

<https://doi.org/10.31874/2520-6702-2018-6-2-72-116>

УДК 316:1:378.013.42/.73

Рябченко Володимир

Університетське середовище та його вплив на розвиток особистості студента: актуалізація проблеми з позицій світоглядно-компетентнісного підходу

Анотація

У статті з позицій світоглядно-компетентнісного підходу актуалізовано проблему впливу університетського середовища на розвиток особистості студента. Обґрунтовано, що ця проблема є водночас і масштабною, і складною, і надзвичайно соціально значущою як на локальному, власне університетському рівні, так і на суспільному та глобальному рівнях. Вона потребує постійного розв'язання, оскільки кожне нове покоління студентів чимось несхоже на попередні. Перед кожним поколінням студентів на порозі їх самостійного трудового життя постають якісь нові виклики. У минулі епохи різниця у викликах перед випускниками університетів різних генерацій була несуттєвою й соціально незначущою. Нині ж такі зміни у викликах, на які мають адекватно відповідати фахівці з вищою освітою, помітні й можуть бути навіть разючими в межах не лише п'ятирічних циклів, що охоплюють студентське життя в університетському середовищі, а й між щорічними випусками.

Визначено світоглядну компетентність як здатність фахівців з вищою освітою бути відповідними власним світоглядом тим соціальним статусам і ролям, які вони обіймають і виконують. Звернуто увагу на те, що світоглядна компетентність є визначальною у загальній компетентності. Те, що сучасна цивілізація з прискоренням заглиблюється у глобальну екологічну кризу є підтвердженням браку світоглядної компетентності в осіб з вищою освітою. Адже вони є основними суб'єктами перетворення земного буття з допомогою розуму й найсучасніших надбань науково-технічного прогресу. Запропоновано усвідомлювати глобальну компетентність людства як його емерджентну та синергійну здатність призупинити глобальну екологічну кризу та забезпечити сталий розвиток земної цивілізації. Пояснено, що глобальна компетентність уможливиться лише тоді, коли її суб'єкти будуть керуватися у своїй життєдіяльності цінностями, які позитивно корелюють з принципами й засадами сталого розвитку. Прищепленню таких цінностей має сприяти університетське середовище, у якому особи як майбутні перетворювачі земного буття здобувають вищу освіту. Звернуто увагу на важливість формування базових засад світоглядної компетентності в особистості студента – це моральності та соціальної відповідальності. Доведено, що цього можна досягнути лише в умовах академічно добросчесного й демократичного університетського середовища. Обґрунтовано, що одним із дієвих засобів створення таких умов має стати запровадження в управління університетською діяльністю механізмів ефективного врядування. Акцентовано, що в багатьох вітчизняних закладах вищої освіти утвердився авторитаризм, який блокує свободу особистості, отже, розвитку в неї відповідальності. У несвободі вільного й відповідального громадянина не виховаєш. Хіба що раба.

Для розуміння й адекватного усвідомлення складності та багатогранності й надзвичайної соціальної значущості проблеми впливу університетського середовища на розвиток особистості студента в умовах викликів суспільного й глобального контекстів автором здійснено критичний аналіз можливостей вітчизняних закладів вищої освіти долати актуалізовану проблему крізь призму наступних суперечностей: 1) Розвитком технічного й соціального або науково-технічним прогресом і соціальною еволюцією; 2) Критеріями

компетентності на локальних рівнях та вимогами до компетентності у глобальному вимірі; 3) Сучасною кризою класичних університетів і глобальними викликами техногенної цивілізації, які мають долати їхні випускники; 4) Девальвацією університетського статусу в українському суспільстві і нагальною потребою підвищення конкурентоспроможності України; 5) Віртуалізацією та віддаленням освітнього процесу від університетського середовища і всезростаючими вимогами до людськості в особистостях випускників університетів.

У процесі здійсненого критичного аналізу крізь призму зазначених суперечностей визначено виклики глобального, суспільного та університетського рівнів, на які мають компетентно відповідати особи з вищою освітою. Запропоновано ці виклики використовувати як своєрідну матрицю для оцінювання можливостей конкретного закладу вищої освіти готувати таких осіб і на підставі цього визначати його перспективу розвитку та існування.

Ключові слова: особистість, студент, розвиток особистості студента, добросесійність, світоглядна компетентність, університетське середовище, врядування, демократизація, заклад вищої освіти.

Вступ

Успішність розв'язання проблеми залежить від адекватності її усвідомлення, яке розпочинається з обґрунтування її актуальності. Власне актуалізація проблеми її масштабує, тобто визначає її обсяг, виміри, основні аспекти, які потребують висвітлення, тощо. Чим масштабніша проблема, тим важливішою постає адекватність її актуалізації. Спрощений, формальний, редуційний підхід до обґрунтування актуальності проблеми програмує певну односторонність, одновимірність, врешті неадекватність як у сприйнятті цієї проблеми, так й у визначенні шляхів її розв'язання. Така методологічна невідповідність зводить на манівці як саме дослідження визначеної проблеми, так і тим паче її розв'язання. Як правило, з масштабністю та складністю проблеми позитивно корелює й соціальна значущість її успішного розв'язання. Цим зумовлюється не лише методологічна, а й соціальна вимога до адекватності усвідомлення проблеми, яка актуалізується дослідженням.

Проблема впливу університетського середовища на розвиток особистості студента є водночас і масштабною, і складною, і надзвичайно соціально значущою як на локальному, власне університетському, рівні, так і на суспільному та глобальному рівнях. Актуальність цієї проблеми зумовлюється багатьма чинниками. Зокрема тим, що ця проблема потребує постійного розв'язання, оскільки кожне нове покоління студентів чимось несхоже на попередні. Перед кожним поколінням студентів, які успішно завершують навчання, на порозі їх самостійного трудового життя постають якісь нові виклики. Якщо у минулі епохи різниця у викликах перед випускниками університетів різних генерацій була несуттєвою й соціально незначущою, то нині такі зміни у викликах, на які мають адекватно відповідати фахівці з вищою освітою, помітні й можуть бути навіть різкими в межах не лише п'ятирічних циклів, що охоплюють студентське життя в університетському середовищі, а й між щорічними випусками.

Стрімке заглиблення сучасної техногенної цивілізації у глобальну екологічну кризу протягом другої половини ХХ століття, яке в нинішньому столітті набуло загрозливого для подальшого благополучного існування людства прискорення, актуалізувало, як ніколи раніше, вимоги до світоглядної компетентності фахівців з вищою освітою та до глобальної компетентності людства. Нездатність бути відповідними власним світоглядом тим соціальним статусам і ролям, які обіймають і виконують фахівці з вищою освітою, в умовах ноосфери постає як фундаментальна проблема людства, оскільки від її розв'язання чи нерозв'язання залежить бути чи не бути йому на планеті Земля. Адже те, що входження й заглиблення з прискоренням сучасної цивілізації у глобальну екологічну кризу позитивно корелює з науково-технічним прогресом, переконливо засвідчує не про брак науково-технічних суто професійних знань, а

про відсутність належних цінностей у світогляді суб'єктів, які руйнують земне буття, здійснюючи свою професійну та іншу життєдіяльність за допомогою науково-технічних розробок. Спираючись на логіку зазначеної закономірності можна *визначити глобальну компетентність людства як його емерджентну та синергійну здатність призупинити глобальну екологічну кризу та забезпечити сталий розвиток земної цивілізації*. Ця ж логіка підказує, що така компетентність уможливиться лише тоді, коли вона неухильно керуватиметься світоглядними цінностями, які позитивно корелюють з принципами й засадами сталого розвитку. З цієї умови постає підвищення вимог до світоглядної компетентності фахівців з вищою освітою як основних носіїв тих розумів, з яких складається чи якими твориться ноосфера, що набула властивостей і масштабу геологічної сили у перетворенні земного буття.

Тож нині й тим паче у майбутньому університети мають посилювати не лише фахову суто професійну підготовку студентів, а й прищеплювати цінності які б сприяли їм у набутті належної світоглядної компетентності, яка б відповідала як їхнім соціальним статусам і ролям, так і вимогам до компетентності у глобальному вимірі. Але на відміну від знань, які можна вивчити і володіти ними, цінності треба прожити й пережити, пропустивши через своє серце і душу, та продемонструвати володіння ними не знаннями про них, а власним відношенням до світу. Як заохочення, так і блокування демонстрації тих чи інших світоглядних цінностей у життєвих проявах особистості людини багато в чому залежить від соціального середовища, в якому вона перебуває.

Зокрема, базовою цінністю світогляду людини як істоти розумної і фундаментальною умовою безпечного існування та розвитку ноосфери є моральність. Цим актуалізується вимога до моральності університетського середовища. Адже цинічне середовище, в якому нехтуються норми моралі й культивуються подвійні моральні стандарти, не може прищепити моральні цінності особистості. В такому середовищі для особистості постає протилежна проблема – як зберегти в собі раніше набуті моральні чесноти.

Надзвичайної актуальності в умовах ноосфери набуває проблема відповідальності сучасної людини. Досвід соціальної еволюції людства та його цивілізаційного розвитку переконливо довів, що почуття відповідальності як світоглядної цінності найліпше формується особистістю в демократичному середовищі. Відповідальність і порядок в соціальному середовищі, які доволі швидко досягаються авторитарними методами, мають ефемерний характер, оскільки вони тримаються не на внутрішньому усвідомленні особистістю відповідальності, а на зовнішніх примусах, контролях і санкціях. Як тільки останні послаблюються або зникають, то зникає відповідальність і порядок в життєвих проявах людей, які звикли жити й працювати в авторитарному соціальному середовищі. Понад це, люди, в особистостях яких не сформований внутрішній стрижень відповідальності, за відсутністю зовнішнього примусу й контролю схильні до свавілля й безпорядку у своїх життєвих проявах. Авторитарне соціальне середовище блокує свободу людини. А у несвободі вільного громадянина не виховаєш. Хіба що раба. Щоб переконатись у справедливості зробленого твердження, достатньо порівняти поведінку за кермом автомобіля, на пікніках і відпочинку на природі тощо в умовах відсутності зовнішнього контролю, яку демонструють громадяни з країн зі сталими демократіями і громадяни пострадянських країн. Особливо тих країн, держави яких законсервували у своїх суспільствах авторитарні режими влади.

Цим зумовлюється потреба у демократизації університетського середовища. Одним із засобів демократизації та розподілу відповідальності між членами університетської спільноти за прийняття рішень, які визначають розвиток університету та його основні напрямки діяльності, є механізми реалізації ефективного врядування в університетах. Запровадження таких механізмів є надзвичайно актуальним для вітчизняних закладів вищої освіти, оскільки у багатьох з них утвердився авторитаризм, якого навіть не було, як це не парадоксально, у

радянський період. Щоб переконатись у правомірності зробленого твердження, достатньо порівняти між собою декілька інтегральних індикаторів радянського і пострадянського періодів, за якими можна характеризувати рівень авторитаризму університетського середовища.

Зокрема, це рівень демократичності у відносинах викладачів і студентів з адміністрацією закладу вищої освіти, а також рівень зловживань владою його адміністраторами, починаючи з ректора й закінчуючи методистами деканатів і комендантами гуртожитків. У радянський період, принаймні в останні його два десятиліття, свідком яких був автор, викладачі були більш захищеними, ніж нині, у трудових відносинах з адміністрацією. Нині ж системного характеру набуло утримання викладачів на короткій мотузці адміністрації у вигляді короткотермінових зарахувань їх на посади без відкритого конкурсу. Така пряма залежність від адміністрації блокує академічну свободу викладача, зокрема у зайнятті ним принципової позиції не лише в університетському врядуванні, а й, що найголовніше, в адекватній оцінці результатів навчання студентів.

А обсяги й розповсюдженість зловживань адміністрації вітчизняних закладів вищої освіти у використанні фінансових, матеріальних та земельних ресурсів у радянський період неможливо було навіть уявити. Про розповсюдженість корупції в освітній і науковій сфері в пострадянський період годі й мовити. У кінцевому підсумку такий стан свавілля, коли мов з цепу зірвалися, можна пояснити зникненням механізмів, які стримували безвідповідальну свободу в середовищі вітчизняних ЗВО в радянський період. Але при цьому слід зауважити, що ті механізми у вигляді партійного, народного контролю, журналістського нагляду тощо, які діяли тоді, були демократичними лише за формою. Їх дієвість забезпечувалась авторитарною системою влади, пута чи стримуючі ланцюги якої впали разом із самою радянською системою. Натомість дієві демократичні механізми врядування, які мали б блокувати зловживання владою, у вітчизняних університетах не запроваджені.

Тому в наших університетах все тримається в прямому й переносному сенсі на чесному слові їх ректорів. Ректори, які не стають на шлях зловживань владою і не хочуть миритися з проявами цього у своєму університетському середовищі, змушені запобігати до авторитарних методів їх блокування чи викорінення. Особливою чи специфічною проблемою у вітчизняних закладах вищої освіти є корупція, яка породжується академічною нечесністю. Попит на «липові» дипломи від бакалавра до доктора наук у нашому суспільстві спокушає до брутальних порушень кодексів академічної доброчесності, які у незначних варіаціях на один копил задекларовані в наших університетах. І знову виходимо на проблему цінностей і світоглядних розбіжностей нашого соціального середовища у порівнянні із західноєвропейськими країнами.

Україна, на превеликий жаль, затрималась на старті розбудови реальної демократії у нашому суспільстві. Ще далі вона знаходиться від утвердження на своїх теренах правової держави. Цією обставиною значно ускладнюється місія вітчизняних університетів у порівнянні з університетами країн, у яких ефективно функціонують демократично-правові держави. Українським університетам поряд з виконанням завдання-мінімум, яке полягає у забезпеченні якості вищої освіти європейського рівня, належить ще й виконувати завдання-максимум – формувати національну еліту з державницьким світоглядом, яка була б здатна розбудувати в Україні реальну демократію та утвердити в ній правову державу.

З історії ми знаємо, що з розбудовою національних держав західноєвропейські народи та їхні університети успішно справились ще у XIX столітті. Діяльність західноєвропейських університетів синхронізована з іншими соціальними інститутами своїх країн. Там моральність, порядність, почуття власної гідності, свободи і відповідальності, повага до гідності інших, репутація, дотримання принципів демократії та верховенства права, толерантність й усе інше, що ототожнюють з європейськими цінностями, прищеплюються особистості соціальним

середовищем її перебування, починаючи з її зародку або з пелюшок. Понад це, власне державництво та сповідування європейських цінностей в країнах Західноєвропейської цивілізації, до якої належать США, Канада й Австралія, закріплено в соціальному досвіді багатьох поколінь їх громадян, який певною мірою закріплюється, отже, і передається новонародженим поколінням ще й генетично.

Завдяки демократично-правовим державам у суспільствах цих країн сформоване цивілізоване конкурентне середовище, що створює умови для утворення та ефективної дії механізмів позитивної соціальної селекції, які блокують протекціонізм некомпетентності не лише на їхніх ринках праці під час працевлаштування, а й у кар'єрному зростанні працюючих, диференціації розмірів їхньої зарплати тощо. Здорово конкуренція, зокрема в соціальному середовищі підприємств, організацій, установ та інших структур й у цілому в політичній та економічній сферах країн Західноєвропейської цивілізації оптимізують взаємодію їхніх університетів зі своїми суспільствами. Така взаємодія сприяє не лише розвитку особистісного потенціалу студентів, а й самих університетів та суспільств, в яких ті функціонують і в яких працевлаштовуються їхні випускники. Сутність механізму цієї взаємодії полягає в наступному:

– «чим вищі вимоги у суспільстві до компетентності випускників та адекватніша заробітна плата і соціальний пакет, тим вища вмотивованість студентів до здобуття реальної компетентності;

– чим більш вмотивовані студенти до здобуття реальної компетентності, тим вони вимогливіші до обрання університету, який може задовольнити їх вимоги, до професіоналізму викладачів, матеріально-технічного забезпечення освітнього процесу тощо;

– чим більша частка контингенту студентів, вмотивованих до здобуття реальної компетентності, тим потужніший саморозвиток університету;

– чим більше працевлаштовуються в суспільстві випускників університетів з реальною компетентністю, тим якісніший розвиток такого суспільства» (Рябченко, 2017:61).

В Україні не працює така модель оптимальної взаємодії університетів зі своїм суспільством, що зумовлено низкою причин системного характеру, які укорінені в суспільних відносинах. Зокрема, в українському суспільстві не сформовано цивілізоване конкурентне середовище, що є наслідком відсутності в ньому розбудованої демократично-правової держави. Своєю чергою те, що Україна понад чверть століття блукає манівцями навколо цивілізованого простору й не спромоглася на своїх теренах розбудувати реальну демократію й утвердити правову державу є результатом монополізації її політичної та економічної сфер кланово-олігархічними угрупованнями, які захопили державу як основний суспільно-політичний інститут і використовують її для задоволення своїх приватних інтересів. Відсутність здорової конкуренції в українському суспільному середовищі, в цілому, та в соціальних середовищах його структур, зокрема, стимулювали розповсюдження протекціонізму некомпетентності, який наскрізь пронизав усі пори суспільного організму й паралізував його цивілізований розвиток. Розстановка кадрів у структурах української влади, розпочинаючи з вершини її піраміди й завершуючи місцевими органами, не за критеріями наявності реальної професійної компетентності й державницького світогляду в осіб, які мають займати чільні місця в суспільній ієрархії, а за партійною квотою чи доцільністю, або за гроші, чи то за родинними, бізнесовими зв'язками, дружніми стосунками тощо деморалізує підрастаючі покоління, не мотивує їх до сумлінного навчання та здобуття реальної, конкурентоспроможної компетентності.

Широкі можливості працевлаштування в українському суспільстві за наявністю диплома про вищу освіту безвідносно реальної компетентності у їх власників та лібералізація ринку послуг у сфері вищої освіти включили механізми легалізованої фальсифікації вищої освіти. Індикатори такої фальсифікації визначені та висвітлені автором в інших публікаціях (Рябченко,

2014). Гіпертрофоване розростання ринку освітніх послуг у вищій освіті на тлі демографічної кризи в Україні знівелювало конкурс серед абітурієнтів, які поступають до університетів на місця державного замовлення. А про конкурс серед контрактників у межах ліцензійного обсягу годі й говорити. Нині більшість університетів України перебувають у парадоксальній ситуації, коли замість відбору кращих серед абітурієнтів вони заради свого виживання підбирають всілякими способами всіх бажаючих і небажаючих навчатися у їхньому закладі освіти. За таких умов якість контингенту студентів набуває суто номінального характеру, оскільки в ньому опиняється значна частка осіб, які невмотивовані або взагалі нездатні здобути реальну вищу освіту. Для таких осіб цінністю є не конкурентоспроможна на цивілізованих ринках праці компетентність, а формальний диплом, який номінально засвідчує про наявність вищої освіти. Звідси постає й відповідна якість вищої освіти, носіями якої за визначенням Закону про вищу освіту України є особи, що її здобувають.

Актуальною проблемою, яку мають долати вітчизняні університети на шляху успішної інтеграції в європейський простір вищої освіти і науки, є розбіжності у світоглядних цінностях, які сповідаються в соціальному середовищі західноєвропейських країн і які культивуються в українському суспільстві. Однією з разючих відмінностей у цьому сенсі є те, що суспільства Західноєвропейської цивілізації світоглядно консолідовані, а українське суспільство ціннісно дезінтегроване. Навіть розколоте. Саме на підставі світоглядного розколу й стали можливими анексія Криму та окупація Донбасу Росією. Чому став можливим цей розкол, який його механізм і кому він вигідний, автор проаналізував це в інших публікаціях (Рябченко, 2013; 2014а). А в цьому контексті важливі ще й інші акценти на ціннісних суперечностях сучасного українського суспільства, які негативно впливають на формування належного світогляду в підростаючих поколіннях, зокрема, в українських дівчат і юнаків, які стають студентами університетів, не пройшовши такої соціалізації, яку їхні ровесники проходять в соціальному середовищі західноєвропейських країн.

З методологічної точки зору в дослідженнях світоглядної проблематики принципово важливим є адекватне визначення стану суспільства і тих чинників, які впливають на культивування і сповідування певних цінностей як орієнтирів у життєдіяльності його громадян. Тож визначальним у цьому сенсі є трансформація українського суспільства, яка неминує супроводжується станом аномії. Базовою умовою успішного виходу зі стану аномії є виведення суспільства, перш за все, його політичної та економічної сфер з трансформаційного безладу та невизначеностей у фазу системної модернізації з чітко визначеними цілями і напрямками руху до них, які є зрозумілими і прийнятними для широких верств населення. І, що найважливіше, послідовними та конкретними змінами на краще в суспільстві, які вселяють прогнозовану впевненість у свідомості громадян України в завтрашньому дні. Безальтернативним чинником забезпечення такої умови є консолідація суспільства, яка стає можливою у результаті зближення влади з народом, а не навпаки.

Проблема України полягає в тому, що вона, на відміну від своїх сусідів – країн Центральної Європи, які вийшли із соціалістичного табору й доволі швидко пройшли трансформаційний період, успішно модернізувались та інтегрувались у Європейський Союз, затрималась чи зависла у стані трансформації на невизначений період. Тому цілком закономірним є те, що українське суспільство і донині лихоманить від стану аномії або від світоглядних суперечностей та невизначеностей. А коли в суспільстві хто в ліс, а хто по дрова, тоді не доводиться сподіватись на його успішний цивілізований розвиток.

Таким чином, порівнюючи характер впливу західноєвропейських суспільств на університети з впливом українського суспільства на вітчизняні університети, мусимо констатувати невтішний для нас висновок. Інтегральна сутність цього висновку може бути зведеною до того, що західноєвропейські університети виконують свою місію завдяки

сприятливому впливу своїх суспільств, а нашим університетам доводиться долати негативний вплив багатьох чинників свого суспільного контексту. З цієї суперечності між «завдяки» і «всупереч» постає першочергова, оскільки має світоглядний характер, проблема на шляху інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський простір вищої освіти. Виходячи зі стану українського суспільства та його соціального середовища, маємо адекватно оцінювати можливості такої інтеграції. Доки в українському суспільстві не буде розбудована демократично-правова держава, доти годі сподіватись на успішну інтеграцію вітчизняної вищої освіти у форматі всього суспільного інституту. Обґрунтування цього твердження зроблено автором в інших публікаціях (Рябченко, 2015а).

А поки український народ справиться з успішним вирішенням цієї історичної задачі, від якого залежить його майбутнє – процвітаюче життя у власній незалежній країні або, у разі не вирішення, чергове повернення у пригноблене існування в складі імперії з повною втратою української ідентичності, нам необхідно максимально задіяти особистісний потенціал студентів, науково-педагогічних працівників та інституційні можливості кожного зокрема університету. І не заради рекрутування кращих з кращих співвітчизників на цивілізовані ринки праці, а задля розбудови європейського життя на теренах України, що стане можливим лише тоді, коли в українському суспільстві будуть домінувати європейські цінності. А щоб це сталося, українські університети мають стати осередками й розсадниками загальнолюдських цінностей. Таке завдання до снаги студентам, вмотивованим здобувати конкурентоспроможну компетентність, і ректорам та їхнім командам, що керуються цінностями не тактики виживання, а стратегії розвитку свого університетського середовища, яке б за можливостями підготовки у ньому фахівців конкурувало із західноєвропейськими університетами.

Правомірність зробленої постановки проблеми та орієнтації у її першочерговому розв'язанні в межах університетського середовища й на особистісному рівні в кінцевому підсумку підтверджується переконливими та неспростовними аргументами. Зокрема тим, що в одному й тому ж суспільстві зі всіма його позитивними і негативними впливами на університетське середовище, в умовах однакового регламентування, регулювання, нагляду і контролю освітньої діяльності університетів, що забезпечуються Міністерством освіти і науки та іншими інституціями, а також нормативно-правовими актами, стандартами освіти тощо, випускники однакових спеціальностей, але різних університетів різні. Як різні між собою університети. А різні вони, перш за все, своїм середовищем та його можливостями впливати на розвиток особистості студента за період навчання у ньому.

По-різному університети й інтегровані у Європейський простір вищої освіти. Попри усі наші суспільні негаразди й перепони на шляху євроінтеграції, одні вітчизняні університети спромоглися розгорнути системне співробітництво з багатьма університетами світу, а не лише Європи, без перебільшень, проклали до них магістралі комунікацій. Тоді як інші університети навіть стежку не протоптали до західноєвропейських університетів, щонайбільше, обмежуються епізодичними ознайомленнями з їхньою діяльністю. Ще більш разючою у цьому сенсі є диференціація на особистісному рівні. З кожним роком в Україні збільшується чисельність науково-педагогічних працівників та студентів, які виїжджають на наукову роботу, стажування та навчання у західноєвропейські університети. При цьому не лише з тих університетів, які налагодили системне й систематичне співробітництво з університетами Західноєвропейської цивілізації. Репрезентують там конкурентоспроможну компетентність, повагу і прихильність до європейських цінностей.

Тож, на підставі викладеної у вступі аргументації сформулюємо мету та основні завдання дослідження і визначимо методи, за допомогою яких воно здійснювалось.

Мета та завдання

Мета дослідження полягає в актуалізації проблеми розвитку особистості студента під впливом університетського середовища, висвітленні її масштабності та багатогранності, що в цілому має застерігати від спрощених, формальних, одновимірних, редуційних вузько предметних підходів у дослідженнях проблематики вищої освіти, центральне місце в якій посідає особистість студента як здобувача вищої освіти та носія її якості.

Основними завданнями дослідження є:

- 1) В цілому досягти мети дослідження.
- 2) Висвітлити у глобальному, суспільному та інституційному вимірах масштабність, складність і надзвичайну соціальну значущість проблеми впливу університетського середовища на розвиток особистості студента.
- 3) Звернути увагу на обмеженість вузькопредметних підходів у дослідженні проблем розвитку особистості студента без врахування чинників впливу соціального середовища.

Методи дослідження

З метою забезпечення адекватності й достовірності наукових результатів використано сукупність необхідних для цього загальнонаукових, філософських та спеціальних методів дослідження, зокрема таких, як:

- *діалектичний* – для дослідження глобального, суспільного й інституційного процесів у їхньому розвитку та взаємозв'язку;
- *індукція* – для узагальнення на підставі очевидних фактів й ознак, які не потребують емпіричних доказів, тенденцій, що відбуваються в соціальній дійсності й достовірно репрезентують цивілізаційний, суспільний та інституційний процеси;
- *дедукція* – для переходу в дослідженні від загального до одиничного із загального;
- *теоретичний аналіз* різноманітних джерел, з метою визначення стану розробленості окресленої проблеми та окремих її аспектів;
- *системний підхід і аналіз та синергетичний підхід* у розгляді університетів як відкритих систем, здатних до самоорганізації та самоврядування;
- *термінологічний аналіз* – для визначення основних базових понять дослідження, їх уточнення та конкретизації;
- *інтерпретація* – для поглибленого розуміння й пояснення смислу змісту дослідження;
- *метафора* – для образно зрозумілого й лаконічного вираження смислу складної думки, виклад якої потребує значного текстового пояснення.

Аналіз публікацій за визначеною темою. Огляд публікацій не виявив тем досліджень, які б за своїм формулюванням були аналогічними чи близькими до актуалізації та постановки проблеми, що запропонована автором цієї статті. Однак це не означає, що актуалізація з позицій світоглядно-компетентнісного підходу проблеми впливу університетського середовища на розвиток особистості студента, має розпочинатись з чистого аркуша. Понад це, якщо виокремити з назви статті словосполучення «університетське середовище» та «особистість студента» і розглядати їх як ключові слова проблеми, тоді постане інше питання – як не втопити власне бачення визначеної проблеми в океані чужих думок і точок зору в чисельних публікаціях, які висвітлюють дослідження проблем університетської діяльності та розвитку особистості студента. Запорукою того, щоб дослідник не втратив здатність критично сприймати та аналізувати чужі думки й інші точки зору в досліджуваній ним проблемі, є аргументовано обґрунтована його переконлива позиція, з якої він здійснює дослідження, і здатність критично мислити та аналізувати. Автор має таку позицію, яка напрацьована десятиліттями практичної і наукової роботи у вищій освіті, а тому готовий до конструктивної

наукової дискусії з приводу висловлених ним не лише критичних зауважень у даному контексті, а й тверджень у цій та інших його публікаціях.

На разі принципово важливими у методологічному сенсі є критичні зауваження щодо досліджень проблем університетської діяльності та особистості студента. Навіть без поглибленого контент-аналізу кидається в очі негативна тенденція, яка полягає в тому, що зазначені дослідження розгортаються у паралельних площинах, отже, не перетинаються між собою. Значна, якщо не переважна, чисельність публікацій, у яких висвітлюються дослідження університетських проблем, засвідчує, що особистість студента в них залишається поза увагою або на її периферії. Аналіз тем науково-практичних конференцій від місцевого до міжнародного рівня, які щорічно проводяться у закладах вищої освіти України, та їх тематичних напрямків теж підтверджує таку негативну тенденцію. Ставиться на порядок денний цих конференцій безліч проблем університетської діяльності, у спрямованості яких і натяку немає на особистість студента. І це при тому, що відповідно до Закону України «Про вищу освіту» носієм кваліфікації, компетентності, результатів навчання, якості вищої освіти є особа, що здобуває вищу освіту, отже особистість студента, яка інтегрує в собі, знаменує собою результати університетської діяльності. Парадоксально і методологічно некоректно виглядають дослідження проблем університетської діяльності, які не орієнтуються на її поточні та кінцеві результати, що концентруються в особистості студента.

Як наслідок такої парадоксальності й методологічної некоректності в розгортанні досліджень проблем вищої освіти виникають курйозні ситуації, в одну з яких автору довелося потрапити, опрацьовуючи модуль «Освітнє середовище закладу вищої освіти та особистість студента: проблеми взаємодії і розвитку» з аспірантами першого року навчання, теми дисертаційних досліджень яких пов'язані з проблематикою вищої освіти. Щоб опрацювання модулю стало максимально корисним для майбутніх індивідуальних досліджень аспірантів, їм було попередньо запропоновано коротко у письмовій формі обґрунтувати власне бачення зв'язку їхнього дослідження за визначеною темою з особистістю студента. Троє з восьми аспірантів категорично заявили, що їхні дослідження ніяким чином не пов'язані з особистістю студента. Це послугувало приводом до бурхливої дискусії, у результаті якої логічно дійшли висновку – якщо дослідження ніяким чином, навіть у віддалено опосередкований спосіб, недотичне до особистості студента, то немає підстав вважати його дотичним і до вищої освіти. Тому оцінку результативності та ефективності університетської діяльності доцільно робити з огляду на те, яким чином поліпшиться розвиток особистості студента.

Інший бік медалі, який теж має ознаки парадоксальності й методологічної некоректності, проглядається у площині досліджень проблем розвитку особистості студента, якими переважно займається педагогіка вищої освіти. Парадокс полягає в тому, що педагогіка саме вищої освіти стала заручником власних амбіцій, взявшись за дослідження й розв'язання проблем розвитку особистості студента, яка як соціальний феномен простирається далеко за межі предметного поля педагогіки, навіть соціальної. Для того щоб соціальна педагогіка змогла досягнути особистість студента в повному обсязі її цілісності та взаємозв'язків із соціальним середовищем і чинників впливу на її розвиток, їй необхідно або стати соціальною філософією, або ж, принаймні, спиратись на пізнавальні можливості останньої. Методологічна некоректність як наслідок зазначених амбіцій постає в тому, що традиційна педагогічна парадигма, в якій десятиліттями поспіль здійснюються дисертаційні дослідження, не здатна досягнути особистість студента. Автор свого часу обґрунтував і висвітлив в окремій публікації свій критичний погляд на традиційну педагогічну парадигму як на своєрідне прокрустове ложе, в якому особистість студента досліджується технократично в урізаному, вирваному з контексту не лише глобального та суспільного, а й з університетського середовища, стерилізованому вигляді (Рябченко, 2011).

Ключове словосполучення «компетентнісний підхід» теж виведе на чисельні публікації, які неможливо досягнути, бодай бібліографічним оглядом, не говорячи вже за їх критичний аналіз, навіть у форматі декількох монографій. Ще до 2009 року компетентнісний підхід висвітлювався в поодиноких публікаціях. Протягом останніх десяти років він посідає одне з центральних місць у педагогічному дискурсі. Своєрідним поштовхом для системного розгортання цього дискурсу послугував методологічний семінар «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України», проведений АПН України у 2009 році (Волощук, 2009). Відтоді про компетентнісний підхід не писали хіба що ліниві чи байдужі. Але при цьому слід зауважити, що переважна чисельність цих публікацій присвячена висвітленню досліджень проблематики компетентності на індивідуальному рівні. Тоді як проблематика колективної компетентності, актуальність якої мірою розвитку техногенної цивілізації загострюється і стає визначальною на шляху подолання глобальної екологічної кризи, залишається поза увагою дослідників проблем компетентності.

Така неувага цілком закономірна у педагогічному дискурсі. Адже проблематика колективної компетентності виходить за межі предметного поля педагогіки у її дослідженні й досягненні і, тим паче, можливостей педагогічних методів у її розв'язанні. Навіть філософія освіти не в змозі досягнути весь формат і багатогранність проблематики колективної компетентності. Ці дослідження має очолювати соціальна філософія, оскільки колективна компетентність зумовлюється соціальним середовищем в цілому та усіма, хто до нього приналежний.

Що ж стосується словосполучень «світоглядна компетентність» і «світоглядно-компетентнісний підхід», то вони поки що не набули ключового статусу в темах досліджень, отже і публікацій. На жаль, не дивлячись на очевидну актуальність проблеми світоглядної компетентності в Україні, яка з кожним роком загострюється і в глобальному вимірі, ці словосполучення ще не утвердились у науковому слововжитку і сприймаються як смислові неологізми. Таке сповільнене прийняття в наукову термінологію зазначених словосполучень можна інтерпретувати як ознаку перебування вітчизняного наукового співтовариства у полоні традиційної парадигми досліджень світоглядної проблематики, яка не розмежовує, принаймні категорично, теоретичний і практичний світогляд (Рябченко, 2013а). На думку автора, така схильність вітчизняних науковців видавати належне за дійсне укорінена в традиції суспільно-політичних наук радянської доби, які були на службі комуністичної ідеології.

Університетське середовище логічно асоціюється та ототожнюється з університетом як соціальним інститутом і специфічною системою, що має реалізовувати унікальну місію та інституційну роль. Було б методологічно некоректно досліджувати проблеми університетського середовища та його впливу на розвиток особистості студента без попереднього з'ясування сутності університету, його генезису та сучасного стану, який за визначенням багатьох авторитетних дослідників вважається кризовим. Нинішню кризу пов'язують з третьою університетською хвилею з часів започаткування перших європейських університетів.

Як зазначає В. Бакіров (2012), університети першої хвилі були своєрідними анклавомі академічних свобод у Середньовічній Європі, осередками професійних інтелектуалів, вільнодумства і гуманістичних цінностей. В епоху Нового часу університети «... починають сприяти вивільненню людського розуму від канонічних догматів. Вони розкріпачують мислення, орієнтуючи людську думку не тільки на зберігання, трансляцію і додавання готового знання, а й на дослідження світу й людини, на активний пошук знання раніше невідомого. Місія університетів у цей період підноситься до пошуку істини...» (Бакіров, 2012: 108).

Початок другої хвилі розвитку університетів припадає на кінець XVIII і початок XIX ст., яка ознаменувалась створенням низки нових університетів не лише в Західній, а й у Центральній та Східній Європі. Основним репрезентантом другої хвилі вважають Гумбольдтівський

університет, який було відкрито у Берліні в 1810 р. «Три визначальних принципи університетської освіти, сформовані Гумбольдтом, зберігають своє значення дотепер: свобода викладання, нерозривна єдність навчання і досліджень, університетська автономія. Повноцінна університетська освіта передбачає право викладача вчити того, що він хоче, і так як він хоче, а також право студента вчитися тому, чому він хоче. Усе це вимагало автономії університетської корпорації щодо державної влади» (Бакіров, 2012: 109).

Друга хвиля розвитку університетів пов'язана з переходом цивілізаційного розвитку від традиційних до індустріальних суспільств. Цим була актуалізована технічна, інженерна освіта. Університети цієї хвилі відіграли визначальну роль у формуванні і становленні національних держав. «Індустріальна епоха вимагала не тільки конкретних знань і відповідно підготовлених працівників. Вона потребувала нової інтелектуальної атмосфери, культу знань і технічного прогресу, престижу інтелектуальної праці. І цьому могли слугувати тільки університети. Крім того, цей період збігся з формуванням національних держав, розвиток яких вимагав армії освічених бюрократів, здатних керувати багатократно ускладненою державною машиною. Однак, найголовніше, - держави-нації потребували ідеологічного обґрунтування свого існування, формування й зміцнення національно-культурної ідентичності. Власне, університети, іноді й самі того не підозрюючи, виступали як ефективне знаряддя створення такої ідентичності» (Бакіров, 2012: 109-110).

Період із середини XIX і до кінця XX ст. В. Бакіров називає «золотим віком» класичних університетів, «які протягом цього часу вивели людство на небачені рубежі творчого розвитку, створили потужний технічний базис індустріальної цивілізації, вибудували систему гуманістичних цінностей. Здавалося, ніщо не може затьмарити гармонію відносин суспільства й університетів. Тим неочікуваніше пролунали заяви про наближення неминучої смерті останніх» (Бакіров, 2012: 110-111).

Тож третя університетська хвиля, як це не прикро усвідомлювати, асоціюється чи ототожнюється не з черговим витком модернізації та розвитку класичних університетів, а їх кризою та занепадом. Підняття цієї хвилі, яка мов цунамі має зруйнувати університети модерну як центри розуму і культури, полишивши їх у історичних руїнах залишків попередньої епохи, пов'язують з останніми десятиліттями XX ст., на які припало завершення холодної війни та розгортання глобалізації. Чи не найпереконливіше таку песимістичну перспективу змалював Б. Рідінгс у своїй книзі «Університет в руїнах» (Риддінгс, 2011), яка опинилася в центрі дискусії світового масштабу з приводу бачення сучасного і майбутнього стану університетів та їхнього покликання.

Б. Рідінгс пов'язав сучасну кризу університетів з втратою ідентичності державами-націями в результаті глобалізації, стирання національних кордонів, перетікання капіталу з національних держав у рентабельніші регіони світу, поглинання національного капіталу транснаціональним тощо. У зв'язку з цим він стверджує, що Університет «більше не пов'язаний з долею національної держави, так як перестає виступати в ролі творця, захисника і розповсюджувача ідеї національної культури. В усіх куточках світу процес економічної глобалізації веде до відносного занепаду національної держави в якості первинної інституції відтворення капіталу. Університет своєю чергою стає транснаціональною бюрократичною корпорацією» (Риддінгс, 2011: 12). На його думку: «Центральна фігура Університету – більше не професор, виконуючий одночасно роль вченого і викладача, а ректор, перед яким повинні звітувати і апаратники і професори» (Риддінгс, 2011: 20). Б. Рідінгс називає сучасний Університет не постмодерним, а постісторичним, «щоб підкреслити той факт, що даний інститут пережив себе, що тепер це осколок епохи, протягом якої він визначав себе в перспективі проекту історичного розвитку, зміцнення і розповсюдження національної культури» (Риддінгс, 2011: 17). Далі Б. Рідінгс стверджує, що «сучасний Університет все більше

перетворюється з ідеологічного знаряддя держави в бюрократично організовану і відносно автономну споживацькі орієнтовану корпорацію» (Риддингс, 2011: 25). Він стверджував, що в комерціалізованих університетах студенти стають споживачами, а не членами співтовариства. «Декларації університетів про свої місії, як і їх рекламні проспекти, демонструють сьогодні дві загальні риси. Всі вони, з однієї сторони, заявляють про унікальності відповідного освітнього інституту, а з іншої – змальовують цю унікальність одним і тим же чином. Відмінною ознакою трансформації, що відбувається, являються апеляції до поняття досконалості, які повторюються університетськими чиновниками через слово. Щоб зрозуміти сучасний Університет, ми повинні спитати, що означає (або не означає) досконалисть» (Риддингс, 2011: 26). Для розуміння суті поетапної зміни призначення університету в контексті розвитку сучасної цивілізації важливе наступне твердження Б. Рідінгса: «Історію попередніх способів осмислення функції Університету можна в загальних рисах описати наступним чином: існувало три ідеї Університету епохи модерну, а саме кантівська концепція розуму, гумбольдтська ідея культури й сьогоднішнє технобюрократичне поняття досконалості» (Риддингс, 2011: 30).

Пояснюючи заміщення традиційних апеляцій, що пов'язані з епохою модерну, до ідеї культури дискурсом «досконалості», Б. Рідінгс стверджує: «Мій аргумент такий: прагнення, яке посилюється, до досконалості вказує на зміну функції Університету. Університет більше не повинен охороняти і розповсюджувати національну культуру, оскільки національна держава віднині не являється основним місцем відтворення капіталу. Тому ідея національної культури більше не функціонує в якості зовнішнього референта, на який орієнтуються всі практики дослідження і викладання. Ідея національної культури більше не надає тому, що відбувається в Університеті, всеохоплюючий ідеологічний смисл, внаслідок чого питання про те, що саме викладається або виробляється в якості знання, стає все менш значущим» (Риддингс, 2011: 27). Потім він уточнює сутність тренду досконалості: «Я б навіть сказав, що в Університеті Досконалості всезагальний принцип адміністрування заміщує діалектику викладання й дослідження, в силу чого викладання й дослідження як аспекти професійного життя опиняються в підпорядкуванні в адміністрування» (Риддингс, 2011: 199).

Ще більш песимістичним баченням Б. Рідінгса майбутнього університетів є наступне: «Університет перетворюється з ідеологічного апарату національної держави у відносно незалежну бюрократичну систему. Економіка глобалізації передбачає, що від Університету тепер не вимагається готувати громадян-суб'єктів, у той час як політика кінця холодної війни означає, що Університету більше не потрібно підтримувати національний престиж, створюючи та легалізуючи національну культуру. Таким чином, Університет аналогічний низці інших інститутів – наприклад, національним авіаперевізникам» (Риддингс, 2011: 30). За чверть віку з часу виходу у світ монографії Б. Рідінгса багато відбулося змін, у тому числі, глобальних. Як виявилось, оголошення кінця холодної війни, що знаменувала собою глобальне протистояння, було передчасним. Й історія не закінчилась, про кінець якої наприкінці 80-х років минулого століття сповістив американський філософ Ф. Фукуяма. Як бачимо, про спокій на нашій планеті залишається лишень мріяти.

На думку автора, як у процитованих твердженнях, так і в тексті монографії Б. Рідінгса присутня надмірна категоричність абсолютизації залежності Університету, зокрема, його місії від місця відтворення капіталу, яку не можна екстраполювати на українські університети. Потрібно зважати на той цивілізаційний контекст, у якому Б. Рідінгс жив, працював й аналізував третю хвилю трансформації класичних університетів. Він дивився і сприймав зазначену залежність з позицій і кризь призму трансформацій космополітичних країн з політичними націями, які етнічно не вкорінені в американську землю. З огляду на це Канаду і США, які очолюють сучасну глобалізацію й запроваджують у ній свої правила, не можна вважати у повному сенсі національними державами на кшталт країн Старого світу, до якого відноситься й

Україна. Для країн Нового світу національні культури представників народів, які відірвалися своїм етнічним корінням від батьківської землі й поселились на їхніх територіях, не були вирішальним чинником їхнього державотворення і формування їх націй. Навпаки, у них держава була утворювачем політичної нації та рушієм розвитку національних культур тих, хто заселив їх землі. Космополітизм для цих країн, з однієї сторони, є джерелом свіжої крові у зміцненні й розвитку їхнього людського капіталу, а з іншої сторони, він сприяє експансії ресурсів менш розвинених країн через транснаціональні корпорації та інші наддержавні інституції, яка потужно здійснюється під прапором глобалізації. Тому не все те, що вигідне й закономірне для Америки, потрібне й корисне для України.

Україна ще не стала на історичні ноги як національна держава. А не національною вона не може відбутись за визначенням з огляду на своє територіальне розташування й геополітичну та історичну ситуацію, в якій вона нині опинилась. Якщо Україна не набуде чітко виражених ознак національної держави, сучасна Росія, яка одержима неоімперським експансіонізмом середньовічного штибу, не випустить її зі своїх лабетів. Адже, саме за відсутністю таких ознак, зокрема, поцупленою в Україні історією, домінуванням на її території російської мови, російськомовної літератури тощо, Росія декларує на весь світ безпідставність української державності, виправдовуючи цим здійснену нею анексію Криму й розв'язану війну на Донбасі. Для того щоб Україна відбулася як незалежна держава, їй потрібно спершу націоналізуватись, а вже потім інтернаціоналізуватись, космополітизуватись, глобалізуватись і т. д. А це неможливо здійснити без національної самоідентифікації, шлях якої проходить через відродження національної культури, утвердження української мови, локомотивом чого мають бути національні університети та інші заклади вищої освіти. Якщо не університети, тоді хто? Альтернативи немає. Тому те, що корисне транснаціональному капіталу, може бути смертельно небезпечно для України, її історичного майбутнього як держави. А без власної держави український народ втратить свою культуру й рідну мову, асимілюється й розчиниться у глобальному контексті під протекторатом Росії.

Попри песимістичний сценарій, за яким розгортається сучасна криза класичних університетів, альтернативи їм як соціальним інститутам немає. Таке категоричне твердження базується на тому, що не проглядається жодної іншої соціальної інституції, яка б могла їх замінити без катастрофічних наслідків для подальшого існування сучасної цивілізації. І здолати цю кризу зможуть ті університети, які у виконанні своєї цивілізаційної місії зйдуть з позицій технократизму й цинічного прагматизму та забезпечать пріоритет формуванню світоглядної компетентності в осіб, які здобувають у них вищу освіту.

Результати дослідження

Щоб переконатись у складності та багатогранності й надзвичайній соціальній значущості проблеми впливу університетського середовища на розвиток особистості студента і формування світоглядної компетентності в осіб, які здобувають вищу освіту, автор пропонує її актуалізацію здійснити з позицій світоглядно-компетентнісного підходу та з огляду на суперечності між:

- 1) Розвитком технічного й соціального або науково-технічним прогресом і соціальною еволюцією.
- 2) Критеріями компетентності на локальних рівнях та вимогами до компетентності у глобальному вимірі.
- 3) Сучасною кризою класичних університетів і глобальними викликами техногенної цивілізації, які мають долати їхні випускники.
- 4) Девальвацією університетського статусу в українському суспільстві і нагальною потребою підвищення конкурентоспроможності України.

5) Віртуалізацією та віддаленням освітнього процесу від університетського середовища і всезростаючими вимогами до людськості в особистостях випускників університетів.

Автор сподівається, що така актуалізація проблеми впливу університетського середовища на розвиток особистості студента певною мірою сприятиме адекватності її усвідомлення, дослідження та розв'язання й застерігатиме від вузькопредметних, поверхневих, одновимірних, редуційних підходів у дослідженнях проблематики вищої освіти. Окрім цього, аналіз зазначених суперечностей актуалізує виклики глобального й суспільного масштабів, які належить долати особам з вищою освітою завдяки відповідній цим викликам світоглядній компетентності, яку покликані формувати університети, виправдовуючи цим своє існування як соціальні інститути, що не мають альтернативи. Ні зараз, ані в майбутньому.

Сутність першої із зазначених суперечностей полягає в тому, що розвиток технічного або науково-технічний прогрес відбувається безперервно, лінійно-поступально, з підняттям від нижчого до вищого рівня, а розвитку соціального притаманна дискретність. Здобутки науково-технічного прогресу, постійно вдосконалюючись, нікуди не зникають, їх розповсюдження і накопичення не знає кордонів ні в просторі, ні в часі. Вони стають надбанням не лише соціально найрозвиненіших країн світу, а й тих країн, які знаходяться на нижчих щаблях свого суспільного, отже, соціального розвитку. Тоді як розвиток соціального супроводжується не лише злетами, а й падіннями у вигляді десоціалізації, соціальної деградації і навіть соціальної дееволюції. Це можна спостерігати у межах як життя окремої людини, так і спільнот людей – організацій, локальних і регіональних соціумів, суспільств і цивілізацій. Цілком очевидно, що прояви соціальної дееволюції в умовах техногенної цивілізації створюють надзвичайну загрозу для життя не лише на локальних рівнях, а й у глобальному земному масштабі. Така загроза постає з неадекватності в поводженні з набутками науково-технічного прогресу. І не лише зі зброєю.

Тож, з огляду на фундаментальну суперечність між розвитком соціального й технічного, яка надзвичайно загострилася в умовах техногенної цивілізації, є переконливі підстави стверджувати, що від рівня розвитку особистісного потенціалу студентів як безпосередньо, так і опосередковано залежить рівень суспільного розвитку країн, в яких вони будуть працювати після здобуття вищої освіти, а в кінцевому підсумку й майбутнє сучасного людства. Адже саме завдяки дипломам, які засвідчують наявність вищої освіти, сучасні мешканці нашої планети отримують право на входження в соціальні ліфти, якими вони можуть піднятися на будь-які щаблі в суспільній і глобальній ієрархії, включаючи найвищі з них.

Якраз суб'єкти влади в межах підпорядкованого їм соціального середовища стають розпорядниками надбань науково-технічного прогресу, а не їх розробники. Це з усією очевидністю було продемонстровано скиданням атомних бомб у 1945 році на Хіросіму й Нагасакі не з волі їх розробників, а за наказом президента США Г. Трумена, який до речі не мав диплому про вищу освіту. Але він мав владу над військово-промисловим комплексом своєї країни, який був оснащений найсучаснішими науково-технічними розробками завдяки інтелектуальним напрацюванням вчених, у тому числі й нобелівських лауреатів. Пізніше академік А. Сахаров, один з основних розробників водневої бомби в Радянському Союзі, усвідомивши до створення якого лиха він доклав свій розум, не дивлячись на світову підтримку його принципової громадянської позиції щодо заборони ядерної зброї, виявився безсилим проти системи влади, яка оволоділа його інтелектуальними напрацюваннями.

Нині Росія, маючи під своєю юрисдикцією найбільшу серед країн світу територію, проявом своїх неокolonіальних амбіцій середньовічного штибу віроломно зруйнувала світовий порядок, відкинувши людство у його соціальній розбудові щонайменше на сімдесят років. Вона володіє сучасними здобутками науково-технічного прогресу, а соціально поводить себе як варварська загарбницька держава темного середньовіччя. Така неадекватність соціального

розвитку Росії рівню розвитку технічного оснащення, яким вона володіє, створює реальну загрозу не лише Україні, проти якої вона пішла війною, а й людству в цілому. Поряд з Росією КНДР, яка у 142 рази менша за неї територіально, але теж демонструє реальні загрози світові, шантажуючи тим, що вона володіє сучасною зброєю масового знищення.

Тому на нинішньому етапі розвитку сучасної цивілізації, тим паче у її майбутньому, пріоритетним є й буде залишатись не проблема продукування нових знань і винайдення новітніх технологій, маховик яких розкручений до нестями, а проблема того як дати раду знанням і технологіям. Тим, які вже є і тим, які ще з'являться. Адже знання мають однакову силу як для творення добра, так і зла у земному бутті як осередку мешкання людського роду. Тож проблема полягає в запобіганні руйнації цього буття, яка здійснюється з використанням знань і технологій та збільшується мірою зростання сили останніх. Це з усією очевидністю підтверджує характер перебігу науково-технічного прогресу. Звідси випливає, що цю проблему неможливо розв'язати лишень якимись новими знаннями й технологіями суто технократично. Ця проблема, перш за все, має розв'язуватись на світоглядному рівні як проблема морального вибору між добром і злом. Усіма суб'єктами, які застосовують знання, технології, будь які інші набутки науково-технічного прогресу у своїх життєвих виявах, розпочинаючи з банальних побутових та локально професійних виявів і завершуючи виявами регіонального та глобального масштабів. Цим зумовлюється актуальність світоглядної компетентності, якою мають володіти випускники сучасних університетів і яка б блокувала будь-які негативні прояви не лише професійної, а й іншої їхньої життєдіяльності.

Суперечність між критеріями компетентності на локальних рівнях та вимогами до компетентності у глобальному вимірі теж актуалізує проблему світоглядної компетентності випускників університетів, якої у них бракує, коли вони здійснюють свою професійну діяльність. Ця проблема полягає в розбіжностях того, що вважається компетентним на локальних рівнях діяльності окремої людини чи організації або навіть країни чи транснаціональної корпорації, і тими вимогами, які пред'являються до компетентності у глобальному масштабі. Проілюструємо ці розбіжності прикладами, якими рясніє сучасна соціальна дійсність.

«Скажімо, в Бразилії зареєстровано аж 7600 компаній, які займаються лісорозробкою у вологих екваторіальних лісах. Багато з них належать солідним міжнародним конгломератам. У лісозаготівельній компанії червоне дерево коштує приблизно 30 доларів США. Але, пройшовши через руки брокерів, торговців та меблярів, воно, вже у вигляді меблів, може коштувати аж 130 000 доларів. Не дивно, чому це дерево називають «зеленим золотом». Багато пишеться про нищення бразильських тропічних лісів. І справді, фотографії, зроблені з космосу, виявляють тривожний факт: з 1995 до 2000 року в Бразилії щорічно зникало приблизно 20 000 квадратних кілометрів лісу. Бразильський часопис «Вежа» повідомляє: «Темпи винищення лісів просто вражають, адже кожних вісім секунд зникає площа лісу розмірами з футбольне поле». І ще один промовистий факт: 2000 року понад 70 відсотків червоного дерева, яке Бразилія виділила на експорт, припадало саме на Сполучені Штати Америки» (Знеліснення). За іншими даними площа лісів на нашій планеті в цілому зменшується щорічно на 14 млн га (Запаси природних ресурсів), що у півтора рази перевищує загальну площу лісів України. І це не зважаючи на те, що ліси виконують роль своєрідних легенів планети, які мають нівелювати так званий парниковий ефект від всезростаючих викидів вуглецю в її атмосферу. Наведені приклади унаочнюють масштаби негатового експансіонізму сучасної людини.

Така сумна тенденція світоглядно суперечить принципам й засадам філософії сталого розвитку, який має гармонізувати розвиток сучасної цивілізації з ресурсними можливостями планети. І ті, хто причетний до цієї руйнівної для земного буття тенденції, вчиняють у глобальному вимірі некомпетентно. Але цілком очевидно, що не в цьому вимірі оцінюється компетентність менеджерів, технологів, маркетологів та інших фахівців на рівні корпорацій, які

займаються збезлісінням земного простору, використовуючи для цього найсучасніше науково-технічне оснащення як запоруку підвищення продуктивності та рентабельності лісозаготівель.

На локальних рівнях діяльності корпорацій компетентність її працівників оцінюється за критеріями дохідності, прибутковості та рентабельності. Локальна вигода як задоволення приватних корпоративних і власних інтересів затьмарює свідомість власників і менеджерів корпорацій, блокує у них цінності глобальної компетентності. Цим пояснюється те, чому сучасна людина у глобальному вимірі постає некомпетентною. Пріоритетність локальних над глобальними інтересами лежить в основі світогляду невгамовного експансіонізму, який в сучасних умовах у порівнянні з попередніми епохами має інші прояви та можливості, а найголовніше, наслідки й масштаби цих наслідків.

Якщо в попередні епохи земний простір і тим паче земні ресурси були неосяжними, отже, необмеженими для суб'єктів експансіонізму, то нинішній експансіонізм завдяки володінню найсучаснішими знаннями, науково-технічними розробками й технологіями прискореними темпами веде людство до космічного провалля. В умовах ноосфери стало очевидними, що людський розум здатний не лише до тотальної експансії земного простору, а й до виснажливого використання земних ресурсів та перетворення земного буття у стан, в якому людське життя унеможлиблюється.

Раніше найпотужнішими суб'єктами експансії земного простору були милітаризовані держави, які захоплювали чи збирали нові території й акваторії з використанням зброї шляхом окупації та колонізації. Нині ж такими суб'єктами виступають національні і транснаціональні корпорації, які здійснюють як внутрішню, так і зовнішню економічно-фінансову експансію у мирний спосіб без видимих, на перший і некритичний погляд, фізичних жертв, але з наслідками гуманітарних та екологічних катастроф, які можуть бути значно масштабнішими від повоєнних. Це пояснюється тим, що попередній експансіонізм мав екстенсивний характер, коли відбувалося опанування відносно незайнятих територій або здійснювався їх перерозподіл. І це не супроводжувалось виснаженням природних ресурсів. Нинішній експансіонізм здійснюється в інтенсивний спосіб, а саме, нещадною і виснажливою експлуатацією ресурсів на зайнятих територіях.

Саме інтенсивне з прискоренням використання земних ресурсів і породило ті виклики техногенної цивілізації, які мають гідно долати особи з вищою освітою. А таких осіб мають готувати університети й не лише класичні, а й технічні й технологічні. Принаймні, ми на це маємо сподіватись, оскільки не проглядається альтернативних інституцій після сім'ї, школи й церкви, які б могли виконувати цю життєво важливу для майбутнього людства місію. Адже невгамовний експансіонізм земного буття, одержимий приватною вигодою, не залишає підстав для сподівань, що особи з вищою освітою, включившись у лави суб'єктів такого експансіонізму, врешті решт схаменуться і вгамують свою експансію до вимог і принципів сталого розвитку. Але при цьому нам належить усвідомлювати, що виконувати цю відповідальну місію університети мають у стані кризи, яку вони переживають під впливом транснаціональних корпорацій, у результаті якого послабилась фінансова підтримка з боку національних держав. У даному контексті автор має на увазі кризу класичних університетів, перш за все, Канади і США, причини й перебіг якої переконливо висвітлив Б. Рідінгс. Про кризу вітчизняних університетів, яка має дещо інші причини й зовсім інший перебіг, мова йтиме трохи нижче.

Суперечність між сучасною кризою класичних університетів і глобальними викликами техногенної цивілізації вказує на принципові у світоглядному сенсі чинники, які попри всі перепони й негаразди локальних і глобальних масштабів мають здолати особи з вищою освітою, оскільки цьому немає альтернативи. У разі нездолання глобальних викликів, які вже постали і які ще постануть у майбутньому, людство отримає лише одну альтернативу – це

передчасне в порівнянні з космічним часом існування планети Земля припинення життя людського роду.

У зв'язку з такою апокаліптичною альтернативою, автор вважає світоглядно згубною для розв'язання проблеми забезпечення благополучного й процвітаючого продовження життя людства на нашій планеті ідею переселення на іншу планету у зв'язку з вичерпанням земних ресурсів і непридатністю умов для людського життя на Землі як інтегрального результату світоглядно не загнужданого експансіонізму земного буття. По-перше, культивування у свідомості землян ідеї неможливості, а неминучості переселення на іншу планету із зазначеної причини, зрозуміло, що не всієї спільноти землян, а лише незначної чисельності обраних з них, не мобілізує людство на світоглядне приборкання експансіонізму. Навпаки, деморалізує його, забирає віру у благополучне майбутнє, вселяє панічний страх перед близьким кінцем світу. Така зневіра в завтрашньому дні світоглядно розгальмовує невгамовний експансіонізм земного буття, який керується принципами, на кшталт, «після мене хоч трава не рости», «після мене хоч потоп» тощо. По-друге, якщо гіпотетично уявити, що таке переселення відбудеться, то виникає питання щодо подальшої долі тієї планети, на яку перекочують земляни з таким експансіоністським світоглядом. Невже її тотальне плюндрування? А потім пошук чергової планети для того щоб тимчасово пожити і сплюндрувати її. І все це за браком світоглядної компетентності.

Тому деструктивним у глобальному світоглядному вимірі, за яким має визначатись глобальна компетентність сучасної і майбутньої людини є космополітизм як кочівництво, що є породженням сучасної глобалізації. У цьому контексті варто згадати, що кочівництво виявилось тупиковою гілкою соціальної еволюції людства. Цивілізація зародилась і розвинулась до сучасного рівня із землеробських спільнот, які започаткували осілий спосіб життя, що орієнтував людину на невиснажливе користування земельними та іншими природними ресурсами.

Транснаціональні корпорації, які за визначенням Б. Рідінгса підірвали фундаментальні засади класичних університетів, є всі підстави вважати сучасними кочівниками, з приходом яких на території національних держав не лише запроваджуються інновації і якісь новіші технології. Загальновідомо, що транснаціональні корпорації кочують на ті території, де їм вигідніше й рентабельніше, отже, дешевше відтворити і збільшити свій капітал. Основними складовими такого здешевлення є дешевші природні та людські ресурси, менші витрати на податки, засоби захисту від забруднення навколишнього середовища тощо. Тому перетікання транснаціонального капіталу з теренів національних держав в інші країни й зумовлений саме таким здешевленням. Чим менш соціально-економічно розвинена країна, тим дешевше там відтворюється капітал. Найдорожчими у цьому сенсі є країни так званого «золотого мільярда» населення земної спільноти, а найдешевшими – країни третього світу.

У результаті такого кочування транснаціонального капіталу в розвиненіших країнах з'являються можливості стати багатшими за рахунок бідніших держав, оскільки материнські компанії більшості найкрупніших ТНК світу базуються на їхніх теренах, оздоровити навколишнє середовище, зарезервувати на перспективу власні природні ресурси, заощадити на енергетичних ресурсах тощо. Розплатою за це є втрата робочих місць у промисловості з відносно вищою заробітною платою ніж у сфері послуг, яка натомість розширюється. Країни третього світу завдяки розгортанню на їхніх територіях промисловості і шкідливих виробництв отримують робочі місця із суттєво нижчою ніж у розвинених країнах зарплатою. За це розплачуються спустошенням своїх природних ресурсів і погіршенням стану довкілля.

З огляду на зазначенні тенденції маємо дійти висновку, що сучасне кочівництво веде не до подальшого розвитку цивілізації, а до її занепаду й деградації, аж до самознищення. Цим актуалізується проблема світоглядної глобальної компетентності людства. Звідси постає одна із

визначальних складових місії сучасних і майбутніх університетів. Як свого часу класичні університети сприяли своїм народам утвердити й розбудувати національні держави, так на нинішньому етапі глобалізації університети мають посприяти зійти глобальній земній спільноті зі шляху самознищення й самовитіснення із земного буття. Цим власне й пояснюється необхідність зміщення пріоритету у здійсненні місії сучасними університетами, що вимагає від них сходження з позицій технократизму у формуванні компетентності у своїх здобувачів вищої освіти.

Четверта із зазначених суперечностей полягає в девальвації університетського статусу в українському суспільстві і нагальною потребою підвищення конкурентоспроможності України. З огляду на сучасну кризу класичних університетів Західноєвропейської цивілізації, початок якої ґрунтовно проаналізував і висвітлив у своїй монографії Б. Рідінгс, і маючи достеменно уявлення про стан вітчизняної вищої освіти, мимоволі хочеться зазначити: «Нам би їхні проблеми.» А це означає, що девальвація університетського статусу в сучасному українському суспільстві значно проблематичніше явище, ніж криза, яку переживають північноамериканські та західноєвропейські університети. Девальвація університетського статусу в Україні відбулася як за формою, так і за змістом і, що найважливіше, за результатами діяльності закладів вищої освіти, які іменують себе університетами. А таких закладів в Україні переважна більшість. Наприклад, свого часу в Києві був один університет, а зараз понад сорок закладів вищої освіти, у назві яких присутнє слово «університет». Це явище ректор одного з найстаріших українських класичних університетів, який створювався за Гумбольдтівською моделлю, але на декілька років раніше від Берлінського університету, В. Бакіров назвав «примітивною і безглуздою «університезацією» (Бакіров, с. 107). До цього залишається додати, що аналогічним чином відбулася й девальвація статусу «Національний університет».

Така девальвація є наслідком комплексу причин, які породжені недолугими трансформаційними процесами українського суспільства. Зокрема, лібералізацією ринку освітніх послуг у сфері вищої освіти, яка призвела до гіпертрофованого розростання їх обсягів. Формальні вимоги-критерії ліцензування та акредитації зростаючих обсягів підготовки щодо забезпечення науково-педагогічними працівниками та навчальною літературою на початку буму комерціалізації сфери вищої освіти породили таке явище як викладач-привид, коли професор чи доцент в штаті ЗВО числився, а на кафедрі і в аудиторіях його не бачили. Потім цими вимогами були включені механізми прискореного продукування науково-педагогічних кадрів і навчальної літератури сумнівної якості. Підвищений попит на дипломи кандидатів і докторів наук породив такі ганебні явища у наукових співтовариствах, як написання дисертацій на замовлення, запобігання до плагіату тощо.

Розростання ліцензованих обсягів підготовки фахівців з вищою освітою в існуючих і новоявлених ЗВО відбувалося на тлі демографічної кризи в Україні. У той період, коли збільшувалися ліцензовані обсяги прийому, зростала чисельність ЗВО та їхніх філій, кількість випускників українських шкіл з року в рік зменшувалась. За даними Державної служби статистики України (Вернер, 2018) у 2017 році закінчили школу III ступеню 203 тисячі учнів і ЗВО I-II рівнів акредитації 61,2 тисячі осіб, а в українські ЗВО в минулому році було прийнято на початковий цикл навчання 264,4 тисячі абітурієнтів, у т. ч. на денну форму навчання – 207,7 тисячі. Наведена статистика переконливо засвідчує, що на широкий загал, усереднено з розрахунку на одне ліцензоване місце прийому до ЗВО України конкурс відсутній. А зазначений у Статистичному щорічнику України конкурс 579 заяв на 100 зарахованих студентів має суто віртуальний характер, оскільки Правила прийому в ЗВО України у 2017 році дозволяли абітурієнтам подавати до дев'яти заяв на місця державного і регіонального замовлення, а на контрактні місця – взагалі без обмежень. Тому в більшості вітчизняних ЗВО здійснюється не селекційний відбір кращих з абітурієнтів для формування якісного контингенту студентів як

базової основи забезпечення якості вищої освіти, отже і своєї діяльності, а масовий набір випускників закладів освіти нижчих рівнів.

«Забезпечення якості є ключовим у розвитку взаємної довіри, а також підвищенні мобільності та справедливого визнання кваліфікацій і періодів навчання в усьому ЄПВО» (Paris communiqué, 2018) – це теза з Паризького комюніке, яке було прийняте Конференцією міністрів, відповідальних за освіту, у Парижі 25 травня 2018 року. Вона підтверджує вірність курсу, який регламентується «Стандартами і рекомендаціями щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти». Таким чином в контексті євроінтеграції, яка здійснюється під прапором Болонського процесу, та вимог чинного Закону України «Про вищу освіту» забезпечення якості вищої освіти у вітчизняних ЗВО має розпочинатись із системи внутрішнього забезпечення якості. Оскільки якість вищої освіти безпосередньо залежить від якості сформованого контингенту студентів, то у зв'язку з наведеною вище статистикою цілком логічно постає питання: «У скількох і яких українських ЗВО, зокрема тих, що іменують себе університетами, була можливість здійснити не набір, а відбір студентів?» Цілком очевидно, що не у більшості, а в меншості з них, якщо абстрагуватись від віртуальних конкурсів заяв абітурієнтів, які вони подавали в неперіоритетні для них ЗВО. Логічно, що найкращі можливості для якісного відбору були в тих ЗВО, яких абітурієнти з найвищими балами ЗНО визначили для себе пріоритетними.

Саме із формування контингенту студентів власне й розпочинається реальна, а не паперова, система внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Який відбір і прийом студентів, така й потенційна якість вищої освіти конкретного ЗВО. Чим більше потенційно сильних і вмотивованих до навчання студентів у широкому загалі студентів, тим потужніший їхній вплив на саморозвиток закладу вищої освіти та результати його освітньої і наукової діяльності. І навпаки, на які результати можна сподіватись, коли студенти невмотивовані здобувати реальну вищу освіту, мають низький рівень шкільної освіти або взагалі нездатні опанувати освітньо-професійну програму спеціальності, по якій вони навчаються. Скільки таких горе-студентів у кожному конкретному вітчизняному ЗВО, на його факультетах, курсах і в академічних групах, мають знати їхні ректори, декани, завідувачі кафедр та викладачі. Достеменно оцінку якості контингенту студентів можуть зробити викладачі в межах студентських потоків і груп, в яких вони ведуть заняття. Як правило, протягом семестру до читання лекцій на потоках та ведення групових занять з різних навчальних дисциплін долучається від десяти і більше викладачів. Це дає можливість через аналіз відношення студентів до навчання, дотримання ними принципів академічної доброчесності більш менш адекватно визначити невмотивованих чи взагалі нездатних до здобуття якісної вищої освіти студентів. Така оцінка є принципово важливою з позицій формування якісного навчального середовища.

Адже чим більше таких осіб накопичується й залишається в лавах студентів, тим потужніші формуються деструктивні механізми, які не лишень зводять нанівець на папері виписану систему внутрішнього забезпечення якості, а й руйнують із середини університетське середовище, деморалізують як студентів, з якими вони навчаються, так і викладачів, які долучені до їхнього навчання. Саме ця категорія студентів, для яких світоглядним орієнтиром є не здобуття якісної вищої освіти, а отримання диплому, що формально засвідчує її наявність, першочергово формує попит на купівлю оцінок у викладачів, виконання під замовлення й відповідну оплату рефератів, розрахункових, курсових, дипломних робіт та проектів тощо. Такий деструктивний попит збігається та резонує з прагненнями адміністрації та й викладачів окремих ЗВО зберегти в будь-які способи чисельність студентських місць безвідносно того, хто ці місця займає. Все це пояснюється тим, що заробляння на освітніх послугах є основним джерелом фінансування діяльності вітчизняних ЗВО.

Масовизація вищої освіти в українському варіанті за браком абітурієнтів навіть з найнижчим рівнем шкільних знань породила такі феномени як «студенти-привиди», коли студенти у списках груп значаться, а на заняттях їх ніхто не бачив. Принаймні, протягом семестру. А потім, коли вони врешті з'являються здійснюється процес перетягування їх у наступний семестр такими методами, які перекреслюють будь-які виписані на папері й задекларовані в середовищі вітчизняних ЗВО кодекси академічної доброчесності, не дивлячись на те, що вони за своїм змістом повністю відповідають вимогам Європейського простору вищої освіти. Збереження у лавах таких студентів знижує рівень вимог до результатів навчання, яка може наближатись до нульової відмітки за діючою у вищій освіті 100-бальною шкалою оцінок. Це знижує мотивацію до сумлінного навчання у студентів, які здатні до здобуття якісної вищої освіти.

І якими педагогічними експериментами, що лежать в основі численних дисертацій, можна розв'язати зазначену проблему? Адже більшість таких експериментів обмежуються викладанням якоїсь окремої навчальної дисципліни чи спеціально розробленого під досліджувану проблему курсу. Зрозуміло, що проведений педагогічний експеримент має вивести експериментатора на результат, який би підтвердив попередньо сформульовану ним гіпотезу. У протилежному разі не відбудеться дисертація, отже і її захист, а відповідно й отримання бажаного наукового ступеня. На основі педагогічного експерименту, який зазвичай проводиться з потоком студентів чисельністю в межах від 50 до 150 осіб, що своєю чергою поділяється на контрольні та експериментальні групи, та на підставі отриманих результатів робляться висновки і формулюються пропозиції, які потім екстраполюються на широкий загал студентів інших закладів вищої освіти. Наприклад, з формування якогось різновиду компетентності. До речі, «формування» є чи не найуживанішим ключовим словом у темах дисертацій з педагогіки. Заключним акордом чи підсумковим етапом у дисертаційних дослідженнях з проведенням педагогічного експерименту, зазвичай, є статистична обробка отриманих кількісних показників, що має підтвердити їх достовірність. Саме завдяки такій наукометрії педагогічний експеримент визнається власне науковим дослідженням з боку педагогічного співтовариства, зокрема його представників, експертів і рецензентів та членів спеціалізованих вчених рад, які долучаються до захисту дисертацій. У кінцевому підсумку експериментальна група, безумовно, завдяки проведеному педагогічному експерименту, в порівнянні з контрольною групою демонструє кращі результати сформованості рівнів певної компетентності. Як правило, такі покращання коливаються в межах 10-25%.

А те, що в такому експериментальному потоці третина, а то й більше, може бути невмотивованих до сумлінного навчання студентів, до уваги експериментаторами не береться. Як бачимо, один лише цей чинник може знівельювати всю наукометрію, яка легітимізує науковість педагогічних досліджень. Допускаємо, що тому, хто проводить педагогічний експеримент, вдається якимось дивовижним чином створити для експериментальної групи такі педагогічні умови, які б спонукали несумлінних студентів змінити своє відношення до вивчення експериментального курсу. Безумовно, що в позитивну сторону. Цим можна певною мірою виправдати достовірність статистичної обробки отриманих результатів педагогічного експерименту. Але ж при цьому не можна залишати поза увагою те, що студенти протягом навчання на бакалаврському й магістерському рівнях вищої освіти вивчають не одну, а понад сто навчальних дисциплін, з яких формується професійна компетентність за обраним фахом в їхніх особистостях.

З позицій системного підходу як одного з універсальних і всеохоплюючих наукових методів цілком очевидно, що знання окремої навчальної дисципліни є однією зі, щонайменше, ста підсистем загальної системи знань, носієм якої має стати особистість студента на етапі отримання освітнього ступеня «Магістр». Звідси логічно постає питання щодо математичної

коректності статистичної значущості 25 чи навіть 50 відсотків сотої частки знань професійної компетентності, які фігурують у педагогічному експерименті окремо взятого курсу, в межах всієї систем знань за фахом. Якщо відповідь на це питання давати суто формально, як то зазвичай робиться у статистичній обробці результатів педагогічних експериментів, то маємо визнати, що в числовому вираженні їх значення в системі знань за фахом стає суттєво нижчим за допустиму похибку. При цьому не забуваймо про емерджентність як інтегральну властивість системи як певної цілісності, що не зводиться до простої суми елементів, які її утворюють. А система знань, засвоєна особистістю людини, і поготів не може розглядатись як проста сума підсистем знань, що її утворюють. На відміну від абстрактних систем знань, які зафіксовані на паперових чи електронних носіях, система знань, носієм якої є особистість людини, по-перше, є живою, а по-друге, унікальною, отже, неповторною, що зумовлено індивідуальністю людини.

Те, що особистість опановує підсистемами знань в межах окремих навчальних дисциплін, потім вибудовується й закріплюється в її свідомості та пам'яті в оригінальну систему знань, яка живе, розвивається, актуалізується й застосовується відмінно від систем знань, якими володіють інші особистості. І така системна відмінність буде проявлятися навіть за умови однакових обсягів знань та їх дисциплінарних складових, якими володіють різні особистості. Оригінальність такої системної вибудови й актуалізації знань забезпечується першочергово унікальністю розуму та пам'яті особистості. Ця особистісна оригінальність не підлягає формальній уніфікації. Її неможливо знівелювати навіть тоді, коли всі навчальні дисципліни будуть вивчатись студентами в однакових педагогічних умовах, які визначають педагогічні експериментатори.

Тож беремо до уваги педагогічні умови, за наявності яких педагогічний експеримент уможливлується й забезпечує отримання результатів, достовірність яких підтверджується відповідною статистичною обробкою. Як правило, умови проведення педагогічного експерименту його автором ретельно обґрунтовуються й детально формалізуються на кшталт того, як це робиться перед проведенням фізичних, хімічних, технічних та інших досліджень об'єктів і процесів неживої природи. Коли уважно вчитуєшся у зміст педагогічних умов і критично осмислюєш перелік вимог, дотримання яких має забезпечити чистоту експерименту, та порівнюєш все це з реальними можливостями соціального й зокрема освітнього середовища вітчизняних ЗВО, в контексті яких мають відбуватися такі умови, то мимоволі виникає скепсис з цього приводу. Якось все, що прописується в педагогічних умовах, виглядає аж занадто правильним і певною мірою ідеалізованим, отже, не тим, що реально є чи може бути. По книжковому правильно описані педагогічні умови відповідають належному без критичного аналізу дійсного, яке може повністю блокувати наближення до цього належного тобто до того, що має бути. В цьому відриві від дійсного власне й полягає основна вада сучасної педагогічної парадигми, за якою здійснюється більшість педагогічних досліджень з проблематики розвитку особистості студента. Зокрема, в дослідженнях формування певних якостей та різновидів компетентності особистість студента розглядається в якихось штучних стерилізованих умовах, відірвано від соціального середовища й без огляду на ті його чинники, які можуть нівелювати педагогічні експерименти. Підтвердженням такого нівелювання є відсутність позитивної тенденції у поліпшенні якості вітчизняної вищої освіти, принаймні, за останні півтора десятиліття, протягом яких розгорнулись широким фронтом педагогічні дослідження з позицій компетентнісного підходу.

На відміну від досліджуваних предметів неживої природи особистість студента неможливо ізолювати від чинників впливу соціального середовища. Неможливо створити штучно й педагогічні умови, які б заблокували негативний вплив зовнішнього соціального середовища на розвиток особистості студента. Для того щоб долати зазначену суперечність, необхідно змінювати на краще соціальне середовище, яке б максимально позитивно сприяло

розвиткові особистості студента. Визначальним чинником соціального середовища, який впливає на розвиток особистості є світоглядні цінності, які в ньому сповідаються. Тож покращання університетського середовища необхідно розпочинати з утвердження в ньому домінування позитивних світоглядних цінностей, яких реально дотримується університетська спільнота, що демонструється у життєвих проявах і відносинах її співучасників. Тому педагогічні дослідження не повинні відмежовуватись від соціального середовища й тих чинників, які значуще впливають на особистість студента, якимось штучними педагогічними умовами. Необхідно брати до уваги те, що, по-перше, педагогічний експеримент і створені для його реалізації педагогічні умови – це лише окремий, отже, локальний у просторі й часі прояв соціального середовища, крізь яке проходить особистість людини протягом свого студентського життя. А по-друге, середовище ЗВО ні в часі, ні в просторі не охоплює своїм впливом розвиток особистості людини не лише протягом її життя, а й тоді, коли вона у ньому навчається й за визначенням вважається власне особистістю студента.

Такого всеосяжного впливу на розвиток особистості ніколи не було, а нині й поготів не може бути. Зараз студент, який за формальними ознаками вважається повністю зануреним у фізичний і соціальний простір університетського середовища, наприклад, перебуває в університетській аудиторії на лекції, зайшовши в Інтернет, потрапляє під вплив чинників суспільного чи глобального соціального середовища, які можуть знаходитися за тисячі кілометрів від цієї аудиторії. Традиційно ми розглядаємо особистість студента в контексті університетського середовища й зазвичай не беремо до уваги протилежну контекстуальність, а саме, університетське середовище в контексті особистості людини, яке транзитом проходить через її життя. Все це свідчить про масштабність особистості студента, розвиток якої неможливо досягнути якимось вузькопредметними дослідженнями й за їх результатами, достовірність яких підтверджується статистичною обробкою, адекватно збагнути проблематику цього розвитку. Масштабні величини, до яких відноситься особистість студента, не прийнято вимірювати дрібними одиницями. І коли якусь територію вимірюють сажнями, то обчислення периметрів її окремих ділянок з точністю до одного мікрметра чи навіть сантиметра втрачає сенс, оскільки така точність не має значущості. Особистість студента не плоска, а ємка багатогранна надзвичайно масштабна величина. Звідси цілком логічно постає питання щодо значущості достовірності статистичної обробки результатів педагогічних експериментів, які фрагментарно спрямовані на формування якоїсь окремої компетентності чи іншої властивості особистості студента. Цілком очевидно, що в такій наукометрії немає сенсу. Тому продовжимо апелювати до чинників, які значуще впливають на загальний сучасний стан вітчизняної вищої освіти в цілому й розвиток особистості зокрема.

Наразі доцільно звернути увагу на відмінності комерціалізації під впливом транснаціональних компаній, яка призвела до кризи класичні університети Західноєвропейської цивілізації, зокрема північноамериканські, від вульгарної комерціалізації освітніх послуг у сфері вітчизняної вищої освіти, яка девальвувала не лише університетський статус, а й вищу освіту як таку. Основна відмінність, за суб'єктивним визначенням автора, полягає саме у вимогах до якості вищої освіти і навчального середовища. Якщо збільшення інвестицій від транснаціональних корпорацій в університетську діяльність супроводжується підвищенням вимог до якості вищої освіти й досконалості навчального середовища університетів, то вульгарна комерціалізація, яку по іншому й не можна назвати, освітніх послуг у сфері вітчизняної вищої освіти призвела до різкого зниження її якості й до примітивізації навчального середовища ЗВО, в якому культивуються подвійні моральні стандарти і брутально порушується принцип справедливості в оцінці результатів навчання. Така комерціалізація блокує реальну інтеграцію в Європейський простір вищої освіти. Підтвердженням такої негативної оцінки є тенденція зниження якості вищої освіти через її надмірну масовізацію на

тлі формальних інституційних реформ вітчизняної вищої освіти, які проводяться у відповідності до вимог Болонського процесу, починаючи з 2005 року, коли Україна офіційно в цей процес включилася.

Збільшення випускників вітчизняних ЗВО з номінальною вищою освітою входить у суперечність з тими глобальними і внутрішніми викликами, які належить Україні долати, щоб вона, як мінімум, зберегла державну незалежність, а як максимум, вийшла на продуктивний шлях розвитку і стала успішною соціально-економічно розвиненою країною. Наразі за індикаторами, які характеризують таку успішність, Україна пасе задніх у світовій спільноті, у тому числі, серед європейських країн.

Так за період незалежності українська економіка зменшилась на третину, тоді як світова економіка збільшилась майже у двічі. За падінням ВВП Україна посідає перше місце серед країн світу (Кораблін, 2015). А за цей же час ВВП збільшився в Китаї у 10 разів, в Екваторіальній Гвінеї – у 61 раз, у Гондурасі – на 121 відсоток (Глобальний рейтинг). За показником ВВП Україна відстає від своїх найближчих європейських сусідів, зокрема, Польщі, Румунії, Угорщини та Чехії. А Франція, з якою часто порівнюють Україну як рівнозначну за своєю територією і ресурсами, випереджає нас за цим показником у 20,5 рази й займає 6 місце у світі (Штулер, 2014), тоді як Україна за рівнем ВВП посідає 59 місце у світовій спільноті (Глобальний рейтинг).

Але ВВП не дає достеменного уявлення про матеріальний рівень пересічних громадян, оскільки його лєвова частка належить не українському народові, а купці олігархів, які на свій розсуд правлять бал в суспільстві. Достовірніше рівень економічного й соціального благополуччя народу характеризує індекс людського розвитку. За рівнем цього індексу Україна посідає 81 місце серед 188 країн світу (Громадський простір, 2015). Однією з основних причин економічної стагнації країни й соціального неблагополуччя народу є системна корупція, яка наскрізь пронизала українське суспільство. За розповсюдженням корупції Україна піднялася із сьомого на перше місце серед 41 європейської країни (Україна піднялася на перше місце в рейтингу корупції E&Y, 2017). Такої сумної першості напевно б не було, якби в Україні неухильно дотримувався принцип рівності усіх перед законами незалежно від владного статусу, майнового цензу тощо. А звідки цій рівності взятись, коли Україна за рейтингом верховенства права знаходиться на 78 місці серед 113 країн світу, в яких він визначається.

Зазначена статистика підтверджує актуальність проблеми підвищення конкурентоспроможності України, яку мають забезпечити особи з вищою освітою як основні суб'єкти творення й перетворення соціальної дійсності в суспільному середовищі. На виконання цієї визначальної соціально значущої ролі націлює й чинний Закон про вищу освіту. Зокрема, у його преамбулі зазначено: «Цей Закон встановлює основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами 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 та держави у кваліфікованих фахівцях» (Закон, 2014: 3).

А тепер підійдемо до розгляду питання: «На яких кваліфікованих фахівців з вищою освітою може розраховувати Україна з огляду на рівень її соціально-економічного розвитку, заробітної плати, відсутності цивілізованого конкурентного середовища, відкритої кадрової політики тощо?» Першочергово на легітимно дипломованих у вітчизняних ЗВО осіб, які за браком у них конкурентоспроможної компетентності на цивілізованих ринках праці приречені залишатись на вітчизняних теренах і шукати собі ті соціальні ніші, в яких можна влаштуватись за формальною наявністю диплому про вищу освіту без будь-яких чи з мінімумом вимог до її якості, отже, до реальної компетентності особи, яка володіє цим дипломом. В яких сферах

українського суспільства найліпші можливості влаштуватись на посаду, яка формально вимагає вищої освіти, за допомогою протекціонізму некомпетентності, напевно, знають уже і школярі. Принаймні, старших класів. Це бюджетні сфери діяльності, зокрема: політика, державна служба, фіскальні органи, силові структури, освіта, охорона здоров'я, навіть наука т. ін. Чи зможуть такі особи з номінальною вищою освітою підвищити конкурентну спроможність України? І чи прихильними будуть такі особи до чесної і справедливої, отже, цивілізованої конкуренції на відкритій конкурсній основі з особами, які володіють реальною компетентністю? Питання риторичні. Але відкритими залишаються питання: «Скільки дипломованих неуків окупувало ніші в державних сферах українського суспільства? І скільки ще таких осіб з номінальною вищою освітою дипломують вітчизняні ЗВО?»

Цілком очевидно, що зазначену тенденцію руйнації України особами з неякісною вищою освітою мала б заблокувати держава як її основний суспільний інститут. Для цього вона мала б запустити в дію механізм здорової соціальної селекції, який би відбирав кращих з кращих осіб з вищою освітою за критеріями відповідності їхньої світоглядної і професійної компетентності на посади суспільної ієрархії. А для того щоб такий механізм запрацював, необхідно в українському суспільстві сформувати цивілізоване конкурентне середовище. Таке середовище стане можливим лише тоді, коли в Україні будуть демонополізовані політична та економічна сфери. Щоб таке політично-економічне диво сталося, українським можновладцям, які захопили українську державу в середині 90-х років минулого століття і використовують її для задоволення приватних інтересів, необхідно проявити громадянську й політичну волю, переборюючи в собі клептоманію, розпочати керуватись державницьким світоглядом. Якщо ж такого дива не станеться, то українське суспільство лихоманитимуть невігластво, нестабільність, невизначеність, потрясіння, нові майдани та революції. А доти в українському суспільстві діє механізм негативної соціальної селекції, цей виклик належить долати в кожному зокрема вітчизняному ЗВО й на локальних рівнях формувати цивілізоване конкурентне середовище. А для цього потрібно демократизувати університетське середовище шляхом запровадження механізмів ефективного врядування.

Нарешті переходимо до розгляду п'ятої із зазначених вище суперечностей, а саме – віртуалізацією та віддаленням освітнього процесу від університетського середовища і всезростаючими вимогами, які актуалізують глобальні та локальні виклики, до людськості в особистостях випускників університетів. Адже спостерігається неухильна тенденція технократизації освітнього процесу в сучасних університетах, яка витискує з навчального середовища живе безпосереднє й суто людське спілкування. Набуває все більшого поширення дистанційна форма навчання студентів, що дозволяє їм мінімізувати безпосереднє перебування в університетському середовищі. Сучасні навчальні технології на базі новітніх інформаційних технологій дають можливості прагматично налаштованим і вмотивованим особам як здобувачам вищої освіти опанувати необхідними для них знаннями в межах певних університетських освітньо-професійних програм. Але не все так однозначно з можливостями набуття у дистанційні способи необхідних умінь та навичок. Й зовсім важко уявити дистанційне набуття здобувачем вищої освіти суто людських якостей, наприклад тих, які затвердженні Законом про вищу освіту у визначенні терміну «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» (Закон, 2014: 5). Допускаємо, що особа, яка здобуває вищу освіту дистанційно, не занурюючись в університетське середовище, може в порівнянні з пересічними студентами денної форми навчання краще оволодіти й володіти світоглядними і громадянськими якостями та морально-етичними цінностями. Тоді виявляється, що роль

університету зводиться лише до надання знань особам, які здобувають вищу освіту. А всі інші складові компетентності у виконанні університету набувають декларативного й суто номінального характеру

Справа в тому, що людські якості можна набути лише в людському середовищі. Суто людські якості ототожнюються з доброчесностями, перелік яких виходить за межі академічної доброчесності. Ще від Арістотеля йде, що доброчесності не можна завчити й завдяки цьому стати доброчесним. Доброчесності особистість всотує в себе через доброчесне середовище. І навпаки, у доброчесної особистості, яка потрапляє у нечесне соціальне середовище і змушена в ньому перебувати тривалий час, постає проблема в тому як не зламатись під негативним впливом такого середовища й уберегти в собі раніше набуті доброчесності. Наразі під впливом вимог Болонського процесу у вітчизняних ЗВО пройшла кампанія прийняття кодексів академічної доброчесності. Напевно, що не знайдеться сьогодні хоча б одного університету в Україні, де б цей кодекс не було прийнято. Отже, формально ця вимога виконана. А реально? У скількох вітчизняних ЗВО академічно доброчесне середовище вже сформоване? З огляду на системний характер розповсюдження академічної нечесності в сучасному українському суспільстві не знаходиться вагомих підстав для сподівань, що в якомусь університеті це академічне зло найближчим часом вдасться викоринити повністю.

Тому, напевно, коректнішим виглядатиме питання в наступній редакції: «У скількох вітчизняних ЗВО запроваджена й цілеспрямовано проводиться системна робота по викориненню академічної нечесності та сформована у соціальному середовищі нульова толерантність до цього академічного зла?» Таке питання надзвичайно актуалізувалося в контексті розв'язання проблеми підвищення конкурентоспроможності України, оскільки воно є наріжним в системі забезпечення якості вітчизняної вищої освіти. Академічно доброчесне соціальне середовище конкретного ЗВО ніякі зовнішні, починаючи з Міністерства освіти і науки та закінчуючи роботодавцями, стейкхолдери не сформуєть, якщо цього не прагнутимуть суб'єкти, які відповідають за систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Тож саме ці суб'єкти, починаючи з ректора та його команди, найкраще знають відповідь на поставлене питання в межах свого ЗВО.

Чинним Законом України «Про вищу освіту» передбачено здійснення низки процедур і заходів системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти ЗВО. Але всі ці процедури і заходи набудуть суто номінального характеру, а то й стануть фікцією, якщо в закладі вищої освіти не буде реально сформоване академічно доброчесне середовище. Адже в академічно нечесному, отже, шахрайському середовищі годі сподіватись на належну якість вищої освіти. Тому реальне, а не фіктивне, запровадження системи внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти конкретного ЗВО має розпочинатись з адекватної самооцінки стану його соціального середовища на предмет його академічної доброчесності та розгортання системної роботи по формуванню академічно доброчесного середовища.

Критерієм сформованості такого середовища логічно вважати відсутність проявів академічної нечесності в результаті внутрішньо особистісного контролю учасників університетського співтовариства, а не під тиском зовнішнього контролю та жорстких адміністративних санкцій, як то може бути на початкових етапах боротьби з цим академічним злом. Відповідність такому критерію знаменує те, що співучасники університетської спільноти дотримуються академічної доброчесності не формально, а реально, керуючись власними світоглядними цінностями, які відповідають принципам, положенням і вимогам Кодексу академічної доброчесності. В академічно доброчесному соціальному середовищі «білими воронами» виглядають ті, хто порушує цінності задекларовані Кодексом академічної доброчесності. Нині ж, на жаль, мусимо констатувати, що на тлі кампанії прийняття кодексів

академічної доброчесності, яка прокотилася у вітчизняних ЗВО під прапором євроінтеграції, в положенні «білих ворон» доволі часто опиняються ті, хто прагне йти далі декларації принципів і положень академічної доброчесності й намагається реально втілити їх у життя, займаючи принципову позицію у неприйнятті плагіату та інших проявів академічної нечесності. Понад це, трапляються непоодинокі випадки, коли принципові в дотриманні академічної доброчесності адміністратори й викладачі піддаються остракізмові з боку угруповань академічних шахраїв, особливо, коли ті займають статусні положення в університетській спільноті.

Тому в тих закладах вищої освіти, де задекларовані кодекси академічної доброчесності, але толеруються прояви академічної нечесності, там культивуються подвійні моральні стандарти, які деморалізують доброчесних адміністраторів, викладачів, докторантів, аспірантів і студентів, які в них працюють і навчаються. Така активна чи пасивна толерантність до академічної нечесності на руку недобросовісним адміністраторам, викладачам, науковцям і студентам. Тим, хто сповідує подвійні моральні стандарти, варто нагадати, що це є проявом лицемірства, яке неможливо приховати, принаймні, в соціальному середовищі свого постійного перебування. Лицемірство як те шило з мішка завжди вилазить і стає очевидним для оточуючих. Звідси постає ще одна надзвичайно актуальна проблема в університетському середовищі – це проблема морального права проголошувати моральні настанови, заклики до академічної доброчесності перед викладачами і студентами тими особами, які брутально нехтують норми моралі та принципи і вимоги академічної доброчесності. І хто, не маючи такого морального права, дає моральні настанови й повчає академічній доброчесності, той творить фарс цинічного стибу, який замість виховного впливу може викликати у його соціальному середовищі хіба що сарказм та іронію. Як до того, що проповідував такий суб'єкт, так і до самого проповідника.

А тепер необхідно звернути увагу на те, що доброчесність університетського середовища не обмежується однією лише академічною доброчесністю, яка сфокусована в основному лишень на освітню та наукову діяльність. Освітнє та наукове середовище, в яких безпосередньо здійснюються ці визначальні види університетської діяльності, є складовими університетського середовища, але не досягають його повністю. Тому доброчесність університетського середовища як всеосяжне поняття має вимірюватись усім спектром людських чеснот, які репрезентують добро і світоглядно орієнтують університетське співтовариство на творення добра, а не зла, у тому числі академічного. Усвідомлення зазначеної різниці принципово важливе в методологічному сенсі, оскільки обмеження досягненням лише академічної доброчесності дає підстави задовольнятись частково або не повністю доброчесним університетським середовищем, що за визначенням не можна вважати коректним. Це щось на кшталт того, коли якусь людину називають напівправдивою або не зовсім брехливою.

Зроблений методологічний акцент не означає, що автор займає у цьому сенсі ригористичну позицію і пропонує розглядати людський світ виключно в абсолютно білих або чорних кольорах без будь яких гам інших кольорів чи навіть чорно-білих відтінків. Зрозуміло, що абсолютно правдивих чи брехливих людей не буває. Тим паче не буває абсолютно доброчесних соціальних середовищ, які утворюють двоє і більше людей. Не буває, між іншим, й абсолютно нечесних соціальних середовищ. Але, не дивлячись на таку невизначеність, ми все ж таки запобігаємо до категоричних визначень «правдива людина», «брехлива людина», «доброчесне соціальне середовище» та «нечесне соціальне середовище». Зазвичай ми наважуємося робити такі категоричні визначення на підставі не випадкових знайомств, а в результаті тривалих відносин з людиною, коли вона багаторазово й послідовно у своїх життєвих проявах демонструє правдивість, або навпаки, неодноразово запобігає до брехні. Щоб зробити оцінку соціальному середовищу на предмет його доброчесності, в нього

необхідно зануритись і певний період перебувати в ньому та зрозуміти що і як у цьому середовищі відбувається. Можна, не занурюючись в конкретне соціальне середовище, отримати таку оцінку від тих, хто в ньому тривалий час перебуває. Принципово важливим, знов таки в методологічному сенсі, пам'ятати, що адекватність таких оцінок забезпечується не тим, що говориться й виписано на папері, а тим, що реально робиться. Саме за тим, що і як робить людина, через її дії, вчинки, поведінку, стиль життя можна визначити, яким світоглядом вона керується в реальному житті. Саме за тим, що і як робиться в соціальному середовищі, можна визначити, які світоглядні цінності, у тому числі академічна доброчесність чи її антипод, домінують і культивуються у цьому середовищі.

Наступний методологічний аспект, на який потрібно звернути увагу при визначенні доброчесності університетського середовища, полягає у з'ясуванні тотожності й розбіжності таких понять як «людяне середовище», «гуманне середовище» та «гуманітарне середовище». Немає сумнівів щодо тотожності двох перших понять, оскільки гуманний в перекладі з латинської означає людяний. Семантично тобто за смислом синоніми «гуманний», «гуманність», «людяний», «людяність», «людськість» ототожнюються з найкращими людськими якостями, отже, з доброчесностями. Але вже неоднакові за смислом однокореневі прикметники «гуманний» і «гуманістичний». Словами «гуманність», «гуманний» визначають внутрішній стан людини та її особистісні якості, а словом «гуманістичний» характеризують певну сферу чи напрям людської діяльності. Наприклад, правильними словосполученнями вважаються «гуманний керівник» і «гуманістичний напрям розвитку теорії менеджменту», а не навпаки, «гуманістичний керівник» та «гуманний напрям». Таке розмежування принципово важливо якраз суто в людському сенсі, оскільки під прикриттям проголошених гуманістичних гасел, ідей та ідеалів можуть творитися зовсім негуманні діяння і навіть злодіяння, якими позначена історія розвитку цивілізації. Зокрема, під відомими гуманістичними гаслами «Братерство», «Рівність», «Свобода», які були з найкращими гуманними намірами проголошені в епоху Просвітництва її світочами, спочатку здійснилися криваві буржуазні революції, що створили передумови для розвитку капіталізму, а потім відбувалися ще кривавіші пролетарські революції, які руйнували капіталізм і дозволяли утверджуватись комуністичним режимам влади. Де комуністичним режимам влади вдавалося утвердитися, там ними заради утримання влади у своїх руках під гуманістичними гаслами чинилися гуманітарні катастрофи, які обчислювалися мільйонами людських жертв.

І зовсім некоректно з методологічної точки зору ототожнювати поняття «гуманне середовище» та «гуманітарне середовище», зважаючи на інтерпретацію смислу визначника «гуманітарний», яка буде зроблена нижче. Зіпремось при цьому на легітимізовані дефініції. Зокрема, чинний словник іншомовних слів дає наступне визначення: «Гуманітарний [лат. *humanitas* — людство, людяність] – який належить до суспільних наук; Г. право – юр. сукупність загальноновизнаних принципів і норм міжнародного права, скерованих на захист прав і свободи людини; Г. науки – суспільні науки (історія, філологія, політична економія та ін.) на відміну від природничих і технічних наук» (Пустовіт, 2000). З наведеної дефініції слідує, що визначник «гуманітарний» першочергово пов'язують з науками, предметом яких є людина. Але в цьому визначенні наведено обмежений перелік наук про людину й людське.

Тому звертаємось до Енциклопедії Сучасної України й уточнюємо цей перелік у статті В. Лісового «ГУМАНІТАРНІ НАУКИ – галузі досліджень, предметом яких є людина як суспільна (культурна, моральна, духовна) істота та все нею створене. Штучні життєві середовища – це не тільки знаряддя праці, житла, речі побуту, вжитку, мистецькі витвори, а й ув'язнення, вірування, ідеї пізнавального змісту, звичаї та способи життя, суспільні і політичні установи. Натомість терміном «науки про людину» позначають як природничі, так і гуманітарні дослідження, що стосуються людини та її діяльності. Поділ наук на природничі і гуманітарні є предметним (що

пізнаємо), а не методологічним (як пізнаємо). ... За предметними особливостями можна виокремити три групи наук: 1) природничі (фізика, астрономія, геологія, фізична географія, хімія, біологія, ботаніка); 2) природничо-гуманітарні (психологія, етологія, медицина, екологія, економгеографія); 3) гуманітарні: класичні – літературознавство й мистецтвознавство, граматики, історія; новочасні і новітні – економіка та політекономія, правознавство, соціологія, соціальна психологія, антропологія (соціальна і культурна), етнологія (включаючи етнографію та фольклористику) і націологія (об'єднувальна назва для досліджень, які позначають переважно висловом «теорії нації»), правознавство, політологія, релігієзнавство. Філософію варто віднести до гуманістики. Класичний спосіб класифікації ґрунтується на принципі «від простого до складного»: фізика – хімія – біологія – психологія – Гуманітарні науки. У класифікації наук, де до уваги взято методологічні відмінності між науками, їх розрізняють відповідно до співвідношення у них описового (емпіричного) і теоретичного складників» (Лісовий).

Гуманітарними називають кафедри, на яких викладаються відповідні дисципліни, факультети, на яких здобувають фах з гуманітарних спеціальностей, університети, в яких підготовка фахівців здійснюється переважно з гуманітарних спеціальностей. Логіка підказує, що саме в таких закладах вищої освіти, де найвища сконцентрованість носіїв і здобувачів гуманітарних знань, має бути найкраще сформоване гуманітарне середовище. Принаймні, для такого сподівання є всі формальні підстави. Але чи є у нас підстави стверджувати, що з підвищенням рівня гуманітаризації університетського середовища позитивно корелює його гуманність, отже, людськість? Таке питання надзвичайно актуальне не тільки в контексті цієї публікації. Усім, хто причетний до вищої освіти України, відома тенденція урізання, скорочення обсягів гуманітарних дисциплін, переведення їх у вибіркову частину освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, які викладаються на негуманітарних спеціальностях і в негуманітарних закладах вищої освіти. Це утискання й витіснення гуманітарних дисциплін з освітнього простору технічних і технологічних спеціальностей є проявом технократизму, який виправдовується його ініціаторами та їхніми прибічниками необхідністю підвищення професійної підготовки фахівців. Гуманітарії чинять цьому опір, запобігаючи до контраргументів, серед яких чи не найголовнішим є апелювання до необхідності формування гуманної особистості студента завдяки гуманітаризації освітнього процесу.

Те, що автор не є прихильником технократизації освітнього процесу підтверджується, принаймні, цією статтею. Хоча і в інших публікаціях ним демонструється така ж позиція. Окрім гуманізації освітнього процесу гуманітарні дисципліни в українських університетах покликані сприяти якомога скорішому українському відродженню у свідомості тих, хто працює і навчається у вітчизняних ЗВО. Це є основою формування національної еліти України. Але дорожче солідарності з гуманітаріями все ж таки істина, яку автор критично усвідомлює і закликає до такого ж критичного самоусвідомлення гуманітаріїв. Ця істина, на жаль, публічно не обговорюється й не дискутується в товаристві вітчизняних гуманітаріїв. Сутність цієї істини полягає в хибній традиції, яка сформувалась в нетрях радянської системи і якої широкий загал українських гуманітаріїв дотримується й до нині, коли належне в пізнавальному процесі чи то в навчанні, чи то в дослідженнях ними видається за дійсне. Гуманітарні науки продукують і формують системи знань про належне, тобто про те як має бути. Ці знання без адекватного критичного аналізу соціальної дійсності транслуються гуманітаріями в студентські аудиторії. Контроль результатів навчання, як правило, здійснюється не через виявлення здатності студента критично аналізувати дійсне, в якому він живе, й адекватно визначати причини його невідповідності належному, а без зайвої мороки перевіряються знання про належне, як у книжках написано. І тут ми знову маємо повернутись до морального права бути не технічним транслятором гуманітарних знань, а їх істинним глашатаєм чи проповідником.

Адже для того щоб викладач став на позиції критичного аналізу дійсного та переконливо спонукав до цього студентів, він повинен мати на це моральне право. Підставою для отримання такого права є одна умова чи вимога до викладача – бути прикладом того належного, якому він навчає студентів, і не вчиняти того, що він критикує. Наразі доречно згадати відоме англійське прислів'я «Не виховуйте дітей, все одно вони будуть схожі на вас. Виховуйте себе.». Якби викладачі гуманітарних дисциплін були взірцем для студентів того належного, яке вони викладають у своїх дисциплінах, тоді б ми спостерігали позитивну кореляцію між гуманітаризацією й гуманізацією університетського середовища. Особливо виразною ця кореляція мала б унаочнюватись педагогічними і юридичними факультетами та відповідно профільними закладами вищої освіти. Саме вони мали б демонструвати у своїх середовищах взірці не лишень академічної, а усіх інших добродітностей, якими репрезентується гуманність. А носії і продуценти педагогічних і юридичних знань мали б демонструвати взірці вихованості і чесності. І рівень цих взірців мав би зростати від рядового викладача до завідувача кафедри і вище до декана і ректора, від молодшого наукового співробітника до академіка.

Оскільки такої позитивної залежності не спостерігається і понад це середовища технічних і технологічних ЗВО можуть демонструвати не нижчу, а по декуди і вищу моральність та академічну добродітність, а гуманітарії воюють не за реальну гуманність, а за навчальні години і ставки, то й маємо таке зневажливе ставлення до збереження гуманітарних дисциплін у навчальних планах. Цим підтверджується методологічна некоректність ототожнення понять «гуманне середовище» і «гуманітарне середовище». Цим же актуалізується моральна відповідальність викладачів гуманітарних дисциплін за належне викладання своїх дисциплін, за формування у підопічних студентів здатності до критичного мислення і сприйняття соціальної дійсності та бачення ними причин негараздів у суспільному житті, а найголовніше, шляхів і способів їх усунення. Звідси слідує висновок, що саме від моральності викладачів та адміністраторів, а не від знань якими вони володіють і які транслюють у студентські аудиторії, першочергово залежить гуманізація університетського середовища.

Зроблений щойно висновок доволі показово підтверджується відсутністю залежності рівня правової вихованості особистості від рівня правової грамотності тобто від володіння нею обсягом юридичних знань. Інтегральною ознакою правової вихованості особистості логічно вважати відсутність з її боку порушень будь-яких правових норм, що санкціонуються юридично. Про правову грамотність особистості свідчить наявність у неї юридичних знань. Порівняльний аналіз у сенсі правової вихованості широкого загалу пересічних громадян України, які не володіють навіть елементарною правовою грамотністю, але при цьому не порушують чинні закони, про які вони й гадки не мають, з фаховими юристами, які безчинствують у судовій владі, прокуратурі, адвокатурі, грамотно запобігаючи при цьому до юридичної казуїстики, буде не на користь останніх.

Пояснення такого, на перший погляд, парадоксу просте, але переконливо логічне. Справа в тому, що в повсякденному житті пересічні громадяни керуються загально визнаними у їхньому соціальному середовищі нормами моралі, з якими за звичай співпадають норми природного, неписаного права. Зовнішній контроль за дотриманням норм моралі здійснюється автоматично тим соціальним середовищем, в якому безпосередньо перебуває людина. Внутрішнім контролером моральної людини є її совість. Чим розвиненіша совість людини, тим вона відповідальніша і вільніша в соціальному середовищі свого перебування, оскільки не порушує мораль цього середовища й тому не піддається жорсткому контролю й санкціям з його боку. Норми моралі менш деталізовані, але більш всеосяжні за норми виписаного чинного права, основоположним принципом якого є «все, що не заборонено законом, те дозволено». Тож і виходить те, що за неписаними нормами моралі вважається неприпустимим, а за

чинними законами не заборонено, грамотні, але нечесні юристи виправдовують, нехтуючи при цьому моралю, добро очорняють, а зло відбілюють.

Сучасна українська соціальна дійсність рясніє фактами, коли очевидних за визначенням моралі корупціонерів, які привласнюють мільйони чи навіть мільярди бюджетних коштів, грамотні юристи виправдовують за відсутністю достатніх доказів. Така цинічна підміна нормами закону норм моралі, на які вони повинні за теорією права спиратись, відключає совість у людей, які запобігають до такої підміни і які прикривають нею вчинені ними порушення. Понад це, якщо в соціальному середовищі брутальне порушення норм суспільної моралі системно й систематично виправдовується відсутністю норм законів, які б забороняли те чи інше порушення, тоді буде атрофуватись почуття совісті і в тих, хто до таких виправдань непричетний, але приналежний до середовища, в якому такий цинізм чиниться. Будь-яке соціальне середовище структурується в соціальні системи і підсистеми, які мають свою ієрархію. Тому явища, які в них відбуваються, називають системними, коли вони зумовлені властивостями системи, що задаються чи програмуються її ієрархією, розпочинаючи з вершини піраміди влади. Такі системні прояви можна спостерігати на всіх рівнях ієрархії соціальних систем, розпочинаючи з місцевого соціуму, окремого підприємства, установи, в т. ч. ЗВО і закінчуючи суспільством.

І те, що сучасне українське суспільство вцент переповнене прагматичним цинізмом, є наслідком системного виправдання систематичних брутальних порушень загально визначених у людському, отже гуманному вимірі, норм суспільної моралі відсутністю доказовості цих порушень у правовому вимірі, яке протягом понад чверті століття з неухильною послідовністю демонструють можновладці України з вершини ієрархічної піраміди її влади. Така цинічна модель підміни моралі правом цілком закономірно віддзеркалюється вниз по вертикалі в соціальних осередках на всіх ієрархічних рівнях українського суспільства. А мораль замінити правом неможливо навіть у тих суспільствах, де досягнуто верховенство права, завдяки, по-перше, рівності всіх перед законами, а по-друге, тому що норми чинних законів у них не заперечують діючі в суспільстві норми моралі, а навпаки, спираються на них й узгоджуються з ними.

Така неможливість підтверджується вельми переконливими аргументами. Зокрема тому, що норми моралі спираються на загально визнану в суто людському вимірі оціночну шкалу між добром і злом, справедливістю і несправедливістю, правдою і брехнею та іншими добродіями і їхніми антиподами. Будь-який життєвий вияв людини через цю шкалу оцінюється як нею, так і її соціальним середовищем або позитивно, або негативно. В залежності від оцінки життєвий вияв (дія, вчинок, поведінка, стиль життя, відношення до оточуючих тощо) людини або схвально приймається, або морально засуджується та відторгається соціальним середовищем, у якому цей вияв здійснено. Запобіжником того щоб людина не робила те, що може бути негативно оцінено оточуючим її соціальним середовищем є її совість. Так коротко у спрощеній формі можна пояснити сутність механізму регулювання відносин між людьми за допомогою моралі. До основних переваг моралі над правом як регулятора відносин між людьми можна віднести її всеосяжність і саморегулювання без апелювання до якогось зовнішнього до цих відносин суб'єкта.

Тоді як право спирається на конкретні факти, що потребують доказового підтвердження, і контролює та санкціонує ті дії людини, які заборонені нормами діючих законів, запобігаючи при цьому до зовнішнього регулювання і державного примусу. До найголовніших недоліків правового регулювання, особливо у країнах, в яких не досягнуто верховенства права, по-перше, логічно віднести те, що воно спрямоване на контроль того, що заборонено законом, і відповідно на санкціонування порушень забороненого. Критично аналізуючи соціальну дійсність сучасного українського суспільства, у якому ще не сформована реальна

демократично-правова держава, ми бачимо системні та систематичні зловживання суб'єктами законотворчості в Україні, які чиняться ними протягом її державної незалежності. В угоду чийхось приватних інтересів вітчизняними законами запроваджуються в наше суспільне життя несправедливі норми, які надають безпідставні преференції для «узаконеного» в такий спосіб збагачення певному колу осіб, а то й окремим персонам, або вводяться надумані обмеження, на контролі за якими розгортається системна корупція й зовсім незаконне збагачення суб'єктів структур, яким надаються повноваження здійснювати такий контроль. Чим більше таких штучних протиприродних обмежень законодавчо закріплюється, тим більше потрібно контролерів. Чим більше контролерів, тим більше корупціонерів. По-друге, право за визначенням не здатне досягнути своїми нормами, скільки б законів не запроваджувалось, усі потенційні порушення, що потребують юридичного санкціонування, які можуть бути заподіяні фізичними і юридичними особами в соціальних середовищах їх перебування.

Зазначені недоліки права у порівнянні з мораллю переконливо підтверджує досвід правового регулювання в США, які демонструють світові взірці верховенства права, завдяки реально діючої у них демократично-правової держави. Ось, що з цього приводу зазначив всесвітньо відомий українець Б. Гаврилишин у своїй доповіді Римському Клубові: «Найефективнішою реакцією на перехід від «ковбойської економіки» до сприйняття землі як космічного корабля була б зміна деяких переконань і поведінки у напрямі більшого самоконтролю, добровільної дисципліни і схильності до співпраці. Але такі зміни потребують часу. Натомість слід було повернутися до закону, оскільки США є країною, де «править закон, а не особа». Тому зрозумілим стає інстинктивне звертання до законодавчих засобів. Ухвалено закони, створено органи для нагляду за їх дотриманням і постійно випробовуються нові «правила гри» та обмеження шляхом судових справ із метою необхідного стримування індивідуумів, корпорацій, організацій. Результатом стало майже торжество системи «законодавство – управління – судочинство». Показовим є існування в США 600 000 юристів: на душу населення це втричі перевищує показник більшості країн Західної Європи і вдесятеро – Японії. Якщо це не причина, то, зрештою, – наслідок названого законодавчого «розгулу». В результаті виникла диспропорція між сукупністю зусиль, що поглинаються діяльністю, яка ні примножує запаси товарів, послуг, розваг і відпочинку, ні підвищує економічну конкурентоспроможність у порівнянні з іншими країнами, які можуть спиратися більше на самодисципліну і самоконтроль, а не на обмеження, встановлені законодавчо і, отже, бюрократичним шляхом» (Гаврилишин, 2009: 106). З цього маємо зробити висновок, що примноження юристів, по-перше, є індикатором підміни моралі правом. По-друге, збільшує чисельність непродуктивного прошарку населення планети Земля, яку Б. Гаврилишин сприймає як космічний корабель, підкреслюючи цим обмеженість земного простору. А вдесятеро нижчий від США рівень забезпеченості юристами в Японії переконливо підтверджує те, що мораль у вимірі суспільної продуктивності значно ефективніша від права, оскільки обидві ці країни є найрозвиненішими у світі.

Зроблений в авторській інтерпретації порівняльний аналіз моралі і права як регуляторів відносин між людьми спрямований на обґрунтування теоретичних основ впливу соціального середовища на ефективне врядування в університетах України в умовах євроінтеграції. Цей аналіз дає авторові достатньо обґрунтованих підстав для теоретичного визначення моралі як базової основи соціального середовища і необхідної передумови для реалізації ефективного врядування в університетах. Виходимо з того, що врядування є різновидом децентралізованого управління, яке передбачає колегіальне напрацювання рішень і персональну відповідальність за їх прийняття та успішну реалізацію, і в якому збалансовано на паритетних засадах беруть участь внутрішні й зовнішні стейкхолдери університету. При цьому беремо до уваги принцип взаємозумовленості врядування й демократичності соціального середовища, який

проявляється в тому, що врядування з однієї сторони сприяє демократизації соціального середовища, а з іншої – стає реально можливим та найбільш ефективним лише в демократичному середовищі. В авторитарному середовищі врядування стає бутафорією, отже, несправжнім.

Прийняття моралі як базового регулятора відносин у соціальному середовищі університету не скасовує і не заперечує запровадження необхідних нормативно-правових механізмів врядування, які зазвичай прописуються і фіксуються у відповідних документах. Але при цьому беремо до уваги, що правове регулювання передбачає примус, обмеження та зовнішній контроль, що певною мірою суперечить сутності й самій природі врядування як самоуправління, в якому обсяг повноважень і відповідальності першої особи в адміністративній вертикалі, на паритетних засадах розподіляється між учасниками колегіальних органів врядування і частково делегується на нижчі ієрархічні рівні системи управління. Маємо усвідомлювати, що нормативно-правове регулювання є базовою основою для бюрократичного управління та жорсткого адміністрування, яке укорінилося й не погано себе почуває у більшості вітчизняних ЗВО. Але ж ми рухаємося в Європейський простір вищої освіти і вважаємо, що таке управління не є ефективним у сучасних цивілізаційних умовах і прагнемо його замінити більш ефективним врядуванням, зразки якого вивчаємо в західноєвропейських університетах і прагнемо їх запровадити в управління вітчизняних університетів.

Тому пояснений вище механізм регулювання відносин між людьми за допомогою моралі необхідно вважати базовим, без запровадження якого всі інші механізми врядування, скільки б їх не запроваджувалось в університетське управління, не запрацюють. Принаймні, реально. На папері можуть бути виписаними, як то робиться в західноєвропейських університетах, будь-які механізми врядування, що вдосконалюють університетське управління. На підставі прописаного і нормативно-регламентованого можна створити відповідні організаційні структури, які не будуть відрізнятися від західноєвропейських аналогів. Але більшість задуманого й запропонованого так і залишиться на папері, а організаційні структури виявляться неіснуючими, якщо в університетах не буде сформоване реальне добросовісне академічне середовище, яке базуватиметься на моралі та совісті кожного з учасників освітнього процесу, а не забезпечуватиметься штучно одними лише адміністративними контролями й санкціями. Обґрунтування такої залежності було зроблено вище. А зараз апелюємо до нашої соціальної дійсності, зокрема, до результативності реформування вітчизняної вищої освіти, що підтверджує обґрунтовані автором висновки.

Вже минає чотирнадцятий рік, як Україна офіційно включилася в Болонський процес і проводить різноманітні нормативно-правові та організаційні реформування своєї вищої освіти у світлі консолідованих вимог з боку учасників цього процесу та з орієнтацією на інтеграцію в Європейський простір вищої освіти. Майже п'ять років діє новий Закон України «Про вищу освіту», який створив правові основи для системних, отже, більш ефективних реформ української вищої освіти. Ці два періоди реформування вітчизняної вищої освіти в контексті євроінтеграції неоднакові не лише за своєю тривалістю, а й за тим що в них і, найважливіше, як зроблено. Всебічний критичний аналіз реформування першого періоду висвітлив у своїй монографії один з провідних українських експертів вищої освіти Ю. Рашкевич (2014). За його оцінкою «із наведеного аналізу спроб реформування вищої освіти в контексті основних положень Болонського процесу, можна констатувати скоріше провал, аніж якісь успіхи чи принаймні наявність виразно позитивної тенденції» (Рашкевич, 2014: 11).

Найважливішою причиною такого провалу Ю. Рашкевич вважає «...нерозуміння як освітянською спільнотою, так і, що є основним, попереднім вищим керівництвом української освіти причин виникнення, духу та суті основних положень Болонського процесу. Саме внаслідок цього реформи, які започаткувалися чи проводилися, були несистемними, основні

цілі реформування (окрім загальних фраз про інтеграцію в європейський освітянський простір) не було чітко сформульовано і не покладено в основу конкретних дій, інструменти часто використовувалися неправильно, без глибокого розуміння їхньої суті, що компенсувалося надмірною бюрократизацією і природно викликали стійкі неприйняття та опір у вищих навчальних закладах» (Рашкевич, 2014: 12).

Зробивши в цілому негативну оцінку реформам вітчизняної вищої освіти у попередній період, Ю. Рашкевич загострив увагу на забезпеченні якості вищої освіти: «Сьогодні це чи не найголовніший пріоритет як Болонського процесу, так і світової системи освіти загалом. Я його згадую останнім в списку лише тому, що, на жаль, Україні тут похвастатися нічим. Прийняття в 2005 році Європейських стандартів та рекомендацій для забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти, створення відповідних європейських інституцій, реєстрів тощо залишилися поза увагою як освітянського керівництва, так і відповідальних за нормативно-правове забезпечення навчального процесу» (Рашкевич, 2014: 11). Поряд з цим тоді Ю. Рашкевич доволі оптимістично дивився у майбутнє стосовно успішного вирішення питання якості вищої освіти в Україні: «Радий зазначити, що в новому Законі України «Про вищу освіту» це питання системно і глибоко розглянуто відповідно до Європейської практики. Маю надію, що завдяки новому законодавству та конкретній діяльності Міністерства освіти і науки України у вищій освіті загалом та вищих навчальних закладах зокрема позитивні зрушення незабаром відбудуться».

З того майбутнього, яке нам уявлялося у 2014 році, ми проживаємо уже п'ятий рік і достеменно можемо оцінити на скільки цей прогноз збувся. По-перше, переконалися в тому, що запроваджений тоді Закон України «Про вищу освіту», не дивлячись на зауваження, які виникли у процесі його реалізації, в цілому дійсно має системний характер і націлює реформування на підвищення якості вищої освіти. По-друге, Міністерство освіти і науки України за цей період продемонструвало колосальний обсяг системної і конкретної роботи по впровадженню у життя цього Закону (Гриневич, 2018). Але попри зазначений позитив у реформуванні вищої освіти ми поки що не бачимо зміни на краще інтегрального показника, а саме, її якості.

Щоб уникнути критичного зауваження від прискіпливого читача, мовляв легко бути розумним заднім числом, автор змушений запобігти до цитувань власних публікацій, які готувались і виходили у світ на початковому етапі впровадження в життя діючого Закону України «Про вищу освіту». Перша цитата демонструє солідарність автора з Ю. Рашкевичем та всіма іншими, хто на той час позитивно оцінював цей Закон: «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» (Рябченко, 2015:55).

Другою цитатою репрезентується позиція автора, якої він послідовно дотримується і яку аргументовано відстоює у своїх аналітиках проблематики вітчизняної вищої освіти. Зокрема, на підставі здійсненого ним аналізу проблеми якості вітчизняної вищої освіти в контексті освітніх реформ, що здійснювались в Україні в період 1981-2014 рр. був зроблений узагальнений висновок, який «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» (Рябченко, 2015:54).

Автора не тішить те, що його прогноз справдився. Погодьмось, що бути пророком сумного та невтішного є невдячною справою. А нехтування невтішними прогнозами і, особливо, причинами, які їх зумовлюють, підтверджує те, що пророків у своїй вітчизні не буває. Автору було б значно приємніше, якби справдилися ті романтичні сподівання, якими були одержимі розробники нового Закону України «Про вищу освіту», коли ними у 2014 році була розгорнута широка кампанія з роз'яснення основних положень цього Закону. Але ж реалії соціальної дійсності не дають для цього підстав, принаймні, достатніх. За чотири з лишком роки Україна на широкий загал студентів і випускників вітчизняних ЗВО так і не продемонструвала підвищення якості вищої освіти.

А мертвонароджене Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти (НАЗЯВО) з усією очевидністю унаочнило супротив і відторгнення українським суспільним організмом чужеродного для нього органу. Але з огляду на скандальні історії та протистояння, якими супроводжувалися формування персонального складу та організаційні налаштування діяльності НАЗЯВО України, можна висловити припущення, що воно б і запрацювало, якби було адаптовано до нашого суспільного організму, вщент переповненого цинічним прагматизмом і враженого системно корупцією. Для цього потрібно було тодішньому керівництву МОН і профільного Комітету Верховної Ради, а також громадськості України погодитись з тим, щоб під західноєвропейською вівіскою як своєрідним брендом, що гарантує безумовну якість вищої освіти, зберігся статус-кво вітчизняної практики вимог до ліцензування, акредитації, дисертацій, присвоєння вчених звань тощо.

За умов збереження нецивілізованого конкурентного середовища, що є наслідком відсутності правової держави в нашому суспільстві, та культивування в ньому протекціонізму некомпетентності автор змушений у черговий раз робити песимістичний прогноз, зокрема, стосовно НАЗЯВО України у разі його сформування й розгортання діяльності. Навіть, якщо персональний склад цього агентства буде сформовано з осіб, які мають кришталеву добросовісну репутацію, воно приречене у нашому суспільному контексті стати структурою системної корупції. Його члени та експерти, починаючи з керівників, а можливо й навпаки, у процесі діяльності агентства змушені будуть стати якщо не активними, то пасивними співучасниками цієї корупції. Той, у кого совість не дозволить бути співучасником корупції, змушений буде раніше чи пізніше відмовитись від роботи в такій структурі. Пророкуючи системну корупцію в майбутньому НАЗЯВО України, автор найменшою мірою має на увазі найпримітивніший вульгарний її прояв, коли за позитивні безпідставні експертні оцінки чи рішення з акредитації, ліцензування, затвердження складу спеціалізованих вчених рад із захисту дисертацій тощо будуть робитися і прийматися винагороди безпосередньо у грошових чи матеріальних еквівалентах. Не будемо апелювати до світового досвіду різновидів і форм проявів корупції. Українська соціальна дійсність демонструє достатньо прикладів опосередкованих корупційних схем і дій, коли корупціонерів неможливо схопити за руки. Це так званий соціальний чи політичний обмін за принципом «ти мені, а я тобі», який може не одразу й неочевидно, а лише згодом ставати матеріальною вигодою, яка у грошовому

еквіваленті конвертуватиметься у значно більших розмірах, ніж це могло би бути у безпосередній корупції. Це приклади таких відносин, які називають конфліктом інтересів, що за визначенням вважається найбільш руйнівною формою корупції будь-якого соціального середовища й суспільного організму в цілому, оскільки вона прихована і її складно підтвердити доказами в разі притягнення до відповідальності. А в умовах відсутності правової держави така форма стає невловимою. Особливо у верхніх ешелонах суспільної влади. І насамкінець, неприхована цинічно відкрита форма корупції – це адміністративний і політичний ресурс так званого «телефонного права», коли виконавці, наприклад, члени та експерти НАЗЯВО України змушені будуть приймати безпідставні, отже, протиправні рішення під пресингом державної машини, не отримуючи при цьому ніякої персональної вигоди.

Для того щоб автор не був звинувачений у безпідставних песимістичних фантазіях, гіпотетично змодельюємо ситуацію, яких наразі в Україні актуалізувалось якщо не сотні, то принаймні, десятки. На підставі не лишень висвітленого у цій статті аналізу причин низької якості вітчизняної вищої освіти, а й очевидної для всіх надмірної кількості ЗВО в Україні, які заробляють не на якості вищої освіти, а на кількості виданих дипломів, що номінально засвідчують її наявність, стає цілком зрозумілою невідворотність скорочення цієї кількості. Безумовно, що заради підвищення якості. Від вступу в силу нового Закону України «Про вищу освіту» й донині в суспільній свідомості підігруються необґрунтовані, на думку автора, соціальні очікування стосовно НАЗЯВО України як провідної ланки в системі забезпечення якості вітчизняної вищої освіти, за допомогою якої можна оптимізувати кількість ЗВО у країні. Так от, уявімо собі ситуацію, коли буде прийматися рішення про закриття не десятків, а хоча б одного й не столичного, а регіонального університету за критеріями неякісної вищої освіти, яку той надає. По-перше, відразу ж постане проблема критеріїв, за якими можна обґрунтовано доказово виокремити університет, що підлягає закриттю, з числа інших, які забезпечують не кращу якість вищої освіти. По-друге, навіть важко уявити, скільки галасу зчиниться навколо цього закриття на місцевому, регіональному і столичному рівнях, скільки постане суб'єктів, починаючи з місцевого начальства, регіональної влади й завершуючи Кабінетом Міністрів і Верховною Радою України, на захист такого ЗВО. Але неважко передбачити непереборний системний пресинг і засоби тиску на тих, хто наважиться на це вибіркове закриття. Ото ж бо й воно. Як кажуть у народі, дай, Боже, нашому теляті вовка з'їсти.

Такий скептичний прогноз автора зовсім не означає, що він проти формування й запуску в дію НАЗЯВО України. Навпаки, автор вважає, що ми занадто багато часу змарнували, своєчасно не сформувавши й не запустивши в дію вже добре апробовану та ефективно діючу в західноєвропейських країнах структуру забезпечення якості вищої освіти. У нас мав би вже бути, щонайменше, чотирирічний вітчизняний досвід діяльності НАЗЯВО, на критичному аналізові якого можна було б робити адекватні теоретичні висновки та формулювати конкретні практичні рекомендації щодо поліпшення його дієвості. А поки що доводиться гіпотетично дискутувати щодо результативності й ефективності його діяльності в українському суспільстві.

Однією із системних ключових причин того, що НАЗЯВО України ефективно не запрацює, автор у своїх дослідженнях обґрунтовано визначає відсутність цивілізованого конкурентного середовища в українському суспільстві, перш за все, в бюджетних сферах його діяльності. Це утвердило в ньому, не дивлячись на де-юре відкриті конкурси, де-факто домінування закритої кадрової політики, ганебним підтвердженням якої є купівля-продаж політичних і державних посад. У цьому ж причинно-наслідковому ланцюгу на всю можливу деструктивну потужність запрацював механізм протекціонізму некомпетентності, який наскрізь як по горизонталях, так і по вертикалі пронизав весь суспільний організм, заблокувавши його цивілізований розвиток. У кінцевому підсумку все це сформувало в українському суспільстві попит на номінальні дипломи

про вищу освіту, коли наявність диплому не потребує підтвердження реальною компетентністю його власника.

Наразі в нашому суспільстві, не дивлячись на зазначений попит як ключову причину низької якості вітчизняної вищої освіти, зберігаються, а почасти й підігруються завищені очікування від ролі НАЗЯВО як визначального чинника підвищення якості вітчизняної вищої освіти. У разі не виправдання цих сподівань слід очікувати не лише суспільні розчарування, а й звинувачення, в яких НАЗЯВО буде відведена роль своєрідного цапа відбувайла. Автор, виходячи з усвідомлення обмежених можливостей окремого структурного елемента системи змінити емерджентні прояви, що зумовлені впливом потужніших елементів цієї системи, має намір застерегти у цьому сенсі як від завищених очікувань, так і від надмірних звинувачень НАЗЯВО. Особливо в тому, що від нього певною чи повною мірою не залежить. Зокрема, НАЗЯВО є провідною ланкою в системі зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, тоді як реально якість вищої освіти безпосередньо забезпечується закладами вищої освіти, зокрема, їхніми студентами, викладачами й адміністраторами. Тож першочергово та визначально якість вищої освіти залежить від системи внутрішнього забезпечення якості кожного зокрема закладу вищої освіти, а не системи вищої освіти в цілому, яку репрезентує НАЗЯВО. Тому, якою б не була досконало організованою система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти, вона не гарантує на рівні конкретного ЗВО належної якості, якщо в того не буде реально діяти система внутрішнього забезпечення якості.

Зроблений акцент надзвичайно важливий і принциповий у нашому суспільному контексті, оскільки те, що у нас може бути досконало виписано на папері, не завжди й не в такому вигляді реально постає в соціальній дійсності. Тоді як у західноєвропейських університетах таких розбіжностей не буває, принаймні, разючих. Там система внутрішнього забезпечення якості базується на адекватній самооцінці та принциповому самоконтролі як на особистісному рівні здобувачів вищої освіти та академічного персоналу, так і на інституційному рівні. Завдяки цьому формується довіра до конкретного університету та його репутація. В нашій же ментальності й соціальній дійсності домінує орієнтація на зовнішній контроль, який до того ж прагнемо обдурити, створюємо у всілякі способи видимість належного, яке може суттєво відрізнятись від дійсного. Хіба ж не так вчиняє широкий загал наших студентів під час контролю їхніх знань. А чим відрізняються від студентів, що фальсифікують оцінки своїх знань, науково-педагогічні працівники, які запобігають до плагіату й компіляції чужих думок при підготовці наукових публікацій, навчально-методичних видань тощо. Адже саме в цьому постає реальна якість вищої освіти, а не у виписаних на папері процедурах й заходах системи внутрішнього забезпечення якості, як того вимагає новий Закон України «Про вищу освіту», які ЗВО мають пред'являти для зовнішнього контролю, зокрема, з боку НАЗЯВО. А далі згадуємо про запобігання до фальсифікації при підготовці акредитаційних та ліцензійних справ, що має системний і систематичний характер у нашому суспільстві заради легітимізації заробляння грошей на видачі дипломів про вищу освіту без забезпечення її належної якості. Все відбувається цілком закономірно – попит на номінальні дипломи породжує адекватну пропозицію. А НАЗЯВО, відповідно до суспільних очікувань, має заблокувати цю закономірність. Чи не забагато суспільство, що формує такий попит, та заклади вищої освіти, які заробляють на його забезпеченні, очікують від НАЗЯВО? Цілком очевидно, що це питання риторичне.

Висновки

1. На нинішньому етапі розвитку сучасної цивілізації, тим паче у її майбутньому, пріоритетним є й буде залишатись не проблема продукування нових знань і винайдення новітніх технологій, маховик яких розкручений до нестями, а проблема того, як дати раду

знанням і технологіям. Тим, які вже є й тим, які ще з'являться. Адже знання мають однакову силу як для творення добра, так і зла у земному бутті як осередку мешкання людського роду. Тож проблема полягає в запобіганні руйнації цього буття, яка здійснюється з використанням знань і технологій та збільшується мірою зростання сили останніх. Це з усією очевидністю підтверджує характер перебігу науково-технічного прогресу. Звідси випливає, що цю проблему неможливо розв'язати лишень якимись новими знаннями й технологіями суто технократично. Ця проблема, перш за все, має розв'язуватись на світоглядному рівні як проблема морального вибору між добром і злом. Усіма суб'єктами, які застосовують знання, технології, будь які інші набутки науково-технічного прогресу у своїх життєвих виявах, розпочинаючи з банальних побутових та локально професійних виявів і завершуючи виявами регіонального та глобального масштабів. Цим зумовлюється актуальність світоглядної компетентності, якою мають володіти випускники сучасних університетів і яка б блокувала будь-які негативні прояви не лише професійної, а й іншої їхньої життєдіяльності. Звідси постає одна із визначальних складових місії сучасних і майбутніх університетів. Як свого часу класичні університети сприяли своїм народам утвердити й розбудувати національні держави, так на нинішньому етапі глобалізації університети мають посприяти зійти глобальній земній спільноті зі шляху самознищення й самовитіснення із земного буття. Тому, попри песимістичний сценарій, за яким розгортається сучасна криза класичних університетів, альтернативи їм як соціальним інститутам немає. Таке категоричне твердження базується на тому, що не проглядається жодної іншої соціальної інституції, яка б могла їх замінити без катастрофічних наслідків для подальшого існування сучасної цивілізації. І здолати цю кризу зможуть ті університети, які у виконанні своєї цивілізаційної місії зійдуть з позицій технократизму й цинічного прагматизму та забезпечать пріоритет формуванню світоглядної компетентності в осіб, які здобувають у них вищу освіту. Цим власне й пояснюється необхідність зміщення пріоритету у здійсненні місії сучасними університетами, що вимагає від них сходження з позицій технократизму у формуванні компетентності у своїх здобувачів вищої освіти.

Тому нині, а тим паче в майбутньому університети мають посилювати не лише фахову суто професійну підготовку студентів, а й прищеплювати цінності, які б сприяли їм у набутті належної світоглядної компетентності, яка б відповідала як їхнім соціальним статусам і ролям, так і вимогам до компетентності у глобальному вимірі. Але на відміну від знань, які можна вивчити і володіти ними, цінності треба прожити й пережити, пропустивши через своє серце і душу, та продемонструвати володіння ними не знаннями про них, а власним відношенням до світу. Як заохочення, так і блокування демонстрації тих чи інших світоглядних цінностей у життєвих проявах особистості людини багато в чому залежить від соціального середовища, в якому вона перебуває. Зокрема, базовою цінністю світогляду людини як істоти розумної і фундаментальною умовою безпечного існування та розвитку ноосфери є моральність. Цим актуалізується вимога до моральності університетського середовища. Адже цинічне середовище, в якому нехтуються норми моралі й культивуються подвійні моральні стандарти, не може прищепити моральні цінності особистості. В такому середовищі для особистості постає протилежна проблема – як зберегти в собі раніше набуті моральні чесноти.

2. Надзвичайної актуальності в умовах ноосфери набуває проблема відповідальності сучасної людини. Досвід соціальної еволюції людства та його цивілізаційного розвитку переконливо довів, що почуття відповідальності як світоглядної цінності найліпше формується особистістю в демократичному середовищі. Відповідальність і порядок в соціальному середовищі, які доволі швидко досягаються авторитарними методами, мають ефемерний характер, оскільки вони тримаються не на внутрішньому усвідомленні особистістю відповідальності, а на зовнішніх примусах, контролях і санкціях. Як тільки останні послаблюються або зникають, то зникає відповідальність і порядок в життєвих проявах людей,

які звикли жити й працювати в авторитарному соціальному середовищі. Понад це, люди, в особистостях яких не сформований внутрішній стрижень відповідальності, за відсутністю зовнішнього примусу й контролю схильні до свавілля й безпорядку у своїх життєвих проявах. Авторитарне соціальне середовище блокує свободу людини. А у несвободі вільного громадянина не виховаєш. Хіба що раба.

Цим зумовлюється потреба у демократизації університетського середовища. Одним із засобів демократизації та розподілу відповідальності між членами університетської спільноти за прийняття рішень, які визначають розвиток університету та його основні напрямки діяльності, є механізми реалізації ефективного врядування в університетах. Запровадження таких механізмів є надзвичайно актуальним для вітчизняних закладів вищої освіти, оскільки у багатьох з них утвердився авторитаризм, якого навіть не було, як це не парадоксально, у радянський період. Це підтверджується рівнем демократичності у відносинах викладачів і студентів з адміністрацією закладу вищої освіти, а також рівнем зловживань владою його адміністраторами, починаючи з ректора й закінчуючи методистами деканатів і комендантами гуртожитків. У радянський період, принаймні в останні його два десятиліття, викладачі були більш захищеними, ніж нині, у трудових відносинах з адміністрацією. Нині ж системного характеру набуло утримання викладачів на короткій мотузці адміністрації у вигляді короткотермінових зарахувань їх на посади без відкритого конкурсу. Така пряма залежність від адміністрації блокує академічну свободу викладача, зокрема у зайнятті ним принципової позиції не лише в університетському врядуванні, а й, що найголовніше, в адекватній оцінці результатів навчання студентів.

3. Зроблений у науковому дослідженні порівняльний аналіз моралі і права як регуляторів відносин між людьми спрямований на обґрунтування теоретичних основ впливу соціального середовища на ефективне врядування в університетах України в умовах євроінтеграції. Цей аналіз дає достатньо обґрунтованих підстав для теоретичного визначення моралі як базової основи соціального середовища і необхідної передумови для реалізації ефективного врядування в університетах. Виходимо з того, що врядування є різновидом децентралізованого управління, яке передбачає колегіальне напрацювання рішень і персональну відповідальність за їх прийняття та успішну реалізацію, і в якому збалансовано на паритетних засадах беруть участь внутрішні й зовнішні стейкхолдери університету. При цьому беремо до уваги принцип взаємозумовленості врядування й демократичності соціального середовища, який проявляється в тому, що врядування з однієї сторони сприяє демократизації соціального середовища, а з іншої – стає реально можливим та найбільш ефективним лише в демократичному середовищі. В авторитарному середовищі врядування стає бутафорією, отже, несправжнім.

Прийняття моралі як базового регулятора відносин у соціальному середовищі університету не скасовує і не заперечує запровадження необхідних нормативно-правових механізмів врядування, які зазвичай прописуються і фіксуються у відповідних документах. Але при цьому потрібно пам'ятати, що правове регулювання передбачає примус, обмеження та зовнішній контроль, що певною мірою суперечить сутності й самій природі врядування як самоуправління, в якому обсяг повноважень і відповідальності першої особи в адміністративній вертикалі, на паритетних засадах розподіляється між учасниками колегіальних органів врядування і частково делегується на нижчі ієрархічні рівні системи управління. Маємо усвідомлювати, що нормативно-правове регулювання є базовою основою для бюрократичного управління та жорсткого адміністрування, яке укорінилося й не погано себе почуває у більшості вітчизняних ЗВО. Але ж ми рухаємося в Європейський простір вищої освіти і вважаємо, що таке управління не є ефективним у сучасних цивілізаційних умовах і прагнемо його замінити більш

ефективним врядуванням, зразки якого вивчаємо в західноєвропейських університетах і прагнемо їх запровадити в управління вітчизняних університетів.

Тому пояснений у науковому дослідженні механізм регулювання відносин між людьми за допомогою моралі необхідно вважати базовим, без запровадження якого всі інші механізми врядування, скільки б їх не запроваджувалось в університетське управління, не запрацюють. Принаймні, реально. На папері можуть бути виписаними, як то робиться в західноєвропейських університетах, будь-які механізми врядування, що вдосконалюють університетське управління. На підставі прописаного і нормативно-регламентованого можна створити відповідні організаційні структури, які не будуть відрізнятися від західноєвропейських аналогів. Але більшість задуманого й запропонованого так і залишиться на папері, а організаційні структури виявляться недієвими, якщо в університетах не буде сформоване реальне добросовісне академічне середовище, яке базуватиметься на моралі та совісті кожного з учасників освітнього процесу, а не забезпечуватиметься штучно одними лише адміністративними контролюями й санкціями.

4. Порівнюючи характер впливу західноєвропейських суспільств на університети з впливом українського суспільства на вітчизняні університети, мусимо констатувати невтішний для нас висновок. Інтегральна сутність цього висновку може бути зведеною до того, що західноєвропейські університети виконують свою місію завдяки сприятливому впливу своїх суспільств, а нашим університетам доводиться долати негативний вплив багатьох чинників свого суспільного контексту. З цієї суперечності між «завдяки» і «всупереч» постає першочергова, оскільки має світоглядний характер, проблема на шляху інтеграції вітчизняної вищої освіти в європейський простір вищої освіти. Виходячи зі стану українського суспільства та його соціального середовища, маємо адекватно оцінювати можливості такої інтеграції. Доки в українському суспільстві не буде розбудована демократично-правова держава, доти годі сподіватись на успішну інтеграцію вітчизняної вищої освіти у форматі всього суспільного інституту.

А поки український народ справиться з успішним вирішенням цієї історичної задачі, від якого залежить його майбутнє – процвітаюче життя у власній незалежній країні або, у разі не вирішення, чергове повернення у пригноблене існування в складі імперії з повною втратою української ідентичності, нам необхідно максимально задіяти особистісний потенціал студентів, науково-педагогічних працівників та інституційні можливості кожного зокрема університету. І не заради рекрутування кращих з кращих співвітчизників на цивілізовані ринки праці, а задля розбудови європейського життя на теренах України, що стане можливим лише тоді, коли в українському суспільстві будуть домінувати європейські цінності. А щоб це сталося, українські університети мають стати осередками й розсадниками загальнолюдських цінностей. Таке завдання до снаги студентам, вмотивованим здобувати конкурентоспроможну компетентність, і ректорам та їхнім командам, що керуються цінностями не тактики виживання, а стратегії розвитку свого університетського середовища, яке б за можливостями підготовки у ньому фахівців конкурувало із західноєвропейськими університетами.

5. З огляду на фундаментальну суперечність між розвитком соціального й технічного, яка надзвичайно загострилася в умовах техногенної цивілізації, є переконливі підстави стверджувати, що від рівня розвитку особистісного потенціалу студентів як безпосередньо, так і опосередковано залежить рівень суспільного розвитку країн, в яких вони будуть працювати після здобуття вищої освіти, а в кінцевому підсумку й майбутнє сучасного людства. Адже саме завдяки дипломам, які засвідчують наявність вищої освіти, сучасні мешканці нашої планети отримують право на входження в соціальні ліфти, якими вони можуть піднятися на будь-які щаблі в суспільній і глобальній ієрархії, включаючи найвищі з них. Саме на особах з вищою освітою лежить основна відповідальність за успішне подолання локальних і глобальних

викликів, які постають перед державами, наддержавними утвореннями та земною цивілізацією в цілому. Тому оцінку результативності й ефективності університетської діяльності та управління нею доцільно робити з огляду на те, як поліпшується розвиток особистості студента, першочергово завдяки набуттю світоглядної компетентності, за період здобуття вищої освіти.

Бібліографічні посилання

- Бакіров, В. (2012). Ідентичність і соціокультурне призначення університетів у «суспільстві знань». *Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірн. наукових праць : в 5 т, Т. 5*, 108.
- Вернер, І. (ред.). (2018). *Статистичний щорічник України за 2017 рік*. Державна служба статистики України. Київ: ТОВ «Видавництво «Консультант».
- Волощук, І. (упоряд.). (2009). *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару АПН України*. Київ: Педагогічна думка.
- Гаврилишин, Б. (2009). *До ефективних суспільств: Дороговкази в майбутнє: доп. Римському Клубові*. (упоряд.) В. Рубцов. Вид. 3-тє, допов. Київ: Унів. Вид-во ПУЛЬСАРИ.
- Глобальний рейтинг стран и территорий мира по показателю валового внутреннего продукта. Рассчитан по методике Всемирного банка (The World Bank)*. Гуманитарные технологии. Аналитический портал. Отримано з <http://gtmarket.ru/ratings/rating-countries-gdp/rating-countries-gdp-info>
- Гриневич, Л. (2018, лютий). Про стан впровадження Закону України «Про вищу освіту». Отримано з <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/02/28/1/1.pdf>
- Громадський простір. (17.12.2015). Отримано з <http://www.prostir.ua/?news=indeks-lyudskoho-rozvytku-2015-ukrajina-posidaje-81-e-mistse-sered-188-krajin>
- Закон України «Про вищу освіту»* (2014). від 01.07.2014 № 1556-VII. Retrieved from <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Запаси природних ресурсів вичерпуються. Онлайн бібліотека Товариства «Вартова-башта». Отримано з <https://wol.jw.org/uk/wol/d/r15/lp-k/102005002>
- Знеліснення. Вільна енциклопедія Вікіпедія. Отримано з <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B5%D0%BB%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F>
- Кораблін, С. (2015, 22 серпня). За роки незалежності Україна встановила світовий рекорд з падіння ВВП. ZN,UA. Отримано з https://dt.ua/ECONOMICS/za-roki-nezalezhnosti-ukrajina-vstanovila-svitoviy-rekord-z-padinnya-vvp-182422_.html
- Лісовий, В. Гуманітарні науки. Енциклопедія сучасної України. Отримано з http://esu.com.ua/search_articles.php?id=24653
- Пустовіт, Л. (уклад.). (2000). *Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень*. Київ: Довіра.
- Рашкевич, Ю. (2014). *Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія*. Львів : Видавництво Львівської політехніки.
- Риддингс, Б. (2011). *Університет в руїнах*. Москва: Изд. дом Гос. ун-та Выш. шк. экономики.
- Рябченко, В. (2011). Традиційна педагогічна парадигма як «прокрустове ложе» вітчизняної вищої школи в розвитку особистості студента. *Вища освіта України*, 3, 32–38.
- Рябченко, В. (2013). Механізм ціннісного розколу між населенням сходу й заходу України: як це робиться й кому це вигідно. *Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис*, 2, Додаток 1 : Наука і вища освіта, 401–421.
- Рябченко, В. (2013а). Світоглядна компетентність як актуальна соціальна проблема сучасної

- цивілізації. *Вища освіта України*, 3 (50), Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 1, 130–134.
- Рябченко, В. (2014). Фальсифікація вищої освіти в Україні як суспільна проблема: світоглядно-компетентнісний аспект. *Вища освіта України*. Додаток 1: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, 3, 32–39.
- Рябченко, В. (2014а). Визначення шляхів подолання ціннісного розколу та успішної розбудови державності України з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. *Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис*. 1, Додаток 1 : Наука і вища освіта, 200–208.
- Рябченко, В. (2015). *Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. Монографія*. Київ: Фітосоціоцентр.
- Рябченко, В. (2015а) Демократизація як засіб подолання некомпетентності й шлях оздоровлення українського суспільства та його вищої школи. *Вища школа України в загальноцивілізаційному контексті: соціально-філософський аналіз з позицій світоглядно-компетентнісного підходу. Монографія*. Київ: Фітосоціоцентр.
- Рябченко, В. (2017). *Особистість студента і заклад вищої освіти в суспільному та глобальному контекстах: концептуальні проблеми взаємодії та розвитку*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Особистість студента і соціокультурне середовище університету в суспільному контексті». Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.
- Україна піднялася на перше місце в рейтингу корупції Е&У. (2017, 10 квітня). ZN,UA. Отримано з https://dt.ua/UKRAINE/ukrayina-pidnyalasya-na-pereshe-misce-v-reytingu-korupciyi-e-y-239238_.html.
- Штулер, І. (2016). Порівняльна характеристика розвитку ВВП на душу населення України та Франції за період 1990-2014 рр. *Науковий вісник Ужгородського ун-ту. Серія Економіка*, 1 (47), Т. 1, 121-126. Отримано з http://www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua/images/pubs/47/1/47_18.pdf.
- Paris communiqué: EHEA Ministerial Conference, (2018). Отримано з http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

References

- Bakirov, V. (2012). Identichnist i sociokulturne pryznachennya universitetiv u «suspilstvi znan». [Identity and sociocultural purpose of the universities within the «society of knowledge»]. *Pedagogichna i psihologichna nauki v Ukrayini : zbirn. naukovih prac : v 5 t*, Т. 5, 108. (In Ukrainian).
- Verner, I. (red.). (2018). *Statistichnij shorichnik Ukrayini za 2017 rik*. [2017 Statistical Yearbook of Ukraine]. Derzhavna sluzhba statistiki Ukrayini. Kiyiv: TOV «Vidavnictvo «Konsultant». (In Ukrainian).
- Voloshuk, I. (uporyad). (2009). *Realizaciya yevropejskogo dosvidu kompetentnisnogo pidhodu u vishij shkoli Ukrayini: materiali metodologichnogo seminaru APN Ukrayini*. [Realization of the European experience of the competence approach in the high school of Ukraine: materials of the methodological seminar hold by the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Kiyiv: Pedagogichna dumka. (In Ukrainian).
- Gavrillishin, B. (2009). *Do effektivnih suspilstv: Dorogovkazi v majbutnye: dop. Rimskomu Klubovi*. [Towards to the Effective Societies: Road Guides to the Future: Extras. Rome Club]. (uporyad.) V. Rubcov. Vid. 3-tye, dopov. Kiyiv: Univ. Vid-vo PULSARI. (In Ukrainian).

- Globalnyj rejting stran i territorij mira po pokazatelyu valovogo vnutrennego produkta. Rasschitan po metodike Vsemirnogo banka (The World Bank). [Global rating of countries and territories of the world by the indicator of gross domestic product. Calculated according to the World Bank method]. Gumanitarnye tehnologii. Analiticheskij portal. Otrimano z <http://gtmarket.ru/ratings/rating-countries-gdp/rating-countries-gdp-info>. (In Ukrainian).
- Grinevich, L. (2018, lyutij). Pro stan vprovadzhennya Zakonu Ukrayini «Pro vishu osvitu». [About the state of implementation of the Law of Ukraine «On Higher Education».]. Otrimano z <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/02/28/1/1.pdf>. (In Ukrainian).
- Gromadskij prostir. [Public space]. (17.12.2015). Otrimano z <http://www.prostir.ua/?news=indeks-lyudskoho-rozvytku-2015-ukrajina-posidaje-81-e-mistse-sered-188-krajin>. (In Ukrainian).
- Zakon Ukrayini «Pro vishu osvitu» [Law of Ukraine on higher education]* (2014). № 1556-VII. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (In Ukrainian).
- Zapasi prirodnih resursiv vicherpuuyutsya. [Reserves of natural resources are being exhausted.]. Onlajn biblioteka Tovarstva «Vartova-bashta». Otrimano z <https://wol.jw.org/uk/wol/d/r15/lp-k/102005002>. (In Ukrainian).
- Znelisnennya. [Deforestation]. Vilna enciklopediya VikipediYa. Otrimano z <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%97%D0%BD%D0%B5%D0%BB%D1%96%D1%81%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F>. (In Ukrainian).
- Korablin, S. (2015, 22 serpnja). Za roki nezalezhnosti Ukrayina vstanovila svitovij rekord z padinnya VVP. [Over the years of independence, Ukraine has set a world record for the fall of the GDP]. ZN,UA. Otrimano z https://dt.ua/ECONOMICS/za-roki-nezalezhnosti-ukrajina-vstanovila-svitoviy-rekord-z-padinnya-vvp-182422_.html. (In Ukrainian).
- Lisovij, V. Gumanitarni nauki. Enciklopediya suchasnoyi Ukrayini. [Humanities. Encyclopedia of modern Ukraine]. Otrimano z http://esu.com.ua/search_articles.php?id=24653. (In Ukrainian).
- Pustovit, L. (uklad.). (2000). Slovník inšhomovnih sliv: 23 000 sliv ta terminologichnih slovospoluchen. [Dictionary of foreign words: 23,000 words and terminological phrases]. Kiyiv: Dovira. (In Ukrainian).
- Rashkevich, Yu. (2014). Bolonskij proces ta nova paradigma vishoyi osviti: monografiya. [Bologna Process and New Paradigm of Higher Education: Monograph]. Lviv : Vidavnictvo Lvivskoyi politehniky. (In Ukrainian).
- Riddings, B. (2011). Universitet v ruinah. [University in ruins]. Moskva: Izd. dom Gos. un-ta Vyssh. shk. ekonomiki. (In Russian).
- Ryabchenko, V. (2011). Tradicijna pedagogichna paradigma yak «prokrustove lozhe» vitchiznyanoyi vishoyi shkoli v rozvitku osobistosti studenta. [Traditional pedagogical paradigm as "Procrustean bed" of the national high school in the development of the student's personality]. Visha osvita Ukrayini, 3, 32–38. (In Ukrainian).
- Ryabchenko, V. (2013). Mehanizm cinnisnogo rozkolu mizh naselennyam shodu j zahodu Ukrayini: yak ce robotsya j komu ce vigidno. [The mechanism of the value split between the population of the East and West of Ukraine: how it is being done and to whom it is beneficial]. Visha osvita Ukrayini : Teoretichnij ta naukovo-metodichnij chasopis, 2, Dodatok 1 : Nauka i visha osvita, 401–421. (In Ukrainian).
- Ryabchenko, V. (2013a). Svitoglyadna kompetentnist yak aktualna socialna problema suchasnoyi civilizaciyi. [Worldview competence as an actual social problem of the modern civilization.]. Visha osvita Ukrayini, 3 (50), Dodatok 1: Pedagogika vishoyi shkoli: metodologiya, teoriya, tehnologiyi, T. 1, 130–134. (In Ukrainian).

- Ryabchenko, V. (2014). Falsifikaciya vishoyi osviti v Ukrayini yak suspilna problema: svitoglyadno-kompetentnisnij aspekt. [Falsification of Higher Education in Ukraine as a Social Problem: A Worldview-Competency Aspect.]. *Visha osvita Ukrayini. Dodatok 1: Pedagogika vishoyi shkoli: metodologiya, teoriya, tehnologiyi*, 3, 32–39. (In Ukrainian).
- Ryabchenko, V. (2014a). Vznachennya shlyahiv podolannya cinnisnogo rozkolu ta uspishnoyi rozbudovi derzhavnosti Ukrayini z pozicij svitoglyadno-kompetentnisnogo pidhodu. [Determination of the ways to overcome the value split and the successful development of the statehood of Ukraine from the standpoint of the ideological-competence approach.]. *Visha osvita Ukrayini : Teoretichnij ta naukovo-metodichnij chasopis*. 1, Dodatok 1 : Nauka i visha osvita, 200–208. (In Ukrainian).
- Ryabchenko, V. (2015). Visha shkola Ukrayini v zagalnocivilizacijnomu konteksti: socialno-filosofskij analiz z pozicij svitoglyadno-kompetentnisnogo pidhodu. Monografiya. [Higher school of Ukraine in the general civilization context: socio-philosophical analysis from the point of view of the philosophical-competent approach]. Kiyiv: Fitosociocentr. (In Ukrainian).
- Ryabchenko, V. (2015a) Demokratizaciya yak zasib podolannya nekompetentnosti j shlyah ozdorovlennya ukrajinskogo suspilstva ta jogo vishoyi shkoli. [Democratization as a mean of overcoming incompetence and the way of improving the Ukrainian society and its higher school.]. *Visha shkola Ukrayini v zagalnocivilizacijnomu konteksti: socialno-filosofskij analiz z pozicij svitoglyadno-kompetentnisnogo pidhodu*. Monografiya. Kiyiv: Fitosociocentr. (In Ukrainian).
- Ryabchenko, V. (2017). Osobistist studenta i zaklad vishoyi osviti v suspilnomu ta globalnomu kontekstah: konceptualni problemi vzayemodiyi ta rozvitku. [Student's Personality and Higher Education Institution in the Social and Global Contexts: Conceptual Problems of Interaction and Development.]. *Materiali Vseukrajinskoyi naukovo-praktichnoyi konferenciyi «Osobistist studenta i sociokulturne seredovishe universitetu v suspilnomu konteksti»*. Kiyiv: Institut vishoyi osviti NAPN Ukrayini. (In Ukrainian).
- Ukrayina pidnyalasya na pershe misce v rejtingu korupciyi E&Y. [Ukraine has risen to the first place in the rating of corruption E & Y.]. (2017, 10 kvitnya). ZN,UA. Otrimano z https://dt.ua/UKRAINE/ukrayina-pidnyalasya-na-pereshe-misce-v-reytingu-korupciyi-e-y-239238_.html. (In Ukrainian).
- Shtuler, I. (2016). Porivnyalna charakteristika rozvitku VVP na dushu naselennya Ukrayini ta Franciyi za period 1990-2014 rr. [Comparative characteristic of GDP per capita development in Ukraine and France for the period of 1990-2014]. *Naukovij visnik Uzhgorodskogo un-tu. Seriya Ekonomika*, 1 (47), T. 1, 121-126. Otrimano z http://www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua/images/pubs/47/1/47_18.pdf. (In Ukrainian).
- Paris communiqué: EHEA Ministerial Conference, (2018). Otrimano z http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

Ryabchenko Volodymyr

**University environment and its influence on the development of the student's personality:
actualization of the problem from the standpoint of the philosophical and competence approaches**

Abstract

The article focuses on the problem of how university environment influences student's personality development from the standpoint of philosophical-competent approach. Validated that this problem is both large, complex and extremely socially significant on university, local and global levels. It needs a permanent solution, because every new generation of students is different from

the previous generation. Each new generation faces new challenges while stepping to their professional career. The difference between these challenges was not as significant and not that much socially implying in the past. Nowadays challenges, that should be responded in adequacy with the high-graduate professional, are clear and could be even pattern-breaking not only in 5-year education period, but even between year-to-year graduates.

The ideological competence as the ability of specialists with higher education is determined corresponding to their own outlook to the social statuses and roles that they embrace and carry out. Attention is drawn to the fact that the world-view competence is the determining factor in general competence. The fact that modern civilization accelerates into the global ecology crisis proves the lack of ideological competence of post-graduate individuals. After all, they are the main subject of life transformation backed with intelligence and the most advanced achievements of science and technical progress. Proposed to consider the global human competence as it's endangered and synergistic ability to halt the global ecological crisis and ensure sustainable civilization development. Explained that global competence is possible only if it's subjects will be ruled by values that have a positive correlation with principles of sustainable development. Promotion of such values should be facilitated in university environment where individuals considered as future life changers are getting their degrees. Attention is paid on the importance of basic principles of ideological competence development (morality and social responsibility). Proved that it can be achieved only if conditions of an academically virtuous and democratic university environment are met. Substantiated that one of the effective methods to create such conditions should be launching effective governance mechanisms to university activities management. The emphasis is put on authoritarianism that blocks personal freedom in many domestic institutions, resulting in the lack of personal responsibility skills. It's impossible to develop a responsible citizen without proper freedom conditions, only slave can be an option. For the adequate understanding of complexity and diversity of the extraordinary social impact of university environment on student's identity under the conditions of social and global challenges author performed a critic analysis of national higher education institution's ability to deal with this issue through the prism of the following contradictions: 1) Technical and social development or science and technical progress and social evolution; 2) Competence criteria on local levels and global competence requirements; 3) The current crisis of classic universities and global challenges of technogenic civilization that graduates should deal with; 4) National university status devaluation in Ukraine and the urgent need to boost national competitiveness; 5) Virtualization and education process distancing from university environment and ever-increasing requirements to humanity of graduates.

In the process of critical analysis through the prism of contradictions described above the challenges on global, social, and university levels were identified, and individuals with higher education should respond to these with competence. Suggested to use these challenges as a peculiar matrix to make the assessment for each given higher education institution to prepare such individuals and determine their prospective ability to further development and existence.

Key words: personality, student, student personality development, integrity, world-view competence, university environment, governance, democratization, institution of higher education.

Інформація про автора:

Рябченко Володимир

– доктор філософських наук

– Україна

– Інститут вищої освіти НАПН України, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

- ORCIDiD -0000-0001-6404-1045
- E-mail: rvivan@ukr.net

Ryabchenko Volodymyr

- Doctor of Sciences (Dr. Hab.) in Philosophy
- Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Head of the Department of Leadership and Institutional Development of Higher Education