мають місце й сповідаються в західноєвропейських країнах, у простір вищої освіти яких ми маємо наміри під прапором Болонського процесу інтегруватись. У Західній Європі, як і в більшості цивілізованих країн (навіть у тих, де відсутні сталі демократії й правові держави) реальна вища освіта є дійсною цінністю, тобто тим світоглядним життєвим орієнтиром, який, з одного боку, визнається й усіляко заохочується суспільством, а з іншого, сумлінно сповідується тими, хто стає на шлях її здобуття. Одним словом, на цивілізованих ринках праці є затребуваною реальна компетентність.

У тих країнах особистість студента актуалізована на здобуття новітніх знань й оволодіння необхідними вміннями й навичками, які б забезпечували достатню конкурентоспроможність на таких ринках праці. Актуалізованій особистості в здобутті реальної компетентності навіть на думку

не спаде користуватись шпаргалками чи вдаватися до послуг сторонніх осіб у написанні рефератів, курсових робіт, розробці дипломних проектів. Адже сподіватись набути реальну компетентність у такі способи – це все одно, що ходити в тренажерний зал і, не долучаючись до тренувань, спостерігати за тренуваннями інших та очікувати підвищення тонусу своїх м'язів і поліпшення фігури власного тіла.

В системі цінностей тих країн це вважається недопустимим у моральному вимірі явищем, що засуджується соціокультурним середовищем як крадіжка, шахрайство, врешті нечесність. Суспільний попит на реальну компетентність та актуалізована в такі способи особистість студента як основного клієнта освітнього закладу виступають потужними факторами саморозвитку вищої школи. Тож у таких країнах бюрократизація й формалізація освітнього процесу не можуть заблокувати розвиток науки й навчання у відповідності з вимогами часу.

На превеликий жаль, вітчизняний суспільний контекст демонструє протилежні тенденції. З огляду на соціальну дійсність мусимо визнати, що в сучасному українському суспільстві сформовані потужні механізми, які нівелюють попит на реальну компетентність, передусім у бюджетних сферах, зокрема: політичній, державній, освітній, науковій, охороні здоров'я, міліції, податковій службі та ін. У нашому суспільстві має широкий попит номінальна вища освіта, тобто наявність формального документу, який засвідчує відповідну освіту, а не реальна компетентність. Далі працевлаштування й кар'єрний ріст, зайняття тих чи інших престижних суспільних статусів залежить не стільки від компетентності протеже, як від протекціонізму й рівня впливовості осіб, що здійснюють їхню протекцію. Чим впливовіші прикриття й підтримка, тим стрімкіший кар'єрний ріст і вищий ієрархічний статус у суспільстві, незалежно від наявних знань, вмінь, навичок, досвіду.

Відсутність у вітчизняному суспільному контексті здорового цивілізованого конкурентного середовища, отже й попиту на реальну компетентність блокує актуалізацію особистості студента на здобуття реальної вищої освіти, яка мала б бути дієвим фактором розвитку вітчизняних ВНЗ, оскільки за такої умови студент прагне знати більше, аніж пропонує й вимагає від нього викладач. Доки цей фактор не буде системно задіяний, посилюватимуться адміністративний пресинг і бюрократизація вищої школи як важелі активізації викладачів та студентів. А це ще більше гальмуватиме її і робитиме нездатною до саморегуляції й творчого саморозвитку.

Отже, здійснений вище концептуальний аналіз засвідчує, що розв'язання проблеми формування компетентності на індивідуальному рівні перебуває в прямій залежності від суспільного й загальноцивілізаційного контекстів. Настільки успішним може бути це розв'язання, залежить від того, наскільки запитаною ринком праці є реальна компетентність й наскільки здоровим є конкурентне середовище цього ринку. З цієї позиції стає очевидним, що суб'єкти з номінальною вищою освітою не можуть бути конкурентоспроможними на цивілізованих ринках праці, де панує здорове конкурентне середовище. Тому вони змушені в будь-які нецивілізовані засоби утримувати свої позиції в зайнятих ними суспільних нішах у вітчизняному соціальному просторі. На цивілізовані ринки праці можуть виходити лише ті наші співвітчизники, які володіють реальною компетентністю. Звідси постає завдання перед українським суспільством – як запобігти згубному для України механізму соціальної селекції «краще Європі чи світові, а гірше Україні».

Цим актуалізується проблема колективної компетентності, тобто двох і більше людей, які взаємодіють у досягненні якихось спільних і значущих для них цілей. У сучасних організаціях може бути від декількох людей, які об'єднуються спільними цілями та взаємодією, до десятків, а то й сотень тисяч осіб, які входять у структури, наприклад транснаціональних корпорацій. У масштабах суспільства логічно постають, як уже зазначалося, такі колективні структурні соціальні утворення, як сім'я, місцевий соціум (сільська чи міська громада), регіональне соціальне утворення, суспільство (держава) в цілому. На глобальному рівні – міждержавні утворення, регіональні цивілізації, глобальна земна цивілізація.

Критерієм колективної компетентності є все та ж здатність, про яку йшлося. Колективну компетентність логічно розглядати як емерджентний вияв соціальної системи, оскільки саме цим

знаменується утворення системної цілісності. І це можна прийняти за нижній оцінний рівень колективної компетентності як здатності окремої групи чи спільноти людей утворювати певну соціальну систему, до якої вони належать. Натомість вищі оцінні рівні колективної компетентності логічно ототожнювати зі здатністю цієї групи чи спільноти людей забезпечити стійке, ефективне, конкурентоспроможне і т. д. функціонування вже створеної системи та її подальший успішний розвиток. Не позбавлені логіки й подальші припущення. Зокрема, чим вищий рівень колективної компетентності, тим вищими мають бути вимоги до реальної компетентності її суб'єктів. Як тих, що належать до конкретної соціальної системи, так і, тим більше, претендентів, які прагнуть потрапити в структуру такої успішної соціальної системи.

Визначальною складовою колективної компетентності є цінності, які сповідуються спільнотою суб'єктів цієї компетентності. Адже грамотність як належне володіння необхідними знаннями, в тому числі й знаннями про цінності, у своїй соціальній сутності має універсальний характер і може бути використаною в однаковій мірі як для творення добра, так і зла. Саме від світоглядної компетентності залежить, на добро чи в угоду зла буде спрямована професійна компетентність. Світоглядна некомпетентність здатна звести нанівець будь-яку професійну компетентність, отже й усі зусилля освіти, що були докладені до її формування. Крізь призму світоглядної компетентності стають очевидними причини й наслідки як локальних, так і глобальних проблем людства. Те, що для одних видається добром, для інших може обернутись великим злом.

Наприклад, сучасні аграрні холдинги, або латифундії, що хазяйнують нині на українських землях, досягають ефективних результатів у своїй господарській діяльності, що дає змогу їм успішно конкурувати на світових ринках сільськогосподарської продукції. Але ці результати мають дві сторони, одна з яких світла, а інша лячна. Світла сторона тому, що яскраво висвітлюється на сторінках глянцевого журналу та інших респектабельних видань, а також під юпітерами на екранах телебачення, де фігурують успішні хазяї-латифундисти та їхні топ-менеджери, які професійно управляють латифундіями й забезпечують отримання ними прибутків, яких вистачає для того, щоб хазяї неухильно багатіли, а монопольні аграрні компанії успішно розвивались за рахунок подальшого розширення своїх земельних володінь, отже експансії сільської місцевості України, в якій, за офіційною статистикою, проживає третина населення нашого суспільства. За формальними критеріями професійної грамотності всіх, починаючи з вищого керівного складу компанії, хто забезпечив такий ефективний для організації менеджмент, слід вважати компетентними суб'єктами управління.

Але ж є й інша сторона, в якій постає реальна ціна таких результатів. Та ціна, яка не підлягає калькуляції, оскільки вона має людський вимір, в якому постають мільйони наших співгромадян, чії долі й життя стали заручниками сучасного експансіонізму сільської місцевості, який носить характер неокolonіалізму феодалного штибу. Ця сторона дійсно лячно дисонує з глянцем і юпітерами, оскільки має ознаки гуманітарної катастрофи. Але очевидне неможливо ні приховати, ані спростувати, й воно не потребує доказів. Для того щоб переконатись в цьому, достатньо проїхатись по нашій сільській місцевості, яка не прилягає до столиці, обласних центрів та інших міст.

Трагічна доля сучасного українського села, яке стало жертвою технократизму, унаочнює загрози, що несе в собі експансіонізм як один з основних засобів конкуренції та забезпечення розвитку його суб'єктів, а також актуалізує необхідність розмежування між собою понять технологічного (суто професійного) й людського вимірів компетентності управління як вияву влади в соціальних системах. Справа в тому, що хоч колективна компетентність і є виявом здатності певної спільноти людей, об'єднаних єдиною соціальною системою, досягати якихось результатів колективної діяльності, але в кінцевому рахунку все залежить від управління, яке здійснюється в тій чи іншій соціальній системі. Адже будь-яка колективна діяльність людей стає цілеспрямовано результативною та ефективною лише завдяки управлінню. Чим складніша соціальна система, тим

складніше управління в ній. Чим складніше управління, тим вищі вимоги до компетентності суб'єктів цього управління. Це загальновідомі прописні положення управління, які можна прочитати в підручниках. Підручники вчать належному, але є дійсне, в якому можуть сповідуватись як найвищі людські цінності та ідеали й використовуватись найсучасніші знання, так і навпаки – ігноруватись навіть прописні істини та утверджуватись печерні відносини між людьми.

Технологічний вимір управлінської компетентності має космополітичний характер, і його мусять дотримуватись управлінці однакових технологічних процесів, незалежно від того, якої вони раси, національності, вірування, світоглядних переконань і в якому суспільстві (традиційному, індустріальному чи інформаційному) зі сталою демократією й правовою державою чи в тоталітарному вони здійснюють ці процеси. Якщо не дотримуватись вимог параметрів технологічного процесу, тоді втрачається сенс у запровадженні чи використанні тієї чи іншої технології. Кожне виробництво базується на якихось технологічних процесах і розвивається завдяки запровадженню більш прогресивних технологій його здійснення.

Людський вимір управління має здійснюватись крізь призму відносин між керівниками й виконавцями технологічних процесів. Визначально ці відносини залежать від форми влади й суспільних відносин, що утвердились у конкретному суспільстві незалежно від його стадії розвитку за технологічно-економічними критеріями. Щоб у цьому переконатись, порівняймо архаїчний обробіток землі, який здійснював раб на плантаціях колонізатора у XVIII столітті нашої ери чи інший раб на плантаціях у рабовласника у XVIII столітті до н. е., із сучасними індустріальними технологіями землеробства, які виконує найманий механізатор на полях сучасного латифундиста, перебуваючи при цьому в статусі сезонного робітника без будь-якого соціального захисту й отримуючи за свою кваліфіковану й виснажливу працю мізерну зарплатню. Принаймні, у декілька разів нижчу від зарплати того, хто здійснює управлінські функції наглядача за його роботою.

Як бачимо, технології між собою різюче відрізняються, що забезпечується докорінно іншими технічними знаряддями обробітку землі та кваліфікаціями тих, хто ними користується. Зараз один кваліфікований механізатор з використанням сучасної техніки може обробити за день таку площу землі, для обробітку якої архаїчними способами знадобилися б сотні, а можливо, й тисячі рабів чи кріпаків. А методи управління в суто людському вимірі не різняться між собою. Як тоді були наглядачі над рабами, що обробляли землю в плантаторів, так і нині за роботою механізаторів на полях латифундистів спостерігають наглядачі. Різниця хіба що в способах нагляду. Тоді це робилося безпосередньо й вочевидь, а зараз це може здійснюватись дистанційно за допомогою системи глобального позиціонування (GPS global positioning system), тобто з використанням технологій інформаційного (найсучаснішого в технологічному вимірі) суспільства. І все розмаїття сучасних методів управління, що описуються в підручниках, у їхньому практичному застосуванні зводяться до одного універсального методу – батога, яким із заповзяттям наглядачі періщили рабів. Бо знали, якщо не робитимуть це заповзяття, то можуть дуже швидко опинитись на самій нижчій, отже абсолютно безправній сходинці в суспільній ієрархії. Тобто серед рабів. У системі владних відносин, яка потребує наглядачів, залишаються незатребуваними методи управління, що мають людський вимір.

Наприклад, навіть наглядачу бути лідером, коли його суспільна роль зводиться до того, щоб поганяти в спину підлеглих, а не вести їх за собою. Навіть коли в наглядача є всі задатки й здатності до лідерства, він не зможе їх реалізувати в тому ж таки людському вимірі, перебуваючи на службі в авторитарній системі влади. Хіба він зможе повести за собою тих, кого поганяє в спину, оскільки цього від нього вимагає система.

А якщо комусь заманеться відмовитись від авторитарного стилю управління й вибудувати з підлеглими людські відносини, система не дозволить цього зробити, оскільки це суперечитиме рухові ведучих шестерень її авторитарно-експлуататорського механізму. Адже не зможе злагоджено працювати механізм, коли в ньому менші шестерні заклинюють рух більших шестерень. У механізмі те, що заклинює, або налагоджують, щоб воно рухалось у режимі ведучих

елементів, або викидають за непридатністю й замінюють тим, що здатне безперервно вертатись чи крутитись в системному режимові. У черговий раз маємо можливість переконатись, що система є не лише стійким, завдяки сталості своєї конструкції, явищем, а й може бути страхітливим феноменом, коли в її конструкцію не закладено людський вимір.

А те, що безправність і соціальна незахищеність селян у наймах у латифундистів, які застосовують у сільськогосподарському виробництві технології інформаційних суспільств, мало чим відрізняється від безправності рабів у традиційних суспільствах з архаїчним сільським господарством, позбавляє будь-яких ілюзій та сподівань щодо технократичного підходу в успішному розв'язанні нагальних соціальних проблем і, тим паче, в поліпшенні суспільних відносин та підвищенні благополуччя народу. На жаль, людство досі не може вийти з полону світоглядної облуди, яка у вигляді сцієнтизму як сліпої віри в науку й науково-технічний прогрес сформувалась і міцно закріпилась спочатку в теоретичній, а потім і в суспільній свідомості протягом XVI-XIX століть. Отже, актуалізація проблеми компетентності з позицій її вимірності окреслює загальний соціальний контекст у просторі й часі, з огляду на який мають визначатись підходи в дослідженнях і шляхи в розв'язанні проблеми формування індивідуальної компетентності студентів і випускників вищої школи, яка функціонує в умовах ноосфери та глобалізації земної цивілізації.

Здійснені критичний аналіз та аргументація підтверджують і не залишають вагомим сумнівів щодо залежності вищої школи як соціального інституту від суспільного і загальноцивілізаційного контекстів. Визначально вища школа залежить від затребуваності цінностей, які сповідаються в цих контекстах, і запиту на реальну компетентність в конкретних сферах діяльності. Чим більші там у людському вимірі вимоги до цінностей і реальної компетентності, тим легше вищій школі виконувати свою суспільну місію. Таке зближення належного й дійсного спостерігається в суспільствах зі сталими демократіями й правовими державами.

І навпаки, коли в соціальних системах, де працевлаштовуються випускники вищої школи, сповідується цинізм і нехтується мораль, а на професійну компетентність не звертають особливої уваги, вища школа потрапляє в скрутне становище, з якого її може вивести лише поліпшення суспільного контексту в зазначеному сенсі. З позицій належного й критичного аналізу дійсного маємо визнати, що вітчизняна вища школа перебуває саме в такому скрутному становищі, оскільки є очевидною катастрофічна розбіжність між тим, що проповідується педагогікою вищої школи, і тим, що сповідується в суспільстві. Зарадити такому суспільному лихові педагогічними методами й технологіями неможливо.

Історичний досвід засвідчує, що в інструментальні способи не вдається сформувати особистість з якимись наперед заданими параметрами. Комуністична ідеологія, яка до того ж спиралась на потужну державну машину, потерпіла фіаско в своїх інструментальних способах формування особистості комуністичного типу. А гуманітарні науки радянської доби через нехтування ними істини як універсальної цінності та свою спекулятивність у поданні бажаного для влади за ефемерне дійсне, яке раз по раз при наближенні до нього на шляху комуністичного будівництва зникало, мов міраж у пустелі, не сформували належного теоретичного рівня як індивідуальної, так і суспільної свідомості, яка була б здатною критично аналізувати дійсність та своєчасно й адекватно впливати на її позитивні (у людському вимірі) зміни. Нині церкви демонструють неспроможність з допомогою одних лише проповідей поліпшити моральність у деморалізованому цинізмом суспільстві.

Характеристика стану сучасної вищої освіти України в контексті оцінювання її якості з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. Визначення індикаторів, за якими можна діагностувати якість вищої освіти.

На часі актуалізувалась реформа вітчизняної вищої школи у форматі нового Закону України «Про вищу освіту», яка розгортається й упроваджується «на принципах автономії вищих

навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [8, с. 3]. Це не перша й не остання освітня реформа, оскільки вища освіта як окремих і безальтернативний соціальний інститут, перебуваючи під впливом суспільного й загального цивілізаційного розвитку, потребує не лише постійного оновлення, а й періодичних кардинальних системних змін, які набувають масштабів і ознак реформ. Логіка підказує, що будь-яка освітня реформа має орієнтуватись на підвищення якості освіти. Яким чином ця інтегральна мета досягається, залежить не лише від змісту конкретної реформи, а й стану суспільства, в якому та здійснюється. Адже цей стан може як стимулювати, так і гальмувати будь-яку реформу. Оскільки кожна нова освітня реформа не робиться з чистого аркушу й на порожньому місці, звідси актуалізується ретроспективний аналіз основного змісту й досвіду попередніх реформ. Це має сприяти як мінімум запобіганню повторення раніше допущених помилок і недоліків та врахуванню позитивного досвіду.

Проблема якості вітчизняної вищої освіти, незважаючи на її очевидну актуальність, що спостерігається протягом останніх десятиліть, не піддавалась системному аналізу й систематичному висвітленню в науковому дискурсі. Лише в останні роки ця проблема вийшла на перший план і до її дослідження починає долучатись все більше науковців. Чи не найбільше публікацій й системно висвітлених аспектів проблеми якості вищої освіти зроблено В. Луговим та його колегами. Ще два роки тому В. Луговий і Ж. Таланова у своїй статті «Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання» зазначали: «Загалом наукових праць із системним осмисленням комплексної проблеми якості вищої освіти в Україні та з обґрунтуванням пропозицій щодо подолання наявних труднощів обмаль. Тож не всі аспекти зазначеної проблематики досліджені та супроводжені відповідними практичними рекомендаціями» [21, с. 6]. Ознайомлення з публікаціями вже згаданих [22; 23; 24; 29] та інших авторів [1; 4; 7; 11], у яких актуалізується, аналізується й висвітлюється проблема якості вищої освіти, дає змогу побачити як висвітлені, так і не зовсім висвітлені аспекти цієї проблеми, а також її затемнені чи темні місця. З того, що висвітлено й продовжує різними авторами висвітлюватись у проблемі якості вищої освіти, можна зробити певні оцінки та висновки. Зокрема, всі дослідники одностайні в оцінці якості вітчизняної вищої освіти: автори зазначають, що вона не відповідає вимогам Європейського простору вищої освіти (ЄПВО). А це є принциповою перешкодою на шляху міжнародного визнання вищої школи України та її європейської і глобальної інтеграції.

Більшість публікацій зосереджені на проблемі приведення вітчизняної системи вищої освіти у відповідність до формальних вимог і критеріїв ЄПВО. З цього можна зробити висновок, що дослідження проблеми якості вітчизняної вищої освіти актуалізується, передусім, під тиском вимог європейської інтеграції, яка задекларована Україною в рамках Болонського процесу. Логіка підказує, що для України краще було б, якби ця проблема актуалізувалась значно раніше її офіційного включення в Болонський процес під тиском вимог вітчизняного ринку праці. Оскільки такого тиску й нині не спостерігається, це залишає мало шансів для того, щоб чергова реформа вищої школи, що розгорнулася у форматі нового Закону України «Про вищу освіту» під прапором Болонського процесу, призвела до кардинальної зміни не лише форми, а й змісту та якості вищої освіти.

Автору за понад тридцятилітній досвід роботи у вищій школі довелося бути учасником декількох радикальних змін, які відбувались у системі вищої освіти, що дає підстави як для порівняння, так і критичного аналізу освітянських реформ.

Зокрема, перша половина 80-х років минулого століття була ознаменована так званою «єлютінською», а друга половина – «ягодінською» реформою вищої школи. Назви реформ пов'язані з прізвищами тодішніх радянських міністрів вищої освіти. Якщо перша реформа характеризувалась системністю, змістовністю й фундаментальністю, то друга мала ознаки

безсистемності й стихійності запроваджуваних інновацій, основною метою яких було демократизувати тодішню радянську школу, що логічно вписувалось у контекст задекларованої гласності й перебудови суспільства.

У першій половині 80-х років розроблялись та запроваджувались у практику прообрази нинішніх стандартів вищої освіти – такі системоутворювальні чинники змісту підготовки фахівців, як кваліфікаційні характеристики, структурно-логічні схеми та навчально-методичні комплекси дисциплін і спеціальностей. Серед пріоритетних напрямків тодішньої реформи вищої школи було посилення практичної підготовки фахівців, що було надзвичайно актуально для технічних і технологічних ВНЗ. На відповідних профілю спеціальностей передових і прогресуючих підприємствах створювались філіали технологічних і профільюючих кафедр. До навчального процесу на умовах погодинної оплати та за сумісництвом залучались досвідчені виробничники. Виробничі практики багато студентів проходили в складі спеціалізованих загонів, діяльність яких відповідала профілю практик. Тоді ж ініціювалась інтеграція та співробітництво ВНЗ зі спорідненими академічними науково-дослідними установами, що вписується в нинішню концепцію дослідницького університету.

Зміни в системі вищої освіти, які здійснювались у другій половині 80-х років під прапором лібералізації і демократизації, в освітянських колах називали «ягодінською вольницею». Розгорнута раніше системна реформа вищої освіти була заблокована й призупинена. Однак попри безсистемність і стихійність запроваджуваних тоді інновацій, які в основному були запозичені з досвіду американських та західноєвропейських університетів у діяльність радянської вищої школи, частина з них заслуговувала на увагу та впровадження.

Тому, що корисні нововведення тоді не прижилися у вітчизняній вищій школі, є цілком логічне й переконливе пояснення, яке, до речі, є повчальним у контексті новітньої реформи вищої освіти. Причина полягає у відторгненні суспільним організмом невластивих йому соціальних норм, дій, відносин тощо. Здоровий глузд підказує, що в авторитарну тоталітарного ґатунку систему неможливо трансплантувати й прижити соціальні норми й відносини, які є органічно прийнятними в суспільствах зі сталими демократіями й реальними правовими державами.

Після здобуття Україною державної незалежності перед вітчизняною вищою освітою актуалізувався шерех проблем, які необхідно було розв'язувати, не відкладаючи на потім. Серед першочергових задач були деполітизація, деідеологізація навчально-виховного процесу, покладання на адміністрацію закладів освіти функцій управління виховним процесом і роботи зі студентами в позаурочний час, тобто тих функцій, які були раніше прерогативою парткомів і комітетів комсомолу ЗВО. Не менш важливими були завдання національного самовизначення та інституалізації вітчизняної системи вищої освіти, а також її модернізації у відповідності до світових вимог. Перспективною та результативною серед інновацій, які тоді запроваджувались у вітчизняній вищій освіті, виявилась ступенева система підготовки фахівців за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями.

На тлі яскравих проектів і перспектив, які відкривалися перед вищою школою в модернізації навчального процесу, лячним контрастом сприймалися негативні тенденції в студентському середовищі на початку 90-х років. Кинуті напризволяще в аморфному (не структурованому самоврядуванням) середовищі студенти у вільний від занять час дуже швидко попали під вплив неформальних угруповань, у т. ч. й рекету, який набув нечуваного розгулу саме в першій половині 90-х років. Різко погіршився санітарний стан і морально-психологічний клімат у студентських гуртожитках. Це постало масштабною соціальною проблемою перед всією вітчизняною вищою школою, а не якимись окремими ЗВО. У той період студенти стали заручниками власної свободи. Необмежена, неконтрольована воля одного ставала неволею для іншого, хто жив поряд. Хибне, викривлене розуміння проголошеної демократії перетворилося в житті не просто у псевдодемократію, а в анархію й навіть у свавілля. У цьому, власне, й проявився

посттоталітарний синдром безвідповідальності в умовах свободи громадян, вихованих тоталітарним режимом.

Тому в останнє десятиліття ХХ століття вітчизняна вища школа, окрім національного самовизначення, ідентифікації та модернізації навчального процесу, змушена була перейматись розв'язанням проблеми системної роботи із всебічного розвитку особистості студента, що відбувається в кардинально іншому суспільстві, яке до того ж перестало бути ізольованим від загального цивілізаційного контексту, отже стало залежним від нього. З метою адміністративного й організаційного забезпечення розв'язання зазначеної проблеми Міністерство освіти України в середині 90-х років запровадило у вищих навчальних закладах інститут проректорів та заступників деканів з виховної роботи й наставників студентських груп.

Автор цього розділу, ще перебуваючи на посаді начальника навчальної частини Національного аграрного університету України, був залучений до управління цією роботою в ректораті на пару років раніше. Тому, коли у вітчизняній вищій школі розгорталась система виховної роботи в новітньому форматі, в столичному аграрному університеті в цьому сенсі вже були певні напрацювання й накопичений досвід, які дали реальний позитивний результат, що демонструвався в згуртованості, конструктивній активності й досягненнях студентів університету. Причому ці досягнення були очевидними не лише серед студентства Київського регіону, а й в Україні. Досвід роботи зі студентською молоддю Національного аграрного університету вивчався, узагальнювався й поширювався як в системі вищої аграрної освіти, так і вищої освіти України. Зокрема, у другій половині 90-х років на базі університету було проведено дві Всеукраїнські науково-практичні конференції з питань роботи зі студентами за участю Міністерств освіти і науки, сім'ї і молоді та аграрної політики. У 2001 році автором був опублікований під грифом МОН України навчальний посібник «Нормативно-методичні матеріали з виховної роботи у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації».

Запорукою або концептуальною засадою активізації та згуртованості студентів стало структурування студентського середовища, причому не лише по вертикалі, а й по горизонталі, та розкріпачення студентської ініціативи й спрямування її в конструктивне й творче русло діяльності, що не виходить з берегів моралі й права. Це у свою чергу створило передумови для насичення студентського середовища змістовними соціокультурними комунікаціями, які сприяють розвитку особистості. У цілому ж вся система роботи зі студентами спрямовувалась на формування університетського соціокультурного середовища, яке б як мінімум блокувало негативні фактори, що спричинюють деградацію особистості, а як максимум – сприяло актуалізації особистості студента на її конструктивну реалізацію й розвиток. Автором була розроблена й опублікована концепція соціалізації особистості студента, що базується на отриманому понад двадцятирічному досвіді практичної роботи в ректораті Національного аграрного університету (нині Національного університету біоресурсів і природокористування України), який пізніше, під час наукової роботи в Інституті вищої освіти НАПН України, був філософськи осмислений і концептуально узагальнений[34].

Роблячи ретроспективний погляд на радикальні зміни в системі вітчизняної вищої освіти, що відбувалися в 90-х роках минулого століття, не можна обминути увагою започатковану тоді лібералізацію ринку освітніх послуг, яка не лише призвела до тектонічних зсувів підвалин вищої школи, а й порушила її фундамент. Така лібералізація у вітчизняному виконанні вкотре підтвердила, що благими намірами може стелитись дорога до зовсім не благих, отже негативних результатів. У даному разі – результатів освітніх послуг вищої школи. Коли в Україні запроваджувався такий полегшений, на кшталт започаткування перукарської господарської діяльності, доступ до надання та розширення послуг вищої освіти, тоді пропагувалась, формувалась і відстоювалась у суспільній свідомості думка, що це, мовляв, має посилити конкуренцію на ринку освітніх послуг, внаслідок якої мають щезнути з цього ринку суб'єкти, що надають неякісну вищу освіту.

Однак цього не сталося, тому що в суспільстві попит на дипломи вищої освіти значно випереджував попит на якісну вищу освіту. Таку надмірну тягу до номінальної вищої освіти можна пояснити почасти престижем вищої освіти, яка в минулому для більшості населення була недоступною й вважалась атрибутом панівних верств і вищих соціальних статусів. Тому для декого полегшена можливість отримати диплом, який засвідчує наявність вищої освіти в її власника, стала своєрідною компенсацією комплексу меншовартості. Наприклад, гротескним актом надмірної такої компенсації виглядає отримання дипломів кандидатів і докторів наук особами, які не проводили відповідних наукових досліджень і не писали власноруч дисертацій.

Але основною причиною гонитви за дипломами вищої освіти без підтвердження належної якості цієї освіти, що живить і стимулює ринок освітніх послуг в українському суспільстві, безумовно, є попит на ринку праці таких легально фальсифікованих дипломів. Нескладно здогадатись, що такий попит має місце на вітчизняному ринку праці. Адже кому потрібні дипломовані неуки за кордоном? Тим паче на світовому ринку праці, де планку рівня вимог до реальної компетентності тримають інформаційні суспільства. Логіка підказує: щоб заблокувати узаконену фальсифікацію вищої освіти, необхідно ліквідувати чи хоча б згорнути до мінімуму ринок праці, на якому можна влаштовуватись за критерієм номінальної вищої освіти, тобто за формальною наявністю диплома особи, що працевлаштовується, без вимог до її реальної компетентності.

А поки що маємо констатувати, що масове розширення освітніх послуг, яке відбулося в системі вищої освіти за останні два десятиліття, було несумірним з необхідним для цього забезпеченням кадровими, матеріальними, фінансовими ресурсами й розгорталось на тлі погіршення демографічної ситуації в Україні. У підсумку це призвело до суттєвого зниження не лише якості цих послуг, а й контингенту студентів, коли в їхніх лавах почали масово з'являтися особи, які не здатні здобути якісну вищу освіту. Так, за даними статистичних щорічників України, співвідношення кількості випускників середніх шкіл до чисельності абітурієнтів, зарахованих студентами закладів вищої освіти, які раніше відносились до III-IV рівнів акредитації, у 1990 році складало 2,3 (406000:174500), а в 2013 році воно знизилось до 0,87 (304000:348000) [42]. Отже, виходячи із співвідношення, що склалося в 2013 році, вища освіта стала в Україні масовою.

За два з лишком десятиліття вища освіта в нашому суспільстві з елітарної трансформувалась в егалітарну освіту. Залишається відкритим питання інтеграції нашої кількості вищої освіти в якість європейського простору вищої освіти. Адже лише за критерієм забезпечення саме належної якості вищої освіти ми можемо сподіватись на міжнародне визнання наших дипломів про вищу освіту. А без такого визнання чого буде варта наша вища освіта та вся її модернізація, що розгорнулася у нашому суспільстві широким фронтом у першому десятилітті третього тисячоліття під прапором Болонського процесу? Євроінтеграція висуває ряд вимог і критеріїв до вищої освіти, зокрема: забезпечення вищими закладами освіти належної якості підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність сучасному світовому ринку праці; мобільність студентів, викладачів, вчених, адміністраторів; сумісність навчальних програм, кваліфікацій; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Як бачимо, об'єднуючою вимогою є якість вищої освіти, заради підвищення якої і затіяна інтеграція й завдяки чому може бути забезпечена достатня конкурентоспроможність випускників європейських вишів на ринку праці, що, в кінцевому підсумку, має посилити позиції європейської системи вищої освіти на світовому ринку освітніх послуг. Західна Європа із запізненням вирішила перехопити ініціативу в США та системно зайняти залученням на свої терени високоінтелектуальної й талановитої молоді.

Передбачається, що посилення конкурентоспроможності європейських вишів може бути забезпечено шляхом підвищення якості освітнього середовища, контингенту студентів й отриманої їхніми випускниками освіти. Логіка підказує, що такого триєдиного підвищення якості неможливо досягнути без відповідного підвищення вимог до формування належного освітнього середовища вишу, відбору студентів і результатів їхнього навчання. У свою чергу реалізація цих вимог має

базуватися на адекватних оцінках названих якостей. І нарешті, щоб механізм забезпечення якості вищої освіти функціонував, розвивався й удосконалювався, необхідні суб'єкти контролю цієї якості і впливу на об'єкти й процеси освіти. Тому в світовому і Європейському просторі вищої освіти існує низка організацій і структур, які займаються інтеграцією вищої освіти та забезпеченням її якості, зокрема: Міжнародна асоціація президентів університетів (МАПУ); Європейська Асоціація вищих навчальних закладів (ЄАНЗ); Європейська Асоціація університетів (ЕАУ); Європейське студентське міжнародне бюро (ЕСМБ); Міжнародна мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти (ММАЗЯ); Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти (ЕМЗЯ); Європейський консорціум акредитацій (ЕКА); Транснаціональний європейський проект оцінювання (ТЄПО); Центральна- і Східноєвропейська мережа (ЦСЄ) [39].

У цілому європейська система забезпечення якості вищої освіти складається з підсистем внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості. Кожна з підсистем має певні стандарти й рекомендації, при розробці й формулюванні яких перевага віддається загальним принципам замість конкретних вимог. Це зумовлено тим, що в Європейську мережу забезпечення якості вищої освіти входить понад 40 країн, які характеризуються розмаїттям політичних систем, систем вищої освіти, соціокультурних та освітніх традицій, мов тощо. Передбачається, що загальні стандарти можуть бути позитивно сприйняті на національному рівні країн-учасниць Болонського процесу[39].

Без заглиблення в аналіз Європейської системи забезпечення якості вищої освіти звернемо увагу лише на деякі концептуальні положення, які мають застерігати нас від спрощених, формальних, бюрократичних і технократичних підходів у розв'язанні проблеми підвищення якості вітчизняної вищої освіти в контексті новітньої реформи вищої школи, що здійснюється під прапором Болонського процесу у форматі нового Закону України «Про вищу освіту».

По-перше, як євроінтеграція вищої освіти, так і система забезпечення її якості мають формальні й змістовні критерії. Якщо за формальними критеріями наша система вищої освіти певним чином зможе претендувати на євроінтеграцію, то за змістом і якістю освітнього середовища для багатьох наших вищих навчальних закладів таке визнання виглядає доволі віддаленою й примарною перспективою, а для частини з них – нездійсненною мрією.

По-друге, навч світоглядні розбіжності в сприйнятті вищої освіти як цінності в суспільній та індивідуальній свідомості населення і громадян західноєвропейських держав й України, на чому в нашому дослідженні постійно робиться акцент.

По-третє, мають місце розбіжності вимог до реальної компетентності з боку ринків праці західноєвропейського й вітчизняного, на яких працевлаштовуються випускники закладів вищої освіти, що є всі підстави вважати першопричиною як першої, так і другої групи названих вище суперечностей і розбіжностей. Нижче зробимо короткі інтерпретації першого, другого й третього концептуальних положень.

Якщо ще чверть століття тому вітчизняна система вищої освіти за формальними ознаками мала принципові розбіжності з вищими школами США і західноєвропейських країн, то нині ці суперечності й розбіжності зведені до того мінімуму, який дає Україні шанси інтегруватись в європейський простір вищої освіти. Перший етап такого наближення був пройдений у 90-х роках, ще до розгортання Болонського процесу, коли запроваджувалась багаторівнева система підготовки фахівців у вищій школі, в результаті чого в Україні з'явилися бакалаври й магістри. У цей же період паралельно з кардинальними структурними змінами вищої школи була проведена системна робота із запровадження стандартів освіти, що дало змогу формалізувати і структурувати зміст процесу підготовки фахівців. Інновацією тодішньої освітньої реформи стало запровадження державної системи акредитації та ліцензування у вітчизняній вищій школі, яка структурно не має принципових формальних розбіжностей із системою забезпечення якості вищої освіти в західноєвропейських країнах. Однак окрім такого наближення до європейського простору вищої освіти в Україні ще

тривалий час залишались значні розбіжності формального характеру, які потребували їхнього усунення на шляху євроінтеграції.

Останнє десятиліття позначене модернізацією вітчизняної системи вищої освіти під впливом Болонського процесу. За цей час в Україні пророблений значний обсяг роботи щодо усунення формальних розбіжностей, які створюють очевидні перепони до інтеграції в європейський простір вищої освіти. До найважливіших вітчизняних нововведень у цьому сенсі можна віднести затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями[31], запровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК) [30] та розроблення проекту (концепції) Національної стандартної класифікації освіти[27], які до певної міри узгоджені з Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (РК ЄПВО, 2005 р.) та Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011 і МСКО(Г)-2013) і Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄРК НВЖ, 2008 р.) [24].

Але успіх євроінтеграції залежить не тільки й не стільки від зміни форми, як від змісту й якості вищої освіти. Це саме та ситуація, коли краще б зміна змісту випереджувала зміну форми. Під змістом автор має на увазі передусім освітнє середовище вищих навчальних закладів України, їхній контингент студентів і реальну компетентність їхніх випускників. Якщо зміна форми та структури (законодавства, державної політики, уніфікації галузей знань, рівнів, ступенів та кваліфікацій і стандартів освітньої діяльності, управління тощо) вищої освіти як системи здійснюється зверху вниз, то зміна змісту й особливо якості вищої освіти залежить безпосередньо від закладів вищої освіти. Це підтверджується тим, що Міністерство освіти й науки одне, закони й інші нормативні акти, які регламентують вищу освіту, одні для всіх, вимоги й критерії до ліцензування й акредитації та освітні стандарти однакові, а випускники одних і тих же спеціальностей, але різних ЗВО, різні. Як і різні між собою заклади вищої освіти.

А різняться вони між собою, як відомо, своїм науково-педагогічним потенціалом, матеріально-технічною базою, соціально-побутовою інфраструктурою, здобутками, доброю славою та іншими чинниками, які значуще впливають на формування якісного контингенту студентів й освітнього середовища, що в підсумку й забезпечує кращий результат на виході процесу підготовки фахівців. З огляду на зазначені змістовні індикатори вищої освіти нескладно уявити різницю між базовими вишами і їхніми філіями в сільській місцевості, між класичними університетами й новоствореними ЗВО, які розгорнули свою діяльність на площах колишніх профтехучилищ, шкіл чи дитячих садочків. А з цієї різниці проглядається й відстань кожного з українських закладів освіти, що іменуються вищими, до реальної інтеграції в європейський простір вищої освіти й науки. Але ж дипломи вони видають однакові, які легітимізують наявність вищої освіти в її неоднакових власників.

Для більш глибокого й відповідального усвідомлення складності розв'язання проблеми змісту та якості вищої освіти у вітчизняному суспільному контексті пропонується поглянути на це з позицій системного підходу. По-перше, у нас є всі підстави зміст окремо взятої спеціальності розглядати як певну систему знань, що структурується й розгортається на основі відповідної освітньої програми. Правомірність такого розгляду підтверджується як логікою розгортання й здійснення процесу підготовки фахівців з певної спеціальності, так і положенням пункту 17 статті 1 Закону України «Про вищу освіту», що цю логіку унормовує, зокрема: «Освітня (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) програма – система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти» [8, с. 6].

По-друге, маємо розрізняти систему знань з певної спеціальності в їхній потенційності, процесуальності й реальності. Знання в потенційності – це знання в статиці або зафіксовані на

певних носіях, можливості застосування чи використання яких уявляються, передбачаються, плануються. Застосуватись знання можуть як в практичній, так і в освітній та науковій діяльності. У вищій освіті в межах спеціальності знання в потенційності (статичі) структуруються як певна система на основі освітньої програми, типових і робочих програм навчальних дисциплін, які має опанувати здобувач вищої освіти. Далі основний зміст системи знань за певною спеціальністю розгортається в підручниках і навчальних посібниках, конспектах лекцій, методичних рекомендаціях тощо. Суб'єктами творення системи знань у межах всіх спеціальностей в їхній потенційності або статичі є всі науково-педагогічні працівники й адміністратори – завідувачі кафедр, керівники інститутів, факультетів та їхні заступники, відповідні працівники ректоратів, науково-методичних структур МОН України та ін.

Знання в процесуальності – це знання в процесі їхнього застосування чи використання. Таким процесом може бути матеріалізація знань шляхом їхньої об'єктивації в реальності, тобто тим процесом, який зазвичай називають втіленням знань у життя-буття. Але в цьому контексті для нас є важливим сприйняття й розуміння сутності процесу викладання й засвоєння системи знань в межах спеціальності. Основними акторами цього процесу є викладач і студент. Власне, від цих діючих осіб у кінцевому підсумку залежить результативність навчального процесу не тільки з окремо взятих дисциплін, а й зі спеціальності в цілому. Якщо особистість студента актуалізована отримати, здобути, врешті засвоїти (зробити їх своїми) більше й кращих знань, ніж пропонує викладач, останній змушений буде це робити. Адже за правилами ринку студент є споживачем того, що йому пропонують на ринку освітніх послуг. Й від його вимог залежить якість цих послуг. Коли ж студента задовольняють будь-які знання, у тому числі й не першої свіжості, тоді його особистість актуалізується в навчальному процесі тим, чим обмежується і обмежений у цьому сенсі викладач.

А з чим викладач йде до студентів, з якими знаннями, життєвими цінностями, поглядами, установками, залежить безпосередньо від самого викладача, його світогляду, покликання, совісті, сумління, службової етики, наявного професійного, загальнокультурного, в цілому особистісного потенціалу, інших чинників, які формують внутрішньо детермінований мотиваційний механізм діяльності його особистості. Тому не можна нехтувати умовами середовища, де перебуває викладач вищої школи, від яких він залежний і які можуть суперечити не лише його професіоналізму, а йти в розріз зі службовою етикою й, що найстрашніше, руйнувати моральні імперативи в його особистості. Логічно, щоб зусилля менеджменту вищої школи спрямовувались у першу чергу на усунення чи мінімізацію в соціокультурному середовищі факторів такого негативного впливу на особистість викладача, а вже потім на санкціонування відхилень у його службовій діяльності.

І нарешті, знання в реальності або в результативності їхнього втілення. Зазвичай ми звикли сприймати і оцінювати знання як самоцінність у їхній потенційності, причому спрямованій виключно на благо. Те, що знання мають потенційну силу руйнації, творення зла, а не добра, навмисно чи рефлекторно витісняється з нашої свідомості як своєрідний захист від неприємних думок і переживань. Саме таке зміщення акцентів в інтерпретації знань як потенційного блага-самоцінності є очевидним у пропагуванні суспільства знань. Тому лише через реальне втілення знань у соціальне буття можна переконатись, у чому проявилась їхня потенційна сила – у творенні добра чи заподіянні зла. В освітньому процесі така результативність втілення знань виявляється в конкретній особистості студента: як системно освоєні ним знання готові для активного використання у фаховій діяльності.

У традиціях вітчизняної вищої школи формування змісту фахової підготовки як певної системи знань здійснюється без відома й участі студента, а також без реальної орієнтації на когнітивні можливості його особистості. Під час викладання, засвоєння знань і контролю за цим основними фігурантами цього процесу виступають викладач і студент, причому їхня взаємодія

вибудовується переважно на засадах суб'єкт-об'єктних стосунків, де студенту заздалегідь уготована пасивна, а не активна роль.

Результативна фаза, власне систематизація засвоєних знань з окремих навчальних дисциплін у систему знань своєї спеціальності, віддається практично на відкуп особистості студента. Як бачимо, в кінцевому підсумку якість вищої освіти залежить від того, які знання потенційно розгортаються в межах спеціальності, як процесуально до цих знань долучаються здобувачі освіти і як вони реально ці знання засвоюють та систематизують.

В оптимумі знання зі спеціальності як в їхній потенційності й процесуальності, так і, що найголовніше, в реальній компетентності випускників вишів мають відповідати сучасним вимогам цивілізованого ринку праці. Відхилення від оптимуму на етапі формування системи знань з певної спеціальності, у процесі викладання й засвоєння знань і на виході процесу підготовки фахівців мають слугувати індикаторами в системі контролю за якістю вищої освіти. А критичний аналіз вітчизняної вищої школи в цілому й вищих навчальних закладів зокрема крізь призму цієї тріади має сприяти адекватному діагностуванню стану й якості освітнього середовища в Україні й бачити розбіжності між формою та змістом вищої освіти.

Щоб переконатись в актуальності такого критичного аналізу з позицій системного підходу, достатньо звернути увагу лише на деякі наявні розбіжності між формою й змістом вітчизняної вищої освіти. Наприклад, ми змінили назви спеціальностей і навчальних дисциплін за образом і подобою американських і західноєвропейських університетів, що дає змогу їх ідентифікувати між собою за формою[31]. А за змістом? Скільки вищих закладів освіти України можуть дати на поставлене питання позитивну відповідь або хоча б наближено позитивну? Отож-то й воно.

Ще одна вимога євроінтеграції під прапором Болонського процесу – це запровадження в навчальний процес Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС), яке ми за формою начебто зробили. А за змістом? За висновком Ю. Рашкевича, який присвятив монографію дослідженню Болонського процесу, в цій імплементації ми навіть не дотримались і форми. Ось яку категоричну оцінку він дає цьому запровадженню: «Чесно кажучи, слово *запровадження* логічніше було б взяти в лапки: історія із становленням ЄКТС в Україні більше нагадує знування з освітньої спільноти, аніж імплементацію одного із найголовніших інструментів Болонського процесу. Не буду переповідати усі перипетії 2003-2004 років (численні конференції, семінари, робочі групи, експерименти із використанням тощо), але результатом усього цього стало прийняття Міністерством освіти і науки України Тимчасового положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу (КМСОНП)» [32].

Отже, порівняння розбіжностей між формою й змістом вітчизняної вищої освіти позбавляє ілюзій щодо поліпшення її якості у формальні й бюрократичні способи. Й те, що за останні тридцять п'ять років, незважаючи на проведення низки освітніх реформ у вітчизняній вищій школі, спостерігається тенденція погіршення якості вищої освіти, є цьому неспростовним підтвердженням. Це означає, що визначальні причини такого погіршення перебувають за межами вищої освіти як соціального інституту, тобто в суспільному контексті. Звідси випливає логічний висновок, що не можна системно реформувати чи модернізувати вищу школу без огляду на суспільство в цілому й на те, що зокрема в ньому впливає на стан вищої освіти. Адже наша вища школа, як би ми її формально не лаштували під критерії й ознаки вищої освіти західноєвропейських держав чи тих же США, своїм соціальним середовищем є органічною частиною свого суспільства, а не чужого. Як наша країна відрізняється від західноєвропейських країн зі сталими демократіями й правовими державами та якістю життя, так і наша вища освіта не схожа на їхні вищі школи.

Те, що Україна після здобуття своєї державної незалежності понад два десятиліття кружляє навколо цивілізованого демократичного простору земної цивілізації і не спромоглася досі розбудувати на своїх теренах реальну демократію та утвердити правову державу, з одного боку, є наслідком світоглядної некомпетентності реальних суб'єктів творення її соціальної дійсності,

передусім – можновладців. А з іншого боку, світоглядні цінності, що культивуються в новітньому українському суспільстві є почасти ознакою пострадянського синдрому, але в більшій мірі наслідком відсутності реальної демократії та правової держави в Україні.

Цінності, що сповідує особистість, не лише формують її світогляд, а й визначально впливають на її компетентність, оскільки від них залежить, на творення добра чи зла спрямовуються знання, уміння та навички, врешті, професійний і соціальний досвід, якими володіє фахівець, здійснюючи ту чи іншу професійну діяльність. На жаль, з початку розбудови незалежної України можновладцями була запроваджена така конструкція держави й системи суспільних відносин, яка множить соціальний паразитизм і культивує ховрашиний світогляд у суспільстві. А коли на суспільній ниві орудує популяція ховрахів, тоді годі очікувати на громадський врожай, оскільки його заздалегідь трощать на корені й розтаскують у персональні нори. Тому ми досі й маємо те, що маємо. А це, що маємо, у світоглядному вимірі надзвичайно різнить Україну від західноєвропейських країн. Зокрема, в сприйнятті вищої освіти як світоглядної цінності, що в суспільній та індивідуальній свідомості ототожнюється з реальною компетентністю, а не з одним лише дипломом, який формально засвідчує її наявність. Якщо на Заході життєвим орієнтиром є здобуття реальної компетентності, то у нас – отримання диплома. Безумовно, не для всіх, але для багатьох це є самоціллю.

Така схиблена світоглядна орієнтація сягає своїм корінням у радянське минуле й має підґрунтя для свого живлення в сучасному українському соціумі. У минулому цьому почасти сприяло гарантоване державою працевлаштування випускників ЗВО, як талановитих та успішних, так і середняків чи взагалі слабаків, що супроводжувалось певним соціальним пакетом підтримки молодого спеціаліста. Випускники радянських ЗВО в основній своїй масі, окрім пільговиків, були позбавлені права самостійного працевлаштування. Їхній вибір обмежувався відомчим переліком місць роботи, який давався вишу під розподіл конкретного випуску студентів. Про працевлаштування за кордоном й мови не могло бути в закритій країні, що вберігало суспільство від відтоку інтелектуальної еліти, завдяки якій і забезпечувався достатньо успішний науково-технічний прогрес, принаймні у військово-промисловому комплексі. Така система працевлаштування випускників вищої школи була на руку відстаючим у навчанні студентам, але аж ніяк кращим з них.

Як наслідок такої державної опіки й зрівнялівки в працевлаштуванні, через які пройшло багато поколінь випускників радянської вищої школи, у свідомості радянських людей сформувався стереотип культу диплома вищої освіти безвідносно до реальних знань, умінь, навичок, практичного досвіду, якими він підкріплюється. Але, напевно, значно більше формуванню такого хибного світогляду сприяло те, що радянська система суспільних відносин давала змогу багатьом дипломованим неукам влаштуватись на посади, які забезпечували їм більш високі соціальні статуси й матеріальне благополуччя порівняно з реальними професіоналами, що успішно працювали безпосередньо за спеціальностями, зазначеними в їхніх дипломах. У радянські часи найбільш статусними й ситими були номенклатурні посади в партійно-державному апараті.

Тоді визначальними критеріями допуску в партійно-державну номенклатуру й запорукою успішного кар'єрного росту в ній були членство в КПРС і лояльність до радянського ладу й режиму влади в ньому. Причому ці критерії були визначальними не лише в партійному та державному апараті, але і в інших сферах діяльності, в тому числі в освіті й науці. Показовим підтвердженням цього слугує трагічна доля М. Вавілова, вченого зі світовим ім'ям, засновника генетичної школи, який свого часу вивів Радянський Союз на передові рубежі в галузі генетики, а потім разом зі своїми колегами та учнями став жертвою антинаукового мракобісся середньовічного штибу. Своєрідним «апофеозом» цього мракобісся, коли псевдовчені й пристосуванці від науки завершили розгром радянської генетичної школи й святкували свою перемогу над істинними вченими й людьми науки, стала в 1948 році сумнозвісна сесія ВАСГНІЛ. Про те, як некомпетентність тоді нещадно розправлялась і нищила реальну компетентність, свідчить

стенографічний звіт сесії. Цей звіт тоді був розтиражований сотнями тисяч екземплярів і розісланий в радянські установи й заклади [40]. Очевидно, як повчання талановитим і компетентним фахівцям, щоб ті знали й не забували, хто в країні править бал.

Зі здобуттям Україною державної незалежності її громадяни не встигли вільно дихнути після падіння пут тоталітарного режиму, як їхня держава потрапила в лапти кланово-олігархічних угруповань кримінального штибу. Захоплена держава, особливо на етапі приватизації загальнонародних надбань, стала засобом миттєвого збагачення одних і не менш повільного зубожіння інших. З початку через штучне розкручування гіперінфляції були забрані грошові заощадження громадян. Потім шляхом віртуальної ваучеризації було забране народне майно. А слідом за цим відбулося відчуження селян від землі. За таких умов суспільство було надзвичайно швидко системно вражено однією з найстрашніших соціальних хвороб – паразитизмом. Каталізатором системного поширення цієї небезпечної соціальної хвороби стало захоплення держави й використання її в приватних цілях для миттєвого особистого збагачення шляхом корупції та криміналізації державної влади. Оскільки осередком рецидиву цієї хвороби виявилась держава як політичний інститут суспільства, звідси й виникло джерело всіх напастей, від яких потерпає український народ протягом останніх двох десятиліть. Це ж джерело занастало й вищу освіту як важливий і безальтернативний соціальний інститут в умовах ноосфери.

Захоплення держави вилилося в монополізацію політичної та економічної сфер суспільства, що заблокувало здорову в цивілізованому й суто людському вимірі соціальну конкуренцію й створило потужний механізм соціальної селекції навиворіт. Українське суспільство системно пронизує протекціонізм некомпетентності, що сприяє ескалації в ньому номінальної вищої освіти, отже, узаконеній її фальсифікації. Адже ескалація номінальної освіти й нехтування реальною компетентністю чи не найбільше зумовлені протекціонізмом в українському виконанні, який наскрізь пронизав сучасний український соціум і паралізує його прогресивний суспільний розвиток.

Можливість завдяки протекціонізму працевлаштовуватись за формальними ознаками освіти, а не за реальними знаннями та вміннями цивілізовано конкурувати на паритетних засадах з іншими претендентами, опановуючи ту чи іншу суспільну нішу, породила черги у вітчизняних вищих навчальних закладах за отриманням дипломів. Цим включено механізм корупції в навчальному процесі вищої школи, коли на вимогу студента виставляються необхідні оцінки незалежно від того, як він навчається й чи взагалі навчається. Потреба в дипломах про вищу освіту тих суб'єктів, які не здатні здобути її самотужки чи лінуються це робити, формує пропозицію підкупу на етапі вступу до вищих навчальних закладів тих осіб, від яких цей вступ залежить. І байдуже, де ці особи знаходяться – безпосередньо у ЗВО чи за їхніми межами. Урахування середнього балу атестату та медалі при вступі у ЗВО створило механізм протекціонізму й корупції в школі, коли суспільно значущими стають оцінки, а не знання учнів.

Для того щоб у цьому сенсі відбувся переворот і все стало з голови на ноги, потрібно запроваджувати суспільні механізми, які б блокували протекціонізм некомпетентності. У цивілізованих країнах із розвиненими демократіями й правовими державами в суспільній свідомості утвердився такий феномен як репутація, яка в суспільстві цінується більше, ніж будь-які гроші. Там бояться втратити особисту репутацію не менше, ніж втратити власне багатство, оскільки усвідомлюють, що з доброю репутацією можна відновити матеріальні й фінансові втрати, а із зіпсованою – можна приректи себе на збитки. Й втратити те, що маєш.

Тому, щоб діяла формула Макса Вебера «у ринковій економіці моральним бути вигідно», важливо подбати про суспільний контекст, у якому ринкова економіка діє. Це багато в чому проблема світогляду й суспільної свідомості, тих цінностей, які сповідуються в суспільстві. У соціально здоровому суспільстві не проштовхуватимуть телепнів в університети й робити їм липові дипломи шляхом перетягування через екзаменаційні сесії, щоб потім пропхати на державні посади чи в політику. У соціально здоровому суспільстві існує, по-перше, усвідомлення того, що

такий протекціонізм небезпечний для суспільного організму, по-друге, відповідальність за протекцію, ціна якої є репутація того, хто здійснив чи здійснює протекцію. Отже, для того щоб убезпечити суспільство від регресу, необхідно відмовитись від протекціонізму тих, хто може призводити до регресу та соціальної дееволюції й деградації. Щоб глибше усвідомити справедливість зробленого твердження, з'ясуємо детальніше сутність протекціонізму.

Протекціонізм (від лат. protectionis – прикриття, захист) – 1) економічна політика держави, спрямована на захист національної економіки від іноземної конкуренції шляхом уведення великих розмірів мита на певні товари, які ввозяться до країни, а також низки деяких інших заходів; 2) система протекцій сприяння, заступництво, підтримка, яку надає впливова особа при вирішенні чіх-небудь справ[38]. У цивілізованому контексті протекціонізм постає й сприймається суспільною свідомістю як цілком нормальний соціальний феномен. Природно, що держава підтримує, піклується та захищає інтереси вітчизняних товаровиробників, а впливові особи, які дають протекції, несуть відповідальність власним авторитетом за своїх протекте.

На жаль, у нашому суспільстві протекціонізм нажив негативної слави, оскільки в першому варіанті свого виявлення його явно бракує на вітчизняних теренах, а в другому – він поставив у гіпертрофовано цинічно-спотвореному вигляді, що й звело нанівець державний протекціонізм у нормальному сенсі цього поняття. Адже відстоювати загальнодержавні й суспільні інтереси не вигідно, коли перебуваєш під пресом протекціонізму приватних інтересів, за негативні наслідки якого суб'єкти протекціонізму не несуть жодної відповідальності, оскільки система суспільних відносин дозволяє це робити безкарно.

Протекціонізм у нашому вітчизняному застосуванні вигідний з позицій задоволення власних, приватних і корпоративних інтересів, але не суспільних і державних. Такий протекціонізм нівелює, зводить нанівець компетентність, робить її незатребуваною в суспільстві. Свідченням цього є всенародна гонитва не за знаннями, а за оцінками й дипломами та прибутковими суспільними статусами, де реальна компетентність у розрахунок не береться. Така негативна тенденція є згубною в державотворенні, оскільки підриває конкурентну здатність нашої молоді держави серед цивілізованих країн світу, яка має міцно стати на власні ноги й історично утвердитись у своїй державності та бути запорукою для успішного життя всього українського народу.

Привідним механізмом вітчизняного протекціонізму є нерозмежовані політичні та адміністративні функції, залежність бізнесу та будь-якої іншої господарської діяльності від політики й владних структур, використання держави в приватних інтересах. Така тотальна залежність суспільства від політики спонукає до критичного аналізу її негативних наслідків та до з'ясування механізмів, що їх породжують. Правду про нашу соціальну дійсність та причини наших суспільних негараздів необхідно нести в студентські аудиторії.

Адже студенти є повноправними громадянами свого суспільства, що гарантує Конституція України, і мають право для адекватного сприйняття, розуміння й усвідомлення соціальної дійсності, в якій вони живуть. А громадянська позиція викладача зобов'язує в силу своїх можливостей давати пояснення тому, що, як і чому відбувається насправді в цій дійсності, принаймні в тих її контекстах, які перебувають в ракурсі предметного поля навчальної дисципліни, яку він викладає. Адекватний критичний аналіз соціальної дійсності має слугувати запорукою її оздоровлення та покращення. На брехні та лицемірстві неможливо виховати справжню людську особистість, яка була б здатною успішно творити свою державу та не руйнувати її в історичному зародку.

Альтернативою закритій кадровій політиці, що вибудована на протекціонізмі, є її відкритий тип. Відкритість кадрової політики передбачає прихід у структури систем політичної, державної влади, на посади в установах, організаціях, підприємствах працівників зі сторони та зайняття виборних посад на конкурсній основі, коли дотримуються умови відкритості, неупередженості, збереження встановлених правил і процедур конкурсу, об'єктивності оцінки тощо. І пріоритетом або визначальним критерієм при цьому є реальна компетентність претендента, а не впливовість

осіб, які його підтримують чи проштовхують на посаду. Принципи реально, а не декларативно, відкритої кадрової політики не допускають корупційних варіантів і схем у зайнятті посад так, як це може бути в закритих моделях кадрового забезпечення.

А хіба, на жаль, не за такими моделями в українському суспільстві вибудовуються стосунки власника чи керівника із працівниками, яких він поділяє на чужих та своїх? Причому не за ознаками компетентності, а за критеріями партійної ідентичності, родинних чи дружніх зв'язків, урешті, за ступенем конформізму й покірності та особистої відданості підданих, які добровільно чи під тиском обставин мають ставати кріпаками й шанувати свого хазяїна як феодала.

І це є новітньою, надзвичайно гострою соціальною проблемою сучасного українського суспільства, яка потребує нагального та невідкладного розв'язання. Адже вона породжує й сіє розбрат та ворожнечу як на локальних рівнях – в окремих трудових колективах, так і в суспільстві в цілому. Не можна миритись з тим, щоб громадяни однієї держави, зайнявши той чи інший панівний статус, соціально нищили, гнобили й принижували гідність своїх співгромадян. Тим більше недопустимо, коли це робиться значно брутальніше, аніж могли дозволяти собі у відношенні до українців чужоземці в умовах бездержавності українського народу. Соціальне й фізичне нищення українських сіл є цьому наочним прикладом. Це дезінтегрує, буквально розколює суспільство на своїх та чужих. У такому суспільстві не шанують людську гідність, праведність та принциповість, реально, а не номінальну компетентність, справжній професіоналізм.

Неконсолідоване суспільство, в системних структурах якого панівне становище можуть посідати некомпетентні й цинічні суб'єкти, які нехтують людськими цінностями, не набуває чи втрачає здатність бути конкурентоспроможним у сучасному глобалізованому світі. У суспільних відносинах, які тяжіють до епохи феодалізму, важко, а то й неможливо в умовах ноосфери зробити прорив у цивілізоване майбутнє.

Тепер з адекватним розумінням та усвідомленням кардинальних розбіжностей з європейськими цінностями цінностей, сповідування яких не словами, а своїми ділами демонструють як приклад для наслідування ті, хто визначально впливав і продовжує впливати на перебіг суспільного розвитку України, повернемося до Болонського процесу та нового Закону України «Про вищу освіту» і пов'язаних з ними сподівань на успішне реформування вітчизняної системи вищої освіти та її не менш успішну інтеграцію в Європейський простір вищої освіти. Узагальнений висновок зі здійсненого вище аналізу полягає в тому, що результативність реформ вищої освіти залежить від суспільного контексту. Одними лише інституційними реформами в системі вищої освіти без відповідних змін у суспільстві якість вищої освіти неможливо підвищити. Принаймні кардинально, як того б хотілося з огляду на нинішню якість вітчизняної вищої освіти.

Новий Закон України «Про вищу освіту» своїми основними положеннями, які необхідно запроваджувати, передбачає реформування системи вищої освіти, а не системи суспільних відносин в Україні, що програмують і формують несприятливий для цього суспільний контекст. Якщо розглядати суспільство як соціальний організм, а його соціальні інститути як його функціональні органи, то за аналогією з людським організмом не можна сподіватись на успішну приживлюваність у суспільному організмі того, що ним не сприймається й тим паче антагоністично відторгається. Цією, власне, обставиною й зумовлюються невдалі результати імплементації в Україні підходів, норм, зразків, моделей, методів тощо з країн, університети яких лідирують у світових рейтингах. Для того щоб здолати неприйняття та відторгнення доцільних для поліпшення діяльності окремого функціонального органу інновацій, необхідно змінити суспільний організм на зразок тих суспільств, звідки запозичені нововведення.

Новий Закон України «Про вищу освіту» приймався в надзвичайно складних і напружених умовах буремного для України 2014 року, в пік перебігу суспільно-політичних подій, кожна з яких, починаючи з виборів нового Голови Верховної Ради й тимчасово виконуючого обов'язки Президента України під час Революції гідності, проходила під знаком питання «Бути чи не бути Україні?». Ті доленосні для України події, які відбулися в 2014 році на тлі розгортання військової

агресії з боку Росії, адекватно будуть осмислені та оцінені лише згодом, коли із сьогоднішнього перейдуть в історію.

Те, що в контексті таких історичних подій, був прийнятий новий Закон України «Про вищу освіту», є ознакою його суспільної значущості. Більше того, серед численних законів, які були прийняті протягом 2014 року попереднім і нинішнім скликаннями Верховної Ради України, цей Закон багатьма народними депутатами виділявся як одне з найкращих досягнень у вітчизняній законотворчості за рік. Одним з основних критеріїв високої оцінки закону, який унормовує діяльність певної галузі, є системність. Порівняно з попереднім Законом про вищу освіту і з урахуванням вимог євроінтеграції до структурних змін вітчизняної системи вищої освіти та своїм інноваційним змістом, новий Закон відповідає такому критерію. Це суб'єктивна експертна оцінка автора цієї публікації, яка базується на зазначеному нами порівнянні. Оцінка ж змісту Закону потребує окремого аналітичного дослідження, на підставі якого можуть бути сформульовані конкретні критичні зауваження.

Після набрання чинності Закону, як відомо, має розпочатись його реалізація, або виконання. У другій половині 2014 року Міністерством освіти і науки та профільним Комітетом Верховної Ради із залученням провідних учених Національної академії педагогічних наук, вищих навчальних закладів України була розгорнута широка кампанія по роз'ясненню основних положень нового Закону про вищу освіту та необхідних дій для їх впровадження у життя. Треба віддати належне цій кампанії, оскільки Закон жваво обговорювався не лише в колах освітянської спільноти, а й у суспільстві в цілому. Провідну роль у цій промоції виконували основні розробники проекту нового Закону. Викликали захоплення впевненість, емоційна, інколи романтична, піднесеність, віра в кардинальні зміни на краще в результаті запровадження Закону, які спостерігались у їхніх виступах. На хвилі такої піднесеної віри залишалось мало місця для скепсису не лише в тих, хто публічно просував у життя положення Закону, а й у публіки, яка ці виступи слухала. Індивідуальні сумніви в публічних настроях та устремліннях, як відомо, до уваги не беруться. Здавалося б, на такому колективному піднесенні треба рухатись тільки вперед і в нашій вищій школі неодмінно все зміниться на краще, причому в найближчий час.

Однак при втіленні в життя Закону, навіть коли той несе в собі найважливіші інновації, не можна не зважати на досвід запровадження й долю інших законів у нашому суспільстві. Якби за роки державної незалежності України в наше суспільне життя були втілені світлі помисли, що були закладені в положеннях раніше прийнятих законів їхніми розробниками, то це життя було б нині значно світлішим. Тому має бути позбавлена романтики та ілюзій цілком твереза оцінка суспільства щодо його готовності до імплементації норм і положень, які суперечать його нинішньому стану.

Те, що належить, керуючись новим Законом, змінити в системі вітчизняної вищої освіти в найближчі п'ять років, структурно розписано в проекті «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (далі Стратегії), який розробила Робоча група під керівництвом Міністерства освіти і науки України[41]. Цей документ складається з трьох розділів і містить додатки з аналітичними матеріалами, що характеризують стан і деякі сучасні проблеми вищої освіти України. Нижче в конспективній формі розглянемо детальніше зміст цього документу та звернемо увагу на найактуальніші проблеми, які постають на шляху реалізації цієї Стратегії.

У першому розділі Стратегії дається загальна оцінка стану вітчизняної вищої освіти в розрізі таких підрозділів: 1. Оцінки якості вищої освіти та її суспільного статусу; 2. Можливості конкурсного відбору студентів; 3. Фінансування вищої освіти; 4. Вища освіта і наука.

Коротко зазначимо основні оцінки стану української вищої освіти. Зокрема, за кількісними показниками, а саме охоплення вищою освітою, Україна перебуває в числі перших 10-15 країн світу, а от за якістю системи освіти в цілому вона в 2014-2015 рр. посіла 72 місце. З посиланням на соціологічні дослідження, проведені Фондом «Демократичні ініціативи» імені Ілька Кучеріва в 2013 році, називаються найбільш актуальні проблеми вищої освіти в Україні, зокрема: 1)

невизнання дипломів більшості вітчизняних ВНЗ у світі; 2) корумпованість викладацького складу ВНЗ; 3) невідповідність викладання вимогам ринку праці; 4) невідповідність структури освіти потребам ринку праці; 5) слабка матеріально-технічна база ВНЗ; 6) низький культурний рівень студентів, їх слабка зацікавленість у якісній вищій освіті; 7) низький рівень якості освіти в українських ВНЗ, у порівнянні із світовим рівнем; 8) слабкий зв'язок між якістю викладання, авторитетом викладачів серед студентів і розміром зарплат.

На підставі даних Держстату України зроблено порівняльний аналіз заробітної плати осіб з різними рівнями освіти, починаючи з нижче базової середньої й до повної вищої включно. Виявилось, що середня зарплата спеціаліста та магістра лише на 31% перевищує середню зарплату по Україні. Це є показником того, що вища освіта не має високого суспільного визнання.

Аналіз конкурсу в період вступних кампаній, здійснюваних ВНЗ України протягом 2009-2014 рр., виявив зовсім невітшну ситуацію щодо можливостей забезпечення якісного відбору студентів. Так, у середньому на одне місце державного замовлення було дещо більше двох реальних претендентів, а на чотири місця ліцензійного обсягу претендувала одна особа. Розробники Стратегії зазначають, що для якісного відбору необхідно не менше десяти претендентів на одне місце. З цього ними робиться висновок, що ліцензований прийом у вищі навчальні заклади України завищений приблизно в сорок разів.

Дещо суперечливо сприймаються оцінки фінансування вищої освіти. Зокрема, відмічається як позитив те, що частка витрат у відсотках ВВП на освіту в Україні відповідає рівню розвинутих країн Європейського союзу. Але ж при порівнянні відносних показників не можна забувати про незрівнянність абсолютних величин, особливо у валютному еквіваленті. Смысл значимості такої розбіжності унаочнюється порівнянням заробітної плати викладачів української вищої школи із зарплатою викладачів закладів вищої освіти розвинутих європейських країн. Наприклад, зарплата українського професора в гривнях кількісно може дорівнювати зарплаті західноєвропейського професора, яка виражена в євро. Але ж у валютному еквіваленті станом на початок 2015 року вона була щонайменше у 25 разів нижчою. Така ж розбіжність і в мінімальній зарплаті, розмір якої в Україні прив'язаний до так званого «споживчого кошика». На це можна було б не звертати увагу, якби ціни в Україні на продовольство й товари широкого та повсякденного вжитку були б у стільки ж разів нижчими від цін на аналогічні продукти й товари, скажімо, в Німеччині.

Парадокс нашого олігархічного монополізованого-економічного розвитку полягає в тому, що ціни на деякі життєво важливі товари в Україні можуть бути навіть вищими, ніж у Західній Європі. У гонитві за збагаченням можновладцям в Україні надзвичайно вигідно маніпулювати у свідомості громадян такою абстракцією, як «споживчий кошик». Це маніпулювання у вигляді чорної магії за останні 15 років набуло форми соціально-економічного абсурду. Сутність цього абсурду полягає в нерозумінні та цинічному ігноруванні того, що подальше нарощування багатства можливе лише завдяки підвищенню загальної продуктивності суспільства. Продуктивність суспільства у свою чергу залежить від максимально ефективного використання його продуктивних сил, провідна роль в яких належить людським ресурсам або людському капіталу.

Про яку ефективність використання людського капіталу можна вести мову в суспільстві тотального безробіття. Право на працю відноситься до фундаментальних або невідчужуваних прав людини. По-справжньому в гуманістичному вимірі це право реалізується, коли людина не тільки має роботу, а й отримує за цю роботу заробітну плату або дохід, що дає змогу їй відновлювати себе як продуктивну силу. З цього випливає, що зарплата не лише економічна категорія та калькуляційна стаття витрат у собівартості вироблення товарів чи надання послуг, за рахунок мінімізації якої можна збільшувати прибутки, а, передусім, категорія соціальна. На який успіх у розвитку соціального можна розраховувати при мінімальній зарплаті, за яку людина не в змозі задовольнити навіть свої фізіологічні потреби.

Повертаємось до аналітичного фактажу Стратегії. Її розробники зазначають, що вартість навчання одного студента за кошти Державного бюджету суттєво вища, ніж за кошти фізичних та

юридичних осіб. Таке недофінансування в завуальований спосіб компенсується державними ресурсами. Збільшується навантаження на матеріально-технічну базу вищих навчальних закладів, яка продовжує стрімко старіти. Ступінь зносу основних засобів за видом економічної діяльності «Освіта» у 2000 році був на рівні 40,5%, а в 2010 році він уже сягнув 62,5%. З врахуванням стану економіки України, який суттєво погіршився в результаті військової агресії з боку Росії, очікувати збільшення видатків на вищу освіту не доводиться. Тому Стратегією передбачається, що одним із пріоритетних напрямів реформування національної системи вищої освіти України має бути оптимізація використання тих коштів, які надходять, та створення прозорих фінансово-економічних механізмів цільового накопичення й адресного використання коштів, необхідних для реалізації в повному обсязі конституційних прав громадян на вищу освіту.

У підрозділі «Вища освіта і наука» Стратегії зазначено, що Україна має значні проблеми із проведенням ефективної наукової, науково-технічної та інноваційної політики. Скорочено обсяг замовлень на наукову та науково-технічну продукцію, скоротилася кадрова та матеріальна база проведення досліджень і розробок, різко зменшилася результативність самої науки. Це значною мірою пов'язується зі зниженням фінансової підтримки науки. На шляху підвищення якості вищої освіти в Україні інтеграція освіти з наукою є надзвичайно актуальною. І не лише тому, як наголошують розробники Стратегії, що світові рейтинги університетів значною мірою визначаються обсягами і результатами наукових досліджень. Науково-пошукова діяльність у вищих навчальних закладах через залучення до неї студентів має сприяти актуалізації їхніх особистостей і формувати в них креативність, яка вважається провідною якістю професіоналів постіндустріальних суспільств.

У другому розділі Стратегії визначена мета реформування вищої освіти України, названі основні завдання, принципи та механізми реформ. Метою реформування є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. Реалізація стратегії розрахована на 2015-2020 роки.

Основні завдання реформ: 1) Забезпечення конституційних прав громадян на якісну вищу освіту та рівного доступу до якісної вищої освіти. 2) Реорганізація системи управління вищої освіти з метою забезпечення захисту національних, регіональних та місцевих інтересів, а також інтересів всіх суб'єктів національної системи вищої освіти України. 3) Трансформація університетів у центри незалежної думки, які здатні дати персонал та ідеї для прискореної модернізації країни. 4) Забезпечення справедливої конкуренції між закладами вищої освіти як запоруки високої якості вищої освіти. 5) Створення належного зв'язку між ринком праці та системою вищої освіти. 6) Інтеграція вищої освіти України у світовий і європейський освітньо-науковий простір.

Основні принципи реформ: 1) Людиноцентричність. 2) Наукова обґрунтованість. 3) Готовність до системних змін. 4) Реалістичність. 5) Послідовність.

Основні механізми реформ: 1) Залучення до процесу здійснення реформ провідних вчених – викладачів закладів вищої освіти (ЗВО), які мають досвід наукової, педагогічної та організаційної співпраці з провідними університетами світу. 2) Поєднання колегіальних та менеджеріальних підходів в управлінні закладами вищої освіти. Залучення стейкхолдерів до ключових процесів функціонування закладів вищої освіти. 3) Підвищення соціального статусу науково-педагогічних і наукових працівників. 4) Забезпечення здорової і справедливої конкуренції на ринку освітніх послуг на основі об'єктивного оцінювання якості вищої освіти. 5) Перехід від системи державного замовлення до сучасних методів державного фінансування вищої освіти і науки. Трансформація системи бюджетного фінансування вищої освіти на основі конкурсного підходу та об'єктивізованої системи оцінювання якості діяльності ЗВО. 6) Концентрація фінансових ресурсів держави в провідних університетських центрах при збереженні фінансування провідних регіональних та галузевих ЗВО. 7) Запровадження регулярних діагностик ринку праці з метою раціонального використання бюджетних коштів на вищу освіту. 8) Стимулювання інтеграції університетів і

наукових установ. 9) Забезпечення, разом з академічною, фінансової автономії ЗВО. Переведення ЗВО зі статусу бюджетних установ до статусу бюджетотримувачів із збереженням усіх пільг бюджетних установ. Поступове передавання державним ЗВО майна у власність. 10) Заохочення приватного інвестування у сферу вищої освіти і наукових досліджень.

Викладений без купюр зміст другого розділу дає уявлення про структуру реформування системи вищої освіти в Україні. Як бачимо, структура Стратегії підтверджує раніше висловлену тезу стосовно того, що сучасне реформування вищої освіти в Україні обмежується інституційним форматом і не охоплює суспільний контекст, у якому функціонує вітчизняна вища школа. До певної міри із суспільним контекстом проглядається безпосередня дотичність лише в п'ятому завданні та сьомому механізмі реформ, де передбачається зв'язок вищої школи з ринками праці. Показово, що з визначених десяти механізмів реформ ключовим вважається залучення до реформування вищої освіти провідних науковців і викладачів вищої школи, які мають досвід наукової, педагогічної та організаційної співпраці з провідними університетами світу.

Це важливо, що ми орієнтуємось на топові університети. Але ж не менш важливо зважати на суспільні умови, в яких функціонують такі університети, й паралельно з перенесенням їхнього досвіду на вітчизняні терени формулювати пропозиції щодо створення аналогічних умов в українському суспільстві та робити наголос на тому, що без наявності таких умов задумане реформування вітчизняної вищої освіти гальмуватиметься або взагалі унеможливитиметься та провалюватиметься. Адже без таких акцентів буде підживлюватись ілюзорність завищених суспільних очікувань на кращі зміни завдяки прямому запозиченню позитивного зарубіжного досвіду.

Підтримання ілюзорності в суспільній свідомості вигідне владі, від якої визначально залежать зміни суспільних умов на краще, що мають сприяти успішному реформуванню системи вищої освіти. Владі вигідно, не переймаючись власним вдосконаленням, перекласти відповідальність у вихованні підростаючих поколінь на сім'ю, школу, вищу школу, науку, церкву та інші інституції. І коли науковці у своїх дослідженнях проблем виховання та навчання особистості обмежуються інституційними рамками сім'ї, школи чи вищої школи у відриві від першопричин, що породжуються суспільним контекстом, за стан якого несе пряму відповідальність держава, цим владі видається індульгенція за всі допущені нею суспільні гріхи.

У зв'язку з цим доречно нагадати про моральний обов'язок та суспільну роль інтелігенції, в лавах якої науковці за своїм призначенням мають посідати лідируючу позицію. Адже саме вони формують теоретичний рівень суспільної свідомості. «Теоретична свідомість – вищий, ніж повсякденна свідомість, рівень суспільної свідомості. Вона відображає існуючі зв'язки і закономірності дійсності, розкриває сутність явищ, їхні властивості, закономірні зв'язки і відносини, реалізується у формі систем, ідей, категорій і законів, прагне проникнути вглиб причинно-наслідкових зв'язків буття, тому вдається до послуг науки.»[35, с. 34] Таке нагадування особливо актуальне в сучасному українському суспільстві, яке наскрізь просякнуте цинізмом. Тому доречно звернути увагу на третє завдання Стратегії, яке передбачає трансформацію університетів у центри незалежної думки, які здатні дати персонал та ідеї для прискореної модернізації країни. Цим завданням конкретизується суспільна роль вітчизняної вищої школи в сучасному українському суспільстві, яке потребує нагальної модернізації та виведення його на цивілізований шлях розвитку.

Для успішного виконання цього завдання необхідно, по-перше, щоб у вищих навчальних закладах панував університетський дух, якому характерні духовність та академічні свободи класичних університетів, що в підсумку створює умови для самореалізації, отже й саморозвитку особистості. Беата Косова, визначаючи місію університетів, зауважує наступне: «В історії в цілому, від епохи Платона, Еразма Роттердамського або Гумбольдта, сутність університету сприймалась відповідно характеру мислення, яке в ньому розвивається. Університет уособлює місце, де наука, яка сприймається в своїй безкінечності, розвивається самими різними способами й де шукають правду, яка розуміється у своїй досяжності тільки як минуша частина цілісного універсуму. Місце,

де шлях є важливішим, ніж його кінець, тому що розвиток вільного й автономного мислення вважається важливішим – розвиток людського духу, відкритість світові й усьому новому, постійний рух до сумнівів про те, що являється апіорним.»[13, с. 22-23]. А по-друге, щоб науковці ВНЗ керувались істиною як універсальною цінністю наукового світогляду й не ставали кон'юнктурною прислугою тих, кому вигідно спотворювати істину й чорне видавати за біле.

Будь-яка наука вважається такою доти, доки вона сповідує істину, а не хибу. Коли ж істина починає ігноруватися, наука закінчується й розпочинається спекуляція, яка не лише блокує розвиток науки як такої, а й веде її до занепаду й цілковитого виродження в те, що в кращому разі називають псевдонаукою. У цьому, власне, й полягає актуальність проблеми для наукового співтовариства кожної зокрема науки – як не скотитись у болото спекулятивності, де хиба видається за істину, і не втонути в багні цинізму. Легше довести й підтвердити істинність знань природничих, технічних наук, оскільки вони віддзеркалюють об'єктивну дійсність. І значно тяжче зробити те ж саме стосовно знань соціально-гуманітарних, й зокрема юридичних, наук, тому що вони відображають соціальну дійсність, яка об'єктивується життєвими виявами людей, тобто суб'єктивно. Відповідно, можливості маніпулювання хибними знаннями природничих і технічних наук суттєво обмежені порівняно з діапазоном спекулятивності у сфері соціально-гуманітарних знань. Хоча «лисенківщина» в радянській соціальній дійсності довела, що в умовах тоталітарного режиму можна успішно маніпулювати й знаннями природничих наук. Треба визнати, що схильність до маніпулювання соціально-гуманітарними знаннями, яка нині має прояви на вітчизняних теренах, укорінена в радянське минуле, коли комуністичне належне гуманітаріями залюбки видавалось за соціальне дійсне.

Основним у Стратегії є третій розділ «Реалізація реформ», який структурований у наступні підрозділи: 3.1. Реалізація права на доступ до вищої освіти. 3.2. Створення системи забезпечення якості вищої освіти. 3.3. Інтеграція вищої освіти і науки. 3.4. Забезпечення автономії ЗВО. 3.5. Фінансування вищої освіти. 3.6. Удосконалення структури системи вищої освіти. 3.7. Модернізація та професіоналізація управління вищою освітою. 3.8. Інтеграція у світовий освітній і науковий простір. 3.9. Професійний розвиток персоналу вищої школи. 3.10. Вища освіта як фактор підвищення конкурентоздатності вітчизняної економіки.

У свою чергу названі підрозділи мають свою структуру й поділяються на такі смислові блоки: Суть реформ. Проблема, яку має вирішити реформа. Необхідні кроки. Ризики. Проблеми, які не будуть вирішені. Наступні кроки реформування. Індикатори або потенційні (вимірювані) вимірні індикатори. Звернемо увагу на ключові положення третього розділу Стратегії.

Структура й зміст цього розділу в цілому віддзеркалюють структуру нового Закону «Про вищу освіту» та передбачають упровадження в життя його основних положень. Оскільки в цьому розділі репрезентується державна політика, яка у вигляді конкретних реформ має втілюватись у сфері української вищої освіти в найближчій та стратегічній перспективі, мусимо розглянути концептуальні положення цієї політики. Загальне уявлення про пріоритети державної політики, яка має здійснюватись у період 2015-2020 рр., дають назви підрозділів третього розділу Стратегії реформування вищої освіти України.

На тлі тих проблем і негараздів, від яких потерпає Україна й, передусім, тому, що вона не сформувалась як національна Держава, кидається в око космополітизм і технократизм назв пріоритетних напрямів реформ у галузі вітчизняної вищої освіти. Адже така структура реформ без урахування національної специфіки та особливостей перебігу цивілізаційного розвитку конкретного суспільства однаково годиться як для Китаю, США, Японії, так і для будь-якої іншої країни світу.

Це зауваження не зумовлено тим, що в назвах реформ відсутній іменник «Україна» та похідні від нього прикметники. Враження від космополітизму Стратегії не зникне навіть тоді, коли в кожному назву напрямів реформ будуть вставлені слова «Україна» чи «український». Адже жодний з визначених розробниками Стратегії напрямів реформ не ставить перед українською, а не

американською, вищою школою цілі, досягнення яких має сприяти розбудові, утвердженню та зміцненню України як національної, унітарної Держави. Десяту реформу, з огляду на її назву та розташування у визначеному переліку стратегічних реформ української вищої освіти, є підстави вважати своєрідним спільним знаменником, під який зводяться попередні дев'ять реформ. Адже лише назва десятої реформи семантично орієнтує на результат, а всі попередні реформи за змістом їхніх назв сприймаються як засоби досягнення цього результату. З цього випливає, що вся Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року підпорядкована підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної економіки.

Мимоволі постає запитання – оце й усе, на що Україна може сподіватись від своєї вищої школи? Від осіб, які сповідують технократичний прагматизм, керуючись відповідним світоглядом, можна очікувати супротивне питання – а хіба мало того, щоб вища школа посприяла підвищенню конкурентоспроможності вітчизняної економіки? В обмеженому світоглядно технократичному дискурсі з таким запереченням можна було б і погодитись, якби не логіка, яка виштовхує мислення за ці межі й ставить під сумнів, з позицій того ж прагматизму, таке обмеження суспільної місії української вищої школи. Якщо ми маємо розглядати підвищення конкурентоспроможності економіки як самоціль безвідносно стану сформованості й розвиненості України як національної Держави та ролі в забезпеченні цього стану вищої школи, тоді логічно виникають уточнювальні питання.

Зокрема таке: конкурентоздатність вітчизняної економіки має підвищитись відносно чого? Відносно того рівня, який вона мала в попередні роки, наприклад, у 1990 або в 2000 р., чи в 2013 або 2015 р.? Чи, можливо, відносно рівня конкурентоспроможності якоїсь певної групи країн – світових лідерів, лідерів певного континенту чи регіону, дещо відстаючих від лідерів чи зовсім відстаючих в економічному розвитку країн? Отже, виникає цілком логічне питання щодо точки відліку або критерію, якими має бути зорієнтоване підвищення конкурентоспроможності вітчизняної економіки. Ще більш важливе й гостре питання стосовно того, що ховається під вивіскою «вітчизняна економіка»? Зовсім донедавна економіка України перебувала під ковпаком російської економіки, й багато сегментів та секторів економіки на українських теренах лише номінально можна віднести до вітчизняної економіки. Наслідки такої конкурентоспроможності цієї номінальної частини вітчизняної економіки сумно відомі. І це все тому, що Україна не набрала потуги національної Держави, інтегральною ознакою чого є пріоритетність інтересів свого народу в здійснюваній нею політиці.

Зійдемо з позицій технократичного на світоглядно-компетентнісний підхід і звернемо увагу на важливість гуманістичного виміру в підвищенні конкурентоспроможності економіки, зокрема тієї, що розгорнута на теренах України. Сподіватимемося, що не знайдуться опоненти, які публічно заперечуватимуть важливість такого виміру в будь-яких здобутках, а не лише в підвищенні конкурентоспроможності економіки.

Адже очевидно, що цинічний прагматизм вирізняється тим, що він у досягненні цілей, вигод, результатів не гребує ніякими методами, керуючись принципом «цілі виправдовують будь-які засоби їх досягнення». Для гуманізму найвищою цінністю є людина. Тому в гуманістичному вимірі людина розглядається як мета, а не засіб чи жертва в досягненні бодай найважливіших цілей. Це, до речі, відповідає ключовому принципу реформ, передбачених Стратегією, а саме – людиноцентризму. Щоб переконатись у сутності й важливості гуманістичного виміру економічної діяльності, можна апелювати до антигуманних наслідків монопольного аграрного бізнесу, що сформувався й утвердився в Україні та з кожним роком стає все більш конкурентоспроможним на світових ринках, зокрема зернових.

За роки державної незалежності в Україні склалася парадоксальна ситуація, коли розвиток аграрного бізнесу відбувається на тлі зубожіння й деградації української сільської місцевості та населення, яке там проживає. Є очевидним, що такий парадокс породжений монополізацією аграрного виробництва. Оскільки ця ситуація з кожним роком погіршується та все більше набуває

ознак гуманітарної катастрофи, то актуалізується гуманістичний вимір такого бізнесу. Є очевидним, що розгортання монопольного аграрного бізнесу, який відлучив українських селян від землі й роботи та заблокував їх в українських селах, мов у резерваціях, є результатом недолугої державної аграрної політики, що запроваджувалась і здійснювалась в умовах нашої незалежності. У цьому проявилась проблема як професійної компетентності, так і світогляду суб'єктів такої політики. Звідси стає очевидним, що підвищення конкурентоспроможності економіки не можна розглядати як самодостатню ціль без огляду на гуманістичний вимір засобів її досягнення.

В цілому ж сучасне українське суспільство вражене системними соціальними хворобами, які в його соціальному просторі набули масштабів епідемій. Найбільш небезпечними з них є відчуження влади, соціальний паразитизм, корупція, лобізм, протекціонізм та ін. А у соціально хворому суспільстві не варто сподіватись на здорову вищу школу, яка найбільше потерпає від подвійних моральних стандартів, корупції та протекціонізму некомпетентності. Подвійні моральні стандарти, які культивуються й сповідуються у вітчизняній системі вищої освіти, починаючи з політиків і державних чиновників та закінчуючи викладачами й студентами закладів вищої освіти, є всі підстави розгляди як актуальну світоглядну проблему, без успішного розв'язання якої не доводиться сподіватись на високу якість вітчизняної вищої освіти. Незаперечними проявами такої подвійної моралі, що породжує або терпить «велику» й «малу» корупцію у вітчизняній системі вищої освіти з одного та з іншого боку є, наприклад:

- публічна негативна суспільна оцінка гіпертрофованого розростання ринку освітніх послуг у сфері вищої освіти й безперешкодна зелена хвиля на шляху ліцензування та акредитації цих послуг, що забезпечували ті особи (починаючи із суб'єктів цих послуг та їхніх експертів і закінчуючи членами Державної акредитаційної комісії), які нині засуджують профанацію вітчизняної вищої освіти;

- суспільне обурення девальвацією статусу «Національний вищий навчальний заклад» і безпосередня співучасть у цій девальвації осіб (починаючи з ректорів і регіональних керівників та закінчуючи народними депутатами й урядовцями), які чи не найбільше обурюються з цього приводу;

- публічне засудження корупції в системі вищої освіти суб'єктами, які очолюють цю корупцію або є її співучасниками, починаючи з можновладців, політиків та високих посадовців, які чинять протекціонізм у вищій школі, зловживаючи своїм суспільним статусом, ректорів, деканів і викладачів та закінчуючи батьками недолугих студентів і самими студентами, які нездатні чи лінуються здобути вищу освіту, але за будь-яку ціну прагнуть отримати диплом, що формально засвідчує її наявність;

- моралізаторські настанови студентам дають суб'єкти (починаючи з державних діячів, керівників, адміністраторів закладів вищої освіти і закінчуючи викладачами та комендантами студентських гуртожитків), які на це не мають морального права, оскільки самі не дотримуються моральних норм і брутально порушують етику відносин зі студентами, яких наставляють, виховують та навчають;

- вимагають від викладачів забезпечення високої якості знань у студентів ті, хто змушують цих викладачів виставляти незаслужені студентами оцінки й погрожують принциповим викладачам скороченням, коли недбалих і недолугих студентів необхідно відраховувати за неуспішність;

- звинувачують студентів у плагіаті, карають їх за це ті, хто сам вдається до плагіату й компіляції у своїх наукових і науково-методичних публікаціях;

- декларування й пропагування автономії особистостей студента й викладача, заклики до їхньої актуалізації, самореалізації й самовдосконалення з боку ректорів та представників їхнього оточення, які культивують й утверджують авторитаризм феодалського штибу в соціальному середовищі керованих ними закладах вищої освіти.

Автор усвідомлює, що наведені приклади подвійної моралі, яка пронизує не лише вищу школу, а й сучасне українське суспільство, можуть збурити негативну реакцію, й скоріше всього, в тих, хто побачив себе в цих прикладах. Адже ті, хто не сповідує подвійний моральний стандарт, не сприйматимуть критичний аналіз нашої соціальної дійсності як критику на власну адресу. Недаремно ж у народі здавна підмічено, що в кого совість чиста, той спить спокійно. Справедливості ради необхідно зазначити, що в Україні є політики, урядовці, державні службовці, ректори, проректори, декани, завідувачі кафедр, викладачі, співробітники вищої школи, студенти та їхні батьки, в яких сумління недеформоване подвійною мораллю, незважаючи на той цинізм, яким просякнуте сучасне українське суспільство. На жаль, не вони нині визначально впливають на моральний стан нашого суспільства, оскільки цинізм править бал в Україні.

Відтак, проявом тієї самої подвійної моралі, а отже, цинізму буде невизнання наявності названих негативних явищ, які мають не епізодичний, а системний характер у вітчизняній вищій школі та українському суспільстві. Саме такими та подібними явищами українська система вищої освіти не лише різко контрастує, а й антагоністично суперечить Європейському простору вищої освіти. Цими явищами рельєфно позначається демаркація між українським та соціальним простором західноєвропейських країн. Це розмежування неможливо здолати адміністративно-організаційними інституційними змінами вітчизняної вищої освіти, оскільки воно проходить у свідомості на світоглядному рівні. До того ж, потрібно зважати на те, що розбіжності в моральних цінностях є чи не найбільш складним у подоланні світоглядним протиріччям.

Нижче охарактеризуємо стан якості вищої освіти у форматі дискурсу інших авторів і дослідників, які переймаються проблематикою вищої школи. Різномічне уявлення про загальний стан вітчизняної вищої школи на початковому етапі офіційного входження України в Болонський процес дає аналітична доповідь «Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» тодішнього Міністра освіти і науки України С. Ніколаєнка, з якою він виступив на початку березня 2007 року в Харкові. Про різномічність аналітичного висвітлення стану вітчизняної вищої освіти в цій доповіді свідчить її структура, що складається з наступних підрозділів: 1) забезпечення якості освіти – невід’ємна умова її конкурентоспроможності; 2) рівний доступ до вищої освіти – важливий фактор довіри суспільства; 3) державне замовлення – запорука підвищення освітнього рівня нації; 4) формування оптимальної мережі вищих навчальних закладів – важлива складова забезпечення кадрами економіки держави; 5) ліцензування, акредитація та нострифікація – ефективні механізми впливу на якість освіти; 6) адаптація до Європейського освітнього простору – стратегічний курс національної вищої освіти; 7) оновлення напрямів, спеціальностей, кваліфікацій – важлива вимога часу; 8) сучасні форми організації навчального процесу. Інформатизація освіти; 9) вищі навчальні заклади I – II рівнів акредитації – як невід’ємна складова системи вищої освіти; 10) науково-методичне забезпечення навчального процесу та роль бібліотек у підвищенні якості освіти; 11) розвиток наукових досліджень в університетах – головне завдання сьогодення; 12) кадровому забезпеченню – сучасні вимоги; 13) працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, посилення зв’язків з роботодавцями; 14) приватна освіта – важлива складова забезпечення кваліфікованими кадрами економіки країни; 15) формування громадянської позиції майбутнього спеціаліста; 16) моральність і духовність в освіті; 17) демократизація і автономія вищої освіти, розвиток студентського самоврядування – шлях оновлення навчальних закладів; 18) міжнародна діяльність університетів; 19) освіта впродовж життя – важлива складова інноваційного розвитку.

З багатьох проблем у галузі вищої освіти, зазначених С. Ніколаєнком у доповіді, нижче назвемо найгостріші з них, що дасть уявлення про загальний стан вітчизняної вищої школи. При цьому зробимо акцент на розбіжностях між вітчизняним і західноєвропейським простором вищої освіти, оскільки це є принциповим для адекватного усвідомлення тих проблем, які Україна має долати на шляху євроінтеграції.

Зокрема, важливою методологічною розбіжністю є те, що в Україні акцент робиться на контролі за якістю, а не на забезпеченні якості вищої освіти. Вітчизняна система контролю за якістю освіти зосереджена на показниках якості освітнього середовища, освітнього процесу та результатів освітнього процесу. Європейський же простір вищої освіти у забезпеченні якості освіти зорієнтований на такі критерії, як: ступінь відповідності реальних результатів освіти ринковій кон'юнктурі; показник матеріально-технічної і ресурсної забезпеченості освітнього процесу; комплексний показник чинників престижності й економічної ефективності освіти; показник досконалості змісту, технологій і системи оцінки освітніх досягнень; показник інвестиційної привабливості освіти тощо.

Запорукою забезпечення якісної вищої освіти є якісний контингент студентів, що актуалізує проблему рівного доступу до вищої освіти як важливого чинника довіри суспільства до вітчизняної вищої школи в цілому й до кожного вищого навчального закладу зокрема. Тому в доповіді цілком логічно й слушно, враховуючи ситуацію в Україні, було зазначено, що альтернативи прозорій об'єктивній вступній кампанії немає. Запроваджена на вітчизняних теренах система зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників середніх загальноосвітніх навчальних закладів підтвердила справедливість цієї тези. Але нерозв'язаною й до нині у нас залишається проблема прозорості й справедливості та об'єктивності оцінювання знань вступників до магістратури.

Неякісний контингент студентів, суспільний престиж диплому, а не реальної компетентності, формують передумови для хабарництва. В доповіді наголошувалось, що проблема корупції у вітчизняній вищій школі потребує термінового розв'язання, оскільки вона несе значну загрозу демократії, реалізації принципу верховенства права, соціальному прогресу, національній безпеці, формуванню громадянського суспільства тощо.

Нагальною в системі вітчизняної вищої освіти була й до нині залишається проблема оптимізації мережі вищих навчальних закладів. Актуальність цієї оптимізації підтверджується відповідною статистикою, зокрема великою кількістю вищих навчальних закладів в Україні та малою чисельністю студентів у більшості з них. Таке подрібнення створює системні передумови для низької якості освітніх послуг. Зокрема, у ВНЗ з малими контингентами студентів неможливо створити наукові школи, оскільки в них кафедри формуються з викладачів, які викладають по 4-5, а то й більше неспоріднених навчальних дисциплін. На таких кафедрах, як правило, відсутня єдина наукова тематика, що розпоршує людські, фінансові й матеріальні ресурси у дослідницькій діяльності, перетворюючи її в суто аматорську справу тих науково-педагогічних працівників, які до неї долучаються. Про системне залучення студентів до науково-пошукової діяльності за таких умов годі й думати.

Попит на дипломи, а не на якісну вищу освіту в нашому суспільстві спровокував відповідну й пропозицію на ринку таких псевдоосвітніх послуг, яка за певних умов і обставин перетворюється у профанацію вищої освіти. І якщо в базових вищих навчальних закладах прояви такої профанації вдається якимось чином приховувати, то в їхніх відокремлених підрозділах, що розгорнули свою діяльність на орендованих площах в інших містах і районних центрах, легалізована фальсифікація вищої освіти стає очевидною. На вітчизняних теренах розрослася мережа відокремлених підрозділів. Подейкують, що вивіски таких підрозділів бачили навіть на занедбаних у нашій сільській місцевості клубах. Офіційно ж у доповіді Міністра освіти і науки України зазначено, що стан роботи в більшості відокремлених підрозділів вищих навчальних закладів украї незадовільний. Майже всі вони готують фахівців з економіки, управління або права, перенасичуючи регіональні ринки праці фахівцями зі спеціальностей вказаних напрямків підготовки.

Проблемою значно вищого порядку в нашому суспільстві виявилась профанація статусу національного вищого навчального закладу, яких у 2007 році налічувалось 87. Така «зрівнялівка» призвела не лише до нівелювання цього почесного статусу, а й створила додаткове навантаження на державний бюджет. З метою подолання цієї негативної тенденції у вітчизняному просторі

вищої освіти було запропоновано: 1) розглянути питання щодо розробки й застосування критеріїв та системи оцінки діяльності вищих навчальних закладів для надання статусу національного; 2) надавати цей статус на певний термін; 3) ввести моніторинг оцінки якості освіти для підтвердження цього статусу; 4) зробити процедуру надання статусу національного відкритою й прозорою із залученням до прийняття відповідного рішення освітянської громадськості.

З часу проголошення зазначених пропозицій пройшло вісім років. За цей період змінилось декілька керівників Міністерства освіти і науки України. Кількість національних вищих навчальних закладів в Україні не скоротилась, а зросла майже в півтора рази. Отже, проблема залишається нерозв'язаною. Правда у своїй доповіді С. Ніколаєнко поряд із згаданими вже пропозиціями висловив міркування, що цю проблему можна розв'язати й іншим шляхом, а саме: відмовитись від будь-яких статусів і запровадити суспільне визнання навчального закладу за його рейтингом у загальнонаціональному моніторингу якості освіти. Напевно, що в цьому міркуванні полягає найбільш конструктивна пропозиція, реалізація якої б дала змогу не лише позбутись бутафорної статусності у вітчизняній вищій школі, а й стимулювати українські виші до підвищення якості освіти, яку вони надають.

Однак, щоб на ринку освітніх послуг у сфері вітчизняної вищої освіти змінився пріоритет з пропозиції дипломів на пропозицію кращої якості вищої освіти, необхідний суспільний попит на реальну компетентність. Доки такого попиту не буде, доти українські ВНЗ й будуть вмотивовані заробляти на видачі дипломів, а не наданні якісної вищої освіти. І ніякі посилення вимог в процесі ліцензування й акредитації освітніх послуг цю негативну тенденцію не заблокують. Про неспроможність адміністративними зусиллями здолати економічну вмотивованість легалізованої фальсифікації вищої освіти красномовно свідчить наведена в цитованій автором доповіді Міністра освіти і науки України статистика. Зокрема в ній було зазначено, що за результатами роботи Управління ліцензування, акредитації та нострифікації, Державної інспекції навчальних закладів, у 2006 році розглянуто матеріали перевірок 215 навчальних закладів, з числа яких 104 заклади отримали суттєві зауваження щодо порушення Ліцензійних умов надання освітніх послуг, а у 111 закладах анульовано ліцензії та припинено освітню діяльність за порушення Ліцензійних умов надання освітніх послуг у сфері вищої освіти та грубе порушення чинного законодавства. Основними причинами анулювання ліцензій та припинення освітньої діяльності стала незадовільна якість та низька успішність студентів.

А тепер подумки перенесемося в Європейський простір вищої освіти і науки, куди ми інтегруємось, де неможливо навіть уявити подібні системні порушення освітньої діяльності та ще й у таких масштабах. Справа в тому, що система світоглядних цінностей громадянина Західної Європи чи тих же США не здатна сприйняти можливість отримання диплома про вищу освіту безвідносно необхідного рівня компетентності того, кому дається цей диплом лише на тій підставі, що той оплатив за контрактом своє навчання або за хабарі чи під прикриттям протекціонізму отримував від викладачів незаслужені оцінки. Таку світоглядну розбіжність можна пояснити різницею ментальності, культури, релігії, суспільного розвитку тощо. Але головною причиною все таки є те, що в західноєвропейських країнах і США, на відміну від України, сформовані цивілізовані конкурентні середовища і їхні ринки праці відторгають некомпетентність. Коли в суспільстві немає попиту на фальсифіковану вищу освіту, тоді втрачається сенс і робити відповідну пропозицію на ринку освітніх послуг.

Ми ж нині, не ліквідувавши суспільний попит на номінальну вищу освіту, яка репрезентується одним лише дипломом безвідносно реальної компетентності власника диплома, прагнемо розв'язати проблему якості вищої освіти запровадженням Національного агентства із забезпечення цієї якості. Те що на підставі нового Закону України «Про вищу освіту» ця інституція за зразком західноєвропейських країн виведена з прямого підпорядкування Міністерства освіти і науки, ще не гарантує її повну незалежність від нього. Але найголовніша залежність, якої не може позбутись будь-яка інституція, – це залежність від суспільства, в якому вона функціонує.

Елементарна логіка причинно-наслідкових зв'язків і загальне уявлення про теорію систем підказують, коли навіть це агентство буде повністю укомплектоване представниками тих країн, з якими прагне інтегруватись Україна, проблема якості вітчизняної вищої освіти не буде розв'язаною, якщо не відбудеться позитивних у цьому сенсі змін в українському суспільстві. В умовах системної корупції і протекціонізму некомпетентності, якими наскрізь пронизане наше суспільство, навіть інопланетяни, доведись їм потрапити до нас, змушені будуть або пристати на такі правила суспільного життя, або ж, щоб залишитись вірними своїм світоглядним цінностям і власній совісті, покинути таке суспільство.

У цьому контексті доречно процитувати зауваження, яке зробила Г. Михайлишин, досліджуючи світоглядні пріоритети освітньої сфери у контексті модернізації сучасного українського суспільства, а саме: «Сучасний стан справ з якістю української освіти блискучим відреконструвати важко. Він – цілком об'єктивний і закономірний результат не стільки неефективності освітан зокрема й освітньої сфери загалом, скільки недостатньо високої репутації якісної освіти і кваліфікованості в цілому. Погодьтеся: якщо найвищі посади в державі раз-у-раз обіймають суб'єкти, з якими за критерієм освіченості можуть успішно конкурувати випускники початкової школи, то навіть найталановитіший педагог не зможе переконати учня чи студента в тому, що якість освіти – це альфа і омега як особистісних, так і загальносуспільних перспектив» [26, с. 276].

Концептуально виразною є характеристика ситуації, що склалася в українському суспільстві та його вищій школі, яку свого часу дала Н. Шульга в газеті «Дзеркало тижня»: «Дебати навколо нової редакції закону України «Про вищу освіту», на мою думку, є марними й безплідними. Вважаю, що один закон не вирішить проблем і викликів у сфері вищої освіти. Історично так сталося, що з класичних університетів видалили якісні експериментальні дослідження та медицину. Історична макіавеллівська схема «розділай і владаруй» працює і досі. У дослідному процесі відсутній критерій новизни, тому більшість не природничих дисциплін продукують величезну кількість компіляту та відвертого плагіату. Відрізаність від світових баз даних зумовлює ізоляцію України і «виправдовує» неетичну поведінку працівників наукової сфери України. Відтак спостерігаємо ситуацію, коли люди при владі купують дипломи університетів та вчені ступені, а ВНЗ залюбки їх продають. Як наслідок – проста ідея про те, що знання здобувають, а не купують, не актуальна серед більшості студентів сучасних ВНЗ України. Пріоритетом у реформуванні вищої освіти повинно стати повернення дослідного процесу до вищих навчальних закладів і створення конкурентного середовища для випускників ВНЗ усередині країни. Для вирішення проблем вищої освіти в Україні необхідно розглядати не тільки Закон «Про вищу освіту», а пакет законів, які б забезпечили інноваційний розвиток наукової сфери – освіти і науки як єдиного процесу. На сьогодні освіта і наука розділені у просторі, часі та законодавчо» [44].

У своїй доповіді С. Ніколаєнко також загострив увагу на негативних тенденціях, які спостерігаються у молодіжному середовищі. Зокрема він зазначив, що частіше зустрічаються жорстокість, соціальна апатія, наркоманія, нетерпимість, бездуховність, жадібність, агресивність, асоціальна поведінка, що є ознаками соціально хворого суспільства. Це вимагає від вищих навчальних закладів створення таких умов у своєму освітньому середовищі, які б максимально орієнтували особистість студента на здоровий спосіб життя й виховували у неї здатність протистояти асоціальним явищам.

За вісім років після зробленої С. Ніколаєнком доповіді, до певних положень якої автор апелював у цьому розділі, якість вищої освіти в Україні не поліпшилася. Такий висновок підтвердили учасники Круглого столу «Реформа вищої освіти: погляд студентів та експертів», що проводився на початку червня 2015 році з участю Л. Гриневич – голови Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти та І. Совсун – першого заступника Міністра освіти і науки України. На ньому обговорювалися надзвичайно актуальні питання: 1) «больові точки» вищої освіти в

Україні: що робити, кому і як? 2) новації реформи вищої освіти: що про це думають студенти, що про це думають експерти? 3) корупція у ВНЗ: як з нею боротися?

Один з авторитетних вітчизняних експертів з якості освіти І. Лікарчук на цьому Круглому столі, діагностував «передінфарктний» стан вищої освіти України [15]. Підставою для такого сумного діагнозу послугували не лише результати загальнонаціонального опитування студентів, а й адекватне усвідомлення експертом того, що діється в системі вітчизняної вищої освіти. Ці опитування були проведені у першій половині березня 2015 року Фондом «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» [5]. Детальний аналіз результатів цього опитування зроблений у першому розділі аналітичних матеріалів. У цьому контексті наведемо лише ті оцінки студентів, якими вони за переліком поставлених їм питань характеризують новітній стан української вищої освіти, а потім розглянемо зроблені з цього приводу інтерпретації та висновки експертів.

Переважає більшість (87%) опитаних студентів вважає важливою проблему вдосконалення вищої освіти в Україні. В цілому ж вони оцінили якість вітчизняної вищої освіти у 2,8 бала за 5-бальною шкалою, що істотно нижче порівняно з оцінкою – 3,5 бала в аналогічному опитуванні, здійсненого Фондом у 2011 році. Більшість студентів (69%) бажають навчатись за кордоном, а от у 2011 році таких бажаючих було 55% з числа опитаних. Студенти, як і населення України загалом, вважають, що кількість ВНЗ має визначатися потребами ринку праці (52% населення і 46% студентів), а також їхньою спроможністю давати справді якісну освіту (35% населення та 41% студентів).

Лише 13% студентів читали ухвалений у 2014 році Верховною Радою Закон України «Про вищу освіту», ще 26% цього Закону не читали, але в курсі його основних положень. Решта ж (61%) про цей Закон щось чули (35%) або навіть не відають про це (26%). Найважливішими проблемами, які потребують першочергового розв'язання, 51% студентів вважає невизнання у світі дипломів більшості вітчизняних ВНЗ, 41% – невідповідність викладання вимогам ринку праці, 39% – корумпованість викладацького складу, 32% – низький рівень якості освіти в українських ВНЗ порівняно зі світовим рівнем.

Першочерговими заходами, які слід здійснити для покращення якості освіти, студенти вважають: боротьбу з усіма проявами корупції і нечесності у ВНЗ (44%), налагодження співпраці з кращими світовими університетами (43%), підвищення оплати праці викладачів (43%), стимулювання наукової діяльності у ВНЗ (41%), зв'язок викладання з потребами майбутньої професії (36%), скорочення кількості ВНЗ (31%). Абсолютна більшість (76%) студентів підтримують нинішню систему вступу до ВНЗ за результатами ЗНО. Водночас переважна більшість студентів проти того, щоб поширити ЗНО ще й на вступ до магістратури («за» – 28%, «проти» – 49%) чи застосовувати ЗНО для оцінки знань випускників ВНЗ («за» – 30%, «проти» – 48%).

Значна кількість питань, які поставив перед студентами Фонд «Демократичні ініціативи», була пов'язана зі з'ясуванням їхнього ставлення до корупції у вітчизняних вищих навчальних закладах. Менше половини (40%) опитаних студентів не стикалися з корупцією у своєму ВНЗ, 34% стикалися, а ще 26% чули про це від інших. Найчастіше стикаються з корупцією студенти, які навчаються на природничих спеціальностях (49%), найменше – на мистецьких (26%) та суспільно-гуманітарних (28%). Впливовим антикорупційним чинником є успішність студентів. Чим вона вища, тим залученість до корупційних практик менша. Серед тих, чий середній бал успішності за останню сесію дорівнював оцінці «задовільно», з корупцією стикалися 43%, серед тих, хто мав середній бал «добре», таких, що стикалися з корупцією, виявилось 32%, а серед «відмінників» – 29%. В оцінці студентами корупції переважають дві точки зору: 41% вважають, що це швидке та відносно просте розв'язання проблем, 42% – це призводить до випуску некваліфікованих фахівців.

Про можливість «купити» оцінку студенти традиційно дізнаються від студентів старших курсів (42%, у 2011 році було 52%), ще 27% (36% у 2011 році) від своїх сокурсників, 21% (29% у 2011 році) – від викладача, 24% (28% у 2011 році) – від старости і 12% (14% у 2011 році) – від методистів і лаборантів. Головним чинником виникнення корупції у вишах студенти вважають (як і кілька років

тому, у 2011 році) лінощі самих студентів, їхнє небажання вчитися (47%), 44% вказали на знецінення самої вищої освіти («студенту потрібний лише диплом»), 32% – на недостатню оплату праці викладачів. Відповідно, визначаючи, що спонукає студентів вдаватися до «купівлі оцінок», переважна більшість опитаних (58%) називають власне бажання, мотивоване тим, що «легше заплатити, ніж щось вивчити». Ще вагомими причинами були названі завантаженість курсу навчання непотрібними предметами (32%) та відсутність потрібного часу на навчання, необхідність заробляти гроші (28%). На зовнішній тиск викладача вказали 20%.

Те, що купівля або копіювання з Інтернету контрольних робіт, рефератів, курсових робіт, дипломів є явищем поширеним – так вважають 40% студентів, ще 29% взагалі певні, що це загальна практика. Лише 6% відповіли, що цього майже не буває. Причому майже відсутня різниця у відповідях студентів різних профілів навчання, за винятком хіба що студентів мистецького профілю, де «копіювання» поширене дещо менше: майже 20% відповіли, що такого майже не буває і ще 20% нічого про це не знають. Основними причинами, чому студенти вдаються до списування або купівлі робіт, які мають робити самостійно, дві: по-перше, купити чи списати потрібну роботу дуже просто й доступно (так вважають 45%) та тому, що студенти не бачать зв'язку між цими завданнями та їхньою майбутньою професією (31%).

Основними трьома чинниками, які найбільш дієво сприятимуть тому, щоб студенти виконували самостійно, а не купували контрольні, реферати, курсові, дипломні роботи, мають бути, на думку студентів: розуміння, що ці завдання потрібні для здобуття професійних знань (53%), покращення якості викладання, щоб створити у студентів зацікавленість у процесі навчання (40%) та краща матеріальна забезпеченість студента, відсутність необхідності працювати, щоб сконцентруватися тільки на навчанні (33%). Показово, що дієвість «репресивних» заходів – відрахування з ВНЗ за списування та боротьба з «продавцями» таких послуг – студенти оцінили значно нижче – у 19% та 20%.

Абсолютна більшість студентів вважає, що з корупцією у вишах треба боротися, лише 4% відповіли, що це – нормальне явище. Більшість (56%) студентів вважають, що корупція руйнує освіту, проте 32% думають, що сподіватися на значні успіхи у боротьбі з корупцією не варто. І лише 8% студентів готові публічно заявити про випадки корупції в їхніх ВНЗ і ще 29% готові зробити це на умовах гарантування анонімності.

Основні інстанції, які мають насамперед протидіяти корупції, студенти, передусім, бачать у Міністерстві освіти і науки (45%), ректоратах і деканатах (38%) та правоохоронних органах (38%). Найбільш ефективними заходами в боротьбі з вузівською корупцією студенти вважають: створення «телефону довіри» для студентів (37,5%), невідворотність покарань за хабарі та інші корупційні дії (33%), гласність, широке оприлюднення випадків корупційних дій (27%), співпрацю з правоохоронними органами (26%). Водночас мало підтримки отримали в опитуванні такі системні заходи, як формування державного стандарту вимог до кожної спеціальності й проведення незалежного тестування випускників ВНЗ (14%), розробка докладних правил перескладання іспитів (14%), створення системи запобігання багаторазовій здачі студентами тих самих письмових робіт за узгодженням з викладачами (14%), створення незалежної експертної комісії, яка б могла контролювати загальну якість знань поза іспитами (18%).

Тепер звернемось до висновків експертів, перед якими на Круглому столі було оприлюднено ці результати опитування студентів. Так Л. Гриневич зазначила, що новий Закон України «Про вищу освіту» не запрацював. Однією з причин цього вона назвала опір старої академічної системи, свідченням чого стали вибори до Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, в яке потрапили люстровані особи, що працювали на відповідальних посадах в системі вищої освіти за часів попередньої влади. «Ми не можемо допустити, щоб таку важливу інституцію, яка є серцевиною забезпечення якості вищої освіти, очолювали люди старої системи, люди, які не володіють європейськими підходами оцінки якості освіти. Тому до цього доведеться особливо прискіпливо поставитися», – зазначила Л. Гриневич.

Голова Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти назвала також інші проблеми, які гальмують дію нового Закону. Зокрема зробила наголос на запровадженні й використанні новітніх технологій для визначення плагіату. «Ми можемо зі студентами відверто й чесно говорити про боротьбу з плагіатом, якщо ми покажемо, що в академічному середовищі також борються з плагіатом. Сьогодні Закон про вищу освіту дав спеціалізованим вченим радам можливість присуджувати наукові ступені. Проте до цього часу вони не мають відповідного антиплагіатного програмного забезпечення. А це дуже важливо, щоб кожна спеціалізована вчена рада була зобов'язана ним скористатися й мала цей продукт», – зауважила Л. Гриневич.

Результати опитування студентів І. Лікарчук резюмував так: «Ті цифри, які ми отримали, свідчать, що система вищої освіти знаходиться у глибокому передінфарктному стані. Необхідна реанімація, необхідні кваліфіковані реаніматори, інакше буде біда. 2,8 бала за 5-бальною шкалою за якість вищої освіти ставлять ті, хто навчається. Або ще одна цифра – 68,8% кажуть про купівлю дипломів, контрольних робіт, оцінок. Це є передінфарктний стан нашої освіти». Другий його висновок полягав у тому, що зарубіжний студент іде в університет, щоб здобути знання, а український – щоб отримати диплом, який йому не завжди потрібний. І. Лікарчук запропонував жорстку систему вступу не лише на бакалаврати, а й у магістратуру, а також запровадити зовнішнє незалежне оцінювання знань випускників вітчизняних вишів. Він дуже скептично оцінив високий рівень автономії, який нині делегований нашим університетам новим Законом про вищу освіту: «Це все одно, що дикунам дати ноутбук і примусити працювати з ноутбуком.»

Директор Фонду «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» І. Бекешкіна звернула увагу на те, що не знайшла підтримки у студентів пропозиція ввести систему зовнішнього тестування для випускників вишів, яка може кардинально змінити підхід до якості освіти. «При конкретному запитанні «за» чи «проти» більшість студентів висловились і проти запровадження ЗНО при вступі в магістратуру, і проти ЗНО на виході з університету», – сказала І. Бекешкіна, уточнивши при цьому, що відповідь залежить від успішності навчання – чим краще студент навчається, тим більш позитивно він ставиться до перспективи впровадження ЗНО. Водночас вона констатувала, що зросла кількість тих, хто хотів би навчатися за кордоном – нині це майже 70%, у 2011-му таких було 55%.

Щодо корупції, то, за її словами, порівняно з 2011 роком її стало дещо менше – на 5-10% по різних питаннях. Але стало й менше відомо про корупцію: якщо в опитуванні 2011 року третина відповіла «не знаю», то зараз таких 50%. «Це не радикальні зміни, тому що радикальні зміни полягають у тому, щоб зникли причини корупції. А головна причина корупції в тому, що студенти вважають, що так простіше вирішувати проблеми. А по-друге – найбільше в корупції задіяні ті, у кого останні оцінки були «трійки». Це означає, що частина студентів або не можуть навчатися, або не хочуть», – підкреслила І. Бекешкіна. Вона висловила переконання, що найбільш радикальний метод боротьби з корупцією – це зовнішній контроль за якістю, який зробить абсолютно непотрібними всілякі корупційні практики.

Автор у цілому солідаризується з експертами в зроблених ними оцінках сучасного стану вітчизняної вищої освіти, але в баченні ними шляхів розв'язання проблем, якими обтяжена наша вища школа, має деякі розбіжності. Наприклад, цілком логічною й справедливою є вимога, яку висловили експерти, не допускати у Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти осіб, які скомпрометували себе зловживаннями владою. Але ж при цьому не можна не зважати на те, що можливості зловживати владою – це, передусім, властивість самої системи влади. Коли система дозволяє зловживати владою, тоді першопричина зловживань криється не в особах, які потрапляють у її структури, а в самій системі. Після Революції гідності в Україні змінились суб'єкти влади, а не система суспільних відносин, яка дозволяла без будь-яких обмежень зловживати владою особам, що потрапили під люстрацію, але так і залишилась непорушною. До того ж необхідно зауважити, що багато з нинішніх суб'єктів влади, які змінили своїх люстрованих попередників, у цій системі вже працювали. Де гарантія того, що нові чи оновлені в ротаційний

спосіб кадри, які володіють європейськими підходами оцінки якості освіти, не спокусяться можливостями старої системи та не почнуть зловживати своїми владними повноваженнями ще в більших масштабах, ніж ті, кого вже люстрували? На відміну від європейського, вітчизняний досвід обігу владних суб'єктів за роки державної незалежної України в її кланово-олігархічній системі суспільних відносин жодних сподівань на таку гарантію не дає. Тому не зламавши цю ганебну у влаштуванні суспільного життя систему, доведеться очікувати нової люстрації оновлених і збагачених європейським досвідом та більш освічених кадрів.

Експерти одностайні в пропозиції щодо посилення контролю за якістю вищої освіти шляхом її зовнішнього незалежного оцінювання. Зокрема, І. Лікарчук виявився найбільш радикальним у цих пропозиціях, запропонувавши запровадження зовнішнього оцінювання знань випускників вишів з усіх спеціальностей. При цьому, правда, він зауважив, що на втілення в життя такого оцінювання знадобиться кілька десятків років. До такого тверезого усвідомлення експертом утопічності запропонованого ним впровадження логічно додати, що чим більше запроваджується в суспільстві контролерів, тим більше в ньому з'являється корупціонерів. Логіка зробленого зауваження підтверджується українською соціальною дійсністю, зокрема, введенням мораторію на будь-які перевірки суб'єктів господарської діяльності державними контролюючими інституціями.

Насичено інформативними є дослідження В. Лугового, О. Слюсаренко, Ж. Таланової, які здійснили комплексний аналіз диспропорцій вітчизняної вищої школи, що виникли за перші два десятиліття державної незалежності України в результаті системних помилок і роблять її неефективною та неконкурентоспроможною. Цей аналіз засвідчує, що «До спотворень у вищій школі призвело грубе порушення збалансованості її розвитку (зокрема, між наявними ресурсами і потребами у вищій освіті, які об'єктивно зростають). У 1960-1990 рр. один вищий навчальний заклад, що надавав повну вищу освіту, в середньому відкривався кожні два роки після ретельних обґрунтувань, узгоджень і підготовчих заходів. Натомість у період 1991-2010 рр. без забезпечення належних умов створено 200 таких закладів, тобто пересічно – по десять щороку. Ступінь виявленого при цьому суб'єктивізму рельєфно ілюструє такий факт. Протягом 1994 р. валовий внутрішній продукт (ВВП) країни зменшився на 23%, а кількість вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації, навпаки, збільшилася зі 159 до 232, або на 46%.

Загалом при зниженні за 20-річний період ВВП на третину (на 34% у 2010 р. порівняно з 1990 р.) кількість університетів, академій, інститутів зросла у 2,3 рази, а чисельність студентів у них – 2,7 рази. Водночас загальна кількість наявних у країні докторів і кандидатів наук не зростала відповідним темпами (збільшення в 1,8 та 1,7 рази), як і не збільшувалася чисельність професорів і доцентів, котрі становлять основу викладацького корпусу вищої школи. У зв'язку із занепадом вищих навчальних закладів знизилася й якість наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, оскільки понад 80% аспірантів і докторантів готує саме вища школа. Також упродовж зазначеного періоду в країні в 3,8 рази (з 3,1 до 0,82%) зменшилася частка ВВП, що спрямовується на наукову і науково-технічну діяльність, і такою самою мірою – у секторі вищої освіти. Без дослідницько-інноваційної компоненти вища освіта, насамперед університетська, перестає бути сутнісно вищою з огляду на сучасне її трактування» [25, с. 47].

У контексті здійснюваного аналізу диспропорцій у вітчизняній вищій школі В. Луговий, О. Слюсаренко і Ж. Таланова зробили низку концептуальних зауважень, що характеризують незадовільний стан вищої освіти в Україні, зокрема: значна частина вищих навчальних закладів формально набула статусу університетів, що девальвувало місію університетів і призвело до втрати їхнього родового професіоналізму та цільового покликання, а виграш у кількості ВНЗ спричинив втрати якості вищої освіти, навіть у раніше створених закладах; деформована та розпорошена вітчизняна вища школа не спроможна забезпечити якість своєї діяльності, яка б давала змогу її закладам посісти будь-які місця в провідних міжнародних рейтингах; особливо разючий вигляд мають деформації української вищої освіти порівняно з провідними зарубіжними

вищими навчальними закладами екстракласу; інтелектуально-творча праця та науково-педагогічна кар'єра перестали бути престижними в українському суспільстві, отже, й привабливими для молоді; через масовість вищої освіти утрачена необхідна конкурсна конкуренція не лише при вступі, а й під час навчання у вищій школі, що блокує необхідну селекцію контингенту студентів і множить її випускників з недостатнім рівнем компетентності [25].

Прогнозуючи майбутнє університетів у XXI столітті, В. Андрущенко звертає увагу на суперечливе ставлення суспільств і їхніх держав до своїх вищих шкіл: «По суті, в основі нинішнього становища вищої освіти лежить виразний парадокс: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, однак, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в суспільстві, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту нині значно нижча, ніж у попередні десятиріччя. Наскільки це відчувається в Україні, годі й казати.» [2, с. 16]. Таку парадоксальну ситуацію він пояснює тим, що «Національним урядам бракує простору для маневру при розподілі державних бюджетів між різними галузями, вже не кажучи про чимраз гостріші проблеми ефективного збирання податків у новій глобальній економіці» [2, с. 17].

Концептуалізація авторського дослідження резонує з методологічними підходами В. Бега та І. Малика в дослідженні проблематики вищої школи. Аналізуючи причини сучасної кризи вищої освіти в світовому масштабі, вони виділяють два протилежні погляди на пояснення таких причин. Перша точка зору пояснює виникнення сучасної кризи у вищій освіті недосконалістю людини, яка неспроможна встигати за прискореним розвитком цивілізації. Друга точка зору, навпаки, стверджує, що причиною кризи стало стрімке зростання потужності інтелектуальної енергії людини, яка випереджує техногенну цивілізацію у її поступі. Автори більше схиляються до другої точки зору [3, с.14-15]. Вони вважають, що стан вищої школи, передусім, зумовлюється соціальним організмом країни, а потім більш віддаленим доквіллям планетарного утворення, що створюється світовою спільнотою. На їхню думку соціальні проблеми вищої школи детермінують первинні та вторинні умови. До первинних умов відноситься все те, що пов'язане з соціальним організмом країни. Вторинні умови пов'язані зі станом планетарного соціального середовища. Механізм їхнього впливу на первинні умови діє у фоновому режимі. Вони стверджують, що «Саме ансамбль суспільних відносин країни є тим середовищем, з якого виникає й розвивається вся сукупність проблем національної вищої школи. Зі зміною цієї системи змінюється й сукупність проблем вищої школи» [3, с. 59].

Отже, розглянута вище характеристика сучасного стану вітчизняної вищої школи та якості її освіти, дає підстави, по-перше, діагностувати її як соціальну хвору, а по-друге, вважати, що такий її стан зумовлений соціально хворим сучасним українським суспільством. Тому успішне лікування вищої школи можливе лише у комплексі із системним оздоровленням суспільства, в якому вона функціонує й від якого залежна.

Сформований попит в суспільстві на номінальну вищу освіту в бюджетних, тобто державних сферах діяльності, зокрема таких, як державне управління, освіта, наука, охорона здоров'я, армія, міліція, служба національної безпеки, прокуратура, суди, податкова адміністрація, митна служба, прикордонні війська, соціальні служби та інші структури, підриває конкурентну спроможність держави, в якій концентруються кадри з такою вищою освітою. Власне, в цьому постає реальна загроза національній безпеці України, якій потрібно конкурувати та співпрацювати з державами, транснаціональними корпораціями, міждержавними та наддержавними інституціями, різними організаціями й установами, в структурах яких працюють професіонали з реальною високоякісною вищою освітою.

Неспростовними індикаторами продукування номінальної вищої освіти, а отже, її легальної фальсифікації в сучасному українському суспільстві є:

1) зниження рівня вимог до знань, умінь, навичок студентів з метою збереження контингенту студентів, від якого залежить штатне забезпечення науково-педагогічними працівниками освітнього закладу;

2) погіршення реальної, не за формальними критеріями, якості професорсько-викладацького складу та науково-педагогічного вишколу викладачів як наслідок непомірного розростання ринку освітніх послуг;

3) відсутність достатньої мотивації викладачів вищої школи в підвищенні рівня свого професіоналізму та якості підготовки студентів;

4) посилення залежності викладачів від адміністрації у трудових відносинах, що обмежує чи зовсім нівелює зайняття ними принципової позиції в адекватній оцінці знань, умінь і навичок студентів;

5) віртуалізація, формалізація й бюрократизація навчального процесу;

6) дистанціювання навчального процесу від соціокультурного середовища вищого освітнього закладу;

7) подрібнення комплексних навчальних курсів на не інституційні, інколи надумані навчальні дисципліни, яке супроводжується зростанням міждисциплінарних бар'єрів і фрагментарних знань, що ускладнює їх систематизоване як викладання, так і вивчення та засвоєння;

8) тиражування в нових обкладинках старих підручників, навчальних посібників та інших навчально-методичних видань з метою отримання вчених звань, виконання формальних вимог ліцензування й акредитації, рейтингів тощо;

9) написання на замовлення дисертацій;

10) зниження в цілому фундаментальності й системності навчального процесу;

11) витіснення живого діалогу з навчального процесу вищої школи;

12) виставлення студентам оцінок на замовлення;

13) написання на замовлення студентів рефератів, розрахункових, курсових, бакалаврських і магістерських робіт та проектів;

14) систематичне запобігання студентів до плагіату й компіляцій при виконанні робіт, за якими робиться оцінка їхньої самостійної роботи;

15) використання студентами шпаргалок та інших способів фальшування в процесі контролю їхніх знань та умінь;

16) проблема актуалізації особистості студента як дієвого фактора розвитку вітчизняної вищої школи. Інші чинники у вітчизняній системі освіти, які суттєво знижують якість вищої освіти.

Перераховані індикатори легалізованої фальсифікації вищої освіти в Україні віддзеркалюють власне світоглядну проблему, без успішного розв'язання якої годі й думати про визнання в цивілізованому світовому співтоваристві українських дипломів про вищу освіту. Хоча механізми мотивації такої фальсифікації, як показав зроблений в цьому розділі аналіз, знаходяться в суспільному контексті, але безпосередньо фальсифікація вищої освіти (за наявності підтверджуючих її індикаторів) меншою чи більшою мірою здійснюється у кожному зокрема ВЗО. Отже, блокування фальсифікації вищої освіти є першочерговою задачею підсистеми внутрішнього забезпечення якості вищої освіти кожного ВЗО, оскільки будь-які зовнішні контролю цьому лихові не зарадять.

Це той нульовий рівень якості вищої освіти, до якого переважній більшості вітчизняних ВЗО необхідно підніматись, щоб потім претендувати на успішну реалізацію тих місій і візій, які належним чином виписані в їхніх статутах і формально відповідають європейському простору вищої освіти. Адже, якщо проаналізувати статuti вітчизняних закладів вищої освіти, то ми в них не знайдемо жодного з названих індикаторів фальсифікації вищої освіти як складову їхньої місії чи візії. А чи багато ми можемо знайти вітчизняних ВЗО, в яких реально відсутні ці індикатори. Отож-то й воно.

Публічно можна, запобігаючи до цинічної підміни дійсного належним, спростувати наявність фальсифікації тим, що формально виписано в статуті чи інших документах закладу освіти. І якщо таким належним ще можна певним чином замилити очі представникам зовнішнього контролю, то від власної дійсності нікуди не втечеш. Про те, що й як робиться реально в конкретному ВЗО, достеменно знають всі, починаючи від студентів і викладачів і закінчуючи ректором та його командою. Викладач краще за будь-якого найдосвідченішого інспектора МОН знає, який рівень фальсифікації освіти в межах його навчальної дисципліни, беручи до уваги свій рівень компетентності та відношення до навчання підопічних студентів. І якщо освітнє середовище його закладу, спонукає чи дозволяє запобігати до фальсифікації освіти, ніякі зовнішні інспектори це ганебне у світоглядному вимірі явище не заблокують. Як можна проконтролювати системою зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності ЗВО роботу 158, 5 тис. викладачів, які нині працюють у вітчизняній вищій школі?

Отже, зроблений аналіз проблеми якості вітчизняної вищої освіти в ретроспективі й сучасності українського суспільства дозволяє зробити певні узагальнення й висновки.

Досвід освітніх реформ і модернізації вітчизняної вищої школи показує, що вони не привели до бажаного поліпшення якості вищої освіти, оскільки успішне розв'язання цієї проблеми блокують негативні механізми, які сформовані системою несприятливих для цього суспільних відносин. Вища школа не вмотивована підвищувати реальну компетентність своїх випускників, оскільки це не затребуване в системі суспільством.

Тому, що лібералізований ринок освітніх послуг провалив якість вищої освіти й не виправдав сподівань на предмет витіснення з нього суб'єктів, які дають неякісну освіту, є логічне пояснення. Суспільні очікування в цьому сенсі виправдалися б за умови, якби в українському суспільстві був цивілізований ринок праці. Тобто той ринок, де панує нормальна соціальна конкуренція, інтегральним критерієм якої при працевлаштуванні на ту чи іншу посаду є найвища відповідність рівня реальної професійної та світоглядної компетентності особи, що претендує на цю посаду. При цьому безвідносно партійної квоти, партійності, клановості, кумівства, групівщини, відданості особи начальнику, її здатності до конформізму, а також незалежно від її раси, кольору шкіри, статі, національного чи соціального походження, майнового та іншого становища тощо.

Якби на вітчизняному ринку праці, особливо в його бюджетних сферах діяльності (політиці, державній службі, освіті, науці, охороні здоров'я, збройних силах, міліції, податковій і митній та інших службах), панувала здорова соціальна конкуренція, а не кланово-олігархічний лобізм і родинно-кумівський протекціонізм некомпетентності, тоді до певної міри можна було б розраховувати на те, що певна частина студентів, яка здатна до здобуття якісної вищої освіти, прагнула б вступити на навчання до тих закладів, які спроможні дати таку освіту. Оскільки такого ринку в нас немає, то ми й маємо те, що маємо. Нормальної селекції на ринку освітніх послуг не відбувається, неякісна вища освіта на вітчизняних теренах множить. Бажаючих отримати номінальну вищу освіту, тобто диплом без здобуття реальних знань, умінь і навичок, не зменшується.

Тим, хто отримує номінальну вищу освіту, виходи на цивілізовані ринки праці закриті. Отже, вони поповнюють армію некомпетентних, але дипломованих фахівців з вищою освітою, які займають суспільні ніші в Україні, включаючи політиків і високих посадовців. Некомпетентні особи, зайнявши певні суспільні ніші, щоб убезпечити себе від компетентних конкурентів, не лише усвідомлено, а й підсвідомо та інстинктивно у всілякі нецивілізовані й підступні способи притискують, відторгують і дистанціюють їх подалі від себе. У такий спосіб на вітчизняних теренах сформувалась і неухильно та нещадно діє перманентна системна деструкція компетентності, креативності, інноваційності.

Найкращі студенти, відповідно й найкращі випускники вітчизняної вищої школи за будь-яких негативних обставин завжди були, є й будуть. Питання, а разом і проблема для сучасного українського суспільства полягає в тому, де працевлаштовуються ці найкращі й реально

компетентні наші випускники. Попри захоплення держави кримінально-олігархічними угрупованнями й утвердження в Україні авторитаризму, реально наше суспільство залишилось відкритим. Й слава Богу. В умовах стагнації економіки й тотального безробіття, що є наслідком монополізації політичної та економічної сфери як результату захоплення держави й використання суспільної влади в приватних інтересах, незатребувані кваліфіковані й достатньо компетентні фахівці мають можливість реалізувати себе на світовому ринку праці. Що й спостерігається за останні два десятиліття.

Відтак, сформувався механізм соціальної селекції за критеріями компетентності, який діє не на нашу користь за принципом «гірше Україні, а краще більш цивілізованім країнам світу». Звідси постає цілком логічне питання: «Яким чином Україна може знівелювати згубну для свого суспільного розвитку дію такого механізму соціальної селекції, що знижує її конкурентну спроможність?». Адже монополізація влади й розподіл її між «своїми» за критеріями партійності та лояльності, системний протекціонізм осіб у влаштуванні на роботу за ознакою «свій» та відчуження від суспільно значущої діяльності за ознакою «чужий» заблокували в суспільстві здорову соціальну конкуренцію й включили механізм соціальної селекції навиворіт. Це деморалізує студентську молодь, не мотивує її до здобуття якісної вищої освіти, оскільки не завдяки цьому відкриваються життєві перспективи для молоді людини за порогом вищого навчального закладу.

До розв'язання цієї проблеми проглядається два очевидних підходи чи шляхи. Перший шлях, авторитарно-тоталітарний, пролягає через створення закритого й буквально відмежованого колючим дротом від цивілізованого світу закритого суспільства, на кшталт колишнього СРСР чи нинішньої КНДР. Це шлях у минуле. Отже, тупиковий. І він надзвичайно затратний, а звідси й нездоланий для будь-якого олігархічного режиму влади. До того ж олігархи особисто не зацікавлені в ізоляції від цивілізованого світу. Як свідчить історія й соціальна дійсність, на таке самообмеження й нищівну експлуатацію народу здатні лише комуністичні режими. Український народ вже був у комуністичному ярмі, а тому не дозволить надіти його знову на свою шию. А олігархи не бажають, щоб їхні багатства були експропрійовані й націоналізовані, що неминує відбуватися при запровадженні комуністичного режиму влади.

Отже, на часі другий шлях, реально демократичний і правовий, що полягає у формуванні цивілізованого ринку праці в самому українському суспільстві, який би не лише приваблював кращих випускників вітчизняних і зарубіжних університетів, а й спонукав до здобуття якісної вищої освіти пересічних студентів. В умовах ноосфери й у контексті техногенної цивілізації це безальтернативний шлях до системного оздоровлення всього суспільного організму й заодно вищої школи України. Сподіватись системно оздоровити вищу освіту, поставити її на цивілізовані рейки та інтегрувати в європейський простір вищої освіти в соціально хворому суспільстві наївно, утопічно, врешті й не компетентно. Адже вища освіта як соціальний інститут не є ізольованою від суспільного контексту, в якому вона функціонує, а тому негативні тенденції, що спостерігаються в суспільстві, цілком закономірно проявляються в соціокультурному середовищі вищої школи й кожному окремому ЗВО. Тому будь-які спроби змінити системно вищу школу в цивілізаційному вимірі будуть приречені на фіаско, коли в цьому сенсі кардинально не змінюватимуться суспільні відносини. Як не може церква виконувати суспільну місію інституту моралі в цинічному середовищі, так і вища школа не здатна підвищити компетентність у суспільстві, яке цієї компетентності не затребує.

Ми можемо тішити себе тим, що в Україні знайдеться значно більше ніж двадцять відсотків, необхідних для мобільності в Європейському просторі вищої освіти, студентів, які не мають таких радикальних світоглядних розбіжностей у морально-ціннісному вимірі із західноєвропейськими громадянами й гідно репрезентуватимуть нашу країну за кордоном. А як бути з тими, хто нездатний ні інтелектуально, ні морально до такої мобільності й змушений залишатись у вітчизняному соціальному просторі? Звідси реально актуалізується проблема деінтелектуалізації

та деморалізації українського суспільства, до породження якої причетна не лише доморощена влада, а й вітчизняна вища школа.

Що ж робити? Невже сподіватись на успіх у подоланні моральної роздвоєності лише тоді, коли зміниться система владних відносин в українському суспільстві, оскільки основним джерелом цинізму є безвідповідальність і свавілля владних суб'єктів, свобода яких не збалансована адекватною відповідальністю? Якщо розглядати можливості розв'язання актуалізованої проблеми в межах інституційного формату, тобто системи вищої освіти в цілому, то знайдеться чимало підстав, щоб дати ствердну відповідь на останнє питання. Адже чим крупніша підсистемна структура суспільства, тим більше вона залежна від нього як системної цілісності. І навпаки, дрібнішим елементам системи легше зберегти свою незалежність.

Логіка цих розмірковувань зводиться до того, що кожному зокрема закладу вищої освіти легше змінити на краще морально-психологічний клімат і заблокувати сповідування подвійної моралі у своєму соціокультурному середовищі, аніж цього досягти в масштабах всієї системи вищої освіти України. З цієї логіки зримою й вагомою постає суб'єктивна роль ректора та його команди в запровадженні й сповідуванні тієї чи іншої філософії в соціокультурному середовищі керованого ними закладу освіти. Така роль може як сприяти, всупереч суспільним негараздам, поліпшенню морально-психологічного клімату й у цілому соціокультурного середовища закладу й витісненню з нього корупції, так і призводити до його деморалізації, навіть за умов морального оздоровлення суспільства.

Висновки. Критичний аналіз перебігу цивілізаційного розвитку сучасного українського суспільства дає підстави зробити певні висновки, які є концептуально важливими в уточненні місця й ролі в ньому вітчизняної вищої школи, зокрема:

- в Україні ще залишається непорушною олігархічна корумпована система влади, яка, монополізувавши політичну й економічну сфери суспільства, блокує в ньому розвиток реальної демократії та утвердження правової держави. Наслідком цього є відсутність цивілізованого конкурентного середовища в українському суспільстві як в економічних сферах, так і на ринках праці, що в підсумку девальвує реальну компетентність як засіб забезпечення успішного життя;

- в Україні відчувається брак національної еліти (не за ознакою матеріального й статусного положення, а за критеріями духовного багатства й державницького світогляду), яка була б здатною порушити олігархічну систему й успішно розбудувати національну Державу, в якій би добре, успішно й затишно жилося її громадянам незалежно від їхньої національності, віросповідання тощо;

- невизначеність у цивілізаційному розвитку та понад двадцятилітнє блукання навколо цивілізованого демократичного простору затримали українське суспільство в стані аномії, перебіг якої надзвичайно ускладнився соціальним і матеріальним знедоленням мільйонів громадян на тлі різкої поляризації на багатих і бідних в Україні, а також ціннісним розколом населення, яке чинили протиборчі політичні сили заради проникнення в суспільну владу;

- в цілому ж українське суспільство не сприяє такій соціалізації особистостей дівчат і юнаків, що вступають на навчання до вищих навчальних закладів, яку проходять їхні ровесники до вступу у виші в цивілізованих країнах світу з реальними демократично-правовими державами.

Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року орієнтує на низку важливих інституційних змін адміністративно-бюрократичного, організаційного, структурного характеру, метою яких є створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір. Незважаючи на висловлені критичні зауваження, не знаходиться вагомих підстав, щоб ставити під сумнів їхню доцільність. Але цю Стратегію необхідно гуманізувати та наповнити національно-патріотичним змістом. У цьому зв'язку, зважаючи на особливості перебігу цивілізаційного розвитку України, виникає нагальна потреба в актуалізації концептуальних доповнень щодо

уточнення місця й ролі вітчизняної вищої школи в сучасному українському суспільстві. Зокрема пропонується розглядати вищу школу України як:

- чинник формування й зрощення національної духовної еліти, яка була б здатною розбудувати Україну як національну Державу з реальною демократією та верховенством права, в якій би сформувалось цивілізоване конкурентне середовище, що актуалізувало б затребуваність реальної компетентності на вітчизняному ринку праці;

- засіб цивілізаційного визначення студентської молоді та формування цінностей громадянського суспільства з орієнтацією на цивілізований розвиток України, який має забезпечити їй чільне місце серед найуспішніших країн світу;

- чинник подолання ціннісного розколу в сучасному українському суспільстві шляхом сприяння українському національному відродженню та формування української ідентичності в особистостях студентів;

- інститут соціалізації студентів, соціокультурне середовище якого сприяє актуалізації, самореалізації та саморозвитку особистості студента.

У цілому ж належить відповідально усвідомити сучасну місію української вищої школи, яка в загальноцивілізаційному контексті є значно масштабнішою порівняно з місією західноєвропейських університетів. Адже останні виконують стабілізуючу роль у суспільному розвитку своїх країн, а от вітчизняні вищі навчальні заклади покликані до виконання пропедевтичної місії в розвитку українського суспільства.

Західноєвропейські університети можуть дозволити собі абстрагуватись від багатьох функцій, які успішно виконують інші соціальні інститути їхніх країн, аби зосередитись лише на навчанні студентів і наукових дослідженнях, оскільки вони діють у правових суспільствах зі сталими демократіями. З історії ми знаємо, що до такої, можна вважати, полегшеної суспільної ролі університети Західної Європи еволюціонували разом зі своїми народами не одне століття.

Були часи, коли їм доводилося виконувати місію не лише центрів просвітництва і науки, а й бути осередками формування та поширення серед європейської і світової спільноти демократичних ідей, інших цивілізаційних цінностей. Нині соціокультурне середовище західноєвропейських країн сприяє соціалізації особистості, починаючи від народження людини, яка здатна до відповідальності й конструктивної самореалізації в умовах демократії. Університети в Західній Європі є органічною частиною цього середовища. Вони переймаються лише тим, чого особистість людини не може набути без їхньої допомоги.

Вітчизняні ж вищі навчальні заклади не можуть претендувати на таку спрощену суспільну місію, оскільки вони у своєму еволюціонуванні до неї відстають від західноєвропейських університетів рівно настільки, наскільки Україна відстає від західноєвропейських країн у своєму визріванні до сталої демократії та правової держави. Нашому суспільству від задекларованого в Конституції України демократичного устрою держави до реальної демократії належить пройти історичний шлях суспільного розвитку. Ще далі воно перебуває у своєму становленні від правової держави. За всіма ознаками цей шлях передбачається тривалим і тернистим.

Відтак, перед істинними освітянами, а не заробітчанами від вищої освіти, постала надзвичайної ваги історична місія: як не розчинитись у тому свавіллі сили влади, грошей та просто фізичної сили, аморальності, цинізму, якими вщент переповнене сучасне українське суспільство, в контексті якого функціонують вітчизняні вищі навчальні заклади і від якого не можливо відгородитись «китайською» стіною. Зберегти острівки людськості й моралі в суспільстві, системно враженому соціальним паразитизмом, – задача перед вітчизняними вищими навчальнимикладами значно складніша й набагато вагоміша для майбутнього українського народу, аніж інституційні зміни у вітчизняній системі вищої освіти, які за формальними критеріями гармонізують її з Європейським простором вищої освіти.

Адже в умовах ноосфери не середня, а саме вища школа генерує нові покоління громадян, які через отримані від неї дипломи не лише легітимізують у суспільстві свою професійну діяльність

за відповідним фахом. Вони з дипломами про вищу освіту допускаються до зайняття високих соціальних статусів та виконання суспільних ролей, від яких значуще залежить об'єктивація соціальної дійсності.

В умовах ноосфери демократію слід розглядати не лише як засіб наближення й утвердження соціальної справедливості, а й як безальтернативний шлях порятунку людства від самознищення. Адже очевидними є надзвичайні ризики, коли в соціальному бутті, що створене і відтворюється інтелектом, оруднують неінтелектуали або зовсім некомпетентні індивіди, які, одержимі виключно задоволенням власних інтересів, нехтують елементарними нормами людської моралі, випадають з лона людськості. Сучасний цивілізований світ потужний силою знань, але в цьому його й слабкість, оскільки знання, спрямовані на творення зла, мають таку ж силу.

Список використаної літератури:

1. Альохіна Г.М. Якість освіти у контексті сучасних трансформацій вищої освіти / Г.М. Альохіна. // Вища освіта України, 2014, № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – К., 2014. – С. 124–127.
2. Андрущенко В.П. Майбутнє університетів у XXI столітті: спроба прогностичного аналізу / В. П. Андрущенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірн. наукових праць : в 5 т. – Т. 5 : Вища освіта. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 11-29.
3. Бех В.П. Технократизм у дискурсі проблем вищої освіти: Монографія / В. П. Бех, І. В. Малик ; за ред. В. П. Бега. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 263 с.
4. Бугров В. Забезпечення якості вищої освіти: досвід Київського національного університету імені Тараса Шевченка / В. Бугров [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ihed.org.ua/images/pdf/rectors_bugrov.pdf
5. Вища освіта в Україні: громадська думка студентів. Фонд «Демократичні ініціативи імені Ілька Кучеріва» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: / <http://www.dif.org.ua/ua/publications/press-relizy/visha-osvita-v-ukraini-gromadska-dumka-studentiv-.htm>
6. Вікторов В. Г. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / В. Г. Вікторов // Мультиверсум: Філософський альманах. – К. : Центр духовної культури. – 2006. – № 52. – С. 216–227.
7. Домбровська С.М. Інноваційні державні механізми формування якісної системи освіти в Україні// Вища освіта України, 2013, № 3 (додаток 2). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – К., 2013. – С. 10–14.
8. Закон України про вищу освіту : станом на 29 жовтня 2014 року. – Х.: Право, 2014. – 104 с.
9. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
10. Ідея університету: сучасний дискурс: монографія / [Л. В. Губерський, В. Г. Кремень, С. В. Курбатов та ін. ; за ред. Л. В. Губерського, А. С. Філіпенка]. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2014. – 367 с.
11. Ковтунець В.В. Забезпечення доступу до вищої освіти у відповідності з Конституцією України та міжнародними зобов'язаннями держави / В. В. Ковтунець // Вища освіта України, 2014, № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – К., 2014. – С. 42–44.
12. Корольов Б.І. Національна рамка кваліфікацій і проблеми модернізації структури кваліфікацій у вищій освіті України / Б. І. Корольов. – Вища освіта України № 3 (додаток 1). – 2011 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – К. : 2011. – С. 155–161.
13. Косова Беата. Кризис образования и задача университетов и общественных наук / Беата

Косова // Вища освіта. – 2012. – № 3. – С. 22–23.

14. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – [2-ге вид.]. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 458 с.

15. Круглий стіл: «Реформа вищої освіти: погляд студентів та експертів» [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: / <http://www.ukrinform.ua/news/2062253>

16. Левшин М.М. Впровадження компетентнісного підходу до навчання у ВНЗ: реалії та перспективи. / М. М. Левшин // Реалізація Європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 217–224.

17. Луговий В.І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні / В. І. Луговий // Реалізація Європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 3–18.

18. Луговий В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – С. 8–14.

19. Луговий В.І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі / В. І. Луговий // Проблеми освіти: наук. зб. / Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2010. – Вип. 63, ч. 1. – С. 3–9.

20. Луговий В.І. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання навчальних результатів у вищій школі / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. № 3 (додаток 1). – 2011 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : 2011. – С. 9–16.

21. Луговий В.І. Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визнання / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України, 2013, № 3 (додаток 2). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – К., 2013.– С. 6–10.

22. Луговий В.І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – №1. – С. 15–25.

23. Луговий В.І. Національна та галузеві (секторні) рамки кваліфікацій як інструмент забезпечення і визнання якості в Європейському просторі вищої освіти / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта: проблеми і шляхи забезпечення якості: зб. праць X Всеукр. наук.-метод. конф., 28–29 листопада 2013 р., Київ. – К. : НТУУ «КПІ», 2013. – Електрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см. – С. 21–25.

24. Луговий В.І. Реалізація світового досвіду рівневої, орієнтаційної та галузевої організації вищої школи в Законі України «Про вищу освіту»: шлях до розуміння та визнання / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України, 2014, № 3 (додаток 1). Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – К., 2014. – С. 32–36.

25. Луговий В.І. Оптимізація вітчизняної вищої освіти: робота над системними помилками / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірн. наукових праць : в 5 т. – Т. 5 : Вища освіта. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 46–61.

26. Михайлишин Г.Й. Світоглядні пріоритети освітньої сфери в контексті потреб суспільної модернізації: Монографія. / Г. Й. Михайлишин. – Івано-Франківськ : НАІР, 2012. – 374 с.

27. Національна стандартна класифікація освіти України (концепція): проект. –[Електрон. ресурс] – Режим доступу: <http://naps.gov.ua/uploads/tiles/sod/NSKO.pdf>

28. Пирс, Ч.С. Избранные философские произведения / Ч. С. Пирс. – М. : «Логос». – 448 с.
29. Правові засади реалізації Болонського процесу в Україні: монографія / Колектив авторів: В. Бугров, А. Гожик, К. Жданова та ін.; за заг. ред. В. Лугового, С. Калашнікової. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 156 с.
30. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: постанова Каб. Мін. України від 23.11.2011 № 1341. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/lams/show/1341-2011-%D0%BF>
31. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційними рівнями спеціаліста і магістра : постанова Каб. Мін. України від 27.08.2010 № 787. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/lams/show/787-2010-%D0%BF>
32. Рашкевич Ю.М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія / Ю. М. Рашкевич. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. – 168 с.
33. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 360.
34. Рябченко В.І. Концепція соціалізації особистості студента: науково-практичні рекомендації. – К. : Фітосоціоцентр, 2015. – 80 с.
35. Самчук З.Ф. Світоглядні основи соціально-філософського дослідження ідеології: проблема критеріїв та пріоритетів вибору : [моногр.] : у 2 т. / З. Самчук. – Д. : АРТ-ПРЕС, 2009. – Т. 1. – 920 с.
36. Самчук З.Ф. Понятійно-концептуальні аспекти дефінітивного розмежування компетентностей та компетенцій / З. Ф. Самчук, О. М. Слюсаренко // Вища освіта України. № 3 (додаток 1). – 2010 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Рівне, 2010. – С. 171–179.
37. Сосюр Фердинанд де. Курс загальної лінгвістики / Фердинанд де Сосюр ; [Пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко]. – К. : Основи, 1998. – 324 с.
38. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних сполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с. – (Б-ка держ. службовця. Держ. мова і діловодство).
39. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 35 с.
40. Стенографический отчет сессии Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В.И. Ленина. 31 июля – 7 августа 1948 г. – ОГИЗ – СЕЛЬХОЗГИЗ. Государственное издательство сельскохозяйственной литературы. – М., 1948. – 536 с.
41. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект) <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1415795124/>
42. Теоретичні засади моніторингу якості вищої природничої та інженерної освіти : монографія / [Корсак К. В., Корсак Ю. К., Тарутіна З. Є. та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 320 с.
43. Україна у цифрах у 2013 році. Статистичний збірник. / Державна служба статистики України. // [за ред. Осауленка О. Г., відповід. за вип. Остапчук О. Е.] – К. : ТОВ «Видавництво «Консультант». – 2014. – 239 с.
44. Шульга Наталія. Яблука чи помаранчі, або Чому самим лише законом про вищу освіту не вирішити проблеми реформування наукової сфери? [Електронний ресурс] / Наталія Шульга // Дзеркало тижня. – 23 верес. 2011 р. – Режим доступу: http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/yabluka_chi_pomaranchi,_abo_chomu_samim_lishe_zakonom_pro_vischu_osvitu_ne_virishiti_problemi_refor.html.

РОЗДІЛ 5

КОМУНІКАЦІЙНА КОМПОНЕНТА ЯКІСНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ І ОСОБИСТІСНИЙ АТРИБУТ

*Бульвінська Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, с.н.с.,
старший науковий співробітник відділу якості вищої освіти*

**Визначення та характеристика принципів комунікації, шляхів підвищення якості
комунікативних процесів в університеті.**

Сучасна філософія трактує *комунікацію* як смисловий та ідеально-змістовний аспект соціальної взаємодії, а основну функцію комунікації – як досягнення соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного її елемента [15, с. 497]. Тобто *комунікація* – це не просто двосторонній обмін інформацією, комунікація – це посередник, завдяки якому здійснюється функціонування та існування соціальної реальності.

Тема комунікації стає однією з головних у філософії ХХ ст. У соціологічній думці Юргена Хабермаса, Нікласа Лумана, Карла-Отто Апеля відбувається ототожнення понять соціального та комунікативного. Філософи роблять висновок про те, що соціальна реальність може існувати тільки за допомогою комунікації; сама соціальна реальність постає реальністю комунікації. Особистість як соціальний суб'єкт, соціалізований індивід не може існувати інакше, як комунікативна особистість. Сутність людини може бути реалізована тільки за допомогою комунікації. Отже, починаючи з 90-х рр. ХХ ст., біологічне визначення «людини розумної» доповнюється соціальним – «людина, що спілкується».

Особливого значення комунікація як соціальна взаємодія набуває в епоху становлення інформаційного суспільства, коли збільшується роль організаційно-комунікативних та інформаційних технологій, коли інтенсивність соціальної комунікації, соціальних контактів збільшується. Вони існують самостійно (а не як технічні підсистеми економіки) і стають соціальними технологіями, які безпосередньо впливають на державно-політичну сферу організації та управління, сфери праці, культури, освіти, процеси соціалізації. Комунікативні технології створюють для кожної людини можливість безпосереднього членства в суспільстві без посередництва будь-яких груп, ідеологій чи символічних культурних систем, надзвичайно підвищують роль і соціальну значущість окремої людини, стають джерелом суспільних перетворень.

Перехід людства до нового цивілізаційного етапу свого розвитку вимагає зміни освітньої парадигми, переходу від освіти, орієнтованої на засвоєння накопиченого людством масиву знань, до глобальної системи відкритої, гнучкої, індивідуалізованої, безперервної освіти і самонавчання протягом всього життя людини. Ефективний розвиток держави можливий лише за умов функціонування якісної освіти, яка є одним з найважливіших чинників стабільності суспільства. А оскільки комунікація є визначальною умовою, наслідком, змістом, формою освіти, від якості комунікативних процесів у кінцевому рахунку залежить якість вищої освіти.

Підвищення якості комунікативної освіти є нагальною потребою сьогодення. Ще в 1996 р. на симпозіумі в Берні було поставлено питання про те, що для реформ європейської вищої освіти істотним є визначення ключових компетентностей, якими мають бути озброєні молоді європейці. У доповіді В. Хутмахера «Ключові компетенції для Європи» були виділені комунікативні, що стосуються вміння володіти усною та писемною комунікацією, знання необхідних мов, способів взаємодії з оточуючими, навичок роботи в групі, володіння різноманітними соціальними ролями в колективі [27, с. 11].

Як бачимо, комунікативні компетентності як одна з п'яти ключових груп компетентностей визначаються необхідними для взаємодії з оточуючими людьми з метою успішного функціонування в суспільстві.

Університет як заклад вищої освіти об'єднує тих, хто створює, використовує, відтворює, засвоює, зберігає знання. Діяльність університетів має комунікативну підставу: транслюються усталені знання, виявляються і аналізуються актуальні наукові проблеми, визначаються шляхи, методи, способи їх розв'язання, висуваються нові гіпотези, уточнюються формулювання понять, інтерпретуються результати світових наукових досліджень і т.д. Знання тут є не просто цінністю, а об'єктом і предметом діяльності.

Основною особливістю розвитку сучасного університету є розвиток його комунікаційного потенціалу за допомогою нових інформаційних технологій.

На початку 1990-х років виникла нова комунікаційна хвиля, набули широкого поширення мережеві технології обміну інформацією. Історія виникнення Мережі тісно пов'язана з діяльністю університетських лабораторій. Перший вузол APANET був встановлений в 1969 р. в Каліфорнійському університеті в Лос-Анджелесі. Шість інших університетських вузлів були додані до нього в 1970-1971 роках. Як зазначає М. Кастельс, «університетське походження Мережі було і залишається вирішальним для розвитку та поширення електронної комунікації по всьому світу... Університетська база важлива тому, що університети мають найбільший потенціал для поширення ноу-хау і звичаїв комп'ютерної системи комунікацій» [9, с. 337].

Російська дослідниця І.М. Розіна вказує, що під впливом інформаційно-комунікативних технологій, комп'ютерно-опосередкованої комунікації традиційне освітянське середовище трансформується в інтегроване освітянське інформаційно-комунікаційне середовище, досить ефективну модель якого вона розробила і обґрунтувала [22, с. 260]. Автор називає п'ять ознак цієї моделі: 1) інтегративну цілісність; 2) багатокультурність та багатоплановість; 3) надмірність (у позитивному сенсі); 4) відкритість; 5) мовну (лінгвістичну) спрямованість (оскільки, незважаючи на активний розвиток мультимедіа, основою взаємодії в інформаційно-комунікаційному, в крайньому разі освітньому, середовищі є текст).



Рис. 5.1. «Студентоцентрична» модель комунікації в традиційному освітянському середовищі.



Рис. 5.2. «Студентоцентрична» модель комп'ютерно-опосередкованої комунікації в інтегрованому освітньому інформаційно-комунікаційному середовищі.

І.М. Розіна називає запропоновану нею модель освітнього інформаційно-комунікаційного середовища об'єктно-орієнтованою, в якій є: користувачі (викладачі, студенти, інші учасники освітнього процесу, а також провайдери освітніх послуг); правила взаємодії (передбачені навчальним курсом, програмою, етичні); події (дії, виконані користувачами, та результати дій); інформаційні об'єкти (тексти, графіка, відео тощо, з якими працюють користувачі).

Характерно, що вивчення комунікативних процесів у освіті протягом останніх років суттєво змінилось. Від вивчення різних аспектів комп'ютеризації (широке застосування в освіті інформаційно-комунікаційних технологій видавалося просто панацеєю), сучасні дослідники перейшли до аналізу нових явищ у сфері соціальної психології, процесів соціалізації, процесів суспільних перетворень, які виникають при посередництві інформаційно-комунікаційних технологій. Ми не можемо не враховувати, що інформаційно-комунікаційні технології відкривають нові можливості для освіти, але в той же час не можемо проігнорувати нові виклики і ризики.

Традиційний педагогічний підхід до питання комунікації в освітньому процесі визначає односторонній (від викладача до студента) спосіб передачі інформації як головний комунікативний процес у закладі освіти. Педагог транслює певну інформацію; студент пасивно сприймає її, за винятком небагатьох ситуацій, коли студент задає питання або уточнює щось незрозуміле.

Знову ж таки одностороння форма комунікації (тільки в зворотному напрямку – від студента до викладача) існує на семінарських заняттях: студенти озвучують підготовлені реферати, відповіді на заздалегідь поставлені викладачем запитання чи просто відтворює лекційний матеріал.

Зрозуміло, що такий спосіб комунікації має багато недоліків. По-перше, пасивність студента в отриманні знань призводить до неефективного його засвоєння. Дослідження американських учених Р. Карнікау і Ф. Макелроя виявили закономірність навчання: людина пам'ятає 10 %

прочитаного, 20 % – почутого, 30 % – побаченого, 90 % – того, до чого дійшла сама в процесі діяльності [28, с. 37].

По-друге, така форма комунікації може бути виправданою лише в разі браку інформації. Між тим, давно відійшли в минуле часи, коли викладач закладу вищої освіти був єдиним джерелом інформації для студентів. Стрімкі зміни в економіці, науці, швидке старіння технологій, ідей і професій призводить до різкого збільшення обсягу навчального матеріалу, за яким не встигають навчальні програми, підручники і навчальні посібники.

По-третє, при такій формі комунікації відсутній процес інтелектуальної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Знання, яке породжується, а не транслюється викладачем, продукує вміння оцінювати проблеми, виявляти спірні моменти в наукових концепціях, формує в студентів критичне мислення, яке є показником інтелектуальної зрілості. Канадський дослідник Б. Рідінгс у своєму дослідженні «Університет в руїнах» акцентує увагу на важливості орієнтованості освітнього процесу в університетах на створення інтелектуального простору діалогу і зацікавленого запитування, а не на технічний процес трансляції та оцінювання знань: «Трансгресивна сила викладання визначається не стільки змістом, скільки здатністю педагогіки зберігати відкритою темпоральність запитування, опираючись спробам прирівняти педагогіку до процесу передачі, який може завершуватися або виставлянням балів, або присудженням ступеня» [21, с. 37].

І нарешті, одностороння комунікація вступає в протиріччя із сучасним розумінням комунікації як соціальної взаємодії. Оскільки професійна діяльність у дискурсі комунікації розглядається як побудова взаємодії і відносин між фахівцями, компаніями, соціальними інститутами і суспільством, комунікативна освіта, результатом якої є сформованість умінь розв'язувати професійні завдання засобами комунікації, визнається не менш цінною, ніж спеціально-технічні вміння.

Як слушно відмічає М.Д. Прищак, комунікація як методологічний принцип освіти є принципом системним, який поєднує в собі не тільки знанієві та технологічні, а й, в першу чергу, онтологічні, аксіологічні, телеологічні засади освіти та педагогіки. Онтологічні – комунікація є основою розвитку особистості та суспільства. Аксіологічні – тільки комунікація актуалізує такі цінності як любов, дружба, свобода, довіра, співробітництво, духовність, відповідальність тощо. Телеологічні – метою освіти (педагогіки) є усвідомлення та актуалізація ціннісних засад комунікації в системі «Я – Інший» та розвиток на цій основі духовності, соціальної компетентності, професійної компетентності [18, с. 135].

Комунікація в закладі освіти не зводиться тільки до процесів викладання і навчання. І.Ю. Мельник виділяє такі *основні комунікативні процеси у вищому навчальному закладі*:

- комунікативні процеси навчання та викладання;
- комунікативні процеси керування університетом;
- комунікативна діяльність його служб і підрозділів;
- комунікативні середовища функціонування університету [12, с. 227].

Підвищення якості комунікаційних процесів можуть відбуватись через удосконалення самих процесів, а також усієї системи комунікації в цілому. Управління якістю освіти є двоспрямованим процесом. З одного боку, воно забезпечує якість внутрішніх параметрів процесу (зміст, стандарти освіти, використання педагогічних технологій тощо), з іншого – спрямоване на поліпшення використання ресурсів, до яких належать людські (професорсько-викладацький склад та інший персонал), приміщення, обладнання (лабораторії, комп'ютерна мережа, бібліотечний фонд), матеріали, підтримання нормального робочого середовища (освітлення, температура, дотримання санітарно-технічних норм тощо) та фінансові.

Для підвищення якості комунікації в закладі вищої освіти слід визначити принципи, на яких вона має базуватись. На нашу думку, вони наступні.

Чітке цілепокладання. Як зазначається в Законі України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [6].

Між тим, «Закон про вищу освіту» і розроблена на його основі «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» на перше місце висувають «підготовку конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [5]. Це положення, як справедливо зазначає В.І. Рябченко, є технократично прагматичним і надто звужує місію вітчизняної вищої школи, яку він пропонує визначити як: фактор формування й зрощення національної духовної еліти, яка була б здатною розбудувати Україну як національну державу з регіональною демократією та верховенством права, в якій би сформувалось цивілізоване конкурентне середовище, що актуалізувало б реальну компетентність на вітчизняному ринку праці; засіб цивілізаційного визначення студентської молоді та формування цінностей громадянського суспільства з орієнтацією на цивілізований розвиток України, який має забезпечити їй чільне місце серед найуспішніших країн світу; чинник подолання ціннісного розколу в сучасному українському суспільстві шляхом сприяння українському національному відродженню та формування української ідентичності в особистостях студентів; інститут соціалізації студентів, соціокультурне середовище якого сприяє актуалізації, самореалізації та саморозвитку особистості студента [24, с. 25].

Таким чином, всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства не зводиться до підготовки фахівця, нехай і найвищої кваліфікації і найбільш конкурентоспроможного. Отже, і комунікативні процеси в закладі вищої освіти мають бути спрямовані на гуманістичні цілі освіти.

Гуманізм. «Гуманізм традиційно розглядається як система поглядів, основою якої є пріоритетне ставлення до особистості людини, до її прав та обов'язків. Гуманізм як ідея у філософії освіти – це ідеал гармонійного розвитку особистості та реалізація її внутрішнього духовного потенціалу» [8, с. 60].

У рамках гуманістичного підходу до комунікативної складової освітнього простору, І.А. Баєва вводить поняття «психологічно безпечного освітнього середовища», під яким розуміється «середовище взаємодії, що базується на гуманістичних принципах, є вільним від прояву психологічного насильства, має референтне значення для її учасників і виявляється в емоційно-особистісних і комунікативних характеристиках її суб'єктів» [1, с. 27].

Продовжуючи логіку російської дослідниці, Г.Ф. Москалик розглядає проблему розвитку комунікативної компетентності вчителів та вихователів, але не просто як професійно-важливої якості, а як фактора, що знижує ризик виникнення конфліктних ситуацій, що запобігає професійним стресам і перенапрузі службовця як індикатора особистісного та професійного благополуччя [14, с. 119].

Системність розуміється як онтологічна властивість упорядкованості безлічі елементів, у тому числі і комунікативних засобів, в основі якої лежать взаємообумовлені принципи їх тотожності і відмінності; елементи системи пов'язані мережею відносин і зв'язків між ними так, що вони складають певну єдність, в якому ціле залежить від елементів, а елементи – від цілого.

Педагогічна система як множина взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті освіти осіб, що навчаються, включає структурні компоненти: навчальну інформацію; студентів; педагогів; мету освіти; засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми, засоби), а також функціональні компоненти, які мають забезпечувати зв'язки

між структурними компонентами: конструктивні, комунікативні, організаційні, прогностичні, гностичні.

Полідискурсивність – властивість комунікації, яка розуміється як уміння транслювати моделі різних дискурсів, з'єднуючи і переробляючи їх у своїй структурі; взаємне накладання, перетинання, конкуренція різних дискурсів; їх багатозначність і багатоголосся. Слід відмітити, що в інформаційному суспільстві комунікативні стратегії засновані на активному символічному використанні інформаційних і телекомунікаційних технологій і характеризуються такими базовими рисами, як: віртуальність, інтерактивність, гіпертекстуальність, глобальність, анонімність, мозаїчність. Гіпертекстуальність розглядається як нова текстуальна парадигма та спосіб комунікації в суспільстві, орієнтовані на численні одночасні потоки інформації. В.О. Михайлов трактує гіпертекстуальність не просто як інформаційний масив, в якому підтримуються асоціативні і смислові зв'язки між виділеними елементами, а в більш широкому смислі – як багатозначність, полідискурсивність, багатоголосся віртуального спілкування [13, с. 38].

Транспарентність – відсутність секретності, ясність, заснована на доступності інформації; інформаційна прозорість. Транспарентність діалогу означає його прозорість, зрозумілість і чесність, а також орієнтир на взаєморозуміння між суб'єктами дискурсу, пошук спільних точок дотику і знаходження порозуміння, відкритість до співробітництва.

Комунікативна відкритість, публічність – тип взаємодії із зовнішнім світом, який передбачає відкритий діалог у публічному просторі з усіма стейкхолдерами (зацікавленими сторонами) системи освіти, до яких можна віднести: окремі особистості (вступників, студентів, їх батьків тощо), державу (вищі органи держави, МОН, інші державні органи, які здійснюють управління у сфері вищої освіти, місцева влада тощо), громадянське суспільство (медіа, наукова, освітня та підприємницька спільноти, громадські, політичні та міжнародні організації).

Діалогізм і наявність зворотного зв'язку – конструктивна соціокультурна практика мовної комунікації соціальних суб'єктів, що має своєю метою з'ясування позицій, пошук точок їхнього зіткнення, виявлення спільних інтересів, досягнення взаєморозуміння, згладжування моральних, юридичних, політичних, міжнаціональних протиріч. Діалогізму протистоїть монологізм як стратегія агресивно-оборонного типу соціальної поведінки, орієнтованого на замкнутість, відособленість, ігнорування інтересів і домагань контрагентів.

Під зворотнім зв'язком розуміють реакцію на те, що почуте, прочитане або побачене; інформація (у вербальному або невербальному оформленні) відсилається назад відправникові, засвідчуючи міру розуміння, довіри до повідомлення, засвоєння і згоди з повідомленням. При зворотному зв'язку комунікація стає двостороннім процесом, дозволяючи обом комунікантам коригувати свою мету і свою поведінку стосовно один до одного.

Зворотний зв'язок є передумовою підтримання дієвості й ефективності освітнього процесу. Він є також одним зі способів оцінювання роботи студента протягом навчання. Студенти навчаються, виконуючи роботу і отримуючи коментарі викладача, наскільки добре вона виконана, що зроблено недостатньо добре, як її покращити і які кроки потрібно для цього зробити. Щоб надалі студенти мали можливість успішно виконати роботу, на початку їм обов'язково потрібно повідомити критерії успішності: інструкції щодо того, що вони повинні зробити, щоб виконати завдання на задовільному рівні.

Зворотній зв'язок також необхідний і для викладача, тому що він дає змогу аналізувати свою викладацьку діяльність і досягнення, виявляти недоліки та вживати заходів для їх усунення.

Динамізм – відповідність наукового рівня науково-освітнього процесу інформаційним потребам, які швидко змінюються, і технічним можливостям їх задоволення. Для підвищення якості освітньої діяльності необхідні своєчасність і доступність необхідної наукової інформації: вільний доступ до наукових матеріалів з предметів дослідження, до електронних підручників, журналів, матеріалів конференцій, до авторефератів тих дисертацій, які були захищені в університетських наукових лавах тощо. Сучасні інформаційні технології – від допоміжних засобів

до головних, базових при дистанційному навчанні – забезпечують широкий доступ до освіти, рівність цього доступу; позаяк комп'ютерні та телекомунікаційні технології мають глобальний характер, вони забезпечують створення глобального освітнього простору.

Вибір оптимальних умов і форм комунікації – стосується перш за все комунікативних процесів навчання і викладання і розглядається як вибір оптимальних форм і методів розв'язання освітніх завдань відповідно до мети освіти.

Таким чином, оскільки комунікація є визначальною умовою, наслідком, змістом, формою освіти, від якості комунікативних процесів в кінцевому рахунку залежить якість вищої освіти. Підвищення якості комунікативних процесів у закладі вищої освіти залежить у першу чергу від принципів, на яких ці процеси мають базуватись: чітке цілепокладання, гуманізм, системність, полідискурсивність, транспарентність, комунікативна відкритість, публічність, діалогізм і наявність зворотного зв'язку, вибір оптимальних умов і форм комунікації, динамізм тощо.

Аналіз сутності поняття «комунікативна компетентність». Визначення та характеристика комунікативних компетентностей.

Поняття «компетентність» є основною категорією компетентнісного підходу в навчанні, який наголошує, що «компетентність складає комплекс життєвих вимог до результатів освітньої діяльності, орієнтує на практичні досягнення у процесі навчання» [17, с. 66], тобто на перше місце виходять не знання як такі, а уміння розв'язувати проблеми в різних ситуаціях, тобто поєднувати необхідні для цього знання, вміння, моральні та соціальні якості з адекватними діями.

Країнами ЄС проведено заходи законодавчо-нормативного, інституціонального та організаційно-фінансового спрямування для розроблення й реалізації методології компетентнісного підходу у вищій освіті. У 2005 р. була прийнята «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти», де компетентності визначені як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [30].

У «Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя», яка прийнята в 2008 р., до компетентності (компетентностей) відносять «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати і в автономному режимі розв'язувати професійні завдання [29].

Розроблення й реалізація методології компетентнісного підходу у вищій школі є метою проекту Європейської комісії «Налаштування освітніх структур в Європі» (проект Тюнінг), що здійснюється у вищій освіті з 2000 р. для гармонізації освітніх структур у Європі. Проект визначає компетентності як поєднання властивостей (по відношенню до знань та їх застосування, установок, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, до якого особа здатна виконувати їх. Компетентності включають в себе знання і розуміння (теоретичні знання з академічної дисципліни, здатність знати і розуміти), знання як діяти (практичне або операційне застосування знань в певних ситуаціях), знання як жити (цінності як інтегральний елемент сприйняття і співіснування з іншими в соціальному контексті) [19].

В Україні утвердження компетентнісного підходу в освіті загалом і у вищій зокрема супроводжується дискусіями щодо самої дефініції «компетентність», розмежування компетентностей і компетенцій, сутності ключових компетентностей студентів тощо.

Так, роз'яснюючи поняття «компетентність», В. І. Луговий пропонує визначення, за яким це – «інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності. Тобто загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну компетенція (компетенції) надається значення юридичного характеру як певних (приміром, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій» [10, с. 9].

Таке розуміння компетентності в Україні закладено в документах державного рівня. Так, у затвердженій Кабінетом Міністрів України Національній рамці кваліфікацій дається визначення: компетентність / компетентності – здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості [20].

Аналіз наукової літератури показує, що зміст поняття «комунікативна компетентність», як правило, звужується до мовленнєвої компетентності, тобто вміння володіти усною та писемною комунікацією рідною та іноземними мовами. Так, А. Богуш трактує комунікативну компетентність як комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; як обізнаність людини, певну систему знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [2, с. 6].

Цей підхід зрозумілий, якщо мати на увазі, що він розглядається або в рамках засвоєння мовленнєвої компетентності у дошкільному віці, або в методиці вивчення іноземних мов. Але в рамках розуміння комунікації як соціальної взаємодії звуження комунікативної компетентності до мовленнєвої не дозволяє охопити весь спектр цього поняття. Адже комунікативна компетентність є важливою і невід'ємною складовою професійної, соціальної та міжособистісної компетентності. Комунікативна компетентність, виступаючи провідним чинником ефективного спілкування, багато в чому визначає успішність і конкурентоспроможність особистості.

Детально проаналізовано поняття «комунікативна компетентність» російським психологом Ю.М. Ємельяновим, згідно з яким комунікативна компетентність – це досвід, що розвивається і значною мірою усвідомлюється в ході спілкування між людьми, що формується й актуалізується в умовах безпосередньої людської взаємодії. Формуючись і розвиваючись колективно, міжособистісний досвід водночас є індивідуальним. Здатність до участі в комунікативних ситуаціях зростає відповідно до засвоєння індивідом культурних, у тому числі ідейно-моральних норм і закономірностей громадського життя [4, с. 25].

Руденський Є.В. розглядає комунікативну компетентність як систему внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації у визначеному колі ситуацій особистісної взаємодії. Компетентність у спілкуванні має як інваріантні загальнолюдські характеристики, так і характеристики, історично та культурно обумовлені. Комунікативна компетентність особистості, на думку Є.В. Руденського, складається з наступних здатностей: здійснювати соціально-психологічний прогноз комунікативної ситуації майбутньої взаємодії; адаптуватися до соціально-психологічної атмосфери комунікативної ситуації; здійснювати соціально-психологічне управління комунікативною взаємодією [23, с. 100-109].

Російська дослідниця Л.А. Петровська також пов'язує комунікацію із соціальною взаємодією, а комунікативну компетентність трактує як компетентність у міжособистісному сприйнятті, міжособистісній комунікації, міжособистісній взаємодії [16, с. 15].

Серед вітчизняних учених проблему змісту і структури комунікативної компетентності та комунікативної компетенції досліджують педагоги та психологи: Н. Анікеева, С. Барішнікова, Н. Бібік, А. Богуш, О. Волченко, О. Головка, В. Грехнев, Т. Григорьева, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Заброцький, Н. Кічук, Л. Коваль, І. Колеснікова, Ю. Крижанська, А. Маркова, Л. Мітіна, І. Пухальська, П. Растянніков, Т. Симоненко, О. Семенов, В. Третьяків, Т. Усольцева, Ю. Федоренко та ін.

Розкриваючи зміст комунікативної компетенції, більшість дослідників вдаються до переліку її складових. Так, російська дослідниця Зимня І.О., базуючись на вже згадуваній доповіді В. Хутмаєра на симпозіумі в Берні в 1996 р. «Ключові компетенції для Європи», пропонує виділяти 3 основні групи ключових компетентностей: 1) ті, що стосуються особистості людини; 2) ті, що стосуються соціальної взаємодії людини і соціальної сфери; 3) ті, що стосуються діяльності людини. Комунікативні компетентності дослідниця відносить до другої групи і структурує їх так:

- компетенції соціальної взаємодії: із суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами; конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність, повага і прийняття Іншого (раса, національність, релігія, статус, роль, стать), соціальна мобільність;
- компетенції в спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, конструювання і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурне спілкування;

ділове листування; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта [7, с. 24].

Як бачимо, І.О. Зимня пов'язує базові комунікативні компетентності з компетентностями соціальної взаємодії, але мовленнєві і мовні компетентності вона відносить до особистісних компетентностей, а комунікацію за допомогою інформаційних технологій та інтелектуальні компетентності як основу ефективної комунікації (скажімо, уміння аналізувати, узагальнювати і виділяти головне) – до діяльницьких.

Проект Тьюнінг, складаючи список компетентностей для випускників навчальних закладів, виділяє дві групи: академічні спеціальні (фахові) компетентності, які залежать від предметної області навчання, і загальні для будь-якого фаху і ступеню вищої освіти. Комунікативні компетентності як такі в цей список не входять, але їх складові у ньому присутні:

- Інструментальні компетентності: ті, які мають інструментальне призначення. Вони включають:

- когнітивні здатності, здатність розуміти і опрацювати ідеї і думки;
- методологічні здатності впливати на оточуюче середовище. організовувати час і стратегії навчання, приймати рішення або вирішувати проблеми;

- технологічні навички та вміння, пов'язані з використанням технологічних пристроїв, навички роботи з комп'ютером та управління інформацією;

- лінгвістичні навички, такі як усне і письмове спілкування або знання другої мови.

- Міжособистісні компетентності: особисті здатності, пов'язані зі спроможністю виявляти власні почуття, здатність до критики та самокритики. Навички спілкування, пов'язані з навичками міжособистісного спілкування або взаємодією, або соціальними чи етичними обов'язками. Ці компетентності полегшують процес суспільної взаємодії та співпраці [19].

Як бачимо, хоч комунікативні компетентності і не входять в список необхідних для спеціаліста компетентностей (у крайньому разі, так не називаються), але компетентності соціальної взаємодії, мовленнєві і мовні компетентності, технологічні навички управління інформацією визнаються важливими для здобувача вищої освіти.

Як правило, психологи до складу комунікативних компетентностей вносять емоційні. Так, американський дослідник Даніель Гоулман, аналізуючи емоційний інтелект (emotional intelligence) людини, визначає його як здатність розпізнавати емоції, розуміти наміри, мотивацію і бажання інших людей і свої власні, а також здатність керувати своїми емоціями та емоціями інших людей з метою розв'язання практичних завдань [3, с. 41]. Оскільки емоційний фактор у комунікації є дуже важливим, а може, й визначальним, вважаємо за необхідне внести емоційні компетентності до складу комунікативних.

Найбільш повний перелік складових комунікативної компетентності представлений, на нашу думку, українськими дослідницями С.О. Скворцовою та Ю.С. Вторніковою в монографії «Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів», що дозволяє авторам дати дефініцію комунікативної компетентності як інтегративного особистісного утворення, що є композицією складових комунікативної компетентності: емоційної, вербально-логічної, рефлексивної, лінгвістичної, мовленнєвої, інтерактивної, соціально-комунікативної, технічної, соціокультурної, соціолінгвістичної, предметно-змістової й інформаційної [25, с. 33-35].

Базуючись на визначенні комунікації як соціальної взаємодії і враховуючи досвід структурування складових комунікативної компетентності попередніми дослідниками, пропонуємо таку композицією складових комунікативної компетентності:

- базові комунікативні вміння: ясно говорити і висловлювати свої думки, уміння аналізувати, узагальнювати і виділяти головне, встановлювати істинність або хибність висловлювань та висновків співрозмовників, уважно слухати, ставити запитання і відповідати на них, компетенції у сфері мовленнєвого етикету (володіння правилами мовленнєвої поведінки), мовленнєві уміння (правильна звукова вимова, знання та уміння правопису і грамотного

будування речень і текстів, ділове листування; діловодство, іншомовне спілкування), володіння засобами невербального спілкування тощо;

- міжособистісні і міжгрупові вміння: вибудовувати конструктивні робочі відносини, працювати в команді, розпізнавати і поважати культурну «інакшість», а також відмінності з точки зору раси, національності, релігії, статусу, ролі, статі; компетентно поводитися в конфліктній ситуації і управляти конфліктом; вести переговори;
- технологічно-комунікативні (уміння і навички ефективно застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій для розв'язання комунікативних завдань у професійній діяльності і повсякденному житті);
- комунікативно значущі особистісні якості (лідерські якості; мотивація до успіху; стійкий ступінь емпатії; розпізнавання емоцій і керування ними, розуміння намірів, мотивації і бажань; здатність до самоорганізації; готовність до організаційних дій, спрямованих як на самого себе, так і на колектив; здатність приймати рішення в нестандартних комунікативно-виробничих ситуаціях; здатність до самопрезентації).

Розвиток комунікативної компетентності є необхідним в різних галузях освіти, включаючи ті, які традиційно не потребували цього (скажімо, інженерію чи сільське господарство). Оскільки професійна діяльність у дискурсі комунікації розглядається як побудова взаємодії і відносин між фахівцями, компаніями, соціальними інститутами і суспільством, комунікативна освіта, результатом якої є сформованість умінь розв'язувати професійні завдання засобами комунікації, визнається не менш цінною, ніж спеціально-технічні вміння.

Як зазначає О. Мат'яш, наприкінці 90-х рр. ХХ ст. Національна комунікативна асоціація США, найбільша професійна асоціація по комунікації і найстаріша у світі (була заснована в 1914 р.), провела цілеспрямовану роботу. Було відібрано і проанотовано близько 100 джерел – наукових робіт та інших публікацій, присвячених питанню необхідності комунікативної освіти. Методом мета-аналізу було виявлено низку ключових тем, що дозволили прийти до наступного висновку: вивчення комунікації та комунікативна підготовка важливі в сучасному суспільстві як мінімум:

- для повноцінного розвитку особистості;
- для підвищення ефективності освіти (включаючи організацію та управління освітнім процесом з урахуванням його сучасних форм колективно-групового співробітництва);
- для успішної професійної діяльності, кар'єри і бізнесу;
- щоб стати «відповідальним громадянином світу» (responsible citizen of the world), в соціальному і культурному плані [11, с. 39].

Найбільший і найбагатший досвід комунікативної освіти накопичений у США, де система комунікативної освіти складалася кілька десятиліть і вибудовувалася на різних теоретичних узагальненнях. Американські дослідники накопичили багатий матеріал аналізу процесів комунікації і способів трансляції цих знань у програми освіти. В американських університетах комунікативна підготовка здійснюється або як окрема програма-спеціалізація по комунікації (бакалаврський та магістерський рівень), або у вигляді основних, базових, курсів з міжособистісної комунікації, обов'язкових для фахівців різних напрямків.

Певний досвід комунікативної освіти накопичений і в Європі. Так, у 2009 р. на основі досліджень і аналізу досвіду сімнадцяти країн Організації Економічного Співробітництва та Розвитку К. Ананіаду і М. Кларо зробили висновок, що комунікативні компетентності інтегровані в якості міждисциплінарних у системах вищої освіти багатьох країн Європи [26].

Але слід зазначити, що комунікативні компетентності як необхідність, яка формує в людині здатність бути активним суб'єктом у системі всіх його життєвих відносин, визнається не всіма суб'єктами освітнього процесу та іншими стейкхолдерами в Європі. Про це свідчить опитування, проведене проектом Тьюнінг серед випускників вищих закладів освіти, викладачів та роботодавців, щодо важливості певної компетентності для роботи за фахом, а також щодо того, як забезпечити здобуття випускниками університетів компетентностей, визначених на основі

виявлених потреб суспільства і передбачуваних соціальних змін. Як показали результати опитування, міжособистісні навички та вміння (у термінах Тьюнінгу; ми умовно будемо їх визначати як комунікативні) розглядаються як ключові в трьох предметних областях: педагогіка, сестринська справа і ділове адміністрування. В інших предметних областях ця компетентність розглядається як корисна або необхідна для виживання, громадського положення і працевлаштування, але як така, що не має відношення до предметної області. За деякими звітами вона навіть вважається не дуже важливою [19].

Отже, як бачимо, розуміння необхідності формування комунікативних компетентностей як основи соціальної взаємодії ще не посіло гідного місця серед завдань сучасної системи вищої освіти. Між тим, комунікативна освіта повинна впроваджуватись як розвиток комунікативної підготовки на всіх етапах навчання в закладі вищої освіти, організації міжособистісного спілкування в закладі вищої освіти, функціонування освітянського інформаційно-комунікаційного середовища.

Висновки

Підводячи підсумки, відзначимо наступні ключові позиції.

1. Оскільки комунікація є визначальною умовою, наслідком, змістом, формою освіти, від якості комунікативних процесів у кінцевому рахунку залежить якість вищої освіти.

2. Підвищення якості вищої освіти може відбуватись через удосконалення окремих комунікативних процесів в університеті, до яких відносяться комунікативні процеси навчання та викладання; комунікативні процеси керування університетом; комунікативна діяльність його служб і підрозділів; комунікативні середовища функціонування університету; а також усієї системи комунікації в цілому.

3. Підвищення якості комунікативних процесів у закладі вищої освіти залежить у першу чергу від принципів, на яких ці процеси мають базуватись: чітке цілепокладання, гуманізм, системність, полідискурсивність, транспарентність, комунікативна відкритість, публічність, діалогізм і наявність зворотного зв'язку, вибір оптимальних умов і форм комунікації, динамізм тощо.

4. Концептуальні основи щодо реалізації компетентнісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства закладені в положеннях європейських документів стратегічного рівня: «Кваліфікаційній рамці європейського простору вищої освіти» (2005 р.) та в «Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя» (2008 р.).

5. Компетентнісний підхід є ключовим в процесі модернізації вищої освіти в Україні. Методологію його реалізації закладено в документах державного рівня: у затвердженій Кабінетом Міністрів України Національній рамці кваліфікацій (2011 р.).

6. Комунікативна компетентність необхідна для побудови ефективної комунікації в певному колі ситуацій міжособистісної взаємодії. Вона передбачає такий рівень взаємодії з оточуючими людьми, який дозволяє успішно функціонувати в суспільстві. Оскільки професійна діяльність у дискурсі комунікації розглядається як побудова взаємодії і відносин між фахівцями, компаніями, соціальними інститутами і суспільством, комунікативна освіта, результатом якої є сформованість умінь розв'язувати професійні завдання засобами комунікації, визнається не менш цінною, ніж спеціально-технічні вміння.

7. Комунікативна компетентність – це інтегративне особистісне утворення, що є композицією складових комунікативної компетентності: базових комунікативних умінь, міжособистісних і міжгрупових умінь, технологічно-комунікативних умінь, а також комунікативно значущих особистісних якостей. Розвиток комунікативної компетентності визнається необхідністю, яка формує в людині здатність бути активним суб'єктом у системі всіх його життєвих відносин.

Список використаних джерел:

1. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе / И.А. Баева. – СПб. : Речь, 2002. – 251 с.
2. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника / А.М. Богуш // Педагогіка і психологія. – 2000. – № 1. – С. 5-10.
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман. – М. : «АСТ», 2009. – 478 с.
4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности : автореф. дис... докт. психол. наук / Ю.Н. Емельянов. – Л., 1991. – 38 с.
5. Закон України «Про вищу освіту» // [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
6. Закон України «Про освіту» [електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
8. Кадієвська І.А. Гуманістичні цінності освіти в контексті глобалізації суспільства : монографія / І.А. Кадієвська. – Одеса : Астропринт, 2010. – 176 с.
9. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастельс. – М. : Blackwell, 2000. – 608 с. С. 337.
10. Луговий В. І. Компетентності та компетенції : поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговий // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2009 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – К. : Гнозис, 2009. – С. 8-14.
11. Матяш О.И. Что такое коммуникация и нужно ли нам коммуникативное образование / О.И. Матяш // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. – Вып. 6. – Новокузнецк: Институт повышения квалификации. – 2002. – С. 36-47.
12. Мельник І.Ю. Комунікаційне середовище у формуванні освітнього простору сучасного університету / І.Ю. Мельник // Інформаційна освіта та професійно-комунікативні технології XXI століття: збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практичної конференції, Одеса, 12-14 вересня 2013 року. – Одеса : Симэкс-Принт, 2013. – С. 226–229.
13. Михайлов В.А., Михайлов С.В. Особенности развития информационно-коммуникативной среды современного общества / В.А. Михайлов, С.В. Михайлов // Актуальные проблемы теории коммуникации : Сборник научных трудов. – СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 34-52.
14. Москалик Г.Ф. Комунікативна природа освіти / Г.Ф. Москалик // Політологічний вісник: збірник наукових праць. – К. : Інтас. – Вип. 67. – С. 111-123.
15. Новейший философский словарь. – Мн. : Книжный Дом, 2003. – 1280 с.
16. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально- психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
17. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики; під заг. ред. О.В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С.66-72.
18. Прищак М.Д. До питання комунікативного підходу / М.Д. Прищак // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2013. – № 1. – С. 133–136.
19. Проект ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.

20. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>.
21. Ридингс Б. Университет в руинах / Б. Ридингс. – М. : Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. – 304 с.
22. Розина И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммуникативных исследований / И.Н. Розина // Образовательные технологии и общество. – 2005. – № 8 (2). – С.257-264.
23. Руденский Е.В. Коммуникативная компетентность личности // Руденский Е.В. Социальная психология : Курс лекций. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 224 с.
24. Рябченко В.І. Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу: автореф. дис... докт. філос. наук / В.І. Рябченко. – К., 2015. – 36 с.
25. Скворцова С.О., Вторнікова Ю.С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса : Абрикос Компани, 2013. – 290 с.
26. Ananiadou K., Claro M. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. Organisation for Economic Co-operation and Development / K. Ananiadou, M. Claro // [Електронний ресурс] – Режим доступу: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2009\)20&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2009)20&doclanguage=en).
27. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 72 p.
28. Karnikau R. Communication for the safety professional / R. Karnikau, F. McElroy. – Chicago, 1975. – 240 p.
29. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning // [Електронний ресурс] – Режим доступу: https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf.
30. The Framework for Qualifications of the European Higher Education Area // [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ecahe.eu/w/index.php/Framework_for_Qualifications_of_the_European_Higher_Education_Area

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Самчук Зореслав Федорович, доктор філософських наук, с.н.с., завідувач відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України, керівник авторського колективу, науковий редактор;

Червона Леся Миколаївна, кандидат філософських наук, с.н.с., старший науковий співробітник відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України;

Гриценко Марина Василівна, кандидат філософських наук, старший науковий співробітник відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України, науковий редактор;

Рябченко Володимир Іванович, кандидат сільс.-госп. наук, с.н.с., провідний науковий співробітник відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України;

Бульвінська Оксана Іванівна, кандидат педагогічних наук, с.н.с., старший науковий співробітник відділу якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

**АНАЛІЗ ПРОВІДНОГО ВІТЧИЗНЯНОГО ТА ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ГУМАНІЗАЦІЇ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ
(Частина I)**

Препринт (аналітичні матеріали)

Автори: О.І. Бульвінська, М.В. Гриценко, В.І. Рябченко, З.Ф. Самчук, Л.М. Червона

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
24 грудня 2015 р., протокол № 11

За редакцією З.Ф. Самчука, М.В. Гриценко