Київський національний університет імені Тараса Шевченка

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СОЦІОЛОГІЇ, ПСИХОЛОГІЇ, ПЕДАГОГІКИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Спецвипуск “МЕНЕДЖМЕНТ У ВИЩІЙ ШКОЛІ УКРАЇНИ: АДАПТАЦІЯ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО КОНТЕКСТУ”

ВИПУСК 11

КИЇВ - 2010

УДК 316.42(043)
ББК С5.841 я 4

Рекомендовано Вищою Атестаційною комісією України як фахове видання з соціології та психології (Постанова Президії ВАК України №1 – 05/8 від 22 грудня 2010 року)

Рецензенти: Скідін О.Л. д.соц. н.
Туленков М.В. д.соц. н.

Редакційна колегія

Судаков В.І.- д.соц. н., проф. відп. ред., Куценко О.Д д.соц. н., проф., заст. відп. ред. , Тарасенко В.І.- д.соц. н., проф., Яковенко Ю.І. - д.с.н., проф., Горбачик А.П. - к. фіз.-мат. н., доц., Соболевська М.О - к.соц.н., доц., відп секр секц., Малес Л.В.-к.соц н., доц., Чепак В.В.- к. соц. н., доц., Коваленко А.Б. – д. психол.н., проф., заст. відп. ред. , Бурлачук Л.Ф.- д.психол. н., проф.,, Швалб Ю.М. - д.психол. н., проф, Данилюк І.В. – к.психол.н., доц., Лещенко М.П. –д.пед. н., проф. заст. відп. ред., Плахотнік О.В.- д.пед. н., проф, Головко Б,А.- д.філос н., проф., Марушкевич А.А. – д. пед.н., проф., Норкіна О.Ф. – к.пед.н,, відп. секр. секц.

Рекомендовано до друку
Вченою радою факультету соціології
(протокол № 5 від 22 грудня 2010 року)

Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: Збірник наукових праць. – К.: Фенікс, 2010. – Вип. 11. -236 с.
ISBN

Наведено результати теоретичних, прикладних та науково-експериментальних досліджень з актуальних питань соціології, психології, педагогіки та соціальної роботи.

Для науковців, викладачів, соціальних працівників, практичних психологів, студентів.

Issue deals with the results of theoretical, empirical and scientific-experimental researches in the actual problems of sociology, psychology, pedagogic and social work.

It is of interest to scientists, teachers, social workers, psychologists-practitioners and students.

Редакція залишає за собою право вносити корективи щодо обсягу статей. Відповідальність за достовірність фактів, цитат, імен та інших даних несуть автори публікацій.

ЗМІСТ

СОЦІОЛОГІЧНІ НАУКИ

Горбачик А.П. Особливості менеджменту вищої освіти в сучасних умовах..... 5

Судаков В.І. Проблема ідентифікації соціосистемних засад інституту освіти та сучасного університетського менеджменту 20

Чепак В.В. Специфіка управління освітою в умовах реформування..... 42

Чернова К.О. Інституційна освітня мережа України: соціологічна концептуалізація 51

Сірий Є.В. Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири. 65

Щиголь І.В. Менеджмент та управління в бізнесових та освітянських установах..... 77

Алексєєва О.А. , **Ракша Д.А.** Трансформація менеджменту (педагогічного менеджменту) за умов адаптації соціального інституту вищої освіти України до європейського контексту. 91

Савчук О.В. Теоретичні засади дослідження функцій інституту вищої освіти..... 113

Кишенко О.Я. Постклясична освіта як складова розвитку демократичного суспільства 118

Норкіна О.Ф. Формування сучасного освітнього процесу в Україні 125

Мороз Є .О. Вплив репродуктивного культурного капіталу індивіда на доступ до вищої освіти: теоретичні аспекти. 133

Вдовиченко М.О. Дослідження процесу трансформації функціонального статусу освіти та соціалізаційних практик в соціології постмодерну 140

Кондов К.В. Соціальний контроль як умова ефективного функціонування інституту освіти 149

Кишенко Г.І., Нахабіч М.А. Динаміка адаптації студентів молодших курсів до навчання в умовах приєднання вищої освіти України до європейського освітнього простору (за результатами соціологічного дослідження). 156

Соколова К.О. Ціннісні аспекти мотивації отримання вищої освіти в контексті Болонського процесу 164

Черняк Д.С. Проблема вдосконалення викладання соціально-гуманітарних наук та соціології у вищих навчальних закладах України 170

ПЕДАГОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Коваленко А.Б., Пушкар В.В. Стандарти психологічної освіти: процедура встановлення та реалії застосування 177

Марушкевич А.А. Самовдосконалення особистості в поглядах Івана Огієнка. 189

Лещенко М.П. Діагностики якості діяльності викладача вищого навчального закладу в контексті освітнього менеджментую 197

Тимчук Л.І. Прогностика майбутньої долі учнів: наративи видатних педагогів 210

Кузьменко Н.М. Соціально–педагогічні передумови створення університетської освіти на чернігівщині (друга половина XVIII–початок XIX ст.) 220

Ващенко І.В., Салкова Д.В. Компетентність сучасного педагога в понятійно-категоріальному дискурсі 227

Соціологічні науки

УДК 378:658

Горбачик А.П.

канд.. фіз.-мат. наук, доцент Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Особливості менеджменту вищої освіти в сучасних умовах

В статті досліджуються особливості розвитку менеджменту вищої освіти в умовах посилення інституціональної диференціації системи вищих навчальних закладів. Аргументована важливість врахування змісту суперечливих тенденцій ресурсного розвитку сучасних університетів та їх типологічної специфіки.

Ключові слова: *вища освіта, інститути вищої освіти, університет, університетський менеджмент.*

Зміна характеру ринку праці має наслідком перехід до освітніх стандартів нового типу. Вища освіта з елітарної стає масовою. У розвинених країнах "економіка міста" вимагає масового робітника, що працює у сфері послуг (і в Україні сфера послуг вже перевищує 60% ринку праці), а отже має справу не стільки з машинами та механізмами скільки із людьми (із клієнтами). Важливим є вміння спілкуватися із клієнтом, гнучко реагувати на поточні зміни ситуації. Саме від цього залежать прибутки багатьох підприємств, а отже саме такі вимоги висувають роботодавці до найманих працівників. Крім того з'явився та активно розвивається досить специфічний сектор інноваційних фірм та підприємств, організованих інтелектуальними підприємцями, які в свою чергу часто шукають працівників не тільки із високою освітою, але й таких, що мають певний культурний рівень та навіть поділяють певні системи цінностей. Саме такого типу потенційних працівників мають готувати сучасні університети а отже все це розкриває перспективи розширення діяльності сучасних класичних університетів і може розглядатися як фактор позитивного впливу на їх розвиток. Мета даної статті полягає в з'ясуванні особливостей розвитку менеджменту вищої освіти в умовах посилення інституціональної диференціації системи вищих навчальних закладів

Насамперед зазначимо, що вища освіта з елітарним за своєю суттю процесом "передавання знань та вмінь від вчителя до учня"; вона все більше перетворюється на певний, хоча і досить специфічний, сектор сфери послуг ("вища освіта як різновид послуг"). І система вищої освіти адекватно реагує на зазначений вище запит ринку збільшенням обсягу освітніх послуг. В Україні зараз функціонує близько 900 вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, більше ніж 1000 досить самостійно працюючих філій ВНЗ. Серед них близько 350 ВНЗ, що мають III-IV рівень акредитації (готують бакалаврів та магістрів), серед

яких майже 250 ВНЗ державної форми власності. Отже, держава фінансує більшу частину сектору вищої освіти. Кількість місць для вступників на перший курс бакалаврських програм майже зрівнялася із кількістю випускників середньої школи [1, с.15-21]. Отримання вищої освіти (у ВНЗ державної або є приватної форми власності) не є проблемою. Такий рух до "повного охоплення молодого покоління вищою освітою" є характерним не тільки для України, така ситуація вже стала типовою для більшості розвинених країн. Але якщо в Україні всі ВНЗ принаймні формально видають однакові дипломи, то в багатьох розвинених країнах важливим є не просто отримання вищої освіти, але отримання освіти у престижному (що має високий та визнаний рейтинг) університеті і після закінчення навчання знайти цікаву, високооплачувану та престижну роботу за обраним фахом. Саме престиж університету, а отже і "якість диплома", часто має вирішальний вплив при вирішенні роботодавцем кому віддати перевагу при наймі на роботу. Престиж університету, його рейтинг встановлюється не державою, не наданням університету почесних звань або нагородженням його орденами, а регулярними оціночними дослідженнями, що проводяться незалежними агенціями за прозорими та визнаними методиками [див.: 2,3.4].

Збільшення кількості ВНЗ, університетів в Україні має позитивним наслідком втягування у сферу вищої освіти більшої кількості інвестицій, більшої кількості людей (зростання галузі, зростання сектору економіки, зростання сектору послуг). Залучаються і кошти держбюджету (зростає кількість студентів, що навчаються за кошти державного бюджету), і кошти бізнесу, і кошти приватних осіб (ВНЗ недержавної форми власності, студенти що навчаються "за контрактом" у ВНЗ державної форми власності). Але в той же час така "масофікація" вищої університетської освіти має також проблемні чи навіть негативні риси. "Тиск", що його створює на університети така кількість абітурієнтів та студентів, породжує ряд специфічних проблем. Врахування балансу позитивних та негативних наслідків відповідних процесів потребує певних управлінських впливів на інституційному рівні і є важливим елементом управління вищою освітою.

За деякими експертними оцінками лише біля однієї третини випускників ВНЗ (тих, що отримали рівень "спеціаліст" або "магістр") дійсно працюють після закінчення за отриманим фахом (потрібно провести узагальнююче професійне масштабне вибіркове дослідження і потім вести моніторинг цього показника). З одного боку, це можна інтерпретувати як неефективність роботи ВНЗ (неефективні витрати державних коштів). Але в той же час у розвинутих країнах лише приблизно третина бакалаврів продовжує навчання в магістратурі. Інші бакалаври знаходять собі роботу без необхідності закінчувати магістерські програми. Тому з іншого боку можна розглядати таку ситуацію із працевлаштуванням випускників як віддзеркалення ситуації неготовності українського ринку праці до "сприйняття" дипломованих бакалаврів. Звичайно, за умови навчання за схемою "4+2" (чотири роки бакалаврська програма, два роки магістерська програма) більшість справді фахових знань студенти отримують саме на магістерських

програмах. Бакалаврська програма в значній мірі орієнтована на не фахову (професійну), а на загальну вищу освіту. Але досвід інших країн свідчить про те, що сучасний ринок праці добре сприймає притаманний бакалаврам набір компетенцій, що включає загальну культуру, вміння та здатність до ефективних комунікацій, здатність до швидкої адаптації тощо. Орієнтація значної кількості бакалаврів на подальше працевлаштування, а не на магістерські програми, з одного боку економить час та ресурси випускників, а з іншого дає можливість університетам приділити більше уваги, ресурсів та зусиль магістерським програмам і тим самим підвищити якість підготовки магістрів.

Оскільки вища освіта не є обов'язковою, на відміну від середньої, навіть у не дуже сильних ВНЗ контингент студентів є більш сильним та більш мотивованим до навчання ніж у середній школі. Це створює у ВНЗ ефект впливу "оточуючого середовища" (ефект "впливу навчальної групи"), який для соціалізації молодої людини може бути не менш важливим, ніж зміст навчального процесу. За умови, коли всі ВНЗ дають формально дипломи однакової якості (однакові дипломи державного зразка) це може провокувати для ВНЗ бажання спростити навчальний процес для бакалаврів, сформувати для них занижені вимоги. Для певної частини студентів це може виглядати навіть привабливо, але таким чином ці студенти закривають для себе, або принаймні ускладнюють, подальший доступ для справді професійної освіти у магістерських програмах. Оскільки держава надає право ВНЗ видавати дипломи державного зразка і гарантує формально однакову "вагомість" всіх цих дипломів на ринку праці, саме держава має встановлювати мінімальні обсяги знань та компетенцій (державні стандарти), нижче яких ВНЗ не має можливості опускатися, і відповідно має їх контролювати.

Перетворення університетів з елітних на масові освітні організації вимагає іншого підходу до управління ресурсами, і в першу чергу фінансовими. Університети мають в першу чергу нарощувати кількість студентів і вишукувати можливість ефективної (в першу чергу з точки зору фінансової) роботи із великими масами студентів. Відносини між викладачами та студентами, за таких умов, стають біль формалізованими чи навіть більш формальними. Цінуються викладачі, що вміють працювати з великими потоками студентів, які свої зусилля спрямовують не стільки на безпосереднє спілкування із студентами ("зворотній зв’язок" викладання як процесу), скільки на удосконалення методик та техніки презентацій а також масового контролю. Такий викладач, який стає схожим на шкільного вчителя, є ефективним принаймні на бакалаврських курсах. Дійсно інноваційні знання, що базуються на власних наукових дослідженнях викладачів, можуть бути представлені вже тільки на магістерських курсах, де робота із студентами має бути більш індивідуалізованою. Звичайно, це є можливим тоді, коли обсяги магістерських програм є значно меншими (за кількістю студентів), у порівнянні із програмами бакалаврськими. В цілому ж це має наслідком те, що навчання значної кількості студентів (передусім бакалаврів) є відірваним від досліджень та нового інноваційного знання, а отже студенти не готуються як майбутні

інноватори, їх підготовка стає все більш схожою на навчання у школі за більш ускладненою (у порівнянні із середньою школою) програмою. Для університетів, як суб'єктів сектора освітніх послуг у економіці, важливою стає не академічна та наукова ефективність, а ефективність фінансова (економічна). З'являються так звані дистанційні (або "відкриті") університети, які пропонують спрощені навчальні модулі, що їх можна вивчати дистанційно (сучасні інформаційні технології дають таку можливість), практично не звертаючись безпосередньо (без особистого контакту) до викладача. Якщо такий підхід є виправданим у секторі отримання другої освіти, отримання певних фахових знань у вузькій сфері (засвоєння нової комп'ютерної технології, наприклад), то для підготовки елітних кадрів вищої кваліфікації він є неприйнятним.

За таких обставин, коли університети та університетське навчання є відірваними від передових наукових досліджень у відповідній галузі, у бізнесових колах зникає мотивація фінансування університетів. Не мають мотивації фінансувати дослідницьку діяльність в університетах і батьки студентів, що фінансують навчання "за контрактом", оскільки вони дійсно в першу чергу очікують отримання освітніх послуг та диплома державного зразка. Отже принаймні два з основних агентів фінансування вищої освіти, бізнес та населення, не зацікавлені у фінансуванні інноваційної та дослідницької діяльності в університетах. Лише кілька з найкращих університетів можуть отримувати додаткові (по відношенню до економічно необхідних для навчального процесу) кошти із цих джерел, спираючись в першу чергу на свій "бренд". Але і така ситуація не є стабільною. Елітарна модель освіти базується схемі самовідтворення еліти, що шукає та запрошує майбутніх кандидатів до отримання новітнього знання, доступного та зрозумілого "небагатьом обраним". Масова модель спрямована на стимулювання у суспільстві, в першу чергу у економіці, запиту на вищу освіту та на задоволення цього запиту. Але основна маса платоспроможних "споживачів" таких освітніх послуг (батьки, що сплачують контракти навчання своїх дітей, більшість роботодавців) не готові фінансувати наукові дослідження професорів та доцентів, які власне і складають академічну (наукову) складову навчального процесу і забезпечують передовий інноваційний рівень навчання. Населення та роботодавці готові сплачувати викладання та необхідну соціальну інфраструктуру університетів, але не науково-дослідну діяльність. За таких обставин, виграє той університет, що за менші гроші зможе забезпечити кращий рівень соціальної інфраструктури та базового викладання. Іншими словами, за такої моделі фінансування та функціонування виграють "університети не обтяжені наукою". Вони продають саме той товар, що є цінним для масового покупця, і є більш економічно ефективними.

Отже університети мають виконувати свої функції в умовах жорсткої конкуренції, але конкуренції не стільки академічної, скільки фінансової. Викладачам починає не вистачати часу для спілкування із студентами (на цьому можна "економити"), часу для самовдосконалення, часу для наукової роботи, інформаційних ресурсів. Університет змушений економити на обладнанні, часто віддаючи перевагу соціально-

економічним умовам навчання (гуртожитки, харчування, охорона, організація культурного життя та вільного часу студентів), оскільки саме ці умови більше цінуються споживачем масової вищої освіти.

Крім того об'єктивно погіршується загальна якість підготовки абітурієнтів, що приходять на перший курс. Це є наслідком того, що все більша частина випускників середніх шкіл йдуть до ВНЗ (що в цілому є позитивним фактором), але при цьому зменшується конкурентність при вступі, зменшується мотивація до навчання (майже за будь-яких обставин можна знайти ВНЗ, в якому можна буде отримати диплом загального державного зразка; більше того, у "не обтяжених наукою" університетах вчитися легше а оцінки є кращими) та знижується важливість професійного відбору (абітурієнти не обирають майбутній фах або ж принаймні напрямок навчання, а подають копії своїх документів до максимально можливої кількості "місць навчання"). Погіршення якості абітурієнтів нівелює ефект від "впливу навчальної групи", про який мова йшла вище. Крім того, значна кількість студентів вже на третьому-четвертому курсі починають працювати (з необхідності заробляти гроші або ж заробляти стаж роботи). Це ще ускладнює їх навчання і змушує викладача (щоб не погіршувати психологічний комфорт навчального процесу) знижувати вимоги. Цей процес стосується вже не тільки слабких студентів, або студентів зайнятих роботою, але й потенційно сильних студентів, які могли б навчатися більш інтенсивно та більше ефективно, можливо у менш психологічно комфортних та більш конкурентних умовах.

Вказані вище проблеми є характерними не тільки для українських або ж "пострадянських" університетів. З загостренням таких проблем час від часу стикаються і університети в розвинених країнах. Там також значна частина студентів розглядає університети як засіб для отримання у майбутньому гарної роботи та гарної заробітної плати. Значною є і там проблема купівлі чужих робіт, проблеми плагіату при написанні студентських робіт. Також є значна кількість викладачів. що не займаються науковою роботою. Але на відміну від України, в країнах Заходу вирішення цих проблем спирається на сильні академічні та дослідницькі традиції. Прозоро та неупереджено встановлені рейтинги університетів є загальновизнаними і саме на них орієнтуються і роботодавці і абітурієнти. Справжню наукову, освітянську, дослідницьку, управлінську, гуманітарну еліту у кожній з країн готує від декількох до декількох десятків (в залежності від розміру країни) університетів. Цей факт є підтверджений багатьма дослідженнями, починаючи від дослідження еліт і закінчуючи вивченням трудового шляху випускників університетів. Крім того до справжніх, дослідницьких, університетів потрапляють абітурієнти, що навчалися 12-13 років у середній школі, або ж у дворічних коледжах, абітурієнти які знають іноземну мову (часто не одну а більше), вміють працювати із комп'ютером, мають базові знання з економіки, права, етики тощо. У нас таке "донавчання" (навіть "досоціалізацію") змушені робити всі без виключення університети, оскільки ні в місті ні в селі масова 11-річна школа (яка часто є 11-річною лише формально) не дає відповідних знань.

За останні роки в світі до певної міри змінився характер праці викладача ВНЗ та, що також дуже важливо, змінився його статус. Якщо раніше робота університетського професора або доцента оплачувалася менше ніж відповідна за кваліфікацією рота у бізнесі, але ця різниця в оплаті компенсувалася академічною свободою, вільним часом для самовдосконалення та науково-дослідної діяльності, можливістю безпосереднього спілкування із талановитою молоддю, то зараз викладач ВНЗ має працювати з великою кількістю студентів, збільшується його навчальне навантаження, він має все менше часу та інших ресурсів для самостійної роботи, для власних досліджень. В той же час робота в бізнесі, у приватному та недержавному науковому секторі пов'язана в більшій мірі із інноваціями (технічними, науковими, соціальними) і оплачується вище, ніж робота в університеті. Університетський професор вже не завжди є носієм новітніх інноваційних знань та вмінь. Отже університетський професор не тільки "недоотримує" заробітну плату, але й "недоотримує" академічний статус і академічну свободу. Робота в університетах вже не має тих переваг (нематеріального характеру), які вона мала раніше. Замість академічних стимулів все більшу роль відіграє звичайна економічна компенсація за витрачений робочий час. Більше того, академічними званнями та науковими ступенями володіє все більше людей, які ніяк не пов'язані із науковою або ж викладацькою діяльністю, які не проводять досліджень, не пишуть свої наукові статті та не рецензують чужі, не працюють із аспірантами тощо. Все це "розмиває" а отже і знижує статус університетського професора або доцента.

В той же час, той "товар", що пропонується у такому секторі економіки, як освіта або наука, не має чітко визначених критеріїв оцінки якості, принаймні на етапі "замовлення" цього товару. Коли вирішується питання про можливе фінансування наукового дослідження, то орієнтуються на академічну репутацію та формальні ознаки кваліфікації майбутніх виконавців (наукові ступені, звання тощо). Остаточна якість результату дослідження стане зрозумілою після того, як дослідження буде проведено (а отже ресурси будуть витрачені). Коли вирішується питання про фінансування підготовки майбутніх фахівців, то орієнтуються на досвід та формальні ознаки кваліфікації викладачів. І знову якість виконаної роботи може бути оцінена хоча б у якійсь мірі, після того, як виділені ресурси будуть витрачені. Отже ця "довіра до майбутнього результату" є важливою надзвичайно. Але якщо корпус викладачів починає розширюватися за рахунок тих, хто не зацікавлений у науковій роботі та інноваційному викладанні, то система починає деградувати, якість починає падати, ті, хто продовжують намагатися "втримати" певний рівень, починають погіршувати своє становище (так би мовити "програють"). А за умов коли споживача масової вищої освіти цікавлять лише такі параметри, як вартість навчання, ймовірність вступити до університету, ймовірність закінчити університет та отримати диплом що визнається на ринку праці, параметри кар'єри "людини що має диплом юриста" або "людини що має диплом інженера", цей масовий споживач починає відбирати доступні за ціною університети, де

можна нескладно у комфортних умовах отримати потрібний диплом. Отже, загальна деградація викладацького корпусу веде до викривлення процесу вибору університету потенційним абітурієнтом. Коло замкнулося.

З іншого боку, в ситуації недостатності фінансування освіти платне навчання стає більш важливим і університет починає орієнтуватися в першу чергу на платоспроможність майбутніх студентів. Плата за навчання піднімається, оскільки вона вже не є додатковими коштами для розвитку, а має повністю покривати витрати на підготовку фахівця. Не всі абітурієнти можуть сплачувати за навчання. Критерій відбору змінюється (не знання, не талант, а платоспроможність), якість контингенту студентів змінюється. Зниження якості контингенту студентів впливає на якість навчання (навіть за умови незмінної якості роботи викладачів), адже, як вже зазначалося вище, "ефект навчальної студентської групи" є важливим для якості навчання.

Слід зазначити, що масофікація вищої освіти негативно впливає і на якість роботи викладача. Відірваний в значній мірі від безпосередньої роботи із студентом, викладач працює за стандартними навчальними програмами, використовуючи стандартні підручники або навчальні посібники. Педагогічна унікальність, індивідуальність певною мірою втрачають свою цінність в очах роботодавця (керівництва університету) та споживача (студент). Адже читати лекції за стандартними підручниками може "анонімний викладач" а перевіряти відповіді на стандартизовані тести знань може навіть комп'ютер.

Звичайно, наведені вище фактори не такими, що їх дія абсолютно визначає взаємовідносини у трикутнику "викладач-студент-керівництво ВНЗ". Академічна спільнота має свої важелі для відстоювання власних інтересів, є досить організованою та користується цими важелями. Крім того саме від активності викладачів (дослідницької, громадської тощо) залежить в значній мірі репутація ВНЗ, його "бренд", а отже певною мірою і фінансування. Це є важливим для керівництва ВНЗ, спонукає його до створення відповідних умов для проведення та публікації результатів досліджень. З іншого боку і студенти та їх батьки орієнтуються якщо не на рейтинг (зараз в Україні немає загальновизнаних та достатньо відомих і фахівцям і громадськості рейтингів ВНЗ) то принаймні на загальний імідж і "відомість" ВНЗ, а отже бренд університетський і в цьому плані є корисним. Таким чином університет в цілому зацікавлений не тільки у навчальній, але й у науково-дослідній активності викладачів. Цей фактор є позитивним та продуктивним як для отримання фінансування від держави та бізнесу, так і для залучення платоспроможних абітурієнтів (отримання фінансування від населення). Але цей фактор не є єдиним і часто не є вирішальним (вагомість саме цього фактору - це предмет для дослідження).

Ті, хто фінансують діяльність університету (це в першу чергу держава та бізнес) воліють знати про ефективність витрачених ресурсів. Університети в усьому світі стають об'єктом для визначення рейтингів (національних, регіональних, світових). Різних методик визначення

рейтингів багато, але в усіх цих методиках фактор наукової активності та суспільного визнання у світі є вагомим. Рейтинги стали популярним способом представлення інформації про різні об'єкти - товари (особливо складні та дорогі товари такі як комп'ютери та комп'ютерні програми, автомобілі тощо), твори мистецтва (книжки, кінофільми, музичні пісні), організації (університети, підприємства), країни (рейтинг інвестиційної привабливості, кредитний рейтинг, рейтинг за корумпованістю), окремих людей (як правило тих, чия професійна діяльність є публічною - спортсменів, політиків тощо). Рейтинги допомагають як різного рівня фахівцям (політикам, менеджерам, продюсерам), так і пересічним людям (виборцям, споживачам товарів, читачам книг) орієнтуватися у ситуаціях, що швидко змінюються, полегшують прийняття різних (часом дуже важливих) рішень.

Кожен рейтинг пов'язаний з вимірюванням певної властивості у однотипних об'єктів, яким ця властивість притаманна (або має бути притаманна) та впорядкуванням цих об'єктів за ступенем виразності цієї властивості. Досить часто рейтинг об’єктів визначається на основі однієї властивості, оскільки за однією властивістю легше проводити впорядкування і рейтинг є більш зрозумілим (що є надзвичайно важливим з огляду на масового "споживача рейтингів", мова про якого буде нижче). Прикладом може бути рейтинг музичних альбомів, що визначається за кількістю проданих копій. Якщо об’єкт характеризується кількома властивостями, то виходячи з оцінок цих властивостей часто конструюють один синтетичний інтегральний показник (індекс), за яким і виконують впорядкування. Спосіб побудови такого інтегрального показника, як правило, обирають досить простий та очевидний (знову ж з огляду на те, щоб він був зрозумілим "споживачам рейтингів"). Бажання (або необхідність) побудувати такого типу "одновимірні" рейтинги зумовлене необхідністю отримати показник, що легко інтерпретується і є наочним. Таке бажання призводить до того, що дослідник формулює досить складний за внутрішньою структурою концепт (на зразок, наприклад, "впливовість політика") і намагаються здійснити безпосереднє (тобто за допомогою одного прямого питання) вимірювання такого концепту. Часто це призводить до проблем з валідністю та надійністю такого інструменту вимірювання.

Отже, кожен рейтинг характеризується

(1) множиною об’єктів, рейтинг яких вивчається

(2) метою побудови рейтингу

(3) властивостями об’єктів, що вимірюються і на основі яких рейтинг побудований

(4) методикою вимірювання і зокрема інструментом вимірювання та джерелом інформації,

(5) методикою інтегрування результатів вимірювання у результуючий показник, за яким і виконується впорядкування об’єктів

(6) "виробником" рейтингу (хто продукує рейтинг і, зокрема, важливим є джерело фінансування робіт)

(7) "споживачем" рейтингу (для інформування кого рейтинг продукується).

Всі ці характеристики є важливими для змістовної інтерпретації рейтингу.

Розглянемо деякі приклади. Як вже згадувалося раніше, часто вимірюють та оприлюднюють рейтинги товарів, особливо таких технічно складних та досить дорогих товарів як комп'ютери, автомобілі, комп'ютерні програми тощо. Здійснюють цю роботу незалежні (обов'язково незалежні від виробників тих товарів, що їх властивості аналізуються) тестові лабораторії на замовлення незалежних організацій - таких як, наприклад, спілка споживачів. Товари оцінюються за декількома показниками, серед яких є як кількісні (швидкість, вага, розміри) так і якісні (дизайн, якість інструкції, якість сервісу тощо). Для забезпечення об'єктивності та довіри до рейтингу методика вимірювання та спосіб конструювання остаточного показника обов'язково публікуються. Метою таких рейтингів є визначення кращого товару (або товарної марки) в деякій групі. Головний "споживач" рейтингів - потенційні покупці відповідного типу товарів. Рейтинг є необхідним для того, щоб допомогти покупцеві (споживачу) обрати товар. Звичайно, виробник також є зацікавленим у високому рейтингу свого товару, оскільки оприлюднений високий рейтинг сприяє зростанню обсягу продаж.

Іншим прикладом є рейтинги спортсменів – шахістів, боксерів, тенісистів тощо. Такі рейтинги грунтуються на об'єктивних даних (кількість виграних партій, клас турнірів, в яких брав участь спортсмен тощо), враховують всю "спортивну біографію" спортсмена і є важливими для організаторів турнірів, рекламодавців та болільників. Спортсмени також зацікавлені у власному високому рейтингу, оскільки від цього показника безпосередньо залежить фінансовий розмір контрактів та навіть сама можливість участі у турнірах певного рівня. Є також рейтинги спортсменів, що грунтуються на експертних опитуваннях (як наприклад, визначення кращого футболіста року за результатами опитування провідних спортивних журналістів).

В останні роки важливу роль стали відігравати рейтинги країн світу, що вимірюються міжнародними неурядовими організаціями. Такі рейтинги є свідченням успіхів (або відсутності успіхів) у розвитку демократії, у розвитку економіки, у змінах якості життя в країні тощо. З багатьох точок зору ці рейтинги можна розглядати як показники успіху політичної діяльності країн (як показники політичного успіху). Грунтуються такі рейтинги, як правило, на даних експертних опитувань, що проводять відповідні організації, та даних міжнародної і національної статистики. "Споживачами" таких рейтингів є політики, бізнесмени, різні національні та міжнародні інституції. Такі рейтинги безпосередньо чи опосередковано впливають на загальний імідж країни, на відношення до країни з боку міжнародних інституцій та окремих політиків або фінансистів, на обсяг взаємодії із країною тощо. Наприклад, Програма розвитку ООН (UNDP) на основі таких показників як очікувана тривалість життя, рівень освіти населення та частка валового національного продукту на душу населення конструює індекс людського розвитку і впорядковує країни світи за значенням цього показника. Результати цієї

роботи широко висвітлюються у світових ЗМІ та інтерпретуються як чи не найважливіший показник соціально-економічного розвитку окремих країн. Відома неурядова організація Freedom House на основі результатів власного експертного опитування (що включає вісім питань стосовно політичних прав та чотирнадцять питань стосовно громадянських свобод) поділяє країни світу на "вільні", "частково вільні" та "не вільні" і це має суттєвий вплив на загальний імідж країни. На рейтинг корумпованості країн, що його на основі власних експертних опитувань готує міжнародна агенція Transparency International, орієнтуються інвестори під час оцінок ризику вкладень власних коштів в економіку тієї чи іншої країни. Кредитний рейтинг країни безпосередньо впливає на "ціну" кредитів (розмір відсотків, які необхідно сплачувати за отриманий кредит). Отже "ціна рейтингу" може бути досить високою. Прибутки або втрати від зміни рівня рейтингу можуть вимірюватися мільйонами чи навіть мільярдами у будь-якій валюті.

Таким чином, досить часто рейтинги є не тільки елементом зв'язків із громадськістю, але й важливою складовою інформації, на основі якої приймаються важливі рішення, і з цієї точки зору боротьба політичних акторів за підвищення власного рейтингу є цілком виправданою.

Методики конструювання та обчислення рейтингів, що їх регулярно продукують та оприлюднюють міжнародні організації та агенції, якщо і не складні, але часто досить громіздкі (особливо, якщо мова йде про детальний виклад). Тому зазвичай при публікації таких рейтингів у ЗМІ методики не наводяться, але вони є вільно доступними для фахівців або просто зацікавлених читачів. В поєднанні з посиланням на авторитетні академічні колективи, які займалися розробкою та валідізацією методик, така загальнодоступність є певною гарантією коректності показника. Адже більшість людей довіряють показам вольтметра, навіть не уявляючи собі на якому фізичному процесі базується вимірювання напруги електричного струму. Гарантією коректності є авторитет фізиків та інженерів, що розробили відповідний прилад. Таким чином, стандартизація та широка публікація навіть не зовсім тривіальних методик вимірювання соціальних показників дозволяє ввести результати вимірювання а часто і сам інструмент вимірювання до використання широким загалом фахівців та користувачів соціальних даних. За таких умов складність методики (а отже "неочевидність для непрофесіонала" інтерпретації показника) перестають бути суттєвою перешкодою.

Бажання використовувати рейтинги суб'єктів внутрішньополітичної діяльності в поточній політичній боротьбі, зокрема "орієнтація" рейтингів на широку публікацію в ЗМІ, призводить до того, що, як правило, такі рейтинги конструюються методологічно дуже просто. Головним інструментом вимірювань, на яких базуються рейтинги, є опитування – масові опитування або опитування експертів. Як правило, вимірювання здійснюється за допомогою одного питання (так зване, "пряме" або "безпосереднє" вимірювання). У випадку, якщо використовується більше ніж одне питання, побудова індексу, що вимірює необхідний концепт та на основі якого виконується впорядкування і побудова рейтингу, здійснюється досить простим методом – наприклад, простим

додаванням значень, отриманих в результаті відповідей респондентів або експертів на окремі питання. Більш складні схеми вимірювання (наприклад такі, де концепт представлений латентною змінною, а схема вимірювання базується на факторному або латентно-структурному аналізі) використовуються досить рідко почасти з огляду на малорозповсюдженість відповідних методологічних знань, почасти з огляду на складність представлення результатів такого вимірювання у ЗМІ для непрофесійної аудиторії або у звітах для замовників (що досить часто також не мають досвіду аналізу та інтерпретації даних, а отже можуть бути також зараховані до непрофесійної аудиторії). Нетривіальні схеми вимірювання популярності (а також довіри, підтримки, симпатії тощо) використовуються в академічних соціологічних дослідженнях, результати яких призначені не для широкого загалу, а для професійного співтовариства. Але такі показники, як правило, рейтингами не називають.

Відбір дійсно компетентних респондентів, що мають свою обґрунтовану оцінку політика або політичної організації, можна здійснити за допомогою серії попередніх питань-фільтрів. Але при оцінюванні рейтингів такий підхід практично не використовується. З одного боку, такий "відбір за компетентністю" може суттєво зменшити обсяг вибірки та вплинути на характеристики її репрезентативності. З іншого боку, у випадку побудови рейтингів компетентність респондентів не є важливим фактором впливу на валідність результатів вимірювання. При побудові рейтингів довіри до політичного актора, підтримки його дій, готовності голосувати за актора на виборах тощо валідність вимірювання, навіть якщо це не зазначається безпосередньо, ґрунтується на демократичному принципі всезагального та рівного виборчого права. Оскільки при вирішенні політичних питань загальним голосуванням (вибори різного рівня, референдуми) компетентність тих, хто голосують, не враховується, а важливою є лише загальна кількість голосів, отриманих на підтримку певного варіанту рішення питання, то є сенс враховувати оцінки всіх, а не тільки компетентних респондентів. Єдиною вадою такого підходу є нестабільність відповідей некомпетентних респондентів, нестабільність відповідей, що ґрунтуються не на знаннях, переконаннях, вірі чи традиціях, а на емоціях, безпосередній реакції на ситуацію інтерв'ю, на небажанні респондента продемонструвати свою необізнаність. Крім того некомпетентність респондентів, якщо її розуміти саме так, безпосередньо та негативно впливає також на надійність вимірювання. Такий негативний вплив на надійність стосується не тільки вибіркових досліджень, але й такої дорогої (з точки зору фінансового забезпечення), стандартизованої (адже всі процедури регламентовані законом та суворо контролюються) та суцільної (не вибіркової) процедури як вибори. Відсутність у значної кількості респондентів стійкої обґрунтованої думки призводить до того, що повторні вибори, які проводяться з практично тим самим списком кандидатів через невеликий проміжок часу дають суттєво відмінний від перших виборів результат. В той же час саме порівняння результатів повторного застосування інструменту є основою одного з підходів до оцінки надійності інструменту

вимірювання. Таким чином, прямі демократичні вибори, якщо їх розглядати не як засіб легітимації влади, а як інструмент визначення політичної сили або політичного лідера, що має найбільшу підтримку громадян, часто як інструмент вимірювання (вимірювання рівня підтримки, а отже і дійсного політичного успіху політичного актора) демонструють досить невисоку надійність.

При використанні в масових опитуваннях такої, як було вказано вище, шкали із трьох або п'яти пунктів рейтинг часто визначають або як відсоток тих респондентів, що дали повністю позитивну відповідь (наприклад, "довіряю повністю"), або як відсоток тих респондентів, що дали позитивну відповідь (наприклад, "довіряю повністю" та "більше довіряю, ніж не довіряю"). Оскільки в масових опитуваннях вимірювання здійснюється на основі даних вибірки, узагальнення такого вибіркового показника на всю відповідну генеральну сукупність має здійснюватися шляхом побудови для отриманого відсотку довірчого інтервалу для заданого рівня довірчої ймовірності (стандартними для соціальних наук є ймовірності 0.95 або 0.99). Навіть якщо у відповідній публікації дослідник намагається вести мову не про генеральну сукупність, а про "відсоток респондентів дослідження", будь-яка спроба здійснити порівняння (наприклад з проведеним раніше дослідженням або з дослідженням, виконаним іншим дослідницьким колективом) призводить до необхідності проводити узагальнення для генеральної сукупності. Дійсно, важко, наприклад, зробити змістовний висновок виходячи із порівняння відсотку прихильних до певного політичного лідера у одній групі людей (респонденти першого дослідження) з відсотком прихильних до того ж політичного лідера у групі зовсім інших (ніяк не пов’язаних із першою групою) людей (респонденти другого дослідження). Таке порівняння буде позбавлене сенсу, якщо тільки не зазначити, що обидві ці групи є випадковими вибірками з однієї тієї ж самої генеральної сукупності. Саме такого роду "спільне походження" двох груп респондентів (тобто те, що ці дві групи є випадковими вибірками з тієї ж самої генеральної сукупності) надає сенсу порівнянню. Але в такому випадку необхідно вести мову не про характеристики двох груп респондентів, і навіть не про характеристики двох вибірок, а про оцінки відповідного параметру у двох генеральних сукупностях (або у одній генеральній сукупності у два різні моменти часу, якщо мова йде про порівняння результатів двох досліджень, що проводилися за однією тією ж методикою, але в різний час). Довірчий інтервал є оцінкою невідомого (недоступного для безпосереднього вимірювання) параметра генеральної сукупності, зробленою на основі відомих (отриманих в результаті вимірювання) даних вибірки.

Імовірнісна інтерпретація рейтингу (як і будь-якого іншого показника) є принципово важливою. Важливо те, що ми можемо робити висновки повні і точні, але імовірнісні. Або можна сказати більш точно, що висновок є повним і точним лише тоді, якщо він є імовірнісним. Всі інтерпретації та висновки, що не враховують цю імовірнісну картину світу виходять за межі інструменту вимірювання а отже є некоректними. Впорядкування оцінок окремих суб'єктів політичної діяльності з метою

отримання рейтингу має здійснюватися лише на основі довірчих інтервалів. Наявність відмінності між рейтингами має визначатися шляхом перевірки відповідних статистичних гіпотез. Невеликі вибіркові відмінності, що не є значущими, не підлягають інтерпретації. Інтерпретація незначущих відмінностей між значеннями вибіркових показників не має ніякого відношення до наявних даних.

Необхідність використання саме статистичної інтерпретації рейтингу полягає в специфічній природі даних, що використовуються для його обчислення. По-перше, при обчисленні рейтингу ми маємо справу не з повними даними, що описують всю генеральну сукупність, а з даними вибірки. Вибірка є першим, але не єдиним, джерелом невизначеності. Друге джерело (або більш точно - сукупність джерел) полягає в тому, що, як зазначалося вище, не всі респонденти мають чітке та стале відношення до суб'єкту політичної діяльності, що вивчається. Певна невизначеність такого відношення може бути зумовлена різними причинами: некомпетентністю респондента, його слабою зацікавленістю політикою, несформованістю його поглядів, впливом ситуації опитування тощо. Крім того необхідно враховувати, що між опитуванням окремих респондентів (які, звичайно, опитуються не всі одночасно в один момент) та узагальненням результатів опитування (власне обчисленням рейтингу) проходить певний час (принаймні декілька днів). Інструментом врахування всіх цих невизначеностей і є статистичний метод. Справа полягає не тільки (і не стільки) в тому, що потрібно коректно застосовувати певні формули для узагальнення результатів вибіркових опитувань та в інтерпретаціях відповідним чином проводити чітку грань між показником, отриманим для вибірки, та відповідним параметром генеральної сукупності. Справа полягає в тому, що аналізуючи параметри сукупності, що складається з об'єктів, поведінка яких в принципі не може бути контрольованою повністю, ми завжди, при збиранні будь-якої кількості інформації, не будемо мати ситуацію повної визначеності. Припущення, що люди, які складають генеральну сукупність, мають свободу вибору (вибору під час голосування, вибору під час визначення свого ставлення до суб'єктів політичної діяльності тощо) є фундаментально важливим. Зробивши це припущення ми одразу потрапляємо в ситуацію певної невизначеності (або неповної визначеності). Отже, важливим чи може навіть головним джерелом невизначеності є саме свобода, в ситуації вивчення політичних рейтингів це є свобода мати (чи не мати) і висловлювати (або не висловлювати) свою думку стосовно політичних подій та суб'єктів політичної діяльності. А отже, в такій ситуації для коректної інтерпретації будь-якого показника (в тому числі і політичного рейтингу) потрібно застосовувати статистичний підхід. Статистичний підхід дозволяє працювати з пропущеними даними (наприклад, небажання респондентів давати відповіді на певні питання), з неточною інформацією, і в таких умовах невизначеності дозволяє робити точні, чіткі та визначені висновки. Правда, ці висновки є імовірнісними і їх коректна інтерпретація та прийняття на їх основі певних рішень потребує внесення поняття ризику до простої схеми мислення в термінах винайдених причин та визначених

наслідків цих причин, потребує спеціального статистичного мислення. Отже той, хто інтерпретує такі точні висновки, зроблені в умовах невизначеності, (наприклад, дослідник політичних рейтингів) або той, хто приймає певні рішення на основі таких висновків (наприклад, керівник передвиборчого штабу кандидата на певну політичну посаду) може не знати формул математичної статистики, але обов'язково має володіти культурою статистичного мислення.

Отже, університети можуть мати різні пріоритети цілей власного функціонування. Це дозволяє говорити про неоднорідність сектору освіти (принаймні як сектору економічної діяльності), виділяти різні типи ВНЗ та вести мову про специфіку менеджменту у відповідних ВНЗ [5, с.37- 44]. Типологію університетів можна вести за їх структурою (класичні мультидисциплінарний, технічний тощо), за галуззю та напрямком навчання (медичні університети, аграрні університети, юридичні університети тощо), за рівнем акредитації (специфіка українського менеджменту освіти) тощо. У відповідності із пріоритетами власної діяльності можна виділити декілька можливих типів ВНЗ (типів університетів).

1. Підприємницький університет. За способом планування діяльності та менеджменту такий університет є близьким до підприємства. Мета менеджменту - максимізація фінансового прибутку на всіх напрямках діяльності. На це спрямовані зусилля по відкриттю власних освітницьких програм, бізнес-шкіл, курсів підготовки та перепідготовки, програм навчання позауніверситетського рівня (близьких до технікумів та училищ). Активність в плані проведення прикладних досліджень із зовнішніми джерелами фінансування. Активність в плані створення неакадемічного зовнішнього іміджу - художня самодіяльність, спортивні команди, художні виставки тощо. Розвиток власної соціальної сфери (гуртожитки, їдальні, бази відпочинку, поліклініки тощо) із виходом на їх пропозицію на зовнішньому ринку, (включаючи і здачу в оренду приміщень). Університет орієнтується на отримання грошового прибутку. Ця мета розділяється і викладацьким колективом і адміністрацією. Можливими є конфлікти у колективі з приводу пропорцій розподілу прибутку. Там, де більша частина прибутків присвоюється адміністрацією та/або власниками високоймовірним є деградація університету. Там, де прибутки розподіляються прозоро і основна частина прибутків витрачається на розвиток та для колективу викладачів ймовірним є стабільне існування університету. Проблемою може бути те, що не всі прибуткові види діяльності сприяють зростанню академічної репутації університету. Конфлікт між економічною ефективністю та прибутковістю, який обв'язково буде виникати, потребує особливої уваги менеджменту з точки зору можливих шляхів компромісного вирішення.

2. Університет-"супермаркет". Пропонує велику кількість модульних курсів, орієнтованих на ринок праці та на "середнього за здібностями" студента. Студент обирає модулі, керуючись власними потребами, уявленнями про майбутню кар'єру та порадами методистів (деякі курси можна вивчати лише на базі інших курсів). В переліку домінують ті курси, що "користуються попитом". Такий університет найбільш гнучко може

реагувати на зміни вимог до працівників на ринку праці. Протиріччям є те, що корисність певного курсу, що пропонується, може стати очевидною лише через кілька років. Така структура університету найкраще відповідає масовій вищій освіті. Університет не стимулює розвиток наукових шкіл, зростання академічної наукової репутації, але може давати гарну професійну підготовку. Колектив викладачів може бути нестабільним (викладач працює певний час, поки відповідний курс користується попитом). Велика увага приділяється методичним матеріалам для самостійної роботи студентів, підручникам та навчальним посібникам, навчальним матеріалам, що не розповсюджуються вільно (у книжкових магазинах або ж через Інтернет) а є специфічним навчальним "know how" університету. Університет орієнтован на репродукування існуючих знань та на навчання компетенціям і не орієнтований на продукування нових інноваційних знань і навчання таким знанням.

3. Дистанційний університет. Цей тип є певним розвитком попереднього. Вибір курсів для навчання та програми навчання здійснюється також на основі побажань слухача та рекомендацій методистів. Орієнтація на професійну підготовку. Безпосередній контакт між викладачем та студентом відсутній або майже відсутній. Основою є використання сучасних інформаційних технологій.

4. Дослідницький університет. Університети елітного навчання. Готують кадри для наукових установ та інших університетів. Програма підготовки повністю визначається викладачами. Студент має можливість здійснювати вибір курсів для певної спеціалізації, але ця можливість досить обмежена. Розвинутим є сектор магістерської підготовки та аспірантура (або програми PhD). Викладачі стимулюються до занять науковою роботою. Навчання орієнтовано не тільки на трансляцію існуючих знань, але й на навчання інноваційним знанням та технологіям. Головним для університету є його академічний престиж та репутація. Навчальне (академічне) навантаження викладачів враховує необхідність займатися власними дослідженнями. Викладачі працюють у конкурентному середовищі і їх робота оцінюється в значній мірі за врахування наукових досягнень, кількості отриманих грантів (проектів), кількості наукових публікацій тощо. Навчання в більшій мірі індивідуалізоване (безпосередні контакти викладачів із студентами), що досягається зменшенням розміру академічних груп. Студенти навчаються у конкурентних умовах. Допускається значний відсоток відрахувань студентів, що не встигають. Університет самостійно здійснює набір студентів за власними критеріями. Зароблені університетом кошти в основному витрачаються на розвиток. При таких університетах можуть існувати такі структури як інноваційні технологічні парки, дослідницькі інститути або лабораторії, наукові кластери тощо.

Наведена типологія університетів (ВНЗ) є досить умовною, виділені типи потрібно розглядати як "ідеальні типи". В реальних університетах присутніми є різні риси, притаманні різним з виділених типам. Але аналіз кожного конкретного ВНЗ може виділяти домінуючі Але ця або подібна типологія може бути корисною при розгляді можливих варіантів

менеджменту ВНЗ. Головний висновок полягає в тому, що сектор вищої освіти є неоднорідним за різними показниками, і в тому числі за цілями функціонування ВНЗ (основних агентів). Ці цілі не суперечать основним функціонгльним завданнями вищої освіти, але накладають специфіку на діяльність ВНЗ а отже і на специфіку менеджменту.

Література: *1.Вища освіта України - Євпопейський вимір: стан, проблеми,перспективи. - К.: МОН України, 2008. - 103 с.; 2. A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. Published by: Ministry of Science, Technology and Innovation, Bredgade 43, DK-1260- Copenhagen, 2007.- 18p.; 3. Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07. National Trends in the Bologna Process, EURYDICE, Brussels, 2007. – 46p.; 4. National Qualifications Frameworks: Development and Certification / Report from Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, May, 2007. - Brussels, 2007. – 64p.; 5. Реализация Болонского процесса в странах Tempus (2009 2010).- Брюссель: Программа Tempus2010. - 67 с.*

УДК 334.7

Судаков В.І.

доктор соціологічних наук, професор Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Проблема ідентифікації соціосистемних засад інституту освіти та сучасного університетського менеджменту

В статті досліджуються сучасні тенденції змін цільових пріоритетів освітньої діяльності, які формують соціосистемні засади інституціонального розвитку освіти та сучасного університетського менеджменту в умовах прогресуючої глобалізації та інтернаціоналізації сучасного суспільного життя.

Ключові слова: *освіта, глобальна мета освіти, інститут освіти, вища освіта, університетський менеджмент.*

Відомо, що освіта займає зараз одну із провідних позицій серед соціальних інститутів суспільства й цивілізації. Сьогодні вченими виявлена пряма залежність рівня матеріального благополуччя, стану культури, темпів економічного, науково-технічного, політичного прогресу від якості та рівня освіти. Процеси глобалізації істотно змінюють систему соціальних функцій освіти і, водночас, значно загострюють суперечності між сукупним потенціалом людської культури і можливостями для багатьох країн і народів реально засвоїти й скористатися сучасними досягненнями людської цивілізації. В умовах глобалізації суттєво змінюються наукової уявлення щодо структурної диференціації інституту освіти та нормативних засад функціонування систем дошкільної, початкової, середньої та вищої освіти. Прогресуюча інтелектуалізація суспільного життя та інтенсифікація історичної тенденції перетворення науки на безпосередню виробничу силу суттєво зміними суспільну роль вищої освіти. Слід зазначити, що переважна більшість науковців вважають, що саме інституціональна система вищої освіти є тим істотним антикризовим і модернізаційним фактором сприяння створенню якісно нової ресурсної бази для підвищення рівня життя людей та гуманізації суспільного життя. Водночас, варто звернути увагу на ту

обставину, що питання перспективного розвитку інституту освіти та сучасного університетського менеджменту є гостро дискусійними і не мають однозначних концептуальних тлумачень.

З огляду на зазначену обставину, метою даної статті є дослідження змін цільових пріоритетів освітньої діяльності, які формують соціосистемні засади інституціонального розвитку освіти та сучасного університетського менеджменту в умовах прогресуючої глобалізації та інтернаціоналізації сучасного суспільного життя.

Насамперед, доцільно звернути увагу, що у більшості сучасних наукових досліджень зазвичай підкреслюється універсальна поширеність інституту освіти. Освіта об'єктивно виникає в будь-якій соціально-історичній системі в силу потреби будь-якого суспільства у відтворенні та передачі накопичених багатьма поколіннями людей знань, умінь і навичок з метою підготовки нових поколінь людей до життя. В концептуальних координатах такого розуміння освіта є стабільно відтворюваним соціальним явищем, що має яскраво виражений транскультурний та глобальний виміри. З огляду на цю обставину, освіту цілком виправдано характеризувати як глобальний феномен, оскільки і в сучасну епоху освіта є процесом передачі знань у глобальному масштабі спеціалізованими засобами навчання та виховання.

Саме на необхідності врахування глобального контексту соціальної сутності освіти, на наш погляд, справедливо роблять акцент ряд відомих соціологів, зокрема, Дж.Александер, З.Бауман, У.Бек, Р.Будон, П.Бурдьє, Ю.Габермас, Э.Гіденс, Дж.Масіоніс, Дж.Рітцер, Н.Смелзер, А.Турен, П.Штомпка й ін. Слід зазначити, що в умовах загострення різноманітних процесів сучасної глобалізації і, зокрема, посилення культурних нерівностей між різними регіонами нашої планети, соціальний статус освіти визначається неоднозначно. Проте у сучасних наукових дискусіях останнього часу виявляються певні конструктивні пізнавальні тенденції, на які доцільно звернути увагу.

Так американський соціолог Дж.Масіоніс вказує на важливість розмежування феноменальних та інституціональних характеристик освіти. Як глобальне соціальне явище освіта реально набула рис спеціалізованого соціального інституту лише в індустріальну епоху. «Освіта - найважливіший соціальний інститут, призначення якого полягає в передачі знань і навичок і навчанні культурним нормам і цінностям. У доіндустріальних суспільствах, коли не було системи офіційної освіти, діти навчалися в родинах; формально освітні структури з'явилися тільки в індустріальних суспільствах» [1, с. 679]. Близький за змістом підхід відстоює Е.Гіденс, який доводить, що сучасна система освіти спочатку сформувалася в більшості західних країн на початку Х1Х століття в результаті глобалізації шкільної підготовки. В доіндустріальних суспільствах, як зазначає Е.Гіденс, шкільна освіта була доступна лише тим небагатьом особам, які мали час і гроші, необхідні для її одержання. Єдиними освіченими категоріями населення були релігійні діячі або священики, які застосовували свої знання для читання і тлумачення біблійних текстів. Для переважної більшості людей освіта означала засвоєння звичаїв, навичок і досвіду старших поколінь. Діти традиційно

починали допомагати дорослим у домашній, сільськогосподарській і ремісничій діяльності із самого раннього дитинства. Проте процеси індустріалізації і розвитку міських поселень сприяли росту попиту на спеціалізовану освіту. «Люди тепер мають найрізноманітніші заняття, і фахові навички вже не доконче передаються безпосередньо дітям від батьків. Набуття знань дедалі більше полягає в абстрактному навчанні (таких предметів, як математика природничі науки, історія, література тощо), а не в практичній передачі конкретних навичок. У сучасному суспільстві люди повинні мати базові навички, такі, як читання, письмо, лічба, та загальні знання про своє фізичне, соціальне та економічне середовище; крім того, важливе значення має їхє вміння вчитися, або опанувати нові, іноді дуже технізовані форми інформації»[2, с. 469-470].

Неважко помітити, що Дж.Масіоніс й Е.Гіденс прагнуть вказати на ознаку «сучасності», «модерності» інституту освіти як соціально-історичного продукту індустріальної капіталістичної епохи. З таким підходом у цілому можна погодитися, якщо врахувати, що процеси становлення та інституціонального розвитку капіталізму здійснювались у глобальному масштабі. Тому переважна більшість явищ суспільного життя, які реально сприяли утвердженню капіталізму як світової системи, набували глобального статусу. Саме тому до числа таких глобалізованих соціальних явищ відноситься й освіта.

Водночас важливо підкреслити, що освіта, як глобальний соціальний і соціокультурний феномен, також виконує важливі суспільні завдання по акумуляції, збереженню й передачі сукупного соціокультурного досвіду. У цьому зв'язку ми вважаємо доцільним звернути увагу на двояку цільову й функціональну спрямованість освіти. По-перше, освіта сприяє відтворенню та підтримці цінності культурної традиції; по-друге, освіта є одним з найважливіших стимулів прогресивних соціальних змін й інноваційного оновлення суспільного життя людей. Саме тому освіта сприяє збереженню культурних цінностей і є стимулом соціальних змін, пов'язаних із впровадженням нових технологій і переоцінкою існуючих знань.

У сучасну епоху освіта, як ми вже відзначали, набуває особливої значущості, тому що вона покликана забезпечити підготовку як індивідуальних, так і колективних суб'єктів соціальної дії до рішення цілого ряду нових завдань інноваційного типу – зокрема, нових глобальних проблем, які постають перед людством. Саме тому ***вся система освіти у світовому масштабі має потребу в кардинальній інституціональній перебудові***. Мова повинна йти не про просту модернізацію сформованої освітньої системи або про оптимізацію наявного комплексу освітніх технологій. Фокусом відзначеної перебудови *є зміна глобальних цільових імперативів освітньої діяльності.* При цьому самим істотним критерієм в оцінці ефективності функціонування освітніх інститутів є не сам обсяг знань, який освітня система може передати людині для засвоєння, а поєднання останніх із суспільно значущими особистісними якостями, навичками та вміннями людини самостійно розпоряджатися засвоєними знаннями.

Характерно, що відповідно до визначення, прийнятому XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється «процес і результат удосконалювання здібностей особистості, завдяки якому людина досягає соціальної зрілості й формується як розвинута індивідуальність» [див.: 3, с.5-6]. Вважаючи значущою дану позицію, відзначимо, що у наведеній дефініції скоріш фіксується гуманітарний статус освіти і по суті не розкривається специфіка освіти як соціального феномена і як спеціалізованого соціального інституту. Саме тому, на наш погляд, вказана позиція потребує певної конкретизації.

По-перше, важливо враховувати, що освіта охоплює практично усі соціальні групи. Саме тому освіта як соціальний феномен виконує важливі інтегруючі та диференціальні (селективні) соціальні завдання, утворюючи в будь-якій етнонаціональній соціальній системі специфічний (освітньо-стратифікаційний) профіль соціальної структури суспільства. По-друге, не менш важливо також враховувати, що освіта у кожному соціумі має певну часову параметризацію. Вочевидь, що зараз для оволодіння знаннями і необхідними професійно-статусними функціями потрібно усе більш тривале навчання і виховання.

Відзначені обставини вказують на те, що освіта за своєю природою є складним соціальним і поліфункціональним феноменом, що має глобальні, етнонаціональні й професійно-статусні виміри.

Саме тому поняття «освіта» багатозначне. Його можна розглядати, як вже відзначалося, і як результат, і як процес засвоєння систематизованих знань, умінь, навичок, необхідних для розвитку особистості. При цьому важливо розмежовувати *реальний результат* і *формальний результат*. Реальний результат - це реальний рівень знань, якостей особистості, фактична освіченість. Формальний результат освіти - це система формальних показників навчання (диплом, атестат, посвідчення), які свідчать про закінчення навчального закладу, захисту диплому, дисертації.

Процесуальні характеристики освіти теж багатозначні, тому що освіта включає як процес навчання, так і процес виховання. Саме тому освіту у якості комплексного об'єкта соціологічного пізнання можна й необхідно аналізувати в різних аспектах: соціокультурному, діяльнісному, технологічному, інституціональному, управлінському та ін.

У *соціокультурному* аспекті освіту можна розглядати як важливий компонент культури, що забезпечує відтворення прогресивного соціального досвіду. Саме тому науковий аналіз освіти передбачає її розуміння у якості одного із ключових факторів культурного прогресу.

У *діяльнісному* аспекті освіта – це особливого роду діяльність з навчання й виховання людей. Діяльнісний аспект освіти припускає вивчення цілей, змісту, мотиваційної структури, організації освітньої діяльності.

У *технологічному* аспекті освіта – це певна комплексна система методів, способів, процедур оптимального й ефективного здійснення суспільних завдань навчання й виховання людей.

В *інституціональному* аспекті освіта – це не просто діяльність з навчання й виховання, а особливим чином організована ієрархізована

рольова діяльність, що спирається на систему спеціалізованих установ (інститутів), функції яких регламентовані певними правовими та спеціалізованими нормами.

Слід зазначити, що в сучасній науковій літературі можна наочно спостерігати «аспектні» трактування освіти як соціального феномена. Так російський учений Є.Гусинський обґрунтовує значущість виділення соціокультурного аспекту освіти як найбільш важливого. На думку вченого, освіта - це «надбання особистості, система уявлень у суб'єктивному просторі психіки, процес залучення особистості до культури» [4, с. 10]. Інші вчені звертають увагу на важливість аналізу діяльнісного аспекту освіти. В.Лєдньов, зокрема, підкреслює, що освіта «являє собою діяльність, націлену на формування образу людини і визначення її місця в світі» [5, с.6]. Необхідно також звернути увагу на позицію І.Богданова, яка ґрунтується на аргументації важливості виділення технологічного аспекту освіти як ключової сутнісної ознаки даного феномену. «Коли ми говоримо про освіту, то доцільно мати на увазі: відбиток на людині слідів навчальних і виховних технологій, практик і ситуацій, крізь які вона пройшла в процесі своєї життєдіяльності» [6, с.17].

Беручи до уваги відзначені точки зору, ми вважаємо, що найбільш значущим для розуміння сутності освіти як соціального феномена є інституціональний аспект. Тому ми загалом підтримуємо позицію видатного американського соціолога Н.Смелзера, який наголошує на пріоритетності соціологічної ідентифікації саме інституціональних засад освіти як системоутворюючого фактора, що визначає сутність не лише феноменальних, але й процесуальних рис освіти: «Освіта - інституціалізований (формальний) процес, на базі якого суспільство передає цінності, уміння й знання від однієї людини, групи, співтовариства – іншим людям» [7, с.656].

Раціональність змісту даного визначення полягає в наступному. По-перше, підкреслена діяльнісно-процесуальна сутність освіти як інституціалізованого (тобто здійснюваного за допомогою спеціалізованих установ і організацій) практичного засобу передачі людям певних цінностей, умінь і знань По-друге, звернено увагу на соціальну природу характеру освіти. По-третє, відзначені й певна складність й ієрархічність суб'єктної організації освітнього процесу - так суб'єктами освітнього процесу можуть бути як окремі особистості, так і групи людей , а також і певні співтовариства людей як громадян суверенних держав.

Водночас, у визначенні, запропонованому Н.Смелзером, є й певні недоліки. Насамперед відзначимо, що при акцентуванні на інституціональному аспекті освіти варто було б надати більш змістовні характеристики власне інституціональної специфіки освіти. Отже, важливо було б показати, саме якими якісними функціональними параметрами визначається відмінність освітніх інститутів від економічних, політичних та інших інститутів. Доцільно також вказати і на інший недолік. Так справедливо вказуючи на полісуб’єктність освітнього процесу, Н.Смелзер не пояснює те, чому різні суб'єкти освітньої діяльності здатні до консолідованих дій, тобто здатні виконувати

однотипні цільові освітні завдання. Інакше кажучи, американський соціолог по суті не намагається ставити проблему цільової спрямованості (соціальної місії) та інтегративного потенціалу освітніх інститутів.

Слід зазначити, що відзначені нами недоліки властиві й іншим близьким за змістом трактуванням. У тритомному підручнику «Соціологія» В.Добреньков й А.Кравченко характеризують інституціональну специфіку освіти в такий спосіб. «Соціальний інститут освіти - це гігантська система, що охоплює сукупність статусів і ролей, соціальних норм і статусів, організацій (установ, підприємств, університетів, академій, інститутів фірм і т.д.), які спираються на персонал, апарат керівництва й особливі процедури» [8, с.218].

У даному визначенні автори прагнуть вказати й на складний і багатокомпонентний склад інституціональної системи освіти. Однак у запропонованій дефініції вчені, по суті, оминають проблему *ідентифікації соціосистемних засад інституту освіти,* що не дозволяє, на наш погляд, коректно з'ясувати специфіку соціологічного вивчення освіти. А цю специфіку, як ми вважаємо, визначають пізнавальні орієнтації соціологів на виділення (ідентифікацію) та спеціалізоване дослідження чотирьох ключових проблем:

по-перше, це питання про специфіку соціальних відносин у сфері освіти, стабілізації та відтворенню яких сприяє відповідна інституціональна система;

по-друге, це вже означена нами проблема цільової суспільної місії освітніх інститутів;

по-третє, питання про їх інтегруючий і диференціюючий потенціал сучасних освітніх інститутів;

по-четверте, питання про саму можливість ефективного управління освітніми установами й інститутами за допомогою розробки й впровадження інноваційних управлінських технологій.

Беручи до уваги принциповий характер окресленої нами позиції, а також, взявши до уваги обставини системного взаємозв'язку й взаємозумовленості визначених проблем, ми вважаємо доцільним проаналізувати зміст даних проблем більш докладно.

1) Специфіка соціальних відносин у сфері освіти.

Насамперед відзначимо, що категорія «соціальні відносини» є однією з найважливіших абстракцій сучасної соціологічної теорії. В «Короткому словнику з соціології» змістовні ознаки даної категорії визначаються в такий спосіб: «Соціальні відносини - взаємини між групами людей, які займають різне положення в суспільстві, беруть неоднакову участь у його економічному, політичному й духовному житті і які розрізняються способом життя, рівнем та джерелами доходів, структурою особистого споживання» [9, с.322].

Вочевидь, що примітними особливостями даного визначення є фіксація обставини, що соціальні відносини безпосередньо виражають певну систему нерівностей, яка виникає в результаті взаємодії різних за своїми соціальними статусами суб'єктів суспільного життя. Звернуто

також увагу, що соціальні відносини, як прояв соціальних нерівностей, відтворюються на основі об'єктивних чинників соціальної диференціації, які визначають відмінності у статусних позиціях окремих соціальних суб'єктів. Таким чином, неважко помітити, що саме соціальна нерівність визнається ключовою сутнісною ознакою категорії « соціальні відносини».

Виходячи з такого розуміння, цілком логічно припустити, що соціальні відносини в сфері освіти мають свою специфіку, яка реально проявляється в особливих механізмах репродукції соціальних нерівностей. Відзначимо, що автори праці «Соціологія освіти» М.Лукашевич і В.Солодков загалом формулюють доволі типову концептуальну позицію, аргументуючи, що більшість соціальних нерівностей в системі освіти вирішується завдяки особливій прагматичній спрямованості освіти. Тому критерієм «мети й інтересу» відносин між тими, кого навчаються й тими, хто навчає, є «обопільна вигода». Одні за допомогою отримуваних знань та умінь хотіли б самовизначитися - самореалізуватися та самоутвердитися в суспільстві. Інші ж готові допомогти їм у цьому. І в цій допомозі наочно виявляється прагнення та інтерес самих викладачів реалізувати себе в якості наставників, праця яких є суспільною необхідністю. «Досягнення цілей одного й іншого можливе на шляху вирішення суперечностей між установками особистості учня та нормативними вимогами суспільства, носіями й стражами якого виступають вчителі»[10, с.53].

Вочевидь, що можна погодитися з думкою, що при вивченні суб'єктної специфіки соціальних відносин у сфері освіти варто враховувати особливості поділу праці між тими, *кого* навчають, і тими, *хто* навчає. Однак, як неважко помітити, дослідницька позиція М.Лукашевича та В.Солодкова базується: по-перше, на розумінні соціальних відносин як відносин які формуються в режимі нерівності; по-друге, на невиправданому ототожненні суперечностей соціальних відносин в сфері освіти з суперечностями навчальних соціалізаційних практик.

Однак, необхідно зазначити, що соціальні відносини є особливими відносинами комунікативного характеру, які можуть формуватися і відтворюватися не тільки в режимі нерівності, але й у режимі *рівності* взаємодіючих сторін. А даний режим рівності реально виникає тоді, коли у людей виявляються однотипні потреби, а, отже, і з'являється загальна зацікавленість у спільних діях із приводу задоволення даних потреб. Тому важливою характеристикою соціальних відносин, як ми вважаємо, є заснований на засадах соціального консенсусу ефект консолідованих спільних дій людей.

Наш погляд, необхідно враховувати, що одним з основних факторів самоорганізації суспільного життя є об'єктивна і універсальна потреба людей у засвоєнні й передачі прогресивного соціального досвіду, накопиченого попередніми поколіннями. Цілком закономірно виникає питання: чи може взагалі здійснитися передача накопиченого соціального досвіду без консолідованих спільних дій людей? Вочевидь, що ні. Саме тому освіта визнається у якості загальнозначущої цінності практично в усіх етнокультурах. Універсальний характер даної цінності

підтримується спеціальними інституціалізованими нормами конституційного права практично усіх країн світу. Звідси і «право людини на освіту» визнається як фундаментальна правова норма соціального консенсусу, яка і слугує основоположною засадою організації і підтримки функціональних режимів інституту освіти.

2) Цільова суспільна місії освітніх інститутів.

Вочевидь, що система освіти не може ефективно функціонувати без певних цільових пріоритетів на досягнення яких реально орієнтовані освітні інститути. Тому досить серйозним питанням є проблема суспільної місії освіти як соціального інституту. Відзначимо, що довідкових виданнях та в навчальній літературі можна виявити доволі невиразні тлумачення змісту даної проблеми. У цілому ряді випадків автори вказують на ті обставини, що головна мета освіти полягає в підготовці людини до життя і праці шляхом застосування певних технологій навчання й виховання.

Однак таке розуміння мети освіти носить скоріш традиційний характер і не відображує зміст інноваційних зрушень у світовому суспільному розвитку останніх десятиліть, які спонукують вчених ставити питання про уточнення цільових параметрів освітньої діяльності. Суть проблеми полягає у тому, що в житті сучасної людини освіта перестає бути лише локальним етапом її життєвого циклу. «Освіту, - як підкреслює Е.Гіденс, - вже не можна розглядати як етап підготовки індивіда до праці. У міру технологічних змін змінюються й необхідні навички, і навіть якщо розглядати освіту з чисто професійних позицій (як забезпечення необхідних для роботи знань), більшість дослідників погоджується з тим, що в майбутньому людині буде необхідно вчитися все життя» [3, с.497].

У даному висновку досить характерно констатуються ті істотні зміни, які ведуть до масштабного зростання соціальної бази сучасної освітньої діяльності, оскільки освіта все більшою мірою стає фактором розвитку діяльнісно-творчих здібностей людини як особистості. А це істотно змінює саму суспільну місію освітніх інститутів. «Виникає необхідність, - як відзначає О.Якуба, - у перегляді глобальних цілей освіти. Головним стає розвиток творчого потенціалу особистості, формування здібностей сприйняття й реалізації новацій, здатності вчитися. НТР ставить завдання формування творчої особистості, здатної до новацій% така особистість повинна мати не тільки гарну професійну, але й фундаментальну освіту і гуманітарну підготовку» [11, с. 145].

На нашу думку, така позицією сьогодні потребує певної конкретизації. Варто звернути увагу, що далеко не усі вчені беззастережно згодні з тим, що стратегію формування творчої і гармонічно розвиненої особистості варто визнавати як глобальну мету сучасної освітньої діяльності. Саме тому ми вважаємо доцільним вказати на точку зору Г.Дмитренка, який у монографії «Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу» вказує на важливість правильної постановки і фіксації глобальної мети освіти. У даній праці вчений, зокрема, відзначає: «Довгий час перед освітою ставилася глобальна мета всебічного гармонійного розвитку особистості. Однак реальні

результати (формування в дітях масового інфантилізму, агресивності, безвідповідальності, неповага до особистості, негативного ставлення до навчання, до процесу морального й фізичного виховання й ін.), і результати діяльності школи, особливо в аспекті оцінки реальних успіхів учнів, свідчать про те, що всебічний розвиток як мета виховання й навчання або неефективно реалізується, або ж не реалізується взагалі, а лише декларується. Саме тому, є достатні підстави вважати, що на практиці існує розрив між ідеальною (задекларованою) і реальною (функціонуючою) метою освіти» [12, с.30].

Конструктивний шлях подолання зазначеного «розриву» вчений вбачає у тому, щоб здійснити «декомпозицію глобальної мети» за допомогою виділення певних цільових пріоритетів як компонентів освіти, міру досягнення яких можна було б оцінювати за допомогою спеціалізованих емпіричних індикаторів. Такими цільовими компонентами є: 1) оволодіння знаннями, навичками й уміннями; 2) творчий розвиток; 3) моральний розвиток; 4) фізичний розвиток.

Реалізація такої стратегії, на думку Г.Дмитренка, сприяє більш осмисленому розумінню самої комплексності глобальної мети освіти. «Цінність декомпозиції головної мети полягає у тому, що в усіх її компонентах немає нічого такого, щоб не давало змогу використати їх як системну єдність на кожному рівні організації освіти. Більш того, в окремих навчально-виховних установах управлінська та педагогічна діяльність тим чи іншим чином здійснюється по усіх чотирьох напрямках, однак, як правило, носить несистемний характер, є малоефективною, а в окремих випадках належним чином не оцінюється» [12, с.32].

У цілому, підтримуючи підхід Г.Дмитренка, відзначимо, що дещо іншу концептуальну версію декомпозиційної стратегії пропонують автори навчального видання «Соціологія: наука про суспільство» (під ред. В.Андрущенка й А.Горлача), які також схиляються до необхідності реалістичного, більш конкретного, а, отже, і більш вузького розгляду цільової спрямованості освіти як специфічного культурно-репродуктивного процесу. На думку вчених, вчити людину все її життя - тобто взяти на себе турботу про її всебічний розвиток жодне суспільство просто не в змозі. «Адже задовольнити соціальні потреби, підтримувати суспільний прогрес можливо тільки засвоївши сукупне багатство культури. Засвоєння усього людського досвіду, найбільш значущих досягнень культури - це не тільки мета й завдання освіти, але й усіх форм культурної діяльності. Однак охопити різноманіття людської культури, діяльності, засвоїти багатство культурної спадщини, не здатна жодна окрема людина якими б універсальними здібностями вона б не володіла. Але якщо навіть припустити таку унікальну можливість, то непомірне розширення строків навчання недоцільно» [13, с.574].

Слід також взяти до уваги і думку вчених щодо важливості врахування і певних суперечностей культурно-репродуктивних і трансляційних засад освітньої діяльності, оскільки її здійснення далеко не завжди сприяє інноваційному розвитку суспільства. Так трансляція застарілих знань вочевидь сприятиме утвердженню стагнаційних процесів. Тому, якщо визначати глобальну мету освіти як оволодіння людиною сукупного

багатства культури та культурних цінностей, то залишається невідомим: чи буде сприяти така передача культурних цінностей їх інноваційному оновленню, чи це призведе лише до їх консервації.

Вочевидь, що у даному випадку прагнення вчених вказати на важливість прагматичної орієнтації мети освіти - «підготовка суб'єкта до конкретних видів діяльності». Виходячи з такого розуміння, авторами формулюється досить цілісна концепція, яка орієнтована на обґрунтування значимості реалізації в освітній діяльності «трьох найбільш стійких цілей освіти» - екстенсивної, інтенсивної й продуктивної.

Екстенсивна мета освіти припускає передачу накопиченого досвіду, знань, досягнень культури, що допомагає учням самовизначиться у наявному соціокультурному просторі, ефективно задіяти потенціал культурних надбань. Інтенсивна мета освіти полягає у орієнтації освітньої діяльності на розвиток таких якостей учнів, як їх готовність не лише освоювати певні знання, але й постійно вдосконалювати їх, розвивати власні творчі потенції. Продуктивна мета освіти має на увазі підготувати учнів до тих видів діяльності, якими вони будуть займатися в тій структурі зайнятості, які підтримують розвиток соціальної спільності і його власний розвиток. Дані освітні цілі, незважаючи на різнорідність їх змісту, доповнюють одна одну і водночас специфічним чином локалізують освітню діяльність, пристосовуючи її головним чином до ранніх етапів життєвого циклу людини.

Аналіз змісту розглянутих вище позицій щодо концептуальних трактувань проблеми наукового визначення суспільної місії (глобальної мети) освіти може свідчити про гостру дискусійність даної проблеми. Однак відмінності позицій вчених, на нашу думку, загалом обумовлені розбіжностями оцінок реальних освітніх досягнень та інтерпретаціями цих оцінок як певних індикаторів реалізації повноти соціальних цілей освіти та її суспільної місії. Зазначимо, що у відомому західному «Соціологічному словнику» (The Penguin) міститься стаття «Освітні досягнення», у якій робиться акцент на необхідності формулювання цілей освіти з урахуванням чинника соціально-класової диференціації, тобто чинника «зв'язку між факторами освітньої кваліфікації з класовими відмінностями в освітніх досягненнях» [14, с.193].

Така позиція, на наш погляд, є перспективною, оскільки самі освітні цілі найчастіше формуються в контексті реальних можливостей високостатусних (елітних) соціальних груп. Тому цілком доречним є питання: як співвідноситься освітній ідеал гармонійного розвитку особистості з реальними можливостями людини, яка живе в бідній родині, і яка реально може розраховувати лише на досить скромну освіту? Вочевидь, що пошук конструктивної відповіді на дане питання можливий у площині соціологічного аналізу проблеми інтегруючого й диференціюючого потенціалу сучасних освітніх інститутів.

3). Інтегруючий і диференціюючий потенціал сучасних освітніх інститутів.

Добре відомо, що в будь-якому суспільстві активно взаємодіють різні соціальні суб'єкти - як індивідуальні (реальні живі люди), так і колективні. До числа колективних соціальних суб'єктів соціологи, як правило, відносять великі та малі соціальні групи, а також соціальні інститути. Відзначимо , що поняття «соціальний інститут» перейшло у соціологію із юридичних наук, Там воно означало сукупність стійко чинних правил і норм, які як спеціальні критерії використовувалися при регулюванні соціально-правових відносин і вирішенні конфліктних ситуацій. Соціологічне трактування терміну «соціальний інститут» набуло дещо розширеного змісту. Соціальний інститут - це «історично сформовані, стійкі форми організації спільної діяльності людей» [9, с.88].

Дане визначення, на нашу думку, досить точно фіксує найбільш значущі характеристики, властиві соціальним інститутам як суб'єктам суспільного життя. По-перше, відмічено, що соціальний інститут має певні передумови свого виникнення та історію. По-друге, звернуто увагу на інтегруючому статусі соціального інституту саме як стійкої форми організації спільної діяльності людей.

У сучасній соціологічній науці утвердилася класифікація соціальних інститутів на основі врахування фактору функціональної диференціації економічної, політичної й духовної сфер життєдіяльності людей. Тому соціологами виділяються й спеціально вивчаються економічні, політичні й духовні (соціокультурні) інститути. Інститути освіти, якщо судити по тим цілям і функціям, які вони здійснюють у суспільстві, вочевидь відносяться до духовної сфери суспільного життя.

Важливо враховувати, що освіта як соціальний інститут має свою специфіку, що досить характерно проявляється у функціональних і регулятивних властивостях даного інституту.

На необхідність врахування цієї специфіки справедливо вказують автори навчального посібника «Загальна соціологія»(під ред. А.Ефендієва). Вчені наголошують, що сам інститут освіти сформувався не відразу, а на порівняно пізніх етапах процесу соціально-історичної еволюції людства. Однак сама поява інституту освіти в цілому була обумовлена значимістю вирішення фундаментального історичного завдання - забезпечення стійкого відтворення культурної традиції як фундаментальної умови розвитку суспільства й людини. «Оволодіння певними знаннями, накопиченими попередніми поколіннями - одна з найважливіших умов динамічного розвитку суспільства, життєвого успіху особистості. Але як соціальний інститут освіта склалася не відразу. Батьки час від часу передавали якісь знання, навички своїм дітям, але цей шлях оволодіння знаннями, накопиченим досвідом ненадійний і не гарантує певний рівень підготовки й може охоплювати недостатню кількість людей. Освіта як інститут відрізняється від спорадичних, випадкових соціальних зв'язків з метою передачі знань насамперед постійною й глибокою взаємодією між учасниками цього зв'язку, на відміну від випадкових, поверхневих контактів; чітким визначенням функцій, прав й обов'язків, ступінь взаємодії кожного вчителя й учня; регламентацією й контролем за цією взаємодією; наявністю спеціально підготовлених людей, які передають знання молоді, що концентрують

зусилля насамперед на цій діяльності (професіоналізація) і т.д.» [15, с.215-216].

Подібне розуміння соціального статусу інституту освіти в цілому характеризує його у якості атрибутивної функції суспільного життя, котра виникає в результаті поділу суспільної праці, що й приводить до функціонально-рольової диференціації людей на «учнів» і професійно діючих за певними правилами і регламентом «викладачів».

Зазначимо, що виходячи із такого дихотомічного тлумачення процесу функціонально-рольової диференціації суб'єктів інституціонально організованого освітнього процесу, переважна більшість вчених підкреслює важливість ідентифікації та диференційового аналізу інституціональних систем *1) дошільної; 2) шкільної; 3) професйно-технічної та 4) вищої освіти.*

Характерно, що самі критерії ідентифікації зазначених інституціональних систем загалом можуть позначати цілком різні онтологічні реалії. Таким критеріями можуть бути: 1) «віковий статус учнів»; 2) « тип школи», 3) «характер педагогічних відносин» [16, с. с.125-127].

У цілому погоджуючись із правомірністю такої інтерпретації, відзначимо, що окрім ідентифікації інституціональних систем дошільної, шкільної, професйно-технічної та вищої освіти необхідно також вказати на важливість ідентифікації та аналізу функціональних режимів *інституціональної системи управління освітою.*

Наш погляд, інституціональний аспект управління освітою не повинен виключатися із аналізу та інтерпретації структури освіти як соціального інституту. Ми вважаємо, що саме інституціональний аспект управління освітою розкриває, насамперед, інтегративний статус освіти як соціального інституту. Вочевидь, важливо враховувати, що освіта не тільки диференціює, але й об'єднує людей, виступаючи в якості специфічної інтегративної форми суспільного життя.

Відомо, що дослідженню інтегративного статусу освіти приділяли значну увагу соціологи-функціоналісти. Так Т.Парсонс розглядав освіту як найважливіший соціальний інститут інтегративного характеру, завдяки якому люди, через засвоєння набутих знань та соціокультурних норм, органічно поєднують два типи соціальних дій – «орієнтацію на себе» та «орієнтацію на колектив» » [17, с.668].

Інший американський вчений Д.Ньюман у своєму аналізі специфіки інституціональних засад освіти також виходять з того, що інтегративна місія інституту освіти полягає в формуванні та розвитку у людей не лише професійних, але й певних соціальних якостей соціокультурного характеру, необхідних для повноцінного «членства» у конкретному суспільстві. Саме тому «нові члени суспільства повинні бути навчені тому, що означає бути членом даного суспільства та як виживати у ньому» » [18, с. 26].

Зазначимо, що функціоналістський підхід до дослідження інтегративного статусу інституту освіти критикується соціологами-конфліктологами, які доводять важливість ідентифікації проявів класових відмінностей та соціальних суперечностей в системі

соціальних функцій інституту освіти [19, с.41-42]. На наш погляд, загалом можна погодитися з думкою К.Камейєра, Дж. Рітцера та Н.Ётмена, які констатують наявність складної концептуальної дилеми функціоналістських та конфліктологічних інтерепрецій інтегративного статусу інституту освіти. «Функціоналістський підхід передбачає тлумачення процесу навчання та засвоєння культурних норм і цінностей як виразу інтегративної функції освітніх інститутів; конфліктологічний підхід передбачає розгляд інтегративного статусу освітньої діяльності з позицій інтересів пануючих соціальних груп» » [20, с. с.401].

Слід зазначити, певні перспективи змістовної експлікації даної дилеми доцільно пов'язувати з розвитком інституціонального підходу до освіти. У підготовленому українськими соціологами двохтомному виданні «Соціологія освіти», зокрема, аргументовано, що саме розвиток інституціонального підходу дозволяє розкрити зміст освіти як консолідуючого чинника суспільного життя, як форми спільної діяльності різних за своїм статусом соціальних груп. «Оскільки інтереси соціальних прошарків у сфері освіти не збігаються, а їхня взаємодія, як правило, сповнена суперечностей, інституціональний аналіз освіти передбачає вивчення не тільки її організації, а й форм спільної діяльності різних соціальних груп. Інституціональний підхід спрямований на вивчення характеру, змісту, способу виявлення даних суперечностей і пошук шляхів їхнього зняття як у самій сфері освіти, так і за її межами… Інституціональний підхід, застосований при розгляді системи освіти, спрямований на вивчення характеру зв'язків між її елементами. Саме завдяки такому підходу стає помітним розрив між, наприклад, шкільним і дошкільним навчанням; шкільним і середнім професійним; шкільним і вищим; шкільним і початковим професійним» » [21, с. с.188-189].

У змістовному аспекті таке розуміння інтегративного статусу інституту освіти є перспективним для наступного уточнення, оскільки воно достатньо повно відображає цілий ряд специфічних функціональних особливостей освітніх інститутів.

Виділені й представлені специфічні функціональні характеристики освітніх інститутів, як ми вважаємо, вказують на їхній складний і суперечливий режим функціонування, оскільки освітні інститути є, водночас, важливими інститутами соціальної інтеграції і соціальної диференціації (соціальної селекції). Врахування цієї обставини суттєво актуалізує проблему можливостей ефективного управління інститутами.

4). Оцінка можливості ефективного управління освітніми інститутами.

Оскільки режим суспільного функціонування освітніх інститутів є процесом досить складним й суперечливим, то і сам процес управління інститутами освіти, вочевидь, не є простим. Аналіз соціологічної літератури, на жаль, не проясняє питання щодо того, наскільки просто та ефективно можна управляти інститутами освіти. Узагальнюючи відповіді науковців на дане питання, варто вказати на те, що управління освітніми інститутами здійснюється відносно невеликим числом адміністраторів. Однак чи ефективно вони управляють? Вочевидь, що дане питання потребує спеціального аналізу.

Насамперед, варто звернути увагу на ту обставину, що самі можливості ефективних управлінських впливів на процеси функціонування інституту освіти залежать від ступеню реалістичного врахування змісту фундаментальних суперечностей, які виникають у результаті культурної глобалізації.

В зв'язку з цим ми вважаємо доцільним звернути увагу на два важливих аспекти.

По-перше, на наш погляд треба з усією серйозністю поставитися до точки зору французьких соціологів Д.Мартена, Ж-Л.Мецжера й Ф.Пьєра, які в монографії «Соціологія глобалізації» вказують, що в умовах глобалізації, освіта залишається важливим компонентом ідеології культури Прогресу. Саме тому інститут освіти, вочевидь, буде втягнутий у кризу фундаментальних систем інтерпретації реальностей навколишнього світу, які становили ядро західної ідеології Прогресу та по суті формували базові стратегії навчання й виховання людей. «У той час як по усій планеті поширюється тріада «вільного світу» - ринкова економіка, політичний плюралізм, масове споживання, - ідеологія Прогресу вже, як уявляється, не підтримується на Заході світлим баченням майбутнього. Західна людина переживає зараз перехід від «суспільства Прогресу» до «суспільства Змін», з якого будуть вигнані потоком самого руху фундаментальні пояснювальні системи, побудовані на базі концепції «логосу». Починаючи з 60-х років XX століття великі пояснювальні системи, якими, зокрема, обґрунтовувалася етика, схоже, зникають (позитивізм, гегелівська феноменологія, марксистська діалектика й ін.), і в той же час безупинно множиться й усе більше ускладнюється матерія «того, що необхідно мислити». Що ж буде тоді виражати яке-небудь конкретне судження, якщо не буде існувати жодного заздалегідь певного універсального змісту, що дозволяє підвести під нього окремі думки?» [22, с.216].

Занепокоєння французьких учених досить легко зрозуміти. Адже процес культурної глобалізації дійсно досить істотно загострює питання про те, на якій етичній основі повинен здійснюватися процес навчання й виховання людей і яка повинна бути сама наукова картина розуміння цього процесу? Помітимо, що відсутність належної ясності щодо вичерпної відповіді на це питання вказує й на специфічні протиріччя й труднощі ефективного управління сучасними освітніми інститутами.

Іншим, не менш важливим, аспектом процесу глобалізації інституту освіти є масштабне посилення соціальної мобільності - тобто масштабне посилення горизонтальних і вертикальних переміщень суб'єктів освітнього процесу. Вочевидь,що глобалізація освіти припускає можливість і право на одержання й продовження освіти в будь-якій країні світу, а це неможливо без погодженої стандартизації національних систем освіти й міжнародних угод про конвертацію й визнання сертифікатів про освіту й дипломів. Стандартизація освіти викликає законне побоювання в деяких країнах щодо втрати культурної своєрідності та національної специфіки.

Таким чином, процес глобалізації інституту освіти є істотним стимулом організаційної перебудови функціональних режимів освітніх інститутів на

національному рівні насамперед в аспекті орієнтації їхньої діяльності на міжнародній арені.

З врахуванням цього фактору досить легко прийти до висновку, що на початку XXI століття завдання ефективного управління освітнім комплексом на національному рівні його організації істотно ускладнюються.

У сучасній літературі з соціології освіти, як нами вже відзначалося, підкреслюється та обставина, що управління соціальною організацією інституту освіти по суті будується на базі врахування «горизонтальних» і «вертикальних» переміщень його суб'єктів у межах трьох найважливіших інституціональних компонентів системи освіти: 1) інститутів управління освітою; 2) навчально-виховних інститутів; 3) інститутів освітянської інфраструктури.

Ми згодні й підтримуємо таку позицію як перспективну для наступної конструктивної наукової розробки. Однак важливо враховувати, що поліфункціональний статус інституту освіти, як вже підкреслювалось у наших дослідженнях, загалом обумовлює цілком реальні дослідницькі труднощі в аспекті коректного врахування даних вертикальних і горизонтальних переміщень [див.:23, с.306-308].

Таким чином, ефективне управління інститутом освіти в цілому є досить масштабною науковою проблемою в силу складної горизонтальної і вертикальної інституційно-функціональної розчленованості сучасного освітнього комплексу. Крім того, важливо також враховувати, що саме управління сучасною системою освіти багато в чому є орієнтованим на максимальну реалізацію змісту тих соціальних функцій, які виконують різні компоненти освітнього комплексу, зокрема, система вищої освіти в суспільствах індустріального та постіндустріального типу.

Як вже зазначалось в наших опублікованих працях, в розвитку сучасної вищої освіти відбуваються кардинальні зміни в її принципах, змісті, структурі, функціях, методах та ролі в суспільстві » [див.:19; 23; 24].

Дані зміни знаходять своє змістовне відображення у певній сукупності якісних перетворень революційного характеру.

1. Перетворення освіти в основне джерело багатства суспільства. Це відбувається тому, що людський капітал стає головним багатством постіндустріального суспільства. В економіці все відчутніше зростає «додана вартість», яка забезпечується інтелектом, знанням, інформацією.

2. Перехід від «поточного» виробництва спеціалістів до виробництва їх малими «серіями» чи навіть поштучно. При цьому найважливішою властивістю, якої набуває вища освіта, стає гнучкість, здатність до «переналаштування». Це стосується як самої системи вищої освіти, так і її продукту – спеціаліста.

3. Перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності. Основним орієнтиром вищої освіти стає формування творчо мислячої особистості, яка володіє здатністю саморозвитку.

4. Комп'ютеризація навчання, яка кардинально змінює процес навчання, надає їй технологічного характеру. Комп'ютер забезпечує інформаційно-творчі технології освіти, стає засобом навчання та навіть вчителем і партнером.

5. Зростання ролі вищої освіти в суспільстві, її соціальних масштабів, ступеня впливу на всі соціальні інститути та процеси, особливо на соціалізацію особистості, перетворення її в одну з найважливіших сфер соціуму.

6. Ріст коштів, які суспільство витрачає на вищу освіту, з одночасним зростанням віддачі від неї. Вона стає однією з найбільш прибуткових галузей вкладення грошей. Освіта починає притягувати до себе значну кількість фінансових, кадрових та інформаційних ресурсів і водночас сама перетворюється у важливий ресурс суспільства, який забезпечує її оновлення на ключових етапах розвитку.

7. Система вищої освіти концентрує в собі нововведення, формує інноваційний людський капітал, стає могутнім джерелом його оновлення. Країни, які утримують лідерство в освіті чи змогли зберегти освітній потенціал в кризових умовах, здатні або зберегти своє лідерство в світі, або заявити про себе в якості повноправних учасників авангарду світового співтовариства.

8. Нарощування різноманіття та багатоваріантності, багаторівневості системи вищої освіти, розширення можливості вибору професійних програм та етапу процесу навчання.

9. Гуманізація та гуманітаризація вищої освіти, її орієнтація на розвиток особистості, повагу прав кожної людини, гуманітарні цінності.

10. Безперервність освіти, яку отримує людина не раз і назавжди, а протягом всього життя, коли вона виступає як процес постійної самоосвіти. Сучасному суспільству необхідна нова система освіти людини протягом всього життя. Під час швидких змін інформаційного середовища люди повинні мати можливість час від часу отримувати нову освіту. В майбутньому періоди трудової діяльності людини будуть чергуватися з періодами її перепідготовки.

11. Технологізація освіти на основі широкого застосування електроніки та комп'ютерної техніки, що дозволить розширити можливості дистанційної та домашньої освіти. Набирає сил тенденція створення індустрії знань, коли університети почнуть грати в суспільстві більшу роль, ніж промислові корпорації.

Революція в системі вищої освіти тому й видається революцією, оскільки вона є якісним структурним стрибком в розвитку університетського менеджменту. Відбувається перехід від класичної моделі організації вищої освіти, яка є результатом розвитку індустріального суспільства з його конвеєром, потоком та масовими професіями, до посткласичної моделі вищої освіти, яка протилежна класичній за основними характеристиками (таблиця,1.1 [25,с. 319]).

Сучасний стан розвитку вищої освіти в світі характеризується як перехідний. Класична освіта переживає глибоку структурну кризу. Її дітище – університети, які є справжніми монстрами епохи індустріалізації, ведуть особливо інтенсивні пошуки в багатьох

напрямках: номенклатури спеціальностей, методів навчання, розвитку управління та самоуправління, прогнозування перспектив. Якщо університету, котрий мав розвинутий гуманітарний профіль, стає все важче виживати, то труднощі технічного вузу ще значніші. Вони доволі швидко скорочуються, модифікуються, набувають нових форм освіти. Тут особливо загостреною є проблема гуманітаризації вузу. Перспективною є тенденція не лише гуманітаризації технічних вузів, а й технізації чисто гуманітарних навчальних закладів, які нерідко здатні «просувати» гуманітарне знання з метою всебічного розвитку студентів з-за слабкої технологізації навчального процесу.

Таблиця 1.1 - Порівняльна характеристика класичної і посткласичної вищої освіти

Класична вища освіта	Посткласична вища освіта
Масовість освіти, її індустріальний характер, поточність	Індивідуальність, особистісність, одноразовість підготовки в невеликих серіях
Тривалість і стабільність знань, програм та методів навчання	Постійні зміни в системі знань, які викладаються, програмах та методах
Традиціоналізм, стабільність, відсутність оновлення	Постійність інновацій
Дискретність освіти, отримання знань у молодому віці	Безперервна освіта протягом всього життя
Авторитарна організація освітніх систем та інституцій (централізація, ієрархія, жорстка нормативність, авторитаризм)	Демократизація освітньої системи (децентралізація, автономізація, координація, гнучкість нормативів, демократизм)
Формування професійних знань, умінь і навичок	Формування творчості, розвиток здібностей, вмінь та навиків переробки та використання інформації
Формування нормативної особистості, тобто такої, яка засвоює норми суспільства і володіє ними	Формування індивідуально неповторної творчої особистості, яка володіє потенціалом саморозвитку, системою цінностей та мотивацією
Освіта виступає метою та засобом досягнення індивідуумом інших цілей	Освіта виступає самоціллю та смислом життєдіяльності індивіда

Суттєві зміни відбуваються в усіх складових освітньої сфери: у навчанні, вихованні, управлінні навчально-виховним процесом, комунікаціями між учнями (студентами) та викладачами, в технологічних принципах, покладених в основу навчально-виховної діяльності.

Класична освітня система орієнтована на формування професійних знань, умінь і навиків, які диктуються потребами ринку праці, що, з одного боку, дає можливість випускнику вузу знайти роботу, а з іншого – вузький професіоналізм з часом відіб’ється на ефективності його роботи, приведе до лав безробітних. На противагу цьому посткласична система формує професійний інтелектуальний капітал, здатність його нарощувати, переживати цикли своєї власної інтелектуально-професійної реконструкції. Такий спеціаліст постійно знаходиться в процесі круговерті робочої сили, який створює умови не для спадної, а

зростаючої мобільності. Зокрема, класична європейська система виховання, характеризується наступними рисами:

1) ціннісно-раціональний характер навчання і виховання;
2) переважаюча орієнтація на розвиток волі та розуму;
3) утвердження в людині індивідуального і творчого начал, яке співвідноситься з гармонізацією відносин із соціумом Р..

Що стосується постклассичної освіти, то задачі класичного виховання є для неї невід'ємними і органічними. Швидкі ритми життя сучасного студента, його віртуалізація ставлять на перший план проблему його всебічної соціалізації, формування інтелектуального капіталу не має жодного сенсу.

Постклассична освіта відрізняється кардинальним оновленням комунікації між студентами та викладачами. Стійкою тенденцією розвитку навчальних комунікацій є тенденція зростання не лише суб'єкт-суб'єктної взаємодії, але й нарощення інтенсивності й різноманіття комунікацій, їхня віртуалізація.

Суттєві відмінності спостерігаються в управлінні навчально-виховним процесом й технологіях навчання та виховання. Технології стають все більш індивідуалізованими, адаптованими більшою мірою до тих, хто навчається, в управлінні зростає значення самоуправлінських традицій, ціннісних начал, а також автономізації та індивідуальної свободи.

Безсумнівно, що революційні зміни в освіті проявляються у виникненні принципово нових методів навчання.

Методологічний простір навчання змінюється дуже суттєво.

Проблема інноваційних процесів у методах навчання – це одна зі старих проблем освіти.. Не втрачає актуальності ця проблема і на початку XXI ст. Нововведення в методах навчання розгортаються в декількох напрямках:

- в аспекті універсальності методу з точки зору реалізації в ньому основних функцій навчання: отримання знань, вироблення вмінь та навичок, формування професійних якостей та їхнього тренінгу;
- у зрізі вузької спеціалізованої направленості методу на досягнення часткового ефекту. Мова йде про методи професійного навчання;
- розвиток методичних систем, які є не якимось методом самі по собі, а деякою методичною системою;
- посилення в розвитку методів акценту на можливості їхнього самостійного використання студентами без спеціальної допомоги з боку викладача. Методи навчання все більше стають методами самоосвіти;
- збільшення орієнтації методів не на отримання конкретних знань чи формування деяких часткових умінь і навичок, а на розвиток пізнавального потенціалу особистості, здатності до навчання, вдосконалення творчих здібностей;
- становлення таких методів навчання, які впливають на внутрішню структуру особистості: мотивацію, ціннісні установки та орієнтації, інтереси та потреби;
- розвиток методів в аспекті формування творчих здібностей особистості, її творчого потенціалу;

- радикальне оновлення методів навчання, зміна самої методологічної парадигми, які доповнюються локальними трансформаціями та мутаціями методологічного змісту навчання.

Таким чином, революція в освіті значною мірою виступає як методологічна революція з її кардинальним оновленням методів, набуттям ними більшого різноманіття функцій та ростом ефективності застосування.

Проблема методологічних, ментальних нововведень пов'язана з проблемою схильності людського пізнання до консерватизму.

Університети відіграють все більш зростаючу роль в сучасному постіндустріальному суспільстві, виступаючи могутніми джерелами нововведень, ментальних змін, впливу на всі сфери суспільного життя. Вони є найбільш сильним перетворюючим впливом революції в освіті. Вони досить швидко перетворюються не лише у лідерів прогресу, але й у джерела оновлення суспільства. Це призводить до необхідності вдосконалення університетського менеджменту – специфічної інтегральної галузі менеджменту, яка забезпечує управління сучасним університетом. Його структуру можна подати у вигляді схеми (рис.1.1.), розробленої українським соціологом Ю.П.Сурміним [25,с. 321]).

Менеджмент сучасного університету повинен базуватися на стратегічних завданнях, які стоять перед університетом.

1. Забезпечення функціонування університету як складного навчально-виховного, наукового та організаційного комплексу, що передбачає технологічний, фінансовий, кадровий та організаційний різновиди менеджменту.
2. Формування і рекламування іміджу, без якого принципово неможливі забезпечення якісного набору абітурієнтів, залучення додаткових коштів, успіхи в конкуренції в освітньому просторі, який з кожним роком стає все більш насиченим. Зауважимо, що погіршення демографічної ситуації в Україні у 80-х рр. найближчим часом різко загострить проблему набору в національному освітньому просторі й примусить заохочувати абітурієнтів з інших країн.
3. Забезпечення стійкого розвитку університету, що передбачає широке використання інноваційного, антикризового та стратегічного менеджменту. Найбільш важливими проблемами, які виникають в цьому напрямку перед університетами, є: забезпечення динаміки якісного і кількісного зростання, швидке реагування на кон'юнктуру інтелектуального ринку, врахування специфіки кожної нової когорти молоді, нарощування нововведень, прискорене засвоєння передового досвіду, профілактика кризових процесів, дієвість планування і т.д.
4. Укріплення й нарощування університетських традицій, без яких неможливе стійке функціонування університету в умовах все більшого ускладнення зовнішніх факторів. Це передбачає не лише розвиток і укріплення традицій, культивування своїх власних свят та обрядів, але передусім створення наукових і педагогічних шкіл, формування свого власного стандарту якості.

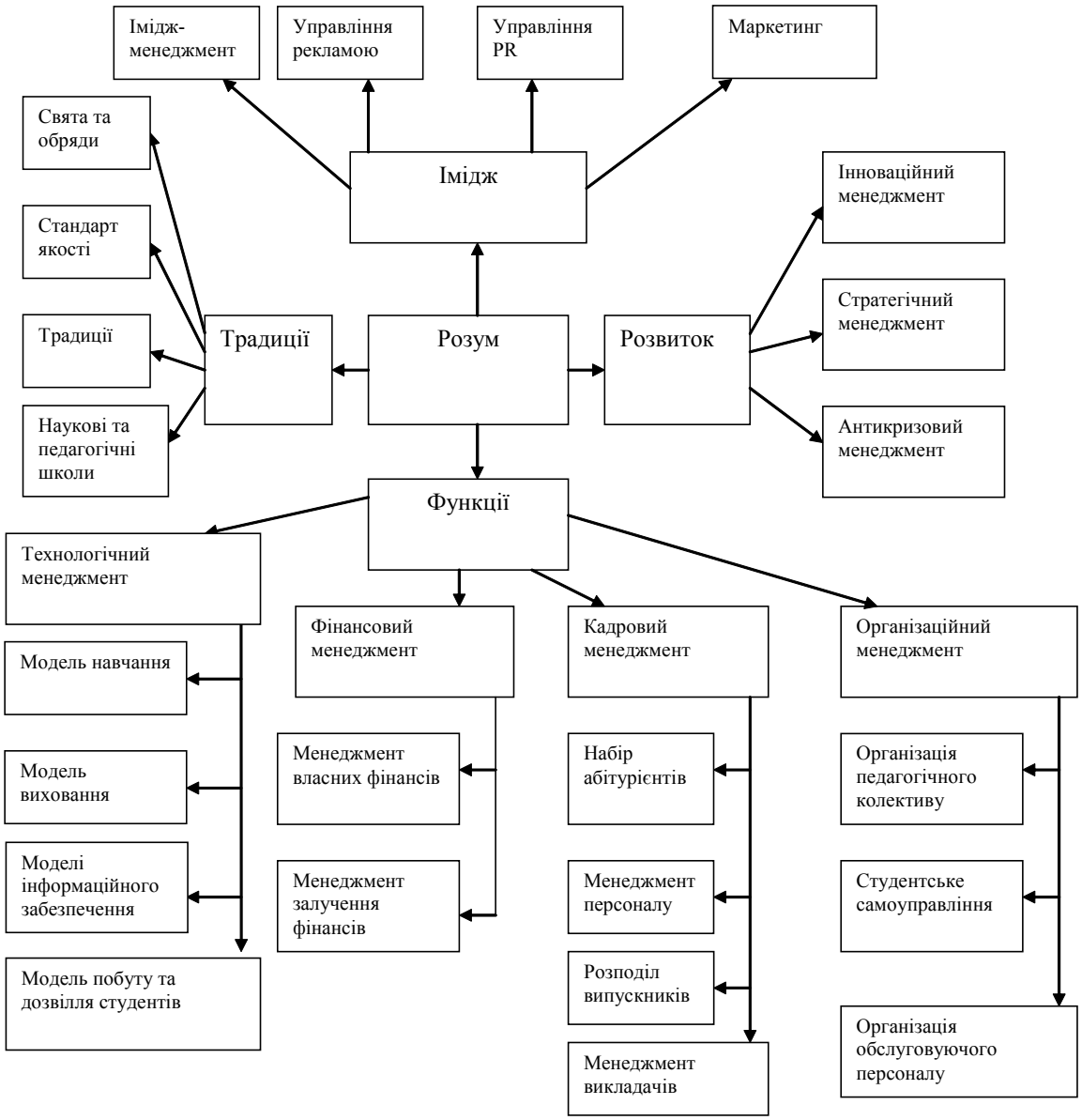


Рисунок 1.1 - Структурна модель університетського менеджменту

В сучасних умовах у конкурентній боротьбі за абітурієнтів, яка весь час загострюється, виграє той університет, який:

а) оперативно реагує на зростаючі потреби освітньої революції, оволодіває принципами постклассичної освіти, реалізує їх в навчально-виховному процесі;

б) максимально можливою мірою відповідає тенденціям і вимогам інформаційної цивілізації та (комп'ютеризація та інформатизація освіти, активна робота в Інтернеті, впровадження дистанційної освіти, що дозволяє залучати до освітянського процесу інвалідів, працюючих та малозабезпечених);

в) широко використовує передовий досвід у навчанні, вихованні, організації, швидко засвоює нововведення;

г) має систему прогнозування та планування (план стратегічного розвитку, гнучкі навчальні плани та програми, плани з окремих видів діяльності і т.д.);

д) орієнтований на практичні запити суспільства (маркетинг, Case study в навчанні і т.д.);

е) має моделі навчання та виховання, зміцнює етику та партнерські взаємовідносини студентів з викладачами;

є) веде активну діяльність в суспільстві, впливає на структури влади, елітні групи, взаємодіє з суспільством, формує привабливий імідж;

ж) прагне максимально розширити сегмент освітянського ринку, вийти за межі національного освітнього простору;

з) широко залучає та ефективно використовує спеціалістів з провідних вузівських центрів країни та зарубіжжя;

і) веде роботу в галузі інтерактивних технологій навчання, які спрямовані на розвиток здібностей, особливо вмінь та навичок мислення, аналізу, проектування та конструювання (читання курсів: «методологія та методи наукових досліджень», «теорія систем та системний аналіз», «швидке читання», «соціальні технології», «розвиток пам’яті», «теорія і практика комунікації», «конфлікти і шляхи їхнього подолання», «проектування і конструювання» та ін.);

ї) підтримує постійні контакти зі своїми партнерами по освіті, що дозволяє постійно знаходитися в конкурентному просторі та бути чуттєвим до передового досвіду;

й) формує та розвиває власну модель фірмового менеджменту, що дозволяє бути непередбачуваним та ефективним у конкурентній боротьбі.

Якісне оновлення освіти можливе лише за умови свідомої реалізації вимог освітянської революції у практиці навчання. Для цього необхідно сформувати складну і гнучку систему університетського менеджменту, який інтегрує всі досягнення менеджменту в сфері освіти.

У цілому, підводячи підсумки здійсненого нами аналізу, можна зробити наступні висновки.

1. Сучасні вчені розглядають освіту як соціальний феномен, що має яскраво виражений глобальний вимір. Як глобальний феномен освіта в сучасну епоху є процесом передачі знань у глобальному масштабі за допомогою навчання й виховання.

2. Як глобальне суспільне явище освіта реально набуло рис спеціалізованого соціального інституту в індустріальну епоху і є органічно пов'язаним із процесом утвердження капіталізму як світової системи.

3. Освіта як соціальний феномен виконує важливі інтегративні та селективні соціальні функції, утворюючи в будь-якій етнонаціональній соціальній системі специфічний освітньо-стратифікаційний профіль соціальної структури суспільства. У сучасному глобалізованому світі освіта є інтегральним соціальним феноменом, у базових функціональних режимах якого специфічним чином відображуються суперечності сучасної економічної, політичної й культурної глобалізації.

4. Процес глобалізації стимулює масштабне зростання соціальної бази сучасної освітньої діяльності, оскільки освіта все більшою мірою перетворюється в провідний чинник розвитку діяльнісно-творчих здібностей людини як особистості. Тому фундаментальна суспільна місія освіти в глобалізованому світі - розвиток творчого потенціалу особистості, формування здібностей сприйняття й готовності до реалізації соціальних і технологічних інновацій.

5. Специфіка соціологічного дослідження освіти як глобального соціального феномена виявляється у сполученні соціокультурного, діяльнісного, технологічного, інституціонального й управлінського підходів до його вивчення.

6. Основні труднощі ефективного управління інститутом освіти в умовах прогресуючої глобалізації в цілому обумовлені складностями конструктивного вирішення завдань стандартизації функціональних режимів національних освітніх систем, а також дискусійним характером питання про те, на якій етичній основі повинен здійснюватися процес навчання та виховання людей і яка повинна бути сама наукова картина розуміння цього процесу.

Література: *1. Масионис Дж. Социология. / Джон Масионис. – 9-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 754с. 2. Гіденс Е. Соціологія / Ентоні Гіденс.- К.:Основи, 1999.-726с. 3. Фініков Т.В. Вища освіта: світові тенденції і Україна / Тарас Фініков - К.: Таксон, 2002. - 176с. 4. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода /Э.Н.Гусинский - М.: Педагогика, 1994.- 126с. 5. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы /В.С.Леднев - М.: Высшая школа, 1991.- 224с. 6. Богданов И.В. Локальная образовательная система /И.В. Богданов - Тольятти, 1996.- 148с. 7. Смелзер Н. Социология/ Нейл Смелзер. - М.:Феникс,1994.- 687с. 8. Добреньков В.И, Кравченко А.И. Социология: В 3.т. Т.3. Социальные институты / В.И.Добреньков А.И, Кравченко А.И. - М.: Инфра-М. 2000. –520 с. 9. Краткий словарь по социологии / Под ред.. Д. Гвишиани. М.: Политиздат, 1988.- 479с. 10. Лукашевич Н.П., Солодков.В.Т. Социология образования /Н.П. Лукашевич, В.Т.Солодков. - К.:МАУП.1997.- 234с. 11. Якуба Е.А. Социология / Е.А Якуба - Х.: Константа, 1996.- 192с. 12. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу / Г.А.Дмитренко - К.:ІЗМН, 1996.- 140с. 13. Социология : наука о обществе / Под общей ред. В.Андрущенко и А. Горлача.- Х.: Основы, 1997.- 688с. 14. Аберкомби Н., Хилл С., Тернер Б. С. Социологический словарь. /Н.Аберкомби, С. Хилл, Б.С. Тернер . / Пер с англ. ред. С.А.Ерофеева - Казань: КГУ 1997.-420с. 15. Общая социология. / Под ред. Э.Эфендиева. - М.:Союз,1999.- 579с. 16. Пилипенко В.Є та ін. Спеціальні та галузеві соціології: Навч. посіб. -2 –е вид./ В.Є. Пилипенко та ін. – К.: ПЦ «Фоліант», 2007. -4 57с. 17. Парсонс Т. О структуре социального действия / Толкотт Парсонс. - Изд. 2-е. - М.: Академический проект, 2002.- 880с. 18. man D.M. Sociology: exploring the architecture of evry-day life /D.M.Newman - 4-th ed. - Thousand Oaks (California), 2002 - 440р. 19. Судаков В., Кочубей Е. Проблема учета конфликтоненных фактров социальных нервенств в образовательной политике/ В.Судаков, Е. Кочубей // Болонський процес: перспективи і розвиток у контексті інтеграції України в європейський простір вищої освіти: Моногр. /За ред. В.М. Бебика.- К.: МАУП, 2004.- С. 41-43. 20. Kammeyer K., Ritzer G., Yetman N. Sociology: experiencing changing societies./ Kenneth Kammeyer, George Ritzer, Norman Yetman .- Boston: Allyn & Bacon, 1997.- 650р. 21. Соціологія освіти: Навч посіб. За ред. О.Л.Сукідіна, І.М.Гавриленка., Ю.І.Яковенка. - 2-е вид. – Книга друга .- Запоріжжя: КПУ, 2009. – 288с. 22. Мартен Д., Мецжер Ж-Л., П'єр Ф. Метаморфози світу. Соціологія глобалізації / Домінік Мартен, Жан-Люк Мецжер, Філіп П'єр; Пер. з фр. Є.Марічева. - К.: Вид дім « КМ Академія», 2005. - 302с. 23. Судаков В.И., Алиев М.С., Акимов Д.И., Дамиров А.Г. Образование как специализированная институциональная система переходного общества: функциональные компоненты и уровни / В.И.Судаков, М.С.Алиев, Д.И.Акимов, А.Г. Дамиров // Соціологічна освіта і наука в Україні: Зб. наук. пр. - Вип. 2 – К.:МАУП, 2003 – С. 133-137. 24. Судаков В.И., Алиев Р.М., Балинска И. Проблема трансформации социальных функций института образования в современных постсоциалистических государствах /В. Судаков В.И., Р.М.Алиев, И.Балинска // Болонський процес: модернізація системи вищої освіти*

України - К.: МАУП, 2007.- С. 15-26. 25. Реан А.А., Бордовская Н.М., Розум С.И. Психология и педагогика / А.А.Реан, Н.М. Бордовская Н, С.И. Розум - СПб.: Питер, 2000.- 432с. 26. Сурмин Ю.П. Университетский менеджмент как средство реализации требований образовательной революции в университетах / Ю.П.Сурмин // Соціологічна освіта і наука в Україні: Зб. наук. пр.- Вип. 2 – К.:МАУП, 2003 – С. 317-322.

УДК 316.74:378

Чепак В.В.

кандидат соціологічних наук, доцент Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Специфіка управління освітою в умовах реформування

В статті виокремлюються та аналізуються особливості управлінської діяльності в періоди реформування освіти, яка повинна здійснюватись на основі партнерства між управляючою і управляємою підсистемами. Зазначається, що між управлінням і реформуванням системи освіти завжди наявні досить складні взаємодії і взаємовпливи. Але, незважаючи на тип реформування, його тривалість, поширеність особлива увага відводиться управлінським процесам від ефективності яких значною мірою залежить успіх реформ.

Ключові слова: *управління освітою, реформи освіти, види реформ, функції управління освітою*

Відповідно до реалій нашого часу актуальність теми обумовлена потребою визначення ролі і місця управління у процесах інтеграції української освіти до європейського освітнього простору, подальшого реформування освіти в умовах демократизації суспільства, виходячи із значного обсягу знань, теорій, принципів, методів, на основі яких здійснюється сучасна управлінська діяльність.

Система вищої освіти відрізняється специфічними способами формування управлінських взаємодій, які отримали опис і пояснення в межах сучасних теорій соціального управління. Сучасна соціологія управління наполягає на необхідності партнерських відносин у взаємодії управляючої і управляємої підсистем, при якій цілі організації усвідомлюються кожним членом колективу як свої власні, і саме завдяки цьому система ефективно функціонує. Українська ж система вищої освіти будується на застарілих управлінських принципах навіть тоді, коли здійснюються спроби її реформування, без орієнтації на моделі, створені в рамках наукового підходу до соціальних трансформацій. Саме тому настільки актуальним представляється дослідження того, як реалізуються сучасні наукові принципи соціального управління у практиці реформування системи вищої освіти в нашій країні.

Метою даної статті є спроба розглянути та проаналізувати сутність процесів реформування та управління освітою, а також показати особливості їх взаємодії.

Початок досліджень проблем управління освітою пов’язаний із концепцією "соціальних систем" – Ч.Барнард [7], Г.Саймон [5], А.Етціоні [10]. Значна частина висновків, зроблених представниками концепції носить загальнотеоретичних характер.

Що ж до проблем реформування освіти, то різні його аспекти представлені у дослідженнях І.Гавриленка [1], Д. Константиновського [2], В.Нечаєва [4], О.Скідіна [1,6] та ін.

Реформування освіти складає лише одну – інколи найважливішу – частину більш складної комплексної діяльності, що включає планування і управління. Тому доцільно більш докладно визначити ці поняття у їх співвідношенні, взаємозв'язку і взаємовпливові.

Реформа освіти – це такий напрямок діяльності, який спрямований на перетворення всієї системи освіти і виховання або основних її структурних елементів. Маються на увазі перш за все такі перетворення, які носять глобальний чи загальнодержавний характер. Отже, реформи освіти зачіпають всі основні структурні компоненти шкільної і вузівської системи, включаючи педагогічну технологію і прийняту методологію теоретичних досліджень. Іншими словами – це спроба досягти одночасно педагогічних, соціально-політичних, економічних і культурно-ідеологічних цілей за допомогою свідомо і цілеспрямовано здійснюваних дій в системі освіти.

Процес реформування включає низку допоміжних теоретичних і оперативно-практичних дій: загальну оцінку стану системи освіти в даний момент, можливостей суб'єктів реформування здійснити в ній необхідні перетворення. Оцінки можуть бути орієнтованими на стратегічні, оперативно-тактичні чи поточні зміни.

Перші – спрямовані на виявлення того, наскільки може реформа впливати на процес соціального розвитку в цілому чи окремих його частин. Другі – покликані співвіднести задумані перетворення з очікуваними результатами, потенційними можливостями чи вірогідною міццю інструментів, механізмів і суб'єктів реформування. Треті – мають намір виявити взаємозв'язок задуму і результату на конкретному етапі процесу здійснення реформ. Крім цього, потрібно розрізняти попередні, супутні та підсумкові оцінки, так само, як і заплановані і реальні результати. Це означає, що реформатор вимушений вивчити стан справ, що передують реформі, знати й бути в змозі оцінювати її стан в кожний момент, досить точно передбачити очікувані наслідки.

Стосовно управління освітою, то доцільно, на нашу думку, розглянути два його можливих аспекти: управління з метою підвищення внутрішньої, і управління з метою підвищення зовнішньої ефективності освіти. В першому випадку мова йде про те, щоб покращити рентабельність грошових інвестицій в навчання і виховання. Це означає, що система освіти повинна охопити своїм впливом якомога більшу кількість членів даного суспільства і утримувати їх під цим впливом якнайдовше. Відсів, низький рівень успішності вважаються симптомами неблагополуччя.

Крім організації навчально-виховного процесу, що включає до свого складу організацію учнів, студентів, вчительсько-викладацького корпусу, управління освітою передбачає його програмування (педагогічну переробку культури, перетворення культури в знання, досвід й ціннісні орієнтації). З цього боку, управління освітою забезпечує організацію процесів переробки, збереження і передачі інформації, яка адаптована до психо-фізіологічних та вікових особливостей тих індивідів, які її

отримують. До того ж, управління освітою у внутрішньому розумінні – це розробка сукупності прийомів і впливів на мотиви і потреби вчителів, викладачів, студентів, учнів, функціонерів, власне адміністрації.

Другий аспект управління має на меті впорядкування, координацію, регулювання відносин системи освіти з іншими соціальними інститутами. Це те, що, мабуть, можна назвати політикою освіти чи політичним аспектом управління освітою. Мова йде, зокрема, про те, щоб досить безболісно узгодити спрямування освітніх та інших суспільних структур: економіки, держави, побуту, культури, права тощо. З одного боку, пристосуватись до потреб і вимог цих інстанцій, з іншого – здійснити на них посильний педагогічний вплив.

Між плануванням, управлінням і реформуванням системи освіти наявні досить складні взаємодії і взаємовпливи. Їх можна класифікувати таким чином: вони можуть бути взаємно нейтральними, підсилювати чи послаблювати один одного. Багато в чому це визначається характером суспільного функціонування системи освіти і відповідних структур та способу управління. Так, в тих країнах, де школа і внз не є державними закладами, де вони мають академічні або інші форми суверенітету, управління здійснюється громадою чи регіонально, реформа повинна починатись знизу, як громадська ініціатива, або ж може здійснюватись виключно на добровільній чи контрактній основі. Колективно-громадський характер функціонування освіти при цьому вдало доповнюється громадсько-самоуправлінською організацією освіти. відбувається взаємне посилення управління, організації і регулювання. Найбільш типовими прикладами такого поєднання є США, Канада і Англія. Але освіта може бути громадсько-регіональною, а управління нею – державно-централістським (наприклад, Франція). В такому випадку імпульс регулювання спрямовується як від низу до верху, так і навпаки. Відповідно, реформування і управління посилюють одне одного при умові, що вектори співпадуть, і послаблюють, коли будуть протидіяти один одному.

В третьому випадку, коли система освіти і система управління мають суто державну організацію, ініціатива реформування буде виходити від державних структур і спрямовуватись зверху донизу. Реформа починається з оформлення законодавчих чи інструктивно-наказних вимог. Оскільки вона стає змістом діяльності управлінських структур, то її здійснення може відбуватись зовнішньо динамічно, особливо на початковій фазі. Та поступово ця динаміка згасає, набуваючи все більш формального і процедурно-бюрократичного вигляду. Прикладом можуть бути реформи освіти в колишньому СРСР (особливо остання, 1984), які так і залишились практично нереалізованими.

Отже, однією із сторін ефективності процесу реформування повинні з самого початку стати перетворення в організації і управлінні освітою, як один із можливих шляхів усунення негативних явищ в цій системі. Існують, звичайно, й інші чинники і передумови успішного здійснення реформ, але всі вони безпосередньо чи опосередковано пов’язані з управлінням, його структурою, функціями. Вибір певної тактики

управління буде залежати від багатьох факторів реформування, тому зупинимось на них більш докладно.

Реформа повинна проводитись у найбільш сприятливих для неї умовах, супроводжуватися деталізованою і конкретизованою системою заохочення. Поставлені перед реформою цілі повинні бути чіткими, зрозумілими, досяжними і перевіреними. Надзвичайно важливою при цьому є система контролю і оцінки результатів, а також статус, престиж і популярність ініціаторів реформи, їх практичні можливості, наукове обґрунтування, вміла пропаганда і популяризація серед населення. Неабияке значення має і вибір загальної ідейно-психологічної тональності, в обрамленні якої відбувається засвоєння ідей реформи у суспільній свідомості.

Процес реформування системи освіти потребує визначення загальних передумов і чинників, що сприяють чи перешкоджають здісненню реформ, урахуванні їх при проектуванні і впровадженні педагогічних інновацій. Розумне обчислення ресурсів і потенційних можливостей суб'єкта реформування складає одне з центральних завдань. Під цим розуміються матеріальні ресурси, наявність і рівень кадрів, технічне і технологічне забезпечення. Одну з найважливіших ролей у процесі реформування відіграє відношення суспільства до нього. Так, освітні реформи 80-х років XX століття в США показали, що лише частковими заходами обмежуватись не можна, необхідне докорінне реформування освіти і залучення до цієї справи суспільства в цілому, окремих громад та кожної сім'ї.

Успіх реформ також, на нашу думку, значним чином визначається попередньо теоретичною розробкою того кола проблем, які в подальшому залучаються в процес перетворень. Їх можна класифікувати таким чином: 1) дисциплінарні – спрямовані на теоретичний аналіз і оцінку педагогічних явищ. Вони ставлять за мету отримання нових знань, їх теоретичне накопичення; 2) проектно-планувальні – спрямовані на створення педагогічних проектів і складання стратегічних планів дії переважно політичного чи ідеологічного призначення; 3) оперативно-інструментальні, безпосередньо спрямовані на зміни змісту, форм, методів чи засобів навчання і виховання. Завершуються вони складанням проектів, що претендують на практичне здійснення. Можна виділити такі різновиди цих проектів: 1) спрямовані на отримання (придбання) нових знань; 2) на зміну змісту, засобів і методів навчання і виховання; 3) спрямовані на трансформацію цілей освіти; 4) на впровадження нових ціннісних орієнтацій і моделей поведінки освітніх груп; 5) на перетворення способів управління освітніми організаціями.

Розглядаючи питання про напрями реформування, потрібно враховувати вид реформи, що планується здійснити або вже здійснюється в даному суспільстві. Розрізняють глобальні і локальні реформи. Не зважаючи на те, що чіткі кількісні критерії тут ввести надзвичайно складно, відмінності між ними суттєві. В різні періоди часу, як правило, спостерігається тяжіння до того чи іншого виду реформи. Наприклад, в 60-ті роки XX століття, - час бурхливого освітнього „вибуху", вираженим було прагнення до глобальних реформ, які інтенсивно

збільшувалися завдяки широкому обігу просвітницьких міфів, а також фінансовій підтримці урядових і комерційних організацій. Саме тоді в США з'явилась ціла низка педагогічних лабораторій; в Англії і Уельсі, вперше в їх історії, були зроблені спроби державного регулювання освіти; в Парижі був створений під егідою ЮНЕСКО інститут планування освіти. Серед широко представлених тоді різних проектів освітніх систем переважала американська („центристська") модель: від педагогічного відкриття і органу планування, який бере це відкриття на своє озброєння, до розробки і впровадження. Схема руху процесу реформування в цьому випадку спрямована центробіжно: дослідження – впровадження – планування – розробка-впровадження.

Але, все ж, потрібно визнати, що такий широкомасштабний підхід до педагогічних інновацій не призвів до суттєвих змін в системі освіти. Ініціативи швидко згасли із-за стійкої інерції існуючої системи освіти і традиційного запобіжного консерватизму педагогічного персоналу. Однією з причин цього, можливо, була відсутність ідейно-педагогічного залучення вчительського корпусу до змісту і смислу задуманих перетворень, а також недостатня готовність самої системи освіти до сприйняття таких радикальних змін.

Останнім часом спостерігається загальна, хоча і не дуже виражена тенденція, до поширення нововведень в освіті за допомогою локальних ініціатив. Серед них найбільш популярними вважаються так звані „пробні" проекти: на відносно невеликій кількості експериментальних об'єктів (навчальні заклади, окремі освітні групи) повністю відпрацьовується ідея і технологія нововведення, які потім поширюються у великих масштабах за допомогою організаційних і управлінських структур. Пробні проекти активізують творчу пошукову ініціативу, наближену до експериментальної перевірки висунутих ідей, попередню розрахункову і практичну перевірку ефективності. Прикладом таких пробних проектів в Україні може бути перехід до багатоступеневої системи підготовки фахівців у внз. Перш ніж запровадити її повсюдно, в ряді інститутів ця технологія декілька років відпрацьовувалась експериментально. На жаль, локальні проекти взагалі, а пробні особливо, мають явно виражені недоліки: їх надзвичайно складно відтворити в інших умовах; вони несуть відбитки своїх авторів (можливо, це одна з причин того, що, наприклад, методичні нововведення багатьох вітчизняних педагогів не знаходять широкого застосування); відображають і виражають у своїй структурі особливі ситуації; досить часто при поширенні вони отримують настільки значну трансформацію, що починають докорінно відрізнятись від попереднього задуму.

Крім локалізації реформування знову ж доцільно говорити і про глобальні перетворення в освіті. Наразі рівень їх глобальності дещо інший – він виходить далеко за межі окремого суспільства і спрямований на формування єдиного освітнього простору (європейського чи світового). Тому доречно в нашій класифікації говорити і про третій різновид реформ – глобалізаційні. Такою назвою будемо позначати ті зміни в освіті, які виходять за межі окремого суспільства і зачіпають інтереси основних суб'єктів освіти в різних країнах або, навіть, в межах

світового співтовариства. Подібне реформування викликане не лише необхідністю подолання освітнього консерватизму щодо темпів суспільного розвитку, але і політичними та економічними трансформаціями на фоні глобалізаційних викликів і ризиків. Особливістю таких змін є потреба забезпечення партнерства в освіті на основі загальних принципів, підходів, методів до її функціонування, а результатом має стати інтегральна система освіти, побудована на засадах взаєморозуміння, взаємосприйняття, взаємообміну. Прикладом глобалізаційної реформи є, звісно ж, Болонський процес, як спроба структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і подібних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах. Для досягнення цієї мети було запропоновано прийняти зручні та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій; увести в своїй основі двоступеневу структуру вищої освіти; увести взаємовизнаний на європейському просторі вчений ступінь доктора філософії; використати єдину систему кредитних одиниць; увести уніфіковані і взаємно визнані на європейському просторі додатки до диплома; напрацьовувати, підтримувати і розвивати європейські стандарти якості із застосуванням порівняльних критеріїв, механізмів і методів їх оцінки;усунути наявні перепони для розширення мобільності студентів, викладачів, дослідників і управлінців вищої школи.

Звісно, такий тип реформ має і свої недоліки та обмеження. Перш за все, це масштаби проведення реформ, які вимагають чіткої узгодженості і координації дій. Зрозуміло, що досягти їх нелегко, оскільки кожна країна-учасниця має власну національну систему освіти, і попри глобалізаційні процеси хоче зберегти якнайповніше свої надбання. Крім того, фінансові ресурси, які відображають стан економічного, та і загалом суспільного розвитку. Третій недолік – довготривалість реформування, виходячи із комплексності мети, а значить ризик незавершеності із-за змін в різних соціальних системах.

Отже, тактика управління освітою в період змін пов’язана передусім з типом реформи, а також врахуванням попереднього досвіду в цьому процесі, рівня суспільного розвитку, наявних та потенційних ресурсів. За умов демократизації суспільства, коли процес управління стає децентралізованим, проведення реформ і полегшується, і ускладнюється одночасно. Полегшення - тому що освітнім організаціям надається право самоуправлятись, а значить сприяти змінам не лише в окремому сегменті освіти, але і в освіті загалом через побудову державно-громадської системи управління освітою. Ускладнення викликається додатковою відповідальністю управлінців за розробку і прийняття рішень щодо нововведень, до якої далеко не всі готові, а часто і не зацікавлені. Тому певний елемент примусу зверху залишається дієвим способом для забезпечення успіху реформування.

Та чи інша форма управління залежить також і від того, який рівень освітньої структури реформується: організаційний чи інституційний.

Оскільки соціальні організації – це ієрархічні цільові системи, то головними завданнями управління є підвищення раціональності їх дій, вироблення таких норм і правил, які б найкращим чином сприяли

досягненню поставленої мети. У процесі реформування особливу роль для соціальних організацій починає відігравати планування, прийняття рішень та контроль за їх виконанням, соціально-психологічна структура. Освітні організації – це особливі структури, бо навчання є специфічним різновидом розумової праці, що значно відрізняється від такої в інших організаціях, тому всі відповідні управлінські функції повинні реалізовуватись через призму цих особливостей.

На рівні соціального інституту значна увага приділяється його взаємодії із соціальним середовищем, яким виступає суспільство. Основою такої взаємодії є реалізація головної функції соціального інституту – задоволення конкретних соціальних потреб. Ступінь реалізації цієї функції значною мірою визначається наявністю чи відсутністю необхідних ресурсів. Управління ж соціальним інститутом покликане виявити ці соціальні потреби і сприяти їх задоволенню. Це можливо здійснити за допомогою вироблення певної стратегії управління. Та при цьому варто мати на увазі, що розвиток і диференціація форм суспільної діяльності йде синхронно з розвитком регламентуючих її інститутів. Отже, як зазначив ще в 70-х роках XX століття британський соціолог М.Корнфорт, „якщо на словах і можна провести відмінність між суспільною діяльністю і інститутом, який забезпечує її виконання, то розглядати їх окремо – означає впадати в абстракцію; конкретно існує тільки діяльність в межах інституту”[3; с.318].

Оскільки управління покликане виявляти соціальні потреби і сприяти їх задоволенню, особливого значення набуває процес прийняття рішень, планування та прогнозування.

Прийняття рішень – це процес вибору одного із можливих способів дії, який найбільше сприяє досягненню висунутої мети в конкретній ситуації. Але кожне рішення залишається лише концептуальним проектом майбутнього способу дії до того часу, поки не буде забезпечена його реалізація. Перехід задуму чи рішення в реальну дію досягається організацією його виконання. Організація виконання – це процес впорядкування діяльності окремих особистостей і підрозділів, який пов’язаний із розподілом обов’язків між керівниками і виконавцями, а також з координацією дій, які вони здійснюють.

Правильно (адекватно) прийняти рішення означає попередньо вірно зробити прогноз. Його необхідність викликається ще й тим, що із-за різних обмежень, які завжди наявні у зовнішньому середовищі, чи в самій системі, поставлені цілі в їх ідеальному варіанті трапляються досить рідко.

З боку зовнішнього середовища обмеження найчастіше викликаються декількома чинниками: ступенем невизначеності зовнішніх умов, рівнем їх складності і динамічності. Рівень складності ситуацій і подій визначається складом і зв’язками всередині оточення, які значимі для існування системи. Рівень динамічності обумовлений швидкістю змін станів зовнішнього середовища. Невизначеність зовнішніх умов залежить від рівня однорідності або новизни явищ і процесів, а також можливості їх виникнення.

Щодо самої системи чи окремих її елементів, обмеження викликаються тими ж чинниками, але стосовно її внутрішніх умов. Так, складність внутрішніх станів обумовлюється кількістю залучених елементів і їх структурно-функціональними взаємо зв'язками, що утворюються для формування відповідних дій на вплив чинників зовнішнього середовища. Міру невизначеності внутрішніх станів виражають ступені свободи в способах дій, за допомогою яких система може здійснювати відповідні реакції.

Передбачення можливого рівня досягнення певної мети у наявній чи очікуваній ситуації при певному способі дій складає зміст процесу прогнозування як однієї із важливих функцій управління. Підсумком передбачення є побудова прогнозу як моделі майбутнього результату в різних умовах.

Планування освіти, на нашу думку, одна з найважливіших функцій у процесі управління, яка істотно впливає на його результати. Суть планування проявляється в конкретизації цілей розвитку всієї системи освіти та кожного елементу окремо на певний період; визначенні основних завдань, засобів їх досягнення, термінів та послідовності реалізації; виявленні сукупності ресурсів, які необхідні для вирішення поставлених завдань. Призначення планування як функції управління освітою полягає також в намаганні завчасно врахувати всі внутрішні та зовнішні чинники, що забезпечують сприятливі умови для її нормального функціонування і розвитку. Воно передбачає розробку комплексу заходів, які визначають послідовність досягнення конкретних цілей з урахуванням можливостей найефективнішого використання ресурсів в кожній освітній підсистемі. Планування у структурованій за різновидами управлінській діяльності є основою для прийняття управлінських рішень.

Планування розпочинається із розробки загальних цілей, далі визначаються конкретні, деталізовані цілі на заданий період, визначаються шляхи та засоби їх досягнення, і нарешті, здійснюється контроль за досягненням поставлених цілей. При цьому планування, передбачаючи напрями розвитку освіти в майбутньому, завжди грунтується на визначених гіпотезах щодо стану зовнішнього середовища.

Крім планування доцільно також вказати на інші функції управління освітою, через реалізацію яких і задовольняються суспільні потреби. Це – організація, координування, регулювання, контроль.

Організація - це діяльність, що спрямована на створення та розвиток структури освітньої системи, включає регламентацію окремих елементів процесу управління і, залежно від об'єкту, поділяється на організацію виробництва знань, організацію праці і організацію управління.

Завданням координування є забезпечення необхідної узгодженості дій працівників освітньої сфери, тобто координація їх дій відповідно до плану.

Функція регулювання полягає в ефективному забезпеченні перебігу процесів навчання та виховання. Сутність регулювання полягає в розробці прийнятого рішення в деталях і наданні розпоряджень щодо

його виконання. Тому регулювання можна вважати частиною процесу планування.

Роль контролю як функції управління полягає в тому, що він є засобом здійснення зворотнього зв'язку в системі управління. Його призначення - у забезпеченні гарантій реалізації запланових рішень.

Аналізучи систему управління освітою в Україні, зокрема, управління вищою освітою, зазначимо ті видимі тенденції змін, які відбуваються в ній під впливом реформування за Болонською системою. Мова йде перш за все про функціональні особливості управління.

Протягом тривалого періоду часу функції планування, адміністрування та контролю над освітою в межах українського суспільства (національної держави) концентрувалися (і поки що продовжують концентруватися) в єдиному державному управлінському центрі (зазвичай у Міністерстві освіти). Сформувалася державна (національна) освітня система, яка легітимізувалася відповідними конституційними нормами та цілою низкою законів, що її регулюють.

Саме державний управлінський центр здійснює стандартизацію освіти завдяки уніфікації освітніх програм, за якими навчаються в навчальних закладах усіх рівнів (школи, коледжі, внз тощо), скеровує видавництво та розповсюдження підручників, поширення навчально-методичного матеріалу, жорстко контролює дотримання своїх вимог.

Але, як зазначають французькі дослідники Ж. Шарльє та С. Кроше: «Починаючи з 1998 року кількість ініціатив, які ставлять за мету об'єднати національні системи вищої та професійної освіти, почала зростати по всій Європі, внаслідок чого можна стверджувати, що Болонський і Копенгагенський процеси є спробою знизу розвинути європейську освітню інституційну інфраструктуру… Оскільки різні держави погодилися на створення такої інфраструктури європейського рівня, то йдеться про тенденцію відмови від права контролю сфери освіти (англ. relinquishment), а їхні дії можна інтерпретувати як де-факто інтеграцію різних національних освітніх політик» [8, с. 10].

Серед тенденцій, що набирають обертів після 2000 року, особливу увагу привертає наголос на потребі уніфікації освітніх програм і планів. Зокрема, на Берлінській конференції міністрів освіти в 2003 році заявлено про необхідність «розвитку… інтегрованих навчальних планів, які вестимуть до появи загальновизнаних освітніх ступенів» [11, с. 24]. Уже на саміті 2005 року в Бергені міністри особливо наголосили на недостатності зусиль, які здійснюються в цьому напрямі, та потребі проведення «значної кількості експертиз для того, щоб відбувалася робота зі структурних змін у навчальних планах, програмах та інноваційному викладанні» [9].

Таким чином, зазначені тенденції ще раз доводять, що перспективи традиційного консервативного управління вичерпані. Глобальне реформування освіти змінює не лише її внутрішньодержавну конфігурацію, а переструктуровує освітній простір в напрямку його розвитку як єдиної системи. На цьому шляху змін особлива увага відводиться управлінським процесам від ефективності яких значною мірою залежить успіх реформ.

***Література**: 1. Гавриленко І.М., Скідін О.Л. Соціологія освіти. – Київ-Запоріжжя: "ЭТТА-ПРЕСС", 2001. 2. Константиновский Д.Л. Институт образования в меняющейся реальности //Россия реформирующаяся: Ежегодник–2002/ Под ред. Л.М.Дробижевой. – М.: Институт социологии РАН, 2002. 3. Корнфорт М. Открытая философия и открытое общество / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1972. – С.318. 4. Нечаев В.Я. Параметры глобализации и факторы Болонского процесса // Вестник Московского университета. – 2004. - № 4.- С.27-34. 5. Саймон Б. Общество и образование. Пер. с англ.. – М.: Прогресс, 1989. – 197 с. 6. Скідін О.Л. Управління освітою: теоретико-методологічний аналіз соціальних технологій. – Запоріжжя, ЗДУ, 2000. 7. Barnard Ch. Functions of an Executive. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1958. 8. Charlier J. Croche S. How European Integration is Eroding National Control over Educating Planning and Policy //European Education. Vol. 37. - № 4, Winter 2006. - P. 7–21. 9. Fuchs E., Van der Hout R. Teaching the EU to Europeans - How can «old» and «new» Europe be brought together? //EUSA Ninth Biennial International Conference «The State of Teaching the European Union: Challenges and Opportunities». March 31 – April 2, 2005, Austin, Texas // http://aei.pitt.edu/3298/ 10. Etzioni A. Modern Organizations. – Englewood CLIFFS, NI: Prentice-Hall, 1964. 11. Realizing the European Higher Education Area. Preamble to Communique of the Conference of Ministers Responsible for Higher Education (the conference held in Berlin on 19 September 2003). //European Education. Vol. 36. - №3, Fall 2004. - P.19–27.*

УДК 378(477): 316.422

Чернова К.О

д-р соціол. наук, ст.наук.співроб.,Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Інституційна освітня мережа України: соціологічна концептуалізація

В статті проаналізовані сучасні реалії освіти в українському соціумі. Основна увага приділена розвитку вітчизняної освіти та її здатності до забезпечення високого рівня конкурентоспроможності на динамічному ринку праці, визначенню (в соціологічній оцінці) особливостей доступу до якісної освіти споживачів освітніх послуг.

***Ключові слова:** вища освіта, управління освітою, університет, університетський менеджмент.*

В умовах глобалізації та входження України в європейський освітній простір через Болонську декларацію відбувається поступова інтеграція української освіти у світовий освітній простір. Дана тенденція сприятиме підтриманню високого статусу вітчизняної освіти і науки; підвищенню їх конкурентоспроможності, і відповідатиме сучасним світовим стандартам. Так, зокрема, основні завдання системи вищої освіти згідно Болонського процесу полягають у створенні єдиного загальноєвропейського простору вищої освіти; необхідності підвищення конкурентоспроможності вищої освіти; зміцненні соціальних зв'язків і зменшенні нерівності як на національному, так і на загальноєвропейському рівнях; створенні конкурентоспроможної і динамічної світової економіки, що базується на знаннях і її здатності забезпечити стійке економічне зростання; активному стимулюванні інноваційних процесів та тісному співробітництві між навчальними закладами.

Україна з перших років своєї незалежності розпочала реформування національної системи освіти. Розвиток освіти став одним із пріоритетних напрямів українського державотворення. Ця норма закріплена Конституцією України та Програмою діяльності уряду. Про це свідчать документи Міністерства освіти і науки України, головними серед яких є Державна національна програма “Освіта (Україна XXI ст.)” [1] , Національна програма “Діти України” [2], “Концепція національного виховання” [3].

Глобальну мету освіти можна подати як сукупність чотирьох компонентів, які різносторонньо характеризують особу і максимально адекватні потребам сучасного соціально-економічного розвитку: набуття знань, навичок та умінь; творчий; духовно-моральний та фізичний розвиток. Досягнення зазначених чотирьох підцілей, особливо на рівні вищої освіти, при виході на кінцевого споживача продукції освіти (народногосподарський комплекс країни) породжує п'яту ціль, що працює на самореалізацію особи, забезпечує її соціально-економічну ефективність і конкурентоспроможність на ринку праці [4, с 47]. До структури освітньої реформи відносяться: об'єктивні суперечності, які виступають передумовою реформування; створення і впровадження передових інноваційних освітніх технологій з використанням методології системного проектування та конструювання; ініціаторів та суб'єктів, що виступають прихильниками чи виконавцями реформування. Об'єктивними передумовами освітніх реформ є невідповідність структури і (чи) функцій існуючої школи новим потребам суспільства [5, с.8].

Вища освіта, як і освіта в цілому — це складний системний об'єкт, як із погляду своєї внутрішньої структури, так і з позицій взаємодії з іншими системами, що утворюють соціальну сферу. Встановлено, вища освіта набуває системних властивостей у взаємодії з державною владою, яка ініціює реформи, визначає мету, задачі та стратегію розвитку вищої освіти. Зміна парадигми управління в напрямку відкритості, самоорганізації освітніх процесів обумовлює необхідність переосмислення вже існуючих і встановлення нових функцій державного управління, які з такими характеристиками, як взаємозв'язок, циклічність, логічність, контроль набувають рис відкритості, демократичності, децентралізації, гуманізації [6, с.7].

Зарубіжні вчені зазначають, що сучасне управління закладом освіти можливе на основі поєднання концепцій теорії складності та теорії еволюції. Теорія складності виникла тоді, коли людина задумалася над тим, як з хаосу виникає порядок. Аргументом для такого висновку є те, що надмірна структурованість гальмує розвиток, тоді як надмірний брак структурованості творить хаос. Отже, ключем до ефективності є здатність утримувати рівновагу — увага керівництва ВНЗ має зосереджуватись на стосунках між різними частинами організації та на вмінні поступитися малозначущими формами контролю для більш ефективної адаптації у мінливому зовнішньому середовищі [4, с.53].

Класик світового менеджменту Пітер Ф. Друкер стверджує, що немає слаборозвинутих держав, а є слабокеровані країни. Цю формулу повною мірою можна застосувати і до характеристики закладів освіти. На думку

Дж. Моррісея, професійне цільове управління передбачає досягнення бажаного результату оптимальним шляхом з найменшими витратами ресурсів. Основні положення цільового управління подані автором як конкретизація цільового призначення і функціональних обов'язків (організації, підрозділу, посади); прогнозування (визначення продуктивної діяльності організації з позиції споживача та потреби в ресурсах); постановка цілей (визначення конкретних робіт, засобів і критеріїв оцінки результатів); встановлення часових параметрів цілей і програм; складання бюджету (визначення номенклатури відповідних ресурсів та їх розподіл); створення нормативів — шкали вимірювання ефективності параметрів дій: визначення об'єкта вимірювання та шкали відліку в конкретних одиницях (у системі освіти —- державні стандарти освіти з певних спеціальностей і дисциплін, освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми тощо); вимірювання (порівняння планових і фактичних) параметрів робіт; виконання коригуючих дій; досягнення мети — оцінка кінцевого результату [4, с. 51].

До характерних особливостей організації, у даному випадку навчального закладу, окрім визначених цілей, належить наявність ресурсів (висококваліфіковані педагоги, методичне та інформаційне забезпечення, освітні технології, фінанси), зв’язок із зовнішнім середовищем (політичний, економічний, соціальний аспекти розвитку суспільства та особливості міжнародного освітнього простору), горизонтальний поділ праці. Тобто, навчальний заклад – це відкрита система, внутрішні елементи яких взаємодіють між собою та факторами зовнішнього середовища, а тому менеджмент в освітній галузі опирається на внутрішні та зовнішні чинники, що здійснюють вплив на систему освіти [7, с.399].

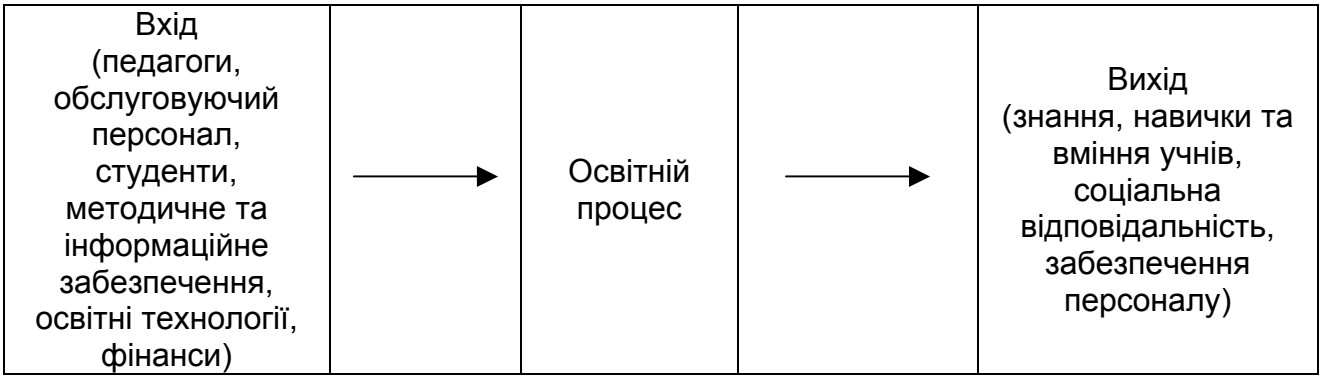


Рис. 1 Зображення організації навчального закладу як відкритої системи.

Зазначимо, що традиційне визначення поняття “система освіти” потребує нового трактування змісту, в якому було б відображено, що це гнучка, відкрита система, що розвивається; комплекс, заклади якого здатні перебудовуватись, змінювати свою структуру з огляду на процеси самоорганізації. Управління відкритою системою вищої освіти визначається як взаємодія саморегуляційних можливостей децентралізованих органів управління галуззю із зовнішнім державним

регулюванням, яке обмежується моніторингом та оцінюванням (а в разі потреби - й зміною правил) діяльності системи вищої освіти заради досягнення очікуваного результату [8, с.9]. Нагадаємо, що “система (грец. Systema – утворення, складання) – сукупність взаємопов’язаних елементів, що взаємодіють між собою і зовнішнім середовищем у процесі досягнення поставлених цілей” [9, с. 464].

Ефективність функціонування системи управління закладами вищої освіти зумовлюється багатьма факторами, серед яких особливо слід відзначити суб’єкт-об’єктні взаємозв’язки. Процес державного управління закладами вищої освіти відбувається як діалектична взаємодія між його суб’єктом та об’єктом на основі прямих та зворотних зв’язків, що встановлюються між ними. Так, заклади освіти як об’єкт управління справляють “активний вплив” не тільки на характер діяльності і структуру суб’єкта управління, а й визначають організаційну побудову всієї системи управління. У свою чергу, суб’єкт управління освітою, який наділений правами приймати рішення і перетворювати їх на вимоги, обов’язкові для виконання об’єктом, впливає на цей об’єкт. Процес державного управління зводиться, таким чином, до опосередкованої взаємодії суб’єкта та об’єкта, які в результаті такої взаємодії набувають нових якостей [8, с.9]. Зазначимо, що “принципи управління - правила, норми управлінської діяльності, відповідно до яких створюється, функціонує і розвивається система менеджменту організацій” [9, с. 463]. В цілому ж, процес управління освітою пов’язаний з впливом адміністративних суб’єктів управління на діяльність об’єктів. При цьому владні структури на управлінському рівні неспроможні примусити функціонувати систему без підтримки знизу. Тому базовою у цьому відношенні повинна стати система підходів і практичних дій не до керування, а до менеджменту освіти.

Відомий американський дослідник проблем менеджменту освіти Марк Е. Генсон зазначав, що ефективність управлінської культури зумовлена адекватністю розуміння і практичної реалізації принципу системного підходу до управління. Ефективність управління закладом освіти забезпечується через процеси лідерства, мотивації, комунікації, управління конфліктами, проведення змін та використанням ситуативних методик (у непередбачених обставинах). Концептуальною основою діяльності керівника вищого навчального закладу можуть бути теорії (а швидше системне і ситуативне їх поєднання), що пропонують певні моделі роботи закладу (управлінську та організаційну культуру) [4, с.53].

Основними факторами, які обумовлюють та забезпечують розвиток управління в освіті, є такі екзогенні фактори (зовнішнього середовища): науково-технічний прогрес; зміни соціально-економічного стану в країні; характер та особливості управління суспільством на різних історичних етапах розвитку країни; зміни у ставленні та вимогах держави і суспільства до навчального закладу; розвиток психолого-педагогічної науки, теорії управління та інших суміжних наук. А до ендогенних (внутрішніх) факторів як основних генераторів розвитку управління в освіті належать: зміна освітньої парадигми; розвиток навчального закладу як соціально-педагогічної системи; тенденції щодо моделювання

навчально-виховних закладів, розширення мережі закладів різних типів; «тиск знизу», що позначається у незадоволенні учасників навчально-виховного процесу існуючою системою управління; зростаючі вимоги до особистості керівника освітнього закладу, рівня його функціональної компетентності; оновлення змісту освіти та технологій навчання; зміни у фінансуванні освіти та засобах регулювання діяльності навчальних закладів [10, с.10].

Добре відомо, що для поліпшення менеджменту будь-якої галузі необхідне раціональне використання усіх наявних механізмів – організаційних, економічних, адміністративних, правових. Не є виключенням і система вищої освіти, для якої це дозволить в повній мірі забезпечити започатковане реформування. Зміст алгоритмів цього реформування й подальший розвиток освіти складає методи і прийоми менеджменту. У цьому аспекті ключовим є розробка обґрунтованої стратегії розвитку системи освіти та її моделі [11, с.352]. Одним із основних напрямів оновлення управлінської діяльності є приведення функцій управління у відповідність із завданнями трансформаційних процесів, що відбуваються в системі освіти. Так, у нових умовах зміст управлінської діяльності керівника освітньої галузі визначається сукупністю його основних управлінських функцій, а його модернізація - появою оновлених. Спостереження за діяльністю органів управління освітою показали, що перше місце посідають функції прийняття управлінського рішення та організації; друге - функції коригування, регулювання, обліку і контролю; третє - функції стимулювання, прогнозування, представництва; четверте - просвітницькі, дослідницькі, дипломатичні функції; п’яте - функції координування, фінансування, консультування, діагностування, менеджменту. Отже, класичні функції управлінської діяльності - прийняття управлінських рішень, організація, коригування, облік і контроль - залишаються провідними [8, с. 11].

При цьому зазначимо, що ці функції менеджменту в системі освіти не повинні зводитися лише до практичних організаційних дій, оскільки згідно законів функціонування суспільства, кожний структурний елемент виконує певне функціональне навантаження.

На сучасному етапі система освіти України розглядається як єдиний поліфункціональний комплекс, завдання якого — забезпечення різних галузей економіки висококваліфікованими кадрами, створення нових технологій, проведення наукових досліджень та ін. У нових реаліях актуальними є проблеми зміни функцій освіти, її модернізації, шансів на її одержання та взаємозв'язку освіти і ринку [4, с.47]. Так, зокрема, існування та виконання таких модернізованих функцій як, прогностична, консультативна, представницька, політико-дипломатична, менеджерська, завдяки яким оновлюється зміст освіти; розробляються та апробуються нові освітні технології; вдосконалюються форми і методи навчання і виховання; трансформуються методи контролю і вмінь тих, хто навчається. Оновлення функцій спричинено низкою змін, що відбуваються в галузі вищої освіти, а саме: переходом ВНЗ у якісно новий стан відкритої системи, здатної генерувати нові ідеї, пропонувати нові технології, форми, методи, засоби навчання й виховання молоді;

переорієнтацією інтересу від закладів (провайдерів вищої освіти) до споживачів (клієнтів), у результаті чого виникає необхідність активного залучення всіх зацікавлених сторін (науковців, викладачів, студентів, роботодавців, представників громадських та професійних організацій, ЗМІ тощо) до управління освітою; участю в прийнятті рішень клієнтів (або їхніх представників); підвищенням інтересу до якості вищої освіти, що вимагає поєднання внутрішньої самооцінки ВНЗ і зовнішньої оцінки їх діяльності незалежними професійними організаціями або експертами. Зміна парадигми управління у напрямі відкритості, самоорганізації процесів у вищій освіті потребує переосмислення вже існуючих та становлення нових функцій управління. Ці функції поряд з такими характеристиками, як взаємопов'язаність, циклічність, логічність, набувають рис відкритості, демократичності, децентралізації [8, с. 11].

Вибір пріоритетів освітньої політики в Україні зумовлений, передусім, такими чинниками. По-перше, активними процесами глобалізації, що передбачають не лише нове облаштування політики, економіки, культури, освіти, але і високий ступінь інтернаціоналізації, внаслідок чого спостерігається тісне поєднання різних національних систем освіти. В таких умовах фундаментальні та професійні знання стають реальним товаром. По-друге, активним залученням особи та її роллю в соціумі, використанням особистісного фактору в структурі економіки, тобто гуманітаризацією освіти. Провідну роль при цьому відіграють забезпечення академічної мобільності учасників освітньо-наукового простору — студентів, академічного й адміністративного персоналу. Важливе значення також має освоєння сучасних освітніх технологій, розроблення та засвоєння курсу на структурні зміни і оновлений зміст якості освіти.

Принагідно зазначимо, що інновації в освіті є важливим способом її адаптації до соціально-економічних умов, що змінюються. Виходячи з того, що Україна є учасником світових інтеграційних процесів і для підвищення ефективності системи освіти, з боку держави необхідно активно керувати інноваційними процесами в цій галузі. Так, зокрема, в освітньому процесі можуть реалізовуватися всі основні види інновацій: технологічні, продуктові й управлінські (табл.1). [12, с. 11].

При цьому застосування нових методів управління освітньою галуззю в цілому (макрорівень) і окремими навчальними закладами (мікрорівень) складає сутність управлінських інновацій.

Однією з інноваційних форм розвитку діяльності організації, сфери чи будь-якого соціального утворення, що зумовлює цілісний і системний розвиток та удосконалення діяльності чи функціонування є системний менеджмент. На відміну від традиційних моделей менеджменту, системні моделі передбачають розуміння самої організації та сфери, у якій вона функціонує, як цілісної системи, які перебувають у системних зв'язках. Стратегічний менеджмент є однією зі складових, як вважають одні автори, або - однією із моделей системного менеджменту, як вважають інші. … На відміну від традиційних моделей менеджменту, системні моделі передбачають розуміння самої організації та сфери, у якій вона функціонує, як цілісної системи, які перебувають у системних

зв’язках. Відносно короткі, але якісні впливи (інтервенції) у межах системного простору дозволяють зумовити цілісний і якісний результат, досягають стійкого ефекту щодо адаптації організації до змін, які відбуваються у сфері її існування. [13, с. 401-402].

Таблиця 1

Характеристика видів інновацій в освіті

Вид інновації	Результат впровадження	Мета впровадження
1. Технологічна	Впровадження нових технологій освіти (дистанційна освіта або її елементи). Удосконалення вже застосованих технологій (активних методів навчання, комп'ютерних технологій).	Забезпечення конкурентоспроможності наданих освітніх послуг, їх диверсифікація, підвищення якості освіти, реалізація економічних і соціальних функцій.
2. Продуктова	Удосконалення встановлення раціонального співвідношення наданих послуг. Впровадження нових продуктів і напрямів навчання.	
3. Управлінська	Удосконалення чи застосування якісно нових методів державного управліннянавчальними закладами і освітянською галуззю в цілому. Теж саме, тільки на рівні певного навчального закладу.	

В сучасних умовах стратегічне управління освітою є головною метою розвитку, яка зумовлює потребу розв'язання таких основних взаємозалежних завдань: вдосконалення механізму управління професорсько-викладацьким складом; розроблення методологічних основ управління мотивацією праці; вибір основних критеріїв і показників ефективності управління в умовах модернізації освіти .

Ефективне управління освітою сьогодні неможливе без чіткої загальнонаціональної стратегії щодо оптимальної кількості фахівців для виробничої і невиробничої сфер. Надлишок спеціалістів з одного фаху (наприклад, юристів і економістів) і нестача інших (інженерів, хіміків) призводить до перекосів і в освітній сфері, і в народному господарстві. Це створює нездорову конкуренцію на ринку праці і призводить до витрати зайвих коштів для перекваліфікації тих, хто не знайшов роботи за фахом. Таким чином, стратегії управління освітою в Україні мають базуватися на чіткій інформаційній базі щодо реальних потреб суспільства в тих або тих спеціалістах [14, с. 70].

Отже, стратегічний менеджмент – та модель (або складова) системного менеджменту, яка окрім принципу системності, передбачає включення принципу стратегічності - так званої «спрямованої, стратегічно зорієнтованої системності», коли при русі до чітко спрямованої мети/ цілі у межах певного напряму та стратегії руху до даної цілі постає можливим таке узгодження всіх складових процесу розвитку та функціонування організації (чи сфери), коли всі процеси, як позитивні, так і негативні, як стримуючі, так і стимулюючі - здатні

працювати на одну мету, на досягнення загальної стратегічної цілі [13, с. 402]. При цьому організаційно-управлінська основа нової освітньої моделі має базуватись на таких принципах: зменшення централізованого контролю над академічною та дослідницькою діяльністю ВНЗ та розширення їхньої автономії й відповідальності; наявність національних, незалежних від державних управлінських структур, органів для оцінки ВНЗ та вищої освіти; повноправна участь самих вищих шкіл у процедурі оцінки та зміни цієї процедури таким чином, щоб звіт про самооцінку розглядався в зіставленні з висновками зовнішньої аудиторської експертизи [14, с. 68|.

Слід також звернути увагу на зміну базисного типу особистості, котра свідчить, що на теперішньому етапі свого розвитку українське суспільство за "людськими ресурсами" більшою мірою готове до демократичних і ринкових перетворень, ніж це було впродовж перших років незалежності України. Так, в останні роки в Україні суттєво побільшало так званих "інтерналів" — людей, котрі відповідальність за те, як складається їхнє життя, покладатимуть передусім на самих себе, а не на зовнішні обставини. І хоча "екстерналів" і досі більше за "інтерналів", в останні роки вони вже не становили більшості населення. Якщо зважити, що інтернальність є психологічною домінантою людей, які живуть в економічно розвинених демократичних державах, можна констатувати, що в Україні останніми роками спостерігається тенденція наближення особистісних характеристик населення до базисного типу особистості в країнах Заходу [15, с. 83].

Високий рівень освіти населення традиційно вважається конкурентною перевагою України, що дозволяє їй утримувати відносно високі показники в рейтингу (ІЛР) – індексу людського розвитку та вважатися країною з високим інноваційним потенціалом [16, с. 25-26]. Так, зокрема, за дослідженнями Всесвітнього економічного форуму, Україна займає 53 місце (у рейтингу з 131 країни) за рівнем вищої освіти. У рейтингу розвитку наукової інфраструктури , опрацьованого фахівцями Інституту розвитку менеджменту (м. Лозана, Швейцарія), Україна посідає 27 місце (у рейтингу з 55 країн) [17, с.252] , що свідчить про наявність потужного потенціалу розвитку саме на основі використання потенціалу економіки знання.

Рівень освіченості є одним із трьох елементів, зачислених фахівцями Програми Розвитку ООН у розрахунок індексу розвитку людського потенціалу. Так, зокрема, протягом 2000-2007 рр. спостерігалося незначне коливання індексу рівня освіти: у 2000 році індекс рівня освіти для України було визначено на рівні 0,92, а у 2007 р. – 0,95. Досить високе значення індексу рівня освіти зумовлено насамперед розвиненою інфраструктурою навчальних закладів усіх рівнів акредитації та потужною науковою школою, основа яких була закладена ще за радянських часів [17, с. 250]. Для порівняння, у 2007 р. максимальне значення індексу освіченості населення на рівні 0,993 має Австралія (індекс розвитку людського потенціалу дорівнює 0,962, що відповідає 3-у місцю в загальному рейтингу країн), Ірландія (індекс розвитку людського потенціалу дорівнює 0, 959, що відповідає 5-у місцю

в загальному рейтингу країн).Фінляндія (індекс розвитку людського потенціалу дорівнює 0,952, що відповідає 11-у місцю в загальному рейтингу країн). Сусідами України за рейтингом (індекс розвитку людського потенціалу дорівнює 0,788, що відповідає 76-у місцю в загальному рейтингу країн) є Колумбія з індексом освіченості населення на рівні 0,869 (індекс розвитку людського потенціалу дорівнює 0,791, або 75 місце в загальному рейтингу країн) та Самоа з індексом освіченості населення на рівні 0,903 (індекс розвитку людського потенціалу дорівнює 0,785, що відповідає 77 місцю у загальному рейтингу країн). Цікавим є факт, що нижче України немає жодної країни, яка б мала індекс освіченості населення більшим ніж встановлено для України. Це переконливо засвідчує невідповідність наявного рівня освіченості реальному рівню життя в країні, яке обумовлено неефективним використанням потужного резерву в межах людського потенціалу країни та недосконалістю механізмів державного управління у відповідній галузі [17, с. 255]. Таким чином, сьогодні в українському суспільстві створені важливі передумови для формування і використання людського капіталу та елементів людського розвитку. В даному випадку вважаємо за доцільне навести результати соціологічного опитування, проведеного соціологічною службою Центру Разумкова з 16 по 22 вересня 2006 року в усіх регіонах України. Опитано 2000 респондентів віком від 18 років. Теоретична похибка вибірки – 2,3%. Так, зокрема, на запитання: «Як ви оцінюєте рівень освіти, яку забезпечує сучасна українська освітня система?» респонденти відповіли таким чином. [21].

	Середня	Професійна	Вища
Високий	11,2	10,3	16
Середній	54,7	53,4	50,6
Низький	25,5	24,6	21,5

Поряд з цим, існують негативні тенденції, ігнорування яких може позбавити нашу країну цієї переваги: знижується якість вищої освіти та водночас – затребуваність якісної освіти (насамперед, через те, що навіть вища освіта в Україні не гарантує якісного робочого місця, підвищення добробуту та усунення загрози бідності; втрачають позиції фундаментальні науки та інженерні спеціальності; система вищої освіти не орієнтується на потреби ринку праці. Сьогодні на одну вакансію економіста претендують 85 осіб, бухгалтера – 20. Водночас, попит на інженерів-механіків, інженерів-приладобудівників удвічі перевищує їх випуск, фахівців у галузі інформаційних технологій – в чотири рази – (це світова тенденція: в Японії дефіцит інженерних кадрів понад 1 млн., у Німеччині – 1,5 млн., у США – 2,5 млн. осіб). Проте ці країни мають можливості усунути нестачу таких фахівців за рахунок залучення емігрантів високої кваліфікації. В Україні – ситуація протилежна – фахівці високої кваліфікації емігрують за межі країни [16, с.25-26]. В даному випадку знову вважаємо за доцільне звернутись до результатів соціологічного опитування, проведеного соціологічною службою Центру Разумкова. Так, зокрема, на запитання: «Який характер освіти є сьогодні

найбільш перспективним на ринку праці?» відповіді респондентів розподілилися таким чином:

Юридична	52.8
Економічна	51.7
Медична	33.6
Мовна (іноземні мови)	27.5
Інженерно-технічна	19.7
Журналіст□ька	11.0
Політологічна	9.6
Воєнна	7.5
Педагогічна	7.0
Фундаментальні науки (фізика, хімія, біологія, математика тощо)	6.4
Гуманітарна (історія, філософія, психологія, літературознавство тощо)	6.0
Екологічна	4.6
Інше	2.4
Важко відповісти	9.□

Фахівці підкреслюють, що участь України в Болонському процесі має бути спрямована лише на поліпшення якості системи освіти, але не на відмову від кращих власних традицій. Підготовчі заходи до участі в Болонському процесі не повинні призвести до зниження національних стандартів якості освіти. Звичайно, є необхідність розроблення поетапного плану реформування української системи освіти з урахуванням економічних можливостей держави та її соціально-політичних особливостей [14, с. 69]. Система освіти, на нашу думку, повинна служити ефективним інструментом соціального вирівнювання, а не підтримки та поглиблення соціальної стратифікації.

Останнім часом в Україні сформовано систему визначення рейтингу вищих навчальних закладів (ВНЗ), яка використовує міжнародні показники (індикатори), що в кінцевому підсумку дає змогу визначити як загальний рейтинг вищих навчальних закладів України, так і за відповідними галузями. В цьому аспекті слід зазначити, що на сьогодні також функціонує і паралельна національна система визначення рейтингу ВНЗ для моніторингу їх діяльності з метою прийняття подальших ефективних управлінських рішень. Ранжування вищих навчальних закладів є вкрай необхідним для адміністрації вищого навчального закладу щодо ефективного адміністрування; уряду та політикам – для формування стабільної нормативно-правової бази, забезпечення адекватності ринку освітніх послуг та ринку праці, рейтингова система покликана задовольняти всіх споживачів освітніх послуг та організаторів вищої освіти.

Рейтингове управління сприяє реалізації синергії «університет — група — система», яка забезпечує позитивний підсилюючий вплив кожного університету як складової системи на її позитивний вектор. Намагання університету, який має інтегральний рейтинговий індекс нижчий від системи, досягти за результатами діяльності рівня системи сприяє підвищенню її результативності.

До речі, згідно документів міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ВБ) визначальні риси сучасного університету в себе включають: університети – центри культури, знань, досліджень; навчальний процес в університетах повинен бути невіддільним від дослідницької діяльності; дві основні моделі університету: «університет-фірма» (наукові дослідження є другорядними) та «університет-суспільство» (фундаментальні і прикладні дослідження мають вирішальне значення); у національній інноваційній системі вищій школі відводиться ключова роль – не тільки в якості основи для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, але й мережевої бази для обміну інформацією і знаннями; університет представлений як науково-освітньо-промисловий комплекс [12, с. 6]. До речі, соціологічні опитування Центру Разумкова (16 по 22 вересня 2006 року в усіх регіонах України) на запитання: «Які вищі навчальні заклади в Україні дають кращу освіту — державні чи приватні?» засвідчили, що державні і приватні ВУЗи дають приблизно однакову освіту - 28, 2% [21].

Принагідно вважаємо за доцільне зазначити, що громадяни України оцінюють нинішній стан системи освіти у своїй країні нижче, ніж інші європейці (середня оцінка за шкалою від 0 до 10 балів — 4,1), за винятком Болгарії (3,6), тоді як у найближчих сусідів — поляків, чехів і словаків — домінують оцінки понад 5 балів, а в Данії та Фінляндії — понад 7 балів. Найближче до українців за оцінками стану освіти – росіяни (4.3) та португальці (4.2). Дивує, що Україна і Португалія потрапили в одну групу, якщо брати до уваги, що середньостатистичний українець навчався в різних навчальних закладах 11,3 роки, а португалець — 7,4. Утім, у більшості країн Європи середнє значення років, витрачених на здобуття освіти, перевищує відповідний показник України (за винятком Румунії, Болгарії, Польщі та Словенії). Але це перевищення — не надто суттєве (не більш як 2 роки). Гіршим для України є інше — за останні 12 місяців удосконалювали свої знання та навички, необхідні для роботи, на курсах, лекціях і тренінгах 51% датчан, 50% норвежців, 36% словенців, 22% поляків і лишень 12% наших співгромадян. Тільки громадяни Греції (усього 9%) ще менше схильні чогось навчатися в зрілому віці, ніж українці. На жаль, відставання від переважної більшості країн Європи за два роки спостережень не скорочується: з 2005 року не підвищився показник кількості років, витрачених на освіту, а тих, хто навчався на курсах та тренінгах, в Україні у 2007 році виявилося навіть на 3% менше, ніж у 2005 році [18, с.131].

На сьогодні в Україні відчувається дефіцит соціологічних даних, які б відображали трансформаційні процеси в сфері освіти, залежності освітніх прагнень індивідів від економічних, соціальних або культурних чинників. Так, зокрема, необхідно враховувати те, що основною метою

Болонської конвенції є необхідність вирішення проблеми дефіциту спеціалістів, в той час, як в Україні існує проблема якості їхньої підготовки. На такі важливі проблеми звертає увагу український дослідник в галузі освіти М.Євтух, який констатує ситуацію «неузгодженості» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра вимогам сучасних роботодавців. Внаслідок такої неузгодженості, на його думку, сьогодні в Україні «існує тенденція до погіршення якості вищої освіти» [19, с. 16]. В нинішніх умовах виникає небезпека того, що внаслідок запровадження європейських стандартів створюється ризик зниження якості освіти. До речі, серед основних завдань, які постають перед вищими навчальними закладами, особливе місце займає розвиток співпраці у сфері контролю якості вищої освіти шляхом напрацювання єдиної методології досягнення якості, розробки єдиних критеріїв оцінки якості освіти. Між іншим, соціологічне опитування, проведене вищенаведеною соціологічною службою Центру Разумкова, аналізуючи доступність для всіх громадян України якості освіти, свідчить про такі результати:

Чи є доступною для всіх громадян України якісна освіта?

	Середня	Середня професійна	Вища
Так	65.4	56.0	13.7
Ні	27.8	34.4	77.4
Важко відповіст□	6.8	9.5	8.9

Крім того, сьогодні сформувалося стійке протиріччя між системою вищої освіти і ринком праці. Внаслідок глобалізаційних процесів послуги вищої освіти набувають ознак товару і функціонують на ринку освітніх послуг, що створює нерівність в задоволенні освітніх потреб малозабезпечених верств населення. Тому обов'язково треба враховувати чинник співвіднесення національних освітніх програм з економічними пріоритетами держави та потребами на ринку праці.

Принагідно зазначимо, що вступ України 5 лютого 2008 р. до Світової організації торгівлі (СОТ) створює нові проблеми щодо застосування правил торгівлі послугами в регулюванні національного ринку освіти. Генеральна угода про торгівлю послуг (ГАТС) передбачає чотири способи надання освітніх послуг: 1) «постачання через кордон» — зокрема, дистанційна освіта, електронне навчання (споживач залишається на національній території, постачальник послуги — в іншій країні, сама послуга транспортується через кордони); 2) «споживання за кордоном» — споживач прямує на навчання до постачальника послуги; 3) «комерційна присутність» шляхом, наприклад, придбання або відкриття іноземним університетом навчального закладу на національній території, створення філії або представництва; 4) «присутність фізичних осіб», зокрема — тимчасовий приїзд викладачів для надання освітніх послуг (самостійно зайнятих або відряджених іноземним роботодавцем). Розуміння освіти як товару передбачає: 1) прискорену комерціалізацію освіти; 2) стандартизацію якості освітніх послуг. Можна передбачити, що

розвинені країни, користуючись цим інструментом, прагнутимуть істотно розширити експорт своїх освітніх послуг, очікуючи на певну політичну й економічну вигоду. Правила ГАТС передбачають імперативне впровадження парадигми ринку освіти, застосування їх дедалі більше поширюється у світі та Україні …Слід також зазначити, і українська освіта загалом, і її окремі навчальні заклади на глобальному ринку освіти малоконкурентоспроможні [20, с. 52].

Серед основних проблем, які визначають фахівці, в контексті приєднання України до Болонського процесу такі: надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей, відповідно 76 та 584, кращі світові системи вищої освіти мають у 5 разів менше; недостатнє визнання в нашому суспільстві й економіці ступеня «бакалавр» як кваліфікаційного рівня; існуюча в масовому вимірі тенденція до погіршення якості всіх рівнів освіти; збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між освітньою сферою і ринком праці; невиправдана плутанина в розумінні рівнів спеціаліста і магістра: з одного боку, близькість програм спеціаліста і магістра, їхня еквівалентність за освітньо-кваліфікаційним статусом, а з другого, — вони акредитуються за різними рівнями, відповідно за третім і четвертим [14, с. 67].

Отже, на сьогодні у вищій освіті України поки що існує чимало проблем і завдань, основними з яких є недостатнє фінансування цієї галузі, що проявляється у неналежній якості підготовки фахівців, а в кінцевому рахунку, негативно впливає на освітній потенціал України в цілому.

Проте рух у європейський освітній простір може також принести і чималі дивіденди. Адже реформа вищої освіти у зарубіжних країнах представляє значний інтерес для України з огляду на євроінтеграційні перспективи її розвитку. При цьому досвід реформування вищої освіти в зарубіжних країнах можна розглядати лише як механізм формування власної законодавчої бази і вироблення перспективних напрямів реформи та її управління.

Підсумкові тези

Отже, сучасна освітня стратегія України відповідає концепції «Освіта XXI століття», яка розроблена комісією ЮНЕСКО і прогресує в напрямку глобального розширення. Вища освіта набуває системних ознак внаслідок впливів зовнішнього середовища, а саме - міжнародних, державних і регіональних чинників. На сучасному етапі держава висуває перед цією галуззю можливість надання особі відкритого доступу до освіти протягом усього життя.

Україна протягом останнього десятиліття зберігає досить високі показники індексу людського розвитку переважно за рахунок освітньої його складової, наявна мережа закладів освіти загалом забезпечує достатній рівень охоплення громадян та їх якість навчання. Нині інституційна мережа освіти в Україні досить активно розвивається: створюються заклади нового типу, значно зросла кількість вищих навчальних закладів, диверсифікуються їх форми власності та джерела фінансування, зростає кількість студентів. Серед докорінних змін такі:

поява вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації та форм власності; зростання використання в системі освіти телекомунікаційних систем; відбувається активізація чинника розрекламованості викладачів та їхніх освітніх програм; запроваджується інноваційність освіти і трансформація «тренінгової» освіти в навчальну; виникають нові спеціальності; відбувається інтеграція вітчизняної вищої освіти в європейський освітній простір. Також доводиться констатувати, що освіта поступово стає самодостатньою галуззю, так званою «річчю в собі». На сьогодні розвиток нових сегментів економіки, особливо в аграрному секторі, не знаходить необхідного супроводу в освітянській галузі.

Водночас також слід дбати і про збереження фундаменту вітчизняної освіти. Адже, перебуваючи в цьому процесі, система вищої освіти України повинна враховувати свій наявний рівень розвитку, не втративши при цьому всі свої найкращі надбання, з одночасним трансформуванням до вимог європейського освітянського простору та українського суспільства.

Безумовно, успішне вирішення існуючих проблем в освітній галузі залежатиме від того, як швидко та ефективно вони будуть розв'язані на всіх рівнях функціонування системи вищої освіти.

Література**: 1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI століття)". – К.: Райдуга, 1994. – 61 с. 2. Національна програма "Діти України" // Все для вчителя: Інформ.-практ. бюл. – 1998. - № 17. – С. 25-32. 3.Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – Вип.. 4. – С. 18-25. 4. Гуменник В. Формування системи цільового управління вищим закладом освіти в умовах приєднання України до Болонського процесу // Вища школа. - № 4.-2004. – с. 45-55. 5. Камінська Л.Ф.Соціальна зумовленість і механізми впровадження освітніх реформ: Автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.04. / Л.Ф. Камінська; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. — К., 2002. — 20 с. 6. Сікорська І.М. Удосконалення держуправління вищою освітою у контексті європейської інтеграції. Автореф. дис. на здобуття канд. наук з держ.управління. – 25.00.02. – м. Донецьк, 2006. – 20 с. 7. Мукан Н.В., Мукан О.В. Сучасні тенденції освітнього менеджменту за рубежем (на матеріалах Великобританії, Канади, США). – Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського простору Вища освіта України – Додаток 3 (т.3). – К.: "Знання України", 2006. - 528 с. 8. Колісніченко Н.М. Взаємозв'язок державного регулювання та механізмів самоорганізації в управлінні вищою освітою: Автореф. дис... канд. наук з держ. упр.: 25.00.02 /Українська академія держ. управління при Президентові України.—К.,2003.—20с. 9. Стадник В.В., Йохна М.А. Менеджмент. – К.: Академвидав, 2007. – 471 с. 10. Управління навчальним закладом: Навчально-методичний посібник. У двох частинах. Ч. 1. Абетка менеджера освіти / В.В. Григораш, О.М. Касянова, О.І.Мармиза та ін. – Харків: Веста: Видавництво "Ранок", 2004. – 160 с. 11. Долгова І.М., Долгов О.М. Організаційні і економічні аспекти освітнього менеджменту. - Вища освіта України. – Додаток 3 (т.3). – 2006. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" . – К.: Ін-т вищої освіти АПН України. – Вид-во "Гнозис". - С. 351-356. 12. Остапчук . Механізми держуправління безперервною освітою в Україні. – Автореф. дис. на здобуття канд. наук з держ.управління. – 25.00.02. .Донецьк. – 2006. – 19 с.; Ходикіна І.Ю. Університетська освіта в контексті інноваційного розвитку України. - Автореф. дис. канд. екон. наук: 08.09.01. —– Львів, 2006. – С. 6. 13. Маноха І.П. Стратегічний менеджмент в освіті: соціальні та психологічні антиномії впровадження // Вища освіта України у контексті інтеграції до Болонського процесу Том 3. 2006. – С. 401-404. 14. В.Вікторов. Нові моделі управління освітою

// Вища освіта України. – 2005. – № 2. – С. 66-71. 15. Головаха Є., Паніна Н. Українське суспільство 1992-2008: Соціологічний моніторинг. – Київ, 2008. – 85 с. 16. Національна безпека і оборона. – 2008. - № 4. – с. 25-26. 17. Мороз В. Динаміка зміни індексу освіченості населення України як якісна характеристика системи трудового потенціалу країни // Вісник Національної академії державного управління. -2009. - № 2. – С. 249-256. 18. Головаха Є.., Горбачик А.. Соціальні зміни в Україні та Європі: за результатами "Європейського соціального дослідження" 2005-2007 роки. – К.: Інститут соціології НАН України, 2008. – 133 с. ; "Освіта України"- № 42. - 5 червня 2007 р. 19. Євтух М.Б. Реорганізація вищої освіти України та її відповідність змісту положень Болонської декларації // Болонський процес: шляхи до мобільності студентів, академічного та адміністративного персоналу в рамках загальноєвропейського простору вищої освіти. - К.: МАУП, 2005.- С.15-26. 20. Жиляєв І. Ризики національної системи освіти у зв'язку з приєднанням до Світової організації торгівлі // Віче. – 2008. – № 18. – С. 50–54. 21. http: www.razumkov. Org.ua/ ukr/files/category-journal/NSD83-ukr.pdf.

УДК 378(477): 316.422

Сірий Є.В.

кандидат соціологічних наук, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Інноваційний розвиток освіти в Україні: розгортання проблеми та засадницькі орієнтири.

Матеріал присвячений питанням розвитку інноваційної діяльності в системі освіти. В ньому аналізуються особливості здійснення інноваційної діяльності в реаліях сучасних суспільних трансформацій, досліджуються стан та завдання інноваційної політики в системі освіти в Україні, та ступінь її ефективності. Дається виклад різновидів освітніх інновацій, висунуто комплекс рекомендацій щодо активізації освітньо-інноваційної діяльності.

Ключові слова: *інновації, інноваційна політика, концепція інноваційного розвитку, модернізація знань, інноваційна змістовність, підприємницькій діяльності ВНЗ.*

Становлення незалежної Української держави, її поступальний економічний розвиток, зміцнення засад громадянського суспільства потребують адекватної цим амбітним і благородним цілям, високоефективної системи освіти. Як і у всьому сучасному світі, значення освіти як найважливішого чинника формування нової якості економіки і суспільного життя підвищується разом із зростанням впливу людського капіталу.

Якість життя і освітній потенціал українського суспільства багато в чому визначається рівнем освіти і культури населення, його світоглядною орієнтацією і духовним розвитком, можливістю систематично отримувати і використовувати необхідну інформацію. Ці чинники впливають на ступінь включенності українського суспільства в національні і світові загальнолюдські процеси прогресивного розвитку. Освіта, що відповідає сучасним потребам суспільства і ринку праці, виступає могутнім адаптивним потенціалом у швидкоплинному трансформуючому суспільстві до сучасних соціоекономічних реалій, що стає найважливішою умовою успішного і стійкого суспільного розвитку.

Наш світ XXI сторіччя трансформується надто швидко. Інформаційна цивілізація, що постала в «країнах Центру» в 70-х роках XX ст., відчутно змінює ландшафт повсякденності в країнах напівпериферії, і навіть периферії сучасного світу. Ми перебуваємо в океані інформації, яку принципово неможливо систематизувати, звести, перетворити на знання в традиційному розумінні – на певне світоглядне підґрунтя мотивації дій та подій, що відбуваються у повсякденному житті. Розуміючи ситуацію що склалася (радянська і пострадянська спадщина), гуманітарне співтовариство усвідомлює, що і освіта потребує інноваційного розвитку.

У розвинених країнах світу освітня інфраструктура у контексті інноваційного розвитку залучена до активної інноваційної політики як цілеспрямована система заходів інноваційного характеру, що в кінцевому рахунку прагне мати високий інноваційний рейтинг. Перш за все інноваційна політика проявила і апробувала себе як фундамент побудови спільної стратегії компанії, її маркетингової і фінансової політики. Світова практика багата досвідом розвитку, реструктуризації, реформування освітньої системи. Однак кожен випадок в тому або іншому проміжку часу, в тій або іншій країні, суспільстві є особливим.

Вищі навчальні заклади (що перед усім стосується саме цього сегменту) повинні займатися не лише фундаментальними і прикладними дослідженнями, але і розробкою змісту прогресивних освітніх програм, що випереджають за знаннями і навиками існуючі потреби, пошуком нових освітніх технологій, по-новому управляти учбовим процесом і своєю діяльністю. Вища школа є одним із стратегічних ресурсів країни.

Поєднання політики, яка хоча ще формується, але розумної і ясної, спрямованої на підвищення якості освіти, орієнтованої на економіку знань з передовими світовими моделями її реалізації, дозволяє забезпечити інтеграцію інтересів держави, суспільства, часу. Все це можна провести у так звану *доктрину* або *концепцію інноваційного розвитку* освіти в Україні. При цьому цілком характерна очевидність зосередитися на розвитку тих ініціатив, які направлені на подолання існуючих проблем і стагнаційних тенденцій, що виявляються в системі освіти і освітніх середовищах України.

Слід зробити висновок про те, що в основному, сучасні автори розглядують інноваційну політику лише як інструментарій управління, а саме: як сукупність цілей, завдань, засобів, способів, методів, пріоритетів, напрямів, орієнтирів розвитку організації, спосіб досягнення мети, спільне керівництво для дій і ухвалення рішень співробітниками організації – як форма, спосіб та засіб реалізації інноваційного розвитку. В той же час діяльність ВНЗ — це не лише освітня діяльність, виробництво кадрів, людського потенціалу, сфер господарства і суспільства в багатьох його компонентах. На мікрорівні освітня установа є суб'єктом різних видів діяльності — як освітньої, так і не освітньою [1, с.34]. Наприклад, до неосвітньої діяльності відносяться такі її види, як наукова, управлінська, фінансова, маркетингова. Виховна діяльність є органічним елементом всіх видів діяльності. При даному підході суть політики, і зокрема інноваційної, розглядується і через поведінку персоналу в організації, тому повинні досліджуватися і різні аспекти

стосунків, які формуються між співробітниками організації при виборі і реалізації напрямів розвитку, ухваленні управлінських рішень. Особливо це важливо у галузі інноваційного менеджменту, оскільки від поведінки і настрою кожного співробітника залежить його здібність і готовність до творчості — важливої складової інноваційного потенціалу. З цього виходить, що в сучасних організаціях, націлених на інноваційний шлях розвитку, існує гостра необхідність у проведенні досліджень по формуванню інноваційної політики з позицій активної ролі людини в даному процесі.

Інноваційна політика має охоплювати всі види діяльності вищого навчального закладу, відповідати за його розвиток, підвищення конкурентноздатності. Вся багатогранність формування і впровадження інноваційної політики вищої школи повинна підлягати певним формуючим принципам, котрі забезпечуватимуть поступальність та самодостатність, а разом з тим – ефективність інноваційного розвитку. Як такими можуть вважатися:

- єдність наукового і освітнього процесів, управлінської діяльності та їх спрямованість на економічний, соціальний і духовний розвиток суспільства;
- оптимальне поєднання державного регулювання і самоврядування;
- формування інноваційних проектів за пріоритетними напрямками досліджень, що визначається державною і регіональною інноваційною та науково-технічною політиками;
- підтримка провідних науковців, наукових колективів, наукових і науково-педагогічних шкіл, здатних забезпечити випереджаючий рівень освіти і наукових досліджень, розвиток науково-технічної творчості молоді;
- проведення повного циклу досліджень і розробок, готових послуг;
- підтримка підприємницької діяльності в науковій сфері;
- інтеграція науки і освіти в міжнародне співтовариство;
- формування мережевих структур при організації інноваційної і наукової діяльності.

Організація такого роду системи інноваційної генерації повинна формуватися і здійснюватися на основі: безперервного розвитку інноваційного потенціалу організації; комплексного здійснення інновацій, при якому всі види інновацій тісно взаємозв'язані між собою і взаємно просувають один одного; мобілізації персоналу, максимального використання фінансових, матеріальних та інтелектуальних ресурсів для реалізації інновації; матеріального, морального і соціального стимулювання інноваційної активності.

Інноваційна політика як інструмент управління розвитком будь-якої організації є вирішальним чинником інноваційної діяльності, одним з важливих елементів інноваційного процесу в організаціях. Вона повинна сприяти розкриттю інноваційного потенціалу, створенню інноваційно активної поведінки персоналу.

Конструювати ту або іншу модель і механізм її реалізації для умов України, з урахуванням світових тенденцій, є не найоптимальнішим варіантом на шляху її нового розвитку в умовах системи

трансформаційних перетворень як в самому нашому соціумі, так і в системі його євро інтеграції.

У XXI ст. відбувається зміна освітньої парадигми: пропонуються варіативний зміст освіти і педагогічні технології, нові сучасні педагогічні концепції та ідеї. Перш за все, як вже зазначалося, необхідно активізувати інноваційний комплекс системи вищої освіти. Причому в процесі реалізації інноваційної діяльності ВНЗ головний акцент повинен робитися не на посилення ролі держави, а на інтеграцію освіти, науки і виробництва в єдиний, інноваційний контур. Певний досвід в даному напрямі вже накопичується.

Основу інноваційного комплексу системи вищої освіти складають університетські освітньо-наукові комплекси (ОНК), ядром яких є безпосередньо ВНЗ, що взаємодіють з інноваційною інфраструктурою у вигляді НДІ, дослідницько-експеременталь них виробництв, КБ, науково-виробничих центрів і т.д.

Багатогранна модель ОНК, що реалізовується багатьма ВНЗ, допускає включення в інноваційну діяльність ВНЗ сторонніх, у тому числі приватних і зарубіжних підприємств наукоємкого підприємництва на підставі довгострокових договірних стосунків, що передбачають ведення спільної інноваційної діяльності на основі об'єднання інтелектуальних потенціалів і ресурсів сторін. У межах ОНК інноваційна діяльність реалізується як:

- підвищення конкурентоспроможності ВНЗ в цілому;
- забезпечення високої якості підготовки спеціалістів;
- проведення досліджень, що відповідають вимогам інноваційної стратегії розвитку держави, на основі комерціалізації створюваної науково-технічної і освітньої продукції і послуг, об'єктів інтелектуальної власності, інтеграції з профільними промисловими підприємствами і науковими організаціями;
- впровадження загальної системи управління якістю наукового і освітньої діяльності і ефективного телекомунікаційного середовища.

У контексті цього, ключовими завданнями інноваційної діяльності в рамках ОНК слід вважати :

- забезпечення єдності освітнього, наукового та інноваційного процесів і їх спрямованості на підготовку нового покоління висококваліфікованих фахівців;
- створення умов для залучення учених, викладачів, студентів і аспірантів до інноваційного процесу, використання інноваційної діяльності ВНЗ в цілях підвищення якості підготовки фахівців в нових економічних умовах і посилення ролі ВНЗ як регіонального центру розвитку інноваційної діяльності.
- забезпечення концентрації наукового і науково-технічного потенціалів ВНЗ на дослідженнях і розробках в перспективних напрямах розвитку науки і техніки на основі реалізації безперервного інноваційного циклу — від фундаментальних і прикладних досліджень до створення і продажу наукоємкої продукції та послуг;
- просування на ринок розроблених у ВНЗ нових технологій на базі комерціалізації наукових знань, винаходів в умовах ефективного захисту

прав на об'єкти інтелектуальної власності, сертифікації наукоємкої продукції і трансферту цих технологій в економіку і соціальну сферу регіону і країни з використанням нових фінансово-економічних механізмів;

- створення у ВНЗ системи управління якістю освітньої, наукової і інноваційної діяльності на базі єдиного інформаційного простору ВНЗ, об'єднуючого учбовий, науковий і інноваційний блоки ВНЗ.

У цьому плані основним організаційним засобом у конкретному здійсненні програми інноваційного розвитку є інноваційний освітній проект, реалізація якого дозволяє створювати нові або модернізувати існуючі освітні технології, продукти, устаткування, навчально-методичне забезпечення і засоби учбово-освітнього профілю, структурні і інфраструктурні нововведення у сфері освіти, а також надавати нові освітні послуги і готувати фахівців, затребуваних на ринку праці, створювати і комерціалізувати нові або модернізувати існуючі науково-технічну продукцію, технології або послуги. Для інноваційних освітніх проектів характерним є взаємодія з ринком освітніх услуг і ринком праці. Ринок освітніх послуг і ринок праці мають свою специфіку. Зокрема, для ринка праці навчений фахівець може розглядуватися як кінцевий інноваційний продукт.

Саме це виокремлюється окремою ключовою лінією стратегії інноваційного розвитку. Друга половина XX ст. для сфери утворення всіх держав світу минула під знаком матеріальної кризи і пошуком шляхів виходу з неї за допомогою перманентного реформування. В результаті зроблених реформ означилася основна тенденція розвитку сфери освіти - перехід до ринкових стосунків. У західноєвропейських державах і в США цей перехід знаходиться у завершальній стадії, тоді як в країнах пострадянського простору (перш за все у нас та в Росії) ринкові стосунки в освіті тільки зачинають набувати цивілізованих форм. Але до ринкових – не означає саме до комерційних стосунків. У цьому вбачається пошук прогресивних, інноваційних, формам і способам ведення освітньої діяльності. що відповідають новим вимогам часу.

Проблема організації і ведення підприємницької діяльності особливо гостро стоїть для вищої школи, оскільки, окрім власне освітнього процесу, вища школа повинна забезпечувати й розвиток науково-дослідного потенціалу і наукоємкого виробництва, що має державну значущість. Вища школа є найдинамічнішою ланкою системи освіти, тому саме ВНЗ володіють необхідними можливостями для отримання економічної вигоди шляхом ведення підприємницької діяльності. Проте в більшості вищих учбових закладів ці можливості або не реалізуються взагалі, або реалізуються не повною мірою.

В умовах кризи економіки сучасної освіти підприємницька діяльність є необхідною умовою існування і розвитку ВНЗ, а основною її метою стає залучення до нього фінансових ресурсів. Суб'єктом даної діяльності є ВНЗ, промовець як активний учасник ринкових стосунків. Економічна вигода, що отримується в процесі ведення підприємницької діяльності, дозволяє розвивати дослідницьку діяльність і забезпечувати високу якість учбового процесу, і, оскільки саме надання освітніх послуг

є основною функцією ВНЗ, надання цих послуг на платній основі є пріоритетним напрямом в підприємницькій діяльності закладу. Тому ВНЗ вимушені розробляти різні способи ведення підприємницької діяльності, що враховують не лише свої профільні, освітні можливості, але й інші його ресурси, а також основні загальносвітові економічні і науково-технічні тенденції та вимоги ринку праці.

Перехід до безперервної професійної освіти на всіх напрямах навчання є однією з профілюючих світових тенденцій розвитку освіти, тому для підвищення конкурентоспроможності ВНЗ цей захід є в деякому розумінні необхідним. Основною ланкою системи безперервної освіти є ВНЗ, тому побудова даної системи може стати складовою частиною його підприємницької діяльності. Формою організації такої співпраці можуть бути своєрідні «науково-технічні парки», які служать ніби інкубаторами наукоємкого бізнесу, так і практичною основою наукової діяльності університетів.

Нарівні з безперервною освітою тенденція інтеграції освіти, науки і бізнесу також є одним з найбільш значущих чинників для розвитку підприємницької діяльності ВНЗ. Зростання інтересу комерційних підприємств до наукоємких продуктів і технологій робить можливим комерційне використання результатів наукових розробок ВНЗ, підвищує вірогідність залучення капіталу комерційних структур для створення ВНЗ власного виробництва, дозволяє розвивати підприємницьку діяльність в області обслуговування бізнес-проектів.

Зміст освіти насичується різними освітніми програмами, які сприяють розвитку умінь, здібностей оперувати інформацією, творчо вирішувати поставлені завдання. Використання комп'ютерних засобів навчання, телекомунікаційних мереж глобального масштабу змінює і традиційні способи подачі, сприйняття інформації. Особливістю освітнього процесу стає орієнтація на особово-орієнтоване навчання, становлення і розвиток духовно-етичної сфери людини. Ціннісними орієнтирами в освіті стають особа учня чи студента, його здатність до самостійної діяльності щодо збору, обробки та аналізу інформації, вміння приймати рішення і застосовувати отримані знання в житті. Іншими стають і завдання вчителя-викладача: «не научати, а спонукати, не оцінити, а проаналізувати». «Вчитель» по відношенню до «учня» дедалі менше має бути виключно джерелом інформації, а більше – джерелом духовного та інтелектуального імпульсу, котрий спонукає до дії (що й в ідеалі очікувалося та «возвеличувалося» за радянської системи освіти). Зростає роль науки в створенні педагогічних технологій, адекватних щодо рівня суспільного знання. Посилюється інтеграція школи, сім'ї, мікро- та макросоціуму. В цих умовах особливо актуального значення набуває розвиток професійної майстерності вчителя, викладача, його творчих здібностей, які дозволяють ефективно здійснювати методичну діяльність в педагогічних умовах, що змінюються, і стосовно різних ситуацій.

Однак, у реальній педагогічній практиці цей перехід здійснюється недостатньо професійно, суперечливо, і частіше в умовах відсутності системи підготовки до такої діяльності, яку необхідно проводити через

низку наукових, методичних консультацій і заходів, де головними провідниками педагога до зміни процесу навчання повинні стати методичні центри, інститути розвитку освіти. Скрута педагога в професійній практиці є наслідком низки обставин: з одного боку, значною мірою вони обумовлені системою методичної підготовки вчителя, викладача, що традиційно склалася в умовах педагогічної освіти (особливо вищої), до методичної діяльності, що не забезпечує, як правило, взаємозв'язку науки і практики; ігноруванням реальних потреб особи і соціального замовлення суспільства. З іншого боку недостатність рівня знань і умінь методиста (за посадою); неопрацьованість механізмів включення педагога в проектування сучасного освітнього процесу не сприяють розвитку у педагогів потреби у вдосконаленні власного методичного професіоналізму.

Сучасні умови, нормативні документи у сфері освіти, і зокрема «Концепція гуманітарного розвитку України (2008 р.), Закон України «Про освіту», пред'являють нові вимоги до якості освіти, до підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Це викликає необхідність постановки перед вищими навчальними закладами нових завдань, що забезпечують навчальний процес в умовах швидких змін, змістовність яких, в сукупності становить інноваційний розвиток освітньої системи: «*модернізація знань», «спрямованість на опанування педагогами освітніх шкіл нових розвинутих технологій», «розвиток творчих здібностей особи педагога та учня», «гуманістична спрямованість змісту і форм методичної роботи», «розробка моделі управління системою освіти», «інноваційна змістовність у розвитку освітнього процесу».*

Метою інноваційного розвитку освіти, нагальність якого більш ніж очевидна, є визначення умов та механізмів їх досягнення, котрі, в свою чергу:

- забезпечать якісні зміни в самій системі освіти та освітніх середовищах для надання можливостей людині багатогранно розвиватися як духовній, творчій і здоровій особі відповідно до вимог сучасного розвитку регіону;
- створять умови для зацікавленої участі суспільства в розвитку освіти;
- повною мірою враховуватимуть суспільний запит з боку різних груп населення;
- сприятимуть ефективному, конкурентноздатному і стійкому соціально-економічному розвитку України;
- відповідають тенденціям розвитку сучасної України як провідного учасника глобальних відносин у світі.

Інноваційний розвиток освіти спирається на напрями розвитку освіти і на спеціально розроблені принципи, на підставі яких повинні відбутися системні зміни, що забезпечують його доступність, якість, безперервність та інвестиційну привабливість. Серед них можна виділити:

- *принцип випереджаючого розвитку освіти* (як адекватна відповідь на запити, обумовлені напрямами соціально-економічного розвитку України (що означає мобільну переорієнтацію системи освіти на

підготовку людини до життя в швидко змінних умовах інтенсивного розвитку соціальних і економічних процесів і нової якості життя, готової оперативно запропонувати свою участь, відповідаючи на запити суспільства і ринку праці);

- *принцип проектування інноваційного розвитку* (підходи до інновацій в освіті повинні бути інноваційними для системи освіти; що припускає розробку та реалізацію вже в даний час проектів, направлених в майбутнє, на стійкий довготривалий розвиток освіти);

- *принцип відвертості освіти і суспільної участі* (досягнення суспільної згоди, на основі якої влада, суспільство, бізнес, громадські організації і професійно-педагогічне співтовариство приймають на себе зобов'язання по сумісному просуванню в Україні інноваційних освітніх процесів; досягнута суспільна згода дозволить збудувати конструктивні взаємовигідні відносини всіх суб'єктів, що забезпечить необхідні зміни в такій складній соціально-економічній сфері життя регіону, як освіта);

- *принцип безперервності освіти* (безперервна освіта людини протягом всього його життя є чинником мобільності суспільства, його готовності до прогнозованих змін);

- *принцип стратегічного інвестування* (головною конкурентною якістю людини стають його знання і компетенції, соціальна та професійна мобільність, уміння ініціювати або підтримувати інноваційні технології виробництва та управління, прогресивні процеси соціального розвитку, активно включатися в їх реалізацію);

- *принцип інноваційності освітнього середовища* (будучи одним з основних суб'єктів освітнього середовища, освітні установи та організації стають активними учасниками багатообразних взаємодій, що неодмінно привносить в їх діяльність нові риси).

Коло проблем, що стоять на шляху розвитку освіти відповідно до державного запиту, має комплексний характер, тому поставлені для подолання існуючих проблем завдання можна згрупувати в комплекси, на основі яких визначаються наступні напрями інноваційного розвитку освіти: «розвиток єдиного освітнього середовища», «забезпечення доступності і якості освіти», «розвиток суспільно-цивільних форм управління процесами в освіті», «впровадження в систему утворення ефективних економічних механізмів і підвищення її інвестиційної привабливості».

У наш час питання форсування запровадження освітніх інновацій дедалі актуалізується для України. Як зазначав колишній Міністр освіти і науки України В.Кремень: «Лише сформувавши інноваційну особистість, здатну до творення змін і сприйняття змінності, ми зможемо стати конкурентоспроможною нацією. Змінність, трансформація перестає бути винятком, а стає правилом, сутнісною ознакою функціонування суспільства і кожного його члена зокрема. І відоме негативно-жартівливе побажання, - щоб ти жив в епоху змін, - набуває іншого значення, а змінність стає правилом для кожного в XXI столітті. Змінність, динамізм як сутнісні ознаки способу життя людини стає закономірністю. І українське суспільство в цілому, а освіта зокрема, мають підготувати людину до життя в нових умовах, сформувати людину інноваційну» [2].

На сучасному етапі все очевиднішим стає те, що традиційна школа, орієнтована на передавання знань, умінь та навичок, не встигає за темпами їх нарощування. А значна частина знань, які освоюють діти, була здобута людством 200-400 років тому. Сучасна школа недостатньо розвиває здібності, необхідні її випускникам для того, щоб самостійно самовизначитися у світі, приймати обґрунтовані рішення щодо свого майбутнього, бути активними і мобільними суб'єктами на ринку праці. Головними недоліками традиційної системи освіти є породжені нею невміння та небажання дітей вчитися, не сформованість ціннісного ставлення до власного розвитку та освіти.

За оцінками Світового банку, індекс економіки знань, який розраховується з показників розвитку інноваційної системи, освіти, людських ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій, економічного режиму і державного управління в Україні становить (k) 5,55, а в провідних країнах світу перевищує (k) 8,21. Українські університети практично не представлені у світових і європейських рейтингах. Кількість науково-технічних статей, надрукованих українськими вченими у провідних світових наукових журналах в 2006 р. становила 4044 (для порівняння, вчені Великої Британії за цей же час надрукували 96449 статей). Частка України на світовому ринку наукомісткої продукції є меншою 0,1%, питома вага обсягу виконаних науково-технічних робіт складає близько 1% ВВП України. Як наслідок, за даними глобального індексу конкурентоспроможності, у 2007 році Україна серед 131 країни, займаючи за рівнем вищої освіти та фахової підготовки 53 місце, за технологічним розвитком посіла 93, а за інноваціями – 65 місце (детальніше див. Концепція гуманітарного розвитку України (проект, винесений на розгляд Всеукраїнського форуму інтелігенції 27.03.2008 р.) [3, 7-8]. Саме те, що університети є великими інноваційними підприємствами, є важливим чинником їх суспільно-політичної впливовості. Але цей чинник «цілковито відсутній в Україні» [4, 15]. Не дивно, що звіт про розвиток інновацій в Україні виглядає достатньо блідо.

Освіта – це чи не найважливіший інститут формування майбутнього. Адже саме школи та університети формують конфігурацію свідомості майбутніх поколінь. Саме в цьому зв`язку, одним з головних її завдань стає пом'якшення негативних наслідків шалених темпів цивілізаційного розвитку, цілком інноваційних як за формою, так за суттю. Однак, кожна концепція, чи то підхід, бачення, алгоритм ставлення завдань, потребує відповідної інтерпретації та уточнення як окремих, так і загальних положень її практичної скерованості. У даному контексті мова торкнеться «інновацій». Сам цей термін «інновація» використовується у освітній практиці (на думку російського дослідника П.Г.Щедровицького) у кількох значеннях:

- зміна психологічного клімату у навчальному закладі, яка обумовлена новими цілями та цінностями освіти;
- запровадження і поширення давно вже розроблених педагогічних систем (М.Монтесорі, Вальдорфська педагогіка, система В.В. Давидова, Л.В. Занкова, Д.Б. Ельконіна);

- розробка нових технологій проектування, управління та навчання в школах, які займаються інноваційною діяльністю та примушені постійно долати виникаючі протиріччя;
- залучення інноваційними школами нових фінансових, інформаційних, соціокультурних структур та механізмів;
- педагогічна діяльність, що набула рис сталої творчої діяльності та позитивно впливає на всі компоненти навчально-виховного процесу [5, 37].

У «Положенні про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності», затвердженому Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.11.2000 р. дається наступна дефініція: «Освітніми інноваціями є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності» [6, 314].

Основні напрямки запровадження освітніх інновацій достатньо осмислені у західній педагогічній літературі. Так, на думку британського освітянина Г.Сілвера » [7], типологія освітніх інновацій в кінці XX ст. може включати наступні складові елементи:

- Індивідуальні та групові інновації, пов'язані з потребами студентів та професійними очікуваннями (наприклад, семінари, що проводяться студентами, лабораторні симуляції і т.ін.).
- Ініціативи, пов'язані з вивченням певних дисциплін та підтримані галузевими асоціаціями спеціалістів і роботодавців (наприклад, Центральною медичною радою); неформальна співпраця між фахівцями споріднених інститутів.
- Інновації, пов'язані з використанням новітніх інформаційних технологій (наприклад, програмного забезпечення, електронної пошти, «онлайн ресурсів»).
- Інновації, пов'язані з реформуванням змісту навчальних програм, зокрема запровадження модульної системи, семестрової структури з новою системою оцінювання як відповідь на зміну змісту навчальних дисциплін та посилення міждисциплінарної взаємодії.
- Інституційні ініціативи, зокрема політика прийняття рішень стосовно широкого спектру питань (наприклад, стосовно використання інформаційних технологій, прикладної спрямованості навчання), професійного розвитку викладачів, заснування нових структур, залучення менеджерів до оцінки рівня розвитку.
- Системні ініціативи, включаючи створення урядом нових освітніх інституцій (наприклад, відкритих університетів); фінансування системних змін, яка заохочує підвищення рівня підприємливості та розвитку професійних вмінь і навичок викладачів; створення національних схем заохочення використання комп'ютерів та нових освітніх технологій; створення «груп просування» інновацій (Королівське товариство, Фундація відкритого навчання).
- Інновації оцінювання (наприклад, оцінка якості навчання, нова система фінансової підтримки студентів).

Таким чином, освітні інновації, хоча й пов'язані з розвитком сучасних технологій та їх імплементацією в навчальний процес, не можуть бути зведеними лише до нього. Однак, на думку фахівців, не менш важливою є інноваційна трансформація форм і змісту освіти всіх рівнів, їх технологізація у відповідності з реаліями сучасного життя. Для прикладу, основним дидактичним принципом інноваційного навчання повинен стати відомий ще з радянських часів лозунг: «Вчити вчитися», адже саме цей принцип відповідає реаліям сучасності, інформаційному вибуху, що радикально трансформує ландшафт традиції. Не статичні репродуктивні знання, а динамічні знання-технології повинні домінувати в освітніх практиках XXI ст.

Розгалужену систему типології освітніх інновацій у цій галузі пропонує один з провідних російських експертів А.Хуторський, групуючи їх :

- за відношенням до структурних елементів освітніх систем: нововведення в завданнях, змісті освіти та виховання, формах, методах, прийомах, технологіях навчання, засобах навчання та освіти, системі діагностики, контролі, в оцінці результатів і т.і.
- за відношенням до особистого становлення суб'єктів освіти: в галузі розвитку певних здібностей учнів та педагогів, в сфері розвитку їх знань, вмінь, навичок, способів діяльності, компетентності та ін.;
- за галуззю педагогічного застосування: в навчальному процесі, в учбовому курсі, в освітній області, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управління освітою;
- за типами взаємодії учасників педагогічного процесу: в колективному навчанні, в груповому навчанні, в репетиторстві, в сімейному навчанні і т.і;
- за функціональними можливостями: нововведення-умови (які забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов і т.п.), нововведення-продукти (педагогічні засоби, проекти, технології і т.п.), управлінські нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем та управлінських процедур, що забезпечують їх функціонування);
- за способами здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові;
- за масштабом поширення: в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, в школі, в групі шкіл, в регіоні, на федеральному рівні, на міжнародному рівні і т.п.
- за соціально-педагогічною вагою: в освітніх установах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів;
- за обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні і т.і.;
- за ступенем передбачуваних перетворень: коригуючі, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні [5].

Слід підкреслити, що в межах даної типології одна й та ж сама інновація може мати декілька характеристик, і, відповідно, займати місця в різних блоках.

У площині формування та розвитку соціосистем менеджменту вищої освіти, у даному контексті інновацій, можна виділити *педагогічну інноватику – як* міждисциплінарну галузь, яка охоплює елементи

предметного поля філософії, соціології, культурології, теорії управління, економічної теорії, психології, політології та інших наук, що вивчає нові технології, процеси розвитку школи, практику освіти. Сьогодні педагогічна інноватика – це сфера науки, вчення про нерозривну єдність та взаємний зв'язок трьох основних компонентів інноваційного процесу в галузі освіти: створення педагогічних новацій; їх запровадження та освоєння; застосування та поширення. На сьогоднішній день це молода галузь педагогіки, яка знаходиться на стадії виявлення закономірностей, уточнення понятійного апарату, формулювання принципів та інших наукових атрибутів [1, 7-8]; це і вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій, що пов'язано із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами щодо розвитку і функціонування навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи; вчення, яке інтегрує та об’єднує дослідження про створення педагогічних новацій, про засвоєння цих новацій педагогічною спільнотою та про їх застосування в педагогічній практиці [4].

Осмислення сьогоденної ситуації стану та перспектив, векторів розвитку сучасної освіти вимагає конструктивістського розуміння освітнього процесу, що виходить з того, що навчання повинно орієнтуватися не на передачу статичних знань, а, скоріше, формувати технології роботи з інформацією, на основі яких учні зможуть отримувати власні та адекватні сучасним темпам світового розвитку знання. Це може бути спробою освітян, бізнесменів та політиків навчити дітей навичкам, необхідним для досягнення успіху в швидкозмінному та технологічно орієнтованому суспільстві. За принципом аналогії, можна припустити, що головні зміни у побудові освіти проходитимуть за принципами, аналогічними принципам побудові бізнесу та орієнтація на знання, які реально приносять успіх в сучасному суспільстві». У світовій практиці подібні принципи знаходять своє втілення (зокрема, є Рух за школу XXI століття («the XXI st century schools movement») [8, 184-186].

Основними навичками навчання та мислення, на думку прихильників цього підходу, є: критичне мислення та здатність вирішувати проблеми, креативність та інноваційні навички, здатність до співпраці, інформаційна освіченість, навички контекстуальних знань («contextual learning skills»).

Безперечно, освітні інновації XXI століття пов’язані з вражаючим розвитком техніки та технологій. Звичайно, використання цих засобів в процесі викладання теж радикально змінює традиційні освітні ландшафти. Це і сучасні технології в процесі навчання, наприклад, тренінги, навчальні можливості мережі Інтернет (онлайнові консультації, блоги, тощо), запровадження відео конференцій, створення цифрових фільмів, розробка віртуальних навчальних програм, використання можливостей програми Power Point. До речі, останній найчастіше стає першим кроком, який роблять викладачі, що намагаються застосовувати сучасні технології в освітньому процесі.

Освітні інновації та їх запровадження визначають майбутнє освіти як суспільного інституту. Стрімкий розвиток цивілізації, безперечно, повинен знаходити адекватне відображення в освітніх практиках.

Побудова інноваційної освіти – це стратегічна мета будь-якої держави, яка розраховує на конкурентоспроможне майбутнє в сучасному відкритому світі. Хотілося б вірити, що розуміння цього факту буде визначати освітню політику в Україні.

Розуміючи прогресивну роль освіти в суспільному розвитку, цілком природнім є установка і намагання, щоб інноваційна політика кожного вітчизняного ВНЗ зо цільовою спрямованістю була політикою зростання, по методу формування — науково обґрунтованою, за характером відбору — селективною, за відношенням до ризику — помірною в освітніх і виховних технологіях і ризиковою в науковій діяльності. На практиці цю модель реалізувати не так легко. Вітчизняна освіта, ґрунтуючись на своїх багатих традиціях і прогресивному світовому досвіді, йде по цьому шляху, хоча і складно долаючи об'єктивні і суб'єктивні труднощі.

Література: 1. *Хуторской А.В*. Педагогическая инноватика. – М., Академия, 2008. – 256 с. 2. Дух і Літера № 19. Університетська автономія. Спеціальний випуск. К., «Дух і Літера», 2008. – 368 с. 3.*Дичківська І.М*. Інноваційні педагогічні технології. – К., Академія, 2004. – 352. с. 4. http: //setilab.ru /modules/ article /view.article.php/c24 /234/p4?category= 24&article= 234&page=11. 5. http://eidos.ru/journal/2005/0910-19.htm. 6. Інноваційна людина: Україна на шляху європейської інтеграції»// Агора. Випуск 5, 8, 6-7). 7. Harold Silver Managing to Innovate in Higher Education// British Journal of Educational Studies. 1999. vol. 47. – p. 145-156. 8. LaTefy Schoen, Lance D. Fusarelli Innovation, NCLB, and Fear Factor: The Challenge of Leading 21st Century Schools in an Era of Accountability// Educational Policy. 2008. vol. 22 p. 181-203.

УДК 316.343.653

Щиголь І.В.

соціолог 1-ї категорії з НТР, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Менеджмент та управління в бізнесових та освітянських установах

В статті наведені основні характеристики менеджменту та управління. Також розглянуто моделі керівництва організаціями незалежно від форм власності та професійного спрямування. Вивчено можливості застосування бізнес-моделей управління в закладах освіти.

Ключові слова: *менеджмент, управління, бізнес-організація, вищий навчальний заклад, модель*

Сучасне суспільство в його стрімкому розвитку вимагає гнучкості отримання знання, не обмежуючись статичними знаннями, отриманими в процесі навчання у спеціалізованих навчальних закладах. Вимоги ринкової економіки ставлять високі запити до закладів освіти, примушують їх орієнтуватися на потреби ринку, вчитися проводити підприємницьку, маркетингову й менеджментську діяльність не лише теоретично в академічних аудиторіях, а й застосовувати їх на практиці у відносинах з іншими суб’єктами суспільства, котрі зацікавлені у співпраці з закладами освіти – абітурієнтами, їхніми батьками (родинами), роботодавцями та ін. Саме тому вища освіта і наукова діяльність з

можливістю їхнього практичного застосування є важливими компонентами культурного, соціально-економічного розвитку як окремих індивідів, так і націй, спільнот, держав, світу загалом.

Усвідомлення необхідності зміни моделі управління вищою школою (та й освіти загалом) як виробника та споживача послуг також пов'язане з загальносвітовими глобалізацій ними процесами, входженням України до Єдиного Європейського освітянського простору, впровадженням положень Болонської угоди, більшою відкритістю для українців кордонів тощо. У світлі цього важливим завданням є підвищення ефективності управління освітніми закладами, підготовка нових кадрів з високим рівнем професіоналізму, розкутістю мислення, незаангажованістю. Адже нинішні випускники мають змогу застосовувати свої знання не лише на регіональному чи державному рівнях, а й складати конкуренцію на світовому ринку. Визнання дипломів випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) є однією з ознак конкурентоспроможності даної організації, свідчить про вміння керівництва вузу правильно керувати своїм закладом, відгукуватися своєчасно на потреби ринку, інколи навіть передбачаючи збільшення попиту саме на отримання тих чи тих спеціальностей. Водночас ми можемо спостерігати картину, коли випускники не мають змоги отримати роботу за спеціальністю, оскільки вони вже є неактуальними на сьогодні, чи пропозиція вузів перевищує попит роботодавців тощо.

Тому актуальність даної розвідки полягає у тому, що менеджментом, як елементом бізнесу, вже протягом майже двох століть напрацьовані різні моделі управління підприємством (фірмою), а освітянські заклади тільки починають запозичувати ідеї менеджменту, впроваджувати та адаптувати їх до освітянських реалій. Виходячи з вищенаведеного можна визначити мету статті – опис моделей бізнес-управління та можливості їхнього застосування в навчальних закладах. Отже, об'єктом виступають інститути менеджменту, управління та освіти як елементи суспільства з ринковою економікою, а предметом – моделі управління. До завдань можна віднести наступний розгляд: основних елементів управління та менеджменту; особливостей управління бізнес-організацією (підприємством, фірмою і т.д.); особливостей управління закладами освіти; можливості використання бізнес-моделей в менеджменті навчальних закладів.

Класичними теоріями в галузі менеджменту можна назвати теорію ідеальної бюрократії М.Вебера (M.Weber), школу наукового менеджменту Ф.Тейлора (F.Teylor), концепцію людських ресурсів А.Маслоу (A.Maslow), ідею комплексного підходу (7-С концепції) Т.Петерса та Р.Вотермана (T.Peters, R.Waterman) та ін. Пройшовши еволюцію від акцентування на механічній (фізичній) роботі людини як механізму виробництва до розгляду організації як складної системи корпоративної культури, праці та поведінки ці концепції використовуються і сьогодні. Окрім того зараз активно розвиваються різні моделі менеджменту в залежності від пріоритетних задач, які стоять перед організацією (американська, японська, німецька тощо).

Після розпаду СРСР, коли нові незалежні держави опинилися сам на сам зі своїми проблемами, коли стало зрозумілим, що старі методи управління не лише неефективні, а й можуть призвести до краху підприємства (організації), в цих країнах активно почалися розроблюватися моделі менеджменту, які враховують західний (світовий) досвід та національну специфіку. До розробників цих моделей можна віднести А.Кравченка, Д.Волкова, В.Королька, Є.Суїменка, Н.Костенко та ін.

Освіта як соціальний інститут, її взаємозв'язок з суспільством та механізми управління навчальним закладом привертає увагу багатьох соціологів, серед яких можна виділити О.Скідіна, М.Лукашевича, І.Гавриленка, В.Бакірова, В.Чепак та ін. Були створені бази даних, присвячених аналізу проблем вищої школи, проводяться моніторингові дослідження (зокрема у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка в рамках наукової теми № 06БФ017-01 "Менеджмент у вищій школі України: адаптація до європейського контексту" протягом декількох років проводяться моніторингові дослідження змін в університеті очима суб'єктів навчального процесу – викладачів (експертів) та студентів (споживачів освітніх послуг)), на основі яких надаються рекомендації щодо реального стану та поліпшення якості надання освітніх послуг. Результати досліджень можна знайти в [1], [2].

Перехід до нових форм освіти (кредитно-модульна, рейтингова) й дотримання вимог Болонської системи та Європейського освітнього простору вимагає зміни не лише навчальних планів, а й стилю управління навчальним закладом. Руйнується стара схема управління вузом, де головним управлінцем виступало Міністерство освіти. На сьогодні ситуація суттєво змінилася – з появою недержавних приватних вузів та створенням ними конкуренції на даному сегменті українського ринку державні вузи змушені перестати бути "річчю в собі", а орієнтуватися на вимоги ринку праці. Так, частка впливу Міносвіти на стиль та форми управління навчальними закладами зменшилася: вузи стали більш автономними у вирішенні внутрішніх питань та кадрового забезпечення. Завдяки цьому вузи мають змогу застосовувати різні моделі менеджменту (англ. – management – управління, керівництво) в своїй діяльності в залежності від мети та завдань). Цій проблемі присвячено багато праць з педагогіки управління навчальним закладом, зокрема праці Ю.С.Алфьорова, Ю.М.Бабанського, А.Д.Бондаря, В.І.Бондаря, Б.С.Гершунського, Б.С.Кобзаря, Ф.Г.Паначіна, М.М.Поташника, М.Титовичата ін.

Менеджмент та менеджери і управління та управлінці. Система сучасного менеджменту включає в себе як результат діяльності організації в цілому (як соціального організму з його внутрішньою будовою, культурою, надбаннями) так і окремих її підрозділів (адміністративного, корпоративного, маркетингового).

Російський соціолог Кравченко А.І. виділяє чотири аспекти визначення поняття «менеджмент»:

1) сукупність людей, які займаються керівництвом на всіх рівнях управління;

2) сукупність принципів, функцій та технік, які застосовуються людьми, задіяними в управлінні;
3) наука чи вчення, в якому узагальнюється практичний досвід управління, напрацьовуються теоретичні принципи правильного чи раціонального управління;
4) економічний та соціальний інститут ринкового суспільства, який притягує до себе найкращі ресурси нації, є престижною та привабливою сферою зайнятості. Він визначає ідеали, ціннісні орієнтації, культурні стереотипи даної нації. [3, 43-49].

На думку М.Лукашевича, сучасний менеджмент має тенденцію до:

- зростання масштабів та динамізму змін в підприємництві, бізнесі, що призводить до боротьби зі страхом власного відставання, до безперервного саморозвитку та вдосконалення;

- зростання невизначеності, тиску та напруги в різних аспектах діяльності організації та пов'язані з цим стреси;

- перетворення творчого потенціалу співробітника в цінний капітал організації;

- відмова повна чи часткова від багатьох традиційних шкіл та методів управління та ін. [4, 3-4].

Для японців установа – це мікрокосм, сім'я, інтереси якої превалюють над особистими інтересами. Можливо тому коефіцієнт лояльності співробітників до фірми тут один з найвищих у світі.

Британська модель управління концентрує свою увагу на менеджерах як представників елітної соціальної групи, на ієрархічну будову менеджменту на підприємстві та на менеджменті як функції технічного, так і соціального контролю.

Представники американської школи менеджменту з'ясували, що успішному менеджеру необхідно мати наступні чотири якості (звісно, їх набагато більше, але ці – найголовніші):

- здатність управляти собою;
- розумні особисті цінності;
- чіткі особисті цілі;
- спрямування на постійний особистий ріст [5, . 37]

П. Друкер (P.Drucker), сучасний американський класик менеджменту, вважає, що треба проводити різницю між менеджером та управлінцем. Специфіка менеджера полягає у тому, що він:

- має інноваційний характер діяльності;

- постійно вишукує нові форми ефективних способів організації діяльності;

- раціонально та активно використовує внутрішні та зовнішні ресурси для розвитку організації;

- спрямовує свою роботу на ефективну роботу, а не на отримання високого прибутку;

- працює на розвиток та вміння вистояти в будь-якій ситуації організації;

- знає чітко мету організації, але сам вибирає шляхи та методи її досягнення [6].

Виходячи з вищенаведених характеристик менеджера, можна погодитися з П.Друкером, що між управлінцем і справжнім менеджером велика різниця. Особливо, якщо згадати моду називати більшість невиробничих посад – «менеджером з…»: менеджер з продажу – торговий агент; менеджер call-center – телефоніст; менеджер з клінінгу – прибиральниця тощо.

Управління характеризується наступними найпоширенішими характеристиками:

- норма;
- нормативність;
- структурні елементи;
- функціональність;
- система заборон та покарань.

Будь-яке відхилення від норми може негативно вплинути на роботу організації, особливо в державному секторі. Так, обмежений функціональними обов'язками керівник (незалежно від рівня) не може приймати необхідні важливі рішення без узгодження їх з безпосереднім керівництвом (міністерством, відомством і т.д.). Доки це узгодження пройде всі інстанції, то загроза небезпеки може перетворитися на справжню небезпеку, рішення про впровадження ноу-хау буде недоцільним, оскільки ці технології вже морально застарілі і т.д. Порушивши приписи та посадові інструкції, людина, яка, вірогідно, врятувала від краху організацію, може отримати замість подяки догану або бути звільненою з роботи, оскільки вийшла за межі своїх функціональних обов'язків.

Саме тому в науковій та практичній літературі часто розводять поняття та обов'язки менеджерів і управлінців, показуючи їхні сильні та слабкі сторони та шляхи взаємодії чи об'єднання в межах однієї посади.

Батьком теорії управління, якщо можна так сказати, став М.Вебер (M.Weber) з його теорією раціональної дії. На сьогодні її ще називають теорією бюрократичного управління. Основні її положення можна сформулювати наступним чином:

- поділ обов'язків між членами колективу з чітким визначенням відповідальності;

- ієрархія влади, де керівник відповідає не лише за свої дії, а й за дії своїх підлеглих;

- система правил, що регулює діяльність організації;

- раціональність керівника без жодних домішок емоцій, почуттів та інших подібних факторів;

- відповідність кваліфікації працівників їхнім посадам;

- відбір претендентів на вакансії з точки зору кваліфікації та моральних якостей;

- періодична атестація персоналу на відповідність займаним посадам та можливості зміни їхнього статусу (посади) в організації. [7]

Як бачимо, дані складові близькі за духом до тих, які характеризують менеджмент. Тому на сьогодні в організаціях прагнуть поєднати ці дві стратегії і мати на керівних посадах управлінців-менеджерів. Такий підхід передбачає докорінні зміни у свідомості керівників (приймати власні

рішення і нести за них відповідальність), а також в структурах підприємства (без жалю позбавлятися від баласту, який стримує розвиток організації; вводити жорсткі заходи щодо невиконання посадовцями своїх обов'язків тощо). Це, у свою чергу, формує нову шкалу оцінювання рівня професійної підготовки, особистісних рис, рівня культури та навичок самовдосконалення.

Якщо ж керівник-управлінець продовжує працювати за старими, звичними йому методами: дбати про покращення стосунків з вищим керівництвом, а не соціально-психологічний клімат у колективі; гальмувати інноваційні процеси, бо на його місце можуть призначити більш компетентну людину; оточувати себе посередніми людьми, щоб бути світилом на їхньому тлі і т.д.

Основними ознаками неблагополуччя в організації можна назвати велику плинність кадрів, низьку продуктивність праці, латентні конфлікти, нервовість, відсутність чи низький рівень заходів для підвищення кваліфікації співробітників.

Виходом з цієї ситуації є зміна внутрішньої ситуації в колективі. Стан морального та соціального колективного «Я» може бути виявлений завдяки роботі професійних консультантів-психологів, проведення моніторингових досліджень соціального клімату (шляхом анкетування, скриньок анонімних скарг та пропозицій) і т.п. На основі отриманих результатів надаються поради щодо необхідних змін, виявляються латентні, зародкові конфлікти, які можуть перерости в катастрофу. Якщо проводити ці заходи регулярно, то ситуація в колективі поліпшиться, зменшиться плинність кадрів, а отже й збільшиться віддача від співробітників, підніметься продуктивність праці, що позитивно позначиться на всіх показниках організації. На користь цього можна послатися на російського вченого, який є визнаним експертом в проблематиці менеджменту та управління, Г.Атаманчука, котрий вважає, що «управління є суспільним інститутом, продуктом свідомості та волі людей. Саме тому … управління являє собою потенцію, можливість, ресурс». [8, 103]

Підсумовуючи, можна сказати, що на сьогодні існує два принципи керування організацією – менеджментський та управлінський. При всіх своїх розбіжностях вони мають багато спільних рис, які можуть дозволити в майбутньому об'єднати їх в один. Виходячи з цього, в рамках даної розвідки, вважаються синонімічними поняття «менеджмент» та «управління».

Управлінські рішення та їхня ефективність. Організація, як така, виступає структурою, створеною для досягнення чіткої мети; яка досягається завдяки органічній взаємодії виробників послуги та управлінців. Робота виробників послуги регламентується чіткими посадовими та функціональними обов'язками, інструкціями, часто буває автоматичною (повторюваною майже без змін протягом тривалого часу). Управлінці, маючи свої інструкції, обов'язки і т.д., тим не менше, мають більшу свободу дій, оскільки від їхніх рішень часто залежить доля організації. Якщо говорити про управлінські рішення, то їх можна поділити за наступними ознаками:

- характером (стратегічні, тактичні, оперативні);
- масштабами здійснення (міністерство, регіон, організація);
- об'єктами прийняття рішень (на рівні установи, факультету, кафедри (відділу) і т.д.);
- масштабами впливу (загальні, часткові);
- термінами дії (прийняті на певний строк, без обмеження терміна, до скасування рішення);
- сферою дії (економічні, соціальні, організаційні).
- інформаційною характеристикою (прийняті за умов невизначеності, визначеності, ризику) [9].

Складність перевірки ефективності неприбуткових організацій, зокрема закладів освіти, полягає в тому, що вони не мають яскраво вираженого економічного (прибуткового) ефекту і, на відміну від бізнесових структур, не мають на меті отримання доходів за рахунок економічної діяльності. Тут виступає важливим фактором єдності колективу, розуміння ним цілей та завдань. Адже, на відміну від бізнесу, неприбуткові організації не мають достатніх повноважень для матеріального заохочення чи покарання своїх співробітників. Тут повинна спрацьовувати відданість своїй справі, бажання бути кращими. Саме тому ефективність прийнятих управлінських рішень, у даному випадку, може бути перевірена чи діагностована за допомогою різних соціальних технологій, зокрема анкетування, фокус-груп (навіть в межах однієї організації), експериментальних дій тощо. Для цього потрібно створити відповідний центр (чи задіяти внутрішні ресурси, наприклад, з суспільствознавчих факультетів – соціологічних, психологічних, соціальної роботи), який буде відстежувати ефективність впровадження управлінських рішень, моніторити зміни, робити прогнози ефективності і т.д. Отримані дані необхідно перетворити в інформацію, яка має сприяти виробленню та ухваленню оптимальних рішень, виходячи з наявних нормативів, стандартів, правил тощо. Наразі це актуально у зв’язку з глобальними змінами у вищій школі – впровадженням модульно-рейтингової системи, перехід на триступеневу освіту, долучення до Болонського процесу та входження в Європейський освітній простір.

Перераховані вище заходи дозволять скерувати роботу усіх підрозділів та кожного співробітника на досягнення мети, виконання заявленої місії. Водночас зменшується ризик виникнення нових конфліктних ситуацій, редукуються латентні небезпечні процеси і т.д. Це дасть можливість зосередити зусилля на підвищення ефективності роботи ВНЗ, наприклад, розширення сфери надання послуг відповідно до вимог ринку – розширення переліку спеціальностей, реорганізація неефективних підрозділів тощо.

Ефективність діяльності завжди пов’язана з управлінням і багато в чому залежить від ставлення до управлінських структур з боку інших підрозділів і навпаки. Співробітникам (переважно допоміжному персоналу – секретарям, кур’єрам), які виступають посередниками між різними підрозділами, найкраще відомі усі підводні течії та каміння у підписанні наказів, узгоджень і т.д. Вони змушені пристосовуватися не лише до вимог свого керівництва, а й до режиму роботи відповідних до

їхніх завдань підрозділів: неприйомні дні, години; відсутність на робочому місці потрібного посадовця, зволікання з підписанням тощо.

Подібна ситуація була й у бізнесі. Наприклад, коли відкривалося нове підприємство, то, щоб зібрати всі необхідні для цього довідки та документи, а потім підписати їх і зареєструвати у різноманітних державних фондах. проходило більше місяця у кращому випадку. Наразі держава створила для цього принцип «єдиного вікна» - підприємець подає необхідні документи державному реєстратору, який перевіряє їх в присутності клієнта, й через тиждень, максимально два, всі дозвільні документи готові й зареєстровані у відповідних фондах. Підприємцю залишається лише забрати їх у Відділі державної реєстрації юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців. А чи не варто застосувати цей принцип і в управлінні вузом? Коли факультети чи підрозділи готують все необхідне, а відповідний відділ забезпечує проведення процедури підписання та доведення до відповідних осіб готового документу. Це дало б змогу підвищити ефективність роботи навчального закладу як такого, оскільки співробітники вже не будуть змушені відриватися від їхніх прямих функціональних обов'язків і витрачати час та нерви на стояння в чергах, очікуванні підпису тощо.

Г.Атаманчук виділяє наступні ефекти (ефективності) управління [10]:

- виробничий ефект управління, який безпосередньо пов'язаний з виробництвом;
- економічний ефект управління, який охоплює всі стадії, починаючи від виробництва, і закінчуючи актом купівлі-продажу;
- соціальний ефект управління, який охоплює всі стадії відтворення, особливо що саме було корисним для суспільства, споживачів.

Чи можна застосувати ці параметри до оцінювання якості надання освітянських послуг? Так, звісно, з деякими уточненнями.

Виробничий ефект буде враховувати якість та ефективність підготовки студентів, наукових та науково-педагогічних кадрів.

Економічний – наскільки ефективно працюють всі підрозділи (незалежно від їхньої ієрархії в структурі закладу).

Соціальний – т.зв. фідбек (feedback) – наскільки послуги даного ВНЗ потребуються суспільством (це можна визначити кількістю абітурієнтів, працевлаштованих випускників, відгуками роботодавців, отриманням патентів, нагород тощо).

Соціально-психологічний клімат у колективі – наскільки комфортно себе почувають у стінах навчального закладу як співробітники, так і студенти.

Надання переваги одному з цих критеріїв може бути згубним і привести до закриття даного закладу освіти як неефективного або злиття з іншим (у кращому випадку).

На відміну від бізнесу, де в різних сферах деякі ефекти можуть виступати головними, для освітніх закладів потрібно дотримуватися рівноваги усіх показників. Це завдання для професійних керівників, які не бояться нововведень, свого роду експериментів, часом непопулярних

рішень (але обов'язково з узгодженням з профспілками чи зборами трудового колективу).

Моделі управління організаціями незалежно від їхнього виду діяльності. Для винесення управлінських рішень необхідно мати вичерпну інформацію щодо проблеми (завдання), яка стоїть перед організацією. Адже саме вони впливають на подальший розвиток як у позитивному плані, так і негативному. Випущення з уваги навіть найменшого нюансу може призвести до краху. Класичним прикладом є вибух на Чорнобильській АЕС – недосконаліть розрахунків, неузгодженість дій призвели до однієї з найстрашніших катастроф в українській історії, наслідки якої й зараз, через 24 роки, ми відчуваємо на собі.

Відомі три організаційні структури управління: лінійні, функціональні та лінійно-функціональні [11]. Лінійні структури передбачають горизонтальну вертикаль розподілу посад, причому кожен підрозділ виконує свої передбачені функції. Система управління є вертикальною – підлеглий має керівника, його керівник підкоряється вищому керівництву і т.д. За цим принципом побудована робота багатьох організацій-пірамід. Працівники нижчого рівня можуть не знати співробітників вищого рангу і навпаки. Всі питання вирішуються, якщо можна так висловитися, через посередника – керівника нижчої ланки. Головним недоліком даної моделі є тривалість передавання інформації по ланцюжку, тим самим втрачається оперативність прийняття рішень та їхнє виконання.

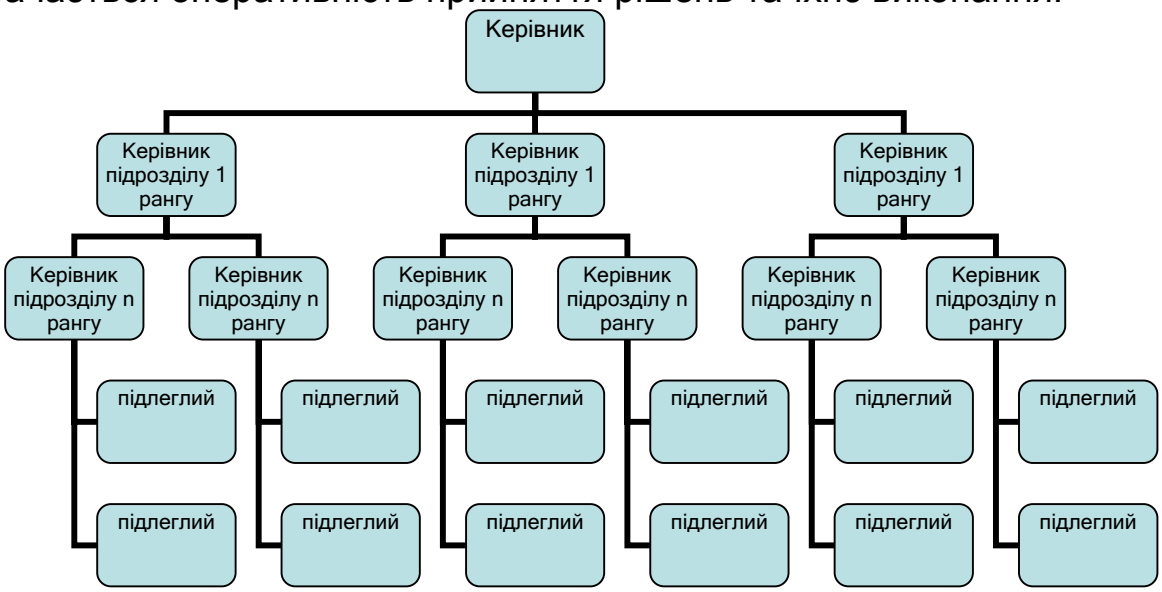


Схема 1. Лінійна структура управління

Функціональні системи характеризується спільною роботою різних підрозділів в рамках роботи над одним проектом. Для виконання наступного завдання ролі можуть змінитися. Тому співробітник має не лише безпосереднього керівника підрозділу, а й керівника проекту. Ця схема типова для організацій, гнучка структура яких не впливає на результативність. Яскравим прикладом виступають спортивні команди – гравці грають за свою команду й водночас можуть виступати гравцями

національної збірної. Недоліком є вимога до підлеглих виконувати завдання усіх його керівників.

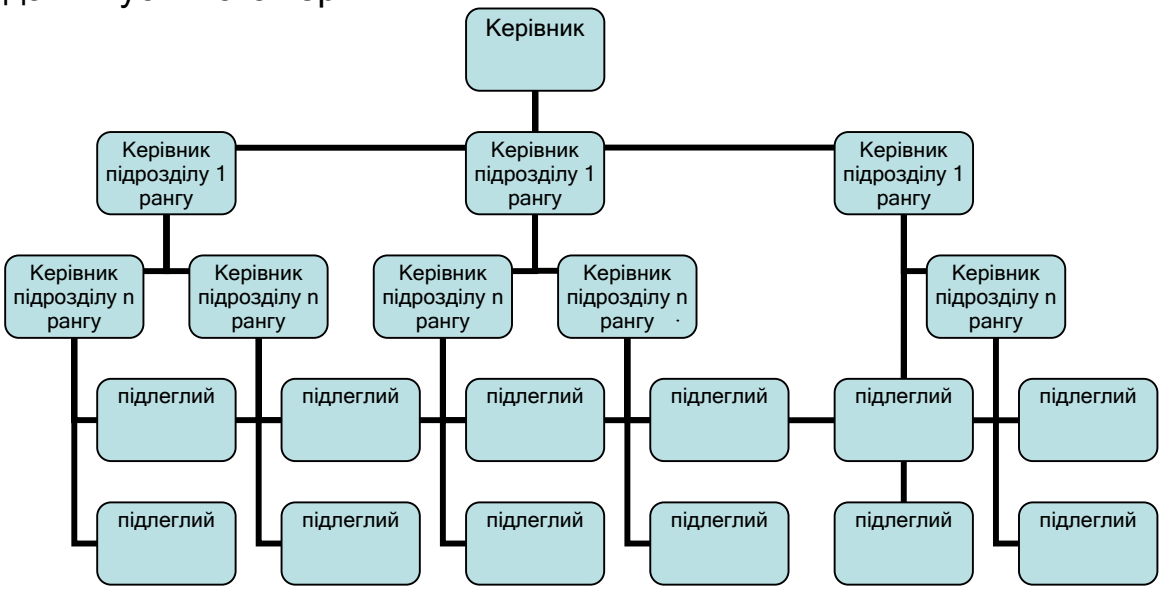


Схема 2. Функціональна структура управління

Лінійно-функціональні є поєднанням двох попередніх. Кожен має свого безпосереднього керівника, котрий має у своєму розпорядженні, окрім підлеглих, штаб для прийняття рішень. Це свого роду різноманітні холдінги, концерни і т.д.

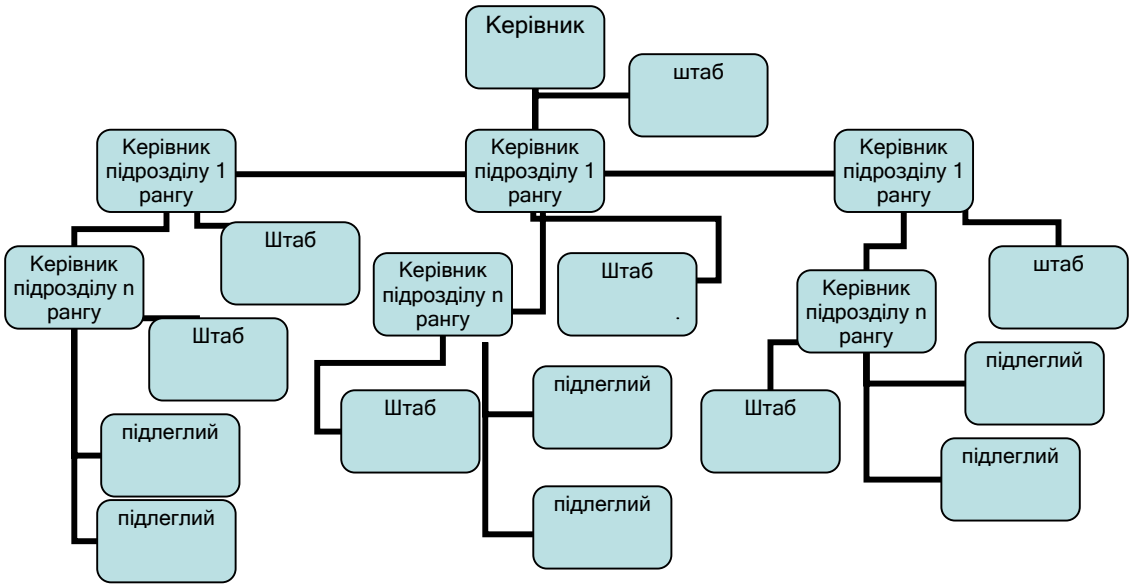


Схема 3. Лінійно-функціональна структура управління

Більшість ВНЗ України може бути прикладом лінійно-функціональної системи – викладачі та допоміжний персонал мають керівника – завідувача кафедрою, той, у свою чергу, – декана, декан підкоряється проректору і т.д. Починаючи з рівня декана кожен керівник має свій штаб – Вчені ради, науково-методичні комісії тощо. Звідси випливає, що методи управління (менеджменту), які придатні для бізнесових структур, можуть бути застосовані і для закладів освіти. Звісно, що механічним

перенесенням моделей можна лише зіпсувати все, але, якщо врахувати специфіку навчальних закладів, то отримані результати вразять усіх.

Перед тим, як перейти до моделей управління закладами освіти, наведемо типову схему структури ВНЗ:

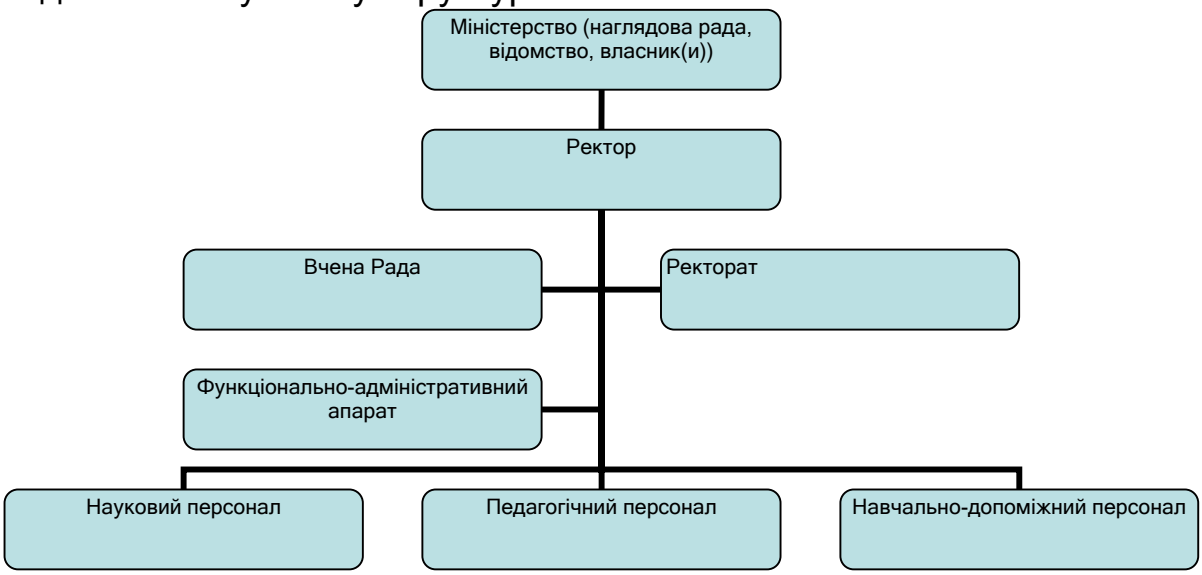


Схема 1. Типова структура ВНЗ

До складу Вченої Ради входять представники факультетів (інститутів), наукових установ ВНЗ та функціонально-адміністративного апарату.

Ректорат складається з проректорів та помічників ректора.

До функціонально-адміністративного апарату відносяться фінансовий відділ, кадровий та інші, які забезпечують безперебійну роботу всієї організації.

Науковий персонал формується за рахунок працівників, зайнятих в науково-дослідній роботі ВНЗ, а також аспіранти, докторанти та здобувачі. Вони можуть бути частково задіяними в навчальному процесі.

Педагогічний персонал складають викладачі всіх рівнів. Більшість з них є задіяною в наукових розробках.

Навчально-допоміжний персонал забезпечує неперервну роботу викладачів, є посередником між адміністрацією факультету (ВНЗ) та студентами.

Як бачимо, ця схема є типовою для ВНЗ усіх форм власності та підпорядкованості.

Ця схема є у більшості випадків типовою і для прибуткових організацій. Як приклад візьмемо схему управління середньостатистичною фірмою (чисельність працівників від 50 і більше осіб).

Власником може виступати як юридична (державна форма власності, приватна), так і фізична особа. Те ж саме спостерігаємо й у структурі ВНЗ.

Директор (Генеральний директор) виступає головним управлінцем і виконує подібні функції, як і ректор.

До ради директорів входять керівники дочірніх фірм і/або керівники великих підрозділів. В навчальному закладі це Вчена рада.

До функціонально-адміністративного апарату відносяться, як і у ВНЗ, фінансовий відділ, кадровий та інші, які забезпечують безперебійну роботу всієї організації.

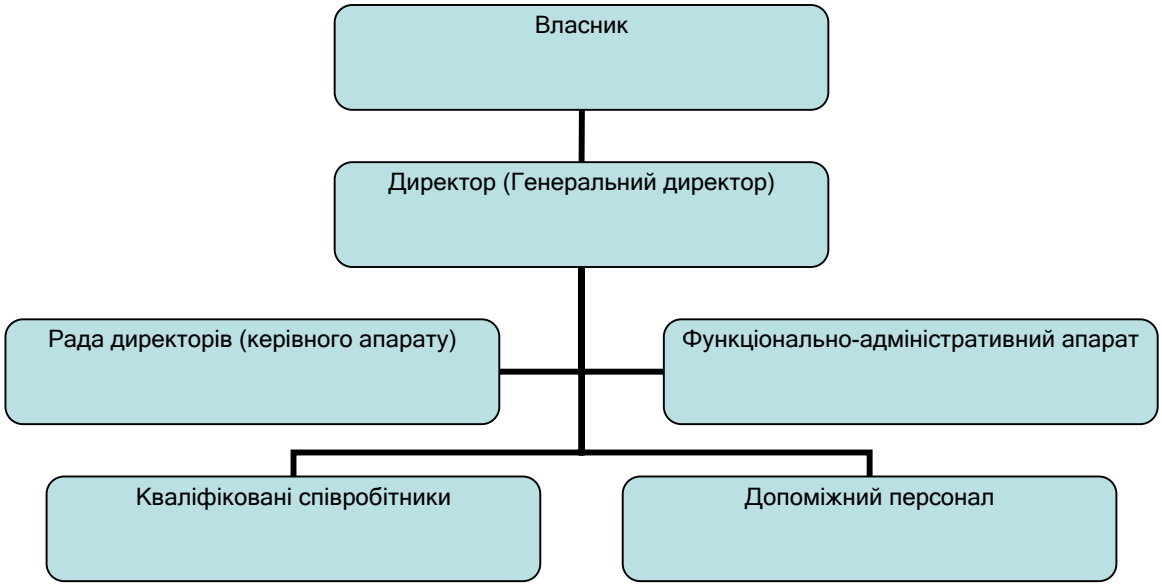


Схема 1. Типова структура фірми з кількістю співробітників 50 і більше

Кваліфіковані співробітники – працівники фірми, які мають відповідні знання, кваліфікацію, навички. Як мінімум мають середню спеціальну чи вищу освіту. У ситуації з вузами це наукові та науково-педагогічні кадри.

Допоміжний персонал – працівники, посадові обов'язки яких не вимагають вузькоспеціалізованих знань. Рівень освіти не відіграє значної ролі. Дещо подібне ми спостерігаємо й у вузах.

На сьогодні в Україні вже майже зруйнована система, де заклади різних рівнів освіти працюють майже ізольовано один від одного. Все більше ВНЗ (в статті мова йтиме переважно про ВНЗ III-IV ступенів акредитаціх) звертає увагу на не лише випускників шкіл, а починає підготовку своїй майбутніх студентів ще з середньої школи – проводяться спеціалізовані факультативні заняття з профільних дисциплін викладачами вузів, відстежуються переможці різноманітних конкурсів та олімпіад для заохочення їх до вступу саме до даного ВНЗ тощо. Зміна освітянської системи вимагає нових підходів до керування начальним закладом.

Для реалізації поставлених стратегічних цілей необхідне розроблення тактичних завдань та їхні оперативні вирішення. Тут може чітко бути видна різниця між ВНЗ України. Так, умовно можна розділити вузи на три категорії: автономні державні вузи (Київський національний університет імені Тараса Шевченка); державні вузи з малим ступенем автономності (більшість регіональних, які не мають статусу «дослідницькі», «національні»); приватні (недержавні) (Міжрегіональна академія управління персоналом).

Згідно з Вихровою В.І. [12] існує три рівні управління освітою: соцієтальний (взаємодія суспільства і інституту освіти); інституційний (регулювання та контроль освіти відповідними адміністративними

органами); інституційно-особистісний або субінституційний (права і можливості особи у взаємодії та відносинах з адміністрацією навчального закладу.

Для нас є цікавим третій рівень – взаємовідносини індивіда і соціального організму (ВНЗ). Навіть трохи звузимо спектр нашої зацікавленості – взаємодія співробітників та їхнього роботодавця (навчального закладу). Співробітників як одне ціле репрезентують збори трудового колективу та профспілкова організація. Роботодавця – керівний апарат вищого рівня. Рішення, прийняті одним з учасників цього процесу можуть бути оскаржені іншим. Тому ідеальним варіантом є взаємодія та налагоджена робота усіх трьох гілок влади у ВНЗ.

На сьогодні можна спостерігати дуже цікаву ситуацію в управлінні вузом. Так, факультети (наукові підрозділи) можуть приймати власні рішення, які стосуються лише їхньої роботи і нікого іншого. Все інше потрібно узгоджувати з відповідними підрозділами ВНЗ. Це, на нашу думку, гальмує розвиток факультетів (наукових підрозділів), оскільки вони не мають права розпоряджатися заробленими коштами, формувати штат відповідно до потреб, запрошувати до співпраці вчених з інших вузів, заохочувати кращих співробітників, розвивати свою матеріально-технічну базу. Тому паперова бюрократична робота розтягується як мінімум на один-два тижні, доки пройде всі інстанції. Ще одним важливим нюансом є те, що більшість факультетів та підрозділів не є юридичними особами й не мають права укладати договори без посередництва ректорату.

Розширення автономії факультетів (наукових підрозділів) призвело б до активізації пошуків співпраці з іншими вузами, розвитку педагогічної та наукової думки і т.д. При цьому значення ректорату не зменшується як адміністративно-управлінської структури. Вони залишаються, говорячи мовою бізнесу, Головним офісом, де приймаються найважливіші рішення, здійснюється контроль за ефективністю роботи підрозділів. Водночас їхнє втручання в безпосередню роботу підрозділів мінімізується і є більш вказівним, аніж директивним. За такою схемою побудовані університети США, частина європейських. Їхній досвід показує, що ця модель управління є ефективною, оскільки кожен відчуває свою відповідальність за роботу, є вільним в межах своєї компетенції. Автономізація факультетів чи підрозділів дозволяє зменшити ризики прийняття несвоєчасних рішень, мінімізувати втрати від бюрократичної тяганини, підвищити рівень відповідальності на місцях. Водночас необхідно зауважити, що надання надмірної автономії підрозділам ВНЗ може негативно відобразитися на функціонуванні навчального закладу як єдиного цілого – в гонитві за зростанням економічних показників та отримання швидкого прибутку деяким підрозділам буде вигідніше обслуговувати сторонні організації, аніж продовжувати співпрацю в рамках вузу [13].

В Україні за таким принципом побудована Міжрегіональна академія управління персоналом [14]. Структура цього навчального закладу містить три великі компоненти – перше «організаційне коло» управління, до якого включені усі навчальні, виробничі та обслуговуючі підрозділи,

які розташовані у м. Київ. Друге «організаційне коло» управління поєднує регіональні навчальні заклади, філіали та обслуговуючі їх підрозділи. Третє «організаційне коло» управління – зарубіжні філіали, представництва та центри МАУП.

Таким чином можемо стверджувати, що моделі, котрі застосовуються в бізнесі для управління концернами та великими підприємствами можуть бути застосовані (і застосовуються) у сфері управління освітніми закладами.

Висновки. Таким чином, можна стверджувати, що ринкова економіка ставить високі вимоги до закладів освіти, примушують їх орієнтуватися на потреби ринку, вчитися проводити підприємницьку, маркетингову й менеджментську діяльність не лише теоретично в академічних аудиторіях, а й застосовувати на практиці у відносинах з іншими суб'єктами суспільства, котрі зацікавлені у співпраці з закладами освіти – абітурієнтами, їхніми батьками (родинами), роботодавцями та ін.

Усвідомлення необхідності зміни моделі управління вищою школою (та й освіти загалом) як виробника та споживача послуг також пов'язане з загальносвітовими глобалізацій ними процесами, входженням України до Єдиного Європейського освітянського простору, впровадженням положень Болонської угоди, більшою відкритістю для українців кордонів тощо. У світлі цього важливим завданням є підвищення ефективності управління освітніми закладами, підготовка нових кадрів з високим рівнем професіоналізму, розкутістю мислення, незаангажованістю.

На сьогодні існує два принципи керування організацією – менеджментський та управлінський. При всіх своїх розбіжностях вони мають багато спільних рис, які можуть дозволити в майбутньому об'єднати їх в один. Виходячи з цього, в рамках даної розвідки, вважаються синонімічними поняття «менеджмент» та «управління».Тому на сьогодні в організаціях прагнуть поєднати ці дві стратегії і мати на керівних посадах управлінців-менеджерів.

Такий підхід передбачає докорінні зміни у свідомості керівників (приймати власні рішення і нести за них відповідальність), а також в структурах підприємства (без жалю позбавлятися від баласту, який стримує розвиток організації; вводити жорсткі заходи щодо невиконання посадовцями своїх обов'язків тощо). Це, у свою чергу, формує нову шкалу оцінювання рівня професійної підготовки, особистісних рис, рівня культури та навичок самовдосконалення.

На відміну від бізнесу, де в різних сферах деякі ефекти можуть виступати головними, для освітніх закладів потрібно дотримуватися рівноваги усіх показників. Це завдання для професійних керівників, які не бояться нововведень, свого роду експериментів, часом непопулярних рішень (але обов'язково з узгодженням з профспілками чи зборами трудового колективу).

Таким чином можемо стверджувати, що моделі, котрі застосовуються в бізнесі для управління концернами та великими підприємствами можуть бути застосовані (і застосовуються) у сфері управління освітніми закладами.

***Література**: 1. Алексєєва О.А., Ракша Д.А. Педагогічний менеджмент як фактор трансформацій соціального інституту вищої освіти в умовах інтегрування до європейського контексту //Проблеми розвитку соціологічної теорії: соціальна інтеграція та соціальні нерівності в контексті сучасних суспільних трансформацій: Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції / Соціологічна асоціація України; Факультет соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка; Інститут соціології НАН України: Під заг.ред. Куценко О.Д., Судакова В.І. – К.: Видавничо-поліграфічний центр "Київський університет", 2009. – с.592 – 602. 2. Кишенко Г.І., Нахабіч М.А., Щиголь І.В. Адаптація навчального процесу до засад Болонського процесу в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка очима студентів (за результатами соціологічних досліджень) // Вища освіта України – Додаток 3, том II (9) – 2008р. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – с. 293 – 301. 3. Кравченко А. И. Социология менеджмента. М., 1999. – с 43-49. 4. Лукашевич Микола Павлович, Туленков Микола Васильович. Спеціальні та галузеві соціологічні теорії: Навч. посібник / Міжрегіональна Академія управління персоналом (МАУП). – К., 1999. – с. 3-4. 5. Крижко В.В. Теорія та практика менеджменту в освіті. - Запоріжжя: Просвіта, 2003. – с. 37 6. Друкер П.. Задачи менеджмента в 21 веке [електронний ресурс]. Режим доступу до книги: http://www.ponauke.com/management/book_druker21.php. 7. Кредісов А. І. Історія менеджменту: Підручник для вищих навч. заклад. – К.: Знання України, 2001. – 300 с. 8. Атаманчук Г. В. Управление – фактор развития (размышления об управленческой деятельности) / Г. В. Атаманчук. – М.: ЗАО „Изд-во „Экономика”, 2002. – с. 103 9. Скідін О.Л. Соціальні технології в управлінні закладами освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. соціол. наук: спец. 22.00.06 - соціологія культури, науки/О.Л.Скідін. – Київ, 2001. – 44 с. 10. Атаманчук Г.В. Управление: сущность, ценность, эффективность: Учебное пособие для вузов. — М.: Академический Проект; Культура, 2006. 544 с.: 11.Бабайлов Василий Кузьмич, Баленко Алексей Иванович. Менеджмент по методике "2С70": монография / Харьковский национальный автомобильно-дорожный ун-т. — Х. : ХНАДУ, 2007. — 271с. 12. Вихрова В.І. Соціальний механізм управління освітою за умов переходу до ринку: загальносоціологічний аналіз : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук: спец. 22.00.06 - соціологія культури, науки/Вихрова В.І. – Харків, 1997. – 19 с. 13. Трайнев В. А., Дмитриев С. А., Пинчук И. И. Менеджмент и маркетинг в образовании, науке и производстве и его информационное обеспечение / Под общей ред. проф. В. А. Трайнева. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2008. — 268 с. 14. Гримблат С.О., Сосин И.К. Г 82 Проблемы оптимизации высшего образования (на модели менеджмента и психологии): Монография. Х.: Факт, 2004.— 720 с.*

УДК 37:378(4):658

Алексєєва О.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка , провідний соціолог

Ракша Д.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка , провідний соціолог

Трансформація менеджменту (педагогічного менеджменту) за умов адаптації соціального інституту вищої освіти України до європейського контексту.

Стаття присвячена актуальним питанням трансформації системи управління соціального інституту вищої освіти України. Розглядаються соціально–засадничи

показники та соціально–засадничі принципи як принципи дій менеджменту (педагогічного менеджменту) адаптації соціального інституту вищої освіти України до європейського контексту. Наводяться дані соціологічних досліджень.

Ключові слова: *адаптація, менеджмент, педагогічний менеджмент, соціальний інститут, вища освіта, трансформація.*

Трансформації, що відбулися на при кінці ХХ та початку ХХ1 століть, сприяли процесам глобалізації, інформатизації та комунікаційної революції у всьому світі. Ці процеси свідчать, що суспільства, які формувались, базувались на знаннях, тобто формувались постіндустріальні суспільства. Пріоритети розвитку суспільства визначаються стратегічними цілями, втілення в життя яких можливо за умов з'ясування соціосистемних засад соціальних інститутів та їх ефективного функціонування. Одним із соціальних інститутів, що відіграє значну роль у становленні громадянського суспільства, є вища школа. Тому, освітянське поле України відкрите як для демократичних трансформацій, так і до виваженого наукового компаративного аналізу інновацій, напрацьованих у освітянському полі Європи.

Залучення передового досвіду в галузі освіти є випробуваним чинником розбудови сучасного соціально-ефективного вітчизняного інституту освіти, зокрема, її управлінської системи, яка на сьогодні є фактором, що в певній мірі стримує прогресивну динаміку розвитку освітянської галузі. Це зумовлює провідну стратегію даної розробки, пов'язану з адаптацією системи управління до вимог часу. Використання нової моделі адміністрування, а саме менеджменту у вищій школі України, сприятиме адаптаційним процесам до європейського контексту, основні стандарти якого визначені Болонською угодою.

Підсистема управління є однією з провідних соціальних сил, що спрямовують як діяльність кожного соціального інституту суспільства, так і суспільства в цілому. Якщо розглянути "піраміду впливу" соціальної структури суспільства, то в її ієрархічному устрої по вертикалі можна назвати такі щаблі: владна підструктура, навколо владна підструктура, середній клас, маса якою управляють. Причому на кожному щаблі існують свої горизонтальні зв'язки. Але більш важливим є розгляд зв'язків по вертикалі. Найбільшу ступінь свободи дії мають саме верхні щаблі (особливо на верхівці піраміди – владна підструктура). Це є класична модель "впливу" ієрархічної структури суспільства по вертикалі [1, с. 77- 79]. В цій моделі відображений певний впливовий системний підхід (ієрархічний) структури суспільства.

Тому, необхідним є перегляд парадигм управлінської освітянської політики та взагалі, управління соціальним інститутом вищої освіти, концепція якої базувалась на класичній моделі "впливу" ієрархічної структури суспільства по вертикалі [1, с. 77- 79], як для адекватної і ефективної його трансформації, в контексті зазначених світових процесів, так і сьогоденної адаптації та інтеграції системи вищої освіти України у європейський та світовий освітянський простір. Якщо ж проігнорувати, або недооцінити вимог сьогодення, то соціальний інститут вищої освіти зі застарілою системою управління, може випасти із динамічного розвитку як світової освітянської системи так і національної.

Провісницею ери глобалізації системи вищої освіти у світі можна вважати мережу шкіл “міжнародного бакалаврату” (International Baccalaureate Organization (IBO)) [2], що розпочала своє існування ще у 1924 р. у Женеві та посприяла утворенню спільного освітянського європейського простору.

Щодо історичного ракурсу, то як наслідок, у місті Болонья, під час святкування 900-ої річниці найстарішого університету Європи, була підписана “Велика Хартія Університетів метою якої було створення об’єднаного європейського суспільства, яке засновано на знаннях, зі спільними гуманістичними цінностями [3] та відкривало шлях до інтегрування у сфері науки та освіти (Болонський процес).

В 2005 році, коли Україна увійшла в числі 45 європейських країн у Берні (Норвегія) до Болонського процесу, якій започатковано у 1998-1999рр., перед вищою освітою України постали принципово нові вимоги Щодо Болонського процесу загалом, то вже у 2010 році країни, які приєднались до цього процесу, повинні утворити єдиний європейський освітянський простір [4; 5].

Належність до Європейського освітнього простору передбачає узгодженість морального, ціннісного потенціалу освіти та механізмів державного впливу на освіту, створення освітнього середовища [6], що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам глобалізації цього середовища. Саме Болонський процес став тим освітнім брендом, який використовується як одна з ознак руху будь-якої країни, а так і нашої країни, до європейської спільноти. Болонська декларація наголошує на необхідності європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, що є багатовимірною величиною (підвищення якості фахової підготовки, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посилення конкурентоспроможності системи освіти, реформування організації навчально виховного процесу, ретельний підбір науково-педагогічних кадрів та ін), яка охоплює всі функції і види освітньої діяльності та вимагає, взагалі, її міжнародного вимірювання.

Вимоги Болонської конвенції спрямовані на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти, впровадження кредитних технологій на базі європейської системи трансферу кредитів.

У березні 2008 року, вища освіта України досягла певних результатів у забезпеченні якості освіти та стала рівноправним урядовим членом Європейського реєстру із забезпечення якості (EGAR). Серед засновників EGAR: Європейська мережа забезпечення якості вищої освіти; Європейська асоціація університетів; Європейська асоціація вищих навчальних закладів, що не є університетами, Європейська спілка студентів. Але входження до EGAR ще не означає, що завдання, які поставленні перед системою вищої освіти є виконані, реалізація їх можлива лише за умов постійної модернізації, трансформації існуючої системи управління.

Низка змін (трансформацій) відповідно до приоритетних принципів та напрямків державної політики щодо розвитку такої соціальної структури як системі освіти, зокрема, соціального інституту вищої освіти, відбулась після входження нашої країни до Болонського процесу.

Конституцією країни, Законом України “Про освіту”, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Національною програмою “Діти України” засвідчено, що освіта в Україні виходить на якісно новий рівень, який потребує створення умов, при наявності яких народ України став би нацією, що постійно навчається. Система освіти повинна забезпечувати вирішення багатьох проблем, які ставить перед нею сучасне суспільство [7]. Сучасна освітня стратегія України відповідає концепції “Освіта XXI століття” [7], яка ґрунтується на матеріалах, розроблених комісією ЮНЕСКО. Ця концепція побудована на таких принципах і постулатах, більшість з яких спрямовують діяльність освіти в цілому та вищої зокрема на інтеграційні процеси до європейського контексту, тому можна сподіватись на відповідний позитивний розвиток адаптаційного процесу. Фундаментом реалізації цієї концепції є інноваційна модель системи управління вищої освіти України – менеджмент (педагогічний менеджмент). Зазначимо, не менш важливим є визначення шляхів дій інноваційної системи управління за для ефективної адаптації соціального інституту вищої освіти до Болонського процесу.

Соціальний інститут, виступаючи сукупністю взаємозв’язків та систем поведінки людей, визначається їх потребами і діє для повного задоволення їх інтересів. Ідентифікація суб’єктів соціальної дії навколо пріоритетних інституцій та їх засадничих цінностей спонукає формування соціальних спільностей людей. У всіх соціальних системах (інститутах) суспільства відбуваються соціальні трансформації, які торкаються всіх щаблів функціонування певної соціальної системи, не виключенням є і управлінська структура. Управлінська структура, як певна соціальна підсистема має свої соціосистемні засади формування. Тому, засади її формування, їх інноваційність, системність, трансформаційні перетворення до сучасних вимог всесвітнього освітянського простору є важливими для відповідних реформаційних процесів у галузі.

Виходячи з цього, важливим і актуальним постають питання особливості цих трансформацій в самій системі вищої освіти, зокрема, для її адаптування та інтегрування до об’єднаного європейського освітянського простору, на таких рівнях як: загальноцивілізованому, національному, регіональному та управлінському.

Сутність цих трансформацій полягає у тому, що сучасна освіта повинна бути стратегічною основою розвитку особистості, якої треба жити в інноваційному за типом розвитку суспільстві, в умовах глобалізації всіх процесів, що є закономірною реалією сьогодення, це потребує: формування інноваційного типу культури, мати інноваційний тип мислення, готовність до інноваційного типу дій. Тобто, виховання покоління людей, здатних ефективно розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської та світової спільноти. Така мета може ставитись перед соціальними структурами, що втілюють, або сприяють втіленню у соціальне буття відповідної державної політики, соціальний інститут вищої освіти і е однією з таких структур, якій адаптується до Болонського процесу.

Взагалі, адаптація є елементом діяльності, функцією якого є освоєння відносно стабільних умов зміненого середовища, вирішення повторюваних типових проблем шляхом використання прийнятних засобів соціальної поведінки, дій. Головним шляхом (засобом) адаптації є прийняття норм та цінностей нового соціального середовища, в нашому випадку, європейського. Міністерством освіти і науки України було створено робочу групу для підготовки проекту Закону України "Про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" відповідно до вимог Болонського процесу". Незадовго перед цим на веб-сайті Верховної Ради (ВР) з'явилася інформація про те, що на розгляд ВР України народним депутатом Полохалом В.І. було внесено проект Постанови Верховної Ради України "Про проведення парламентських слухань на тему "Удосконалення законодавчого забезпечення розвитку вищої освіти в Україні в контексті підготовки нової редакції Закону України "Про вищу освіту" (rada.gov.ua). У Пояснювальній записці до проекту Полохала В.І. йдеться про те, що "сучасна система вищої освіти України потребує реформування відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейську освітню спільноту". Автор проекту Постанови наголошує на тому, що "Закон України "Про вищу освіту" (від 17.01.2002 №2984-III), прийнятий у 2002 році, не в повному обсязі відтворює нові цілі та завдання реформування національної системи вищої освіти в контексті європейських вимог, стримує відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства". Він також зазначає у Пояснювальній записці до свого законопроекту, що “… на порядку денному стоїть нагальне питання створення нової редакції Закону України “Про вищу освіту”, у якому враховані сучасні європейські та світові тенденції розвитку вищої освіти та напрямки діяльності Болонського процесу”, здійснення цього можливо за умови модернізованої системи управління вищою освітою. У подальшому, 22 вересня 2009 року ВР України було прийнято в повторному, другому читанні та в цілому Проект Закону про внесення змін до Закону України “Про вищу освіту” (щодо підготовки кадрів), реєстраційний №3323 від 02.04.2003 [8], хоча освітянська спільнота України неоднозначно ставиться до цього законопроекту.

Впровадження нової системи освіти ставить різноманітні проблеми, що пов’язані з переходом на вищий рівень перебігу освітнього процесу. Тоді, коли Україна вже протягом декількох років є учасником Болонського процесу, система вищої освіти в цілому, система управління, зокрема, залишається надто особливою для реалізації інтегрування та адаптування у європейську систему освіти. Тому, нагальним в цьому контексті залишається розроблення соціосистемних засад формування менеджменту вищої освіти та, як наслідок, побудова моделі менеджменту, яка відповідатиме як класичним так і специфічним принципам. У даній розробці зосереджуємо увагу на специфічних принципах, а саме розглянемо соціально-засадничи принципи як принципи дій відповідно до Болонського концепту та функціям сучасного менеджменту, що окреслюється соціально-засадничими чинниками сприяння менеджменту (педагогічного менеджменту) адаптації та

трансформації системи вищої освіти України до європейських стандартів.

Проблема – трансформація нової моделі адміністрування, а саме педагогічного менеджменту, за умови адаптації соціального інституту вищої освіти України до європейського контексту, стримується недостатністю як реформування системи управління так і спрямуванням її дій відповідно до новітніх парадигм теорії і практики управління вищою освітою.

Метою даної розробки є розгляд інноваційної моделі менеджменту вищої освіти – "педагогічний менеджмент" та визначення соціально-засадничих принципів дій та показників менеджменту (педагогічного менеджменту) в умовах адаптації до Болонського концепту за для розбудови сучасного соціально-ефективного вітчизняного інституту вищої освіти.

Об'єкт –менеджмент (педагогічний менеджмент) соціального інституту вищої освіти України.

Предмет –менеджмент, як особливий тип адміністрування, інноваційна модель менеджменту вищої освіти – педагогічний менеджмент, соціально-засадничі показники та соціально-засадничі принципи як принципи дій менеджменту (педагогічного менеджменту) адаптації соціального інституту вищої освіти України до Європейського контексту.

Незважаючи на розпочати реформи, більшість процесів, що відбувалися дотепер в українській освіті, не цілком істотно наближали її до Болонської моделі, а в деяких аспектах – навіть віддаляли від неї, суттєву роль у цих негативних аспектах відіграє недостатня вивченість шляхів реформування системи управління вищої освіти в умовах її адаптації до європейського контексту, як наслідок – певна невизначеність соціосистемних засад формування менеджменту, які б зумовлювали ефективне функціонування управлінських структур вищої освіти, та, таким чином, його оптимальної моделі. Це підтверджують і аналіз результатів опитування експертів, що проводились в межах теми: "Менеджмент у вищий школі: адаптація до європейського контексту" за науковим напрямком "Соціосистемні засади формування менеджменту".

Розвиток суспільства, ускладнення суспільних відносин у XX столітті привели до появи ряду наукових концепцій розуміння розвитку системи управління, всі зосереджують увагу на необхідності її трансформації. Сутність феномену управління до кінця XX століття аналізувалась переважно в рамках економіки і виробництва. Починаючи з останнього десятиліття XX та на початку XXI століть, значно зростає роль і значення менеджменту як сучасної теорії і практики соціального управління, з яким пов'язуються надії на вихід із соціально-економічної кризи.

Так, як система вищої освіти є одним з соціальних інститутів суспільства, то слушним буде розглянути поняття "управління соціальне". ""Управління соціальне" – свідомий, системний, організований вплив на суспільство з метою впорядкування, вдосконалення його структури й діяльності, збереження цілісності" [9, с.646]. Головним завданням управління соціального є забезпечення

збалансованого функціонування та розвитку соціального організму. В управлінні соціальному є суб'єкт і об'єкт управління. Регулююча підсистема – це суб'єкт управління, а регульована система об'єкт управління, вони знаходяться в певних взаємних, впливових зв'язках у демократичному суспільстві. Це визначення є достатньо загальним, в ньому не уточнюються можливості впливу об'єкта управління на суб'єкт управління та чи взагалі вони існують.

Розглянемо деякі з основних сучасних теорій управління та адміністрування, які є найбільш поширені та відомі в соціальному управлінні, їх різні підходи, позитивні риси кожного з яких використовуються у тих галузевих сферах, для яких вони є більш придатні.

Загальні концептуальні положення наукової теорії адміністрування запропонували: фундатори школи наукового управління Тейлор Ф., Файоль А.

Сучасний менеджмент, який є своєрідною (осучасненою) сферою управління функціонує на трьох основних підходах: системному, професійному та ситуативному. Тейлор Ф., що був засновником наукового управління як такого, довів, що найкращий менеджмент – це справжня наука, яка базується на певних засадах, правилах і принципах.

Теорією адміністрування займався також французький інженер А.Файоль. Він запропонував п'ять, як він вважав, найголовніших функцій управління (передбачення, планування, організація, координування і контроль), котрі і на сьогодні сприймаються як основні. При чому, відповідно кожному щаблю управління не тільки притаманні свої функції, а і вплив їх, в залежності від щаблю управління, є різним. Зазначимо, що у своїй концепції адміністрування, функції він розглядав як "незмінні", "постійні" і "універсальні та таки, що є підґрунтям наукового управління,", а принципи адміністрування, в його теорії, розглядаються як мистецтво управління та залежать від ситуативних моментів. Класифікацію влади Файоля на інституціоналізовану (формальну, пов'язану з посадою) і персональну (неформальну, залежну від особистих якостей) застосовують і сьогодні в соціології організацій та управління.

Дослідники середини XX ст., що займалися науковими розробками управління таки як Ф.Герцберг, Д.Мак-Грегор, У.Оучі Р.Танненбаум та В.Шмідт, на відміну від вище названих, вважали за необхідне розвивати різні аспекти "теорії мотивацій" [10].

Так Ф.Герцберг, який фактично працював над теорією А.Маслоу, спираючись на базисні основи теорії управління, в яких праця розглядається як природна потреба людини, зміг сфокусувати теорію мотивацій у двох факторах: при певних обставинах суб'єкти праці і братимуть на себе відповідальність, і прагнутимуть до неї.

Д.Мак-Грегор, розглядаючи два протилежні стилі керівництва: авторитарний та "людських стосунків", підкреслював, що майбутнє менеджменту забезпечать – задоволеність результатом праці, праця без примусу, самоконтроль, це є основою доктрини стосунків суб'єктів праці.

Новий тип управлінця кінця 70-х років, позбавленого рис авторитаризма, який завойовує відданість підлеглих своєї організації,

уважно ставлячись до них, надаючи гарантії зайнятості, кар'єри, можливості групового вирішення проблем тощо, спробував описати японець У.Оучі у своїй “теорії – 2”, котра є продовженням теорії Д.Мак-Грегора.

Скіннер Б. та Левін С. також підкреслювали важливість участі всіх суб’єктів праці у прийнятті та вирішенні управлінських рішень, що створює оптимальні умови праці та стимулює її продуктивність.

Всі ці напрямки, якими окреслюється доктрина “людських стосунків,” були об’єднані шкалою Танненбаума Р. та Шмідта В., полюсами якої є: лідер авторитарного типу, орієнтований на завдання, максимально використовує свою владу і мінімально – свободу підлеглих; лідер демократичного типу, орієнтований на колективне прийняття рішень [10].

Із наукових праць, в котрих менеджмент розглядається у загальному, як система керівництва, цікавими є розробки з психологічних проблем менеджменту науковців Дес Дерлоу [11], Щокіна Г.В. [12], Лозниці В.С [13].

Так, англійський бізнесовий оглядач Дес Дерлоу, якій співпрацює з багатьма бізнесовими журналами, включаючи “Time Magazine” та “Human Resources Magazine”, є співавтор багатьох розробок з питань практичного менеджменту. В роботі за рубрикою ”Усе про менеджмент” він зупиняється на проблемах теорії управління, використовуючи при цьому матеріали сучасного ділового життя. Цікавими є розділи, в яких акцентована увага на проблемах існуючих моделей функціонування менеджменту, прийняття рішень управлінцями, еволюційний та революційний розвиток у відтворенні управлінської схеми підприємства. Як бачимо, не дивлячись на те, що інститут менеджменту вже набув позитивного розвитку у західних країнах, проблеми функціонування менеджменту залишаються актуальними і на цей час. Зазначимо, що є різні означення менеджменту (від англійської management – управляти):

І менеджмент у широкому розумінні, уміння управляти, володіти чимось або справлятися з чим-небудь, у більш вузькому – управління [14].

ІІ – є і інші означення менеджменту, в яких знайшли своє відображення філософські та соціологічні аспекти соціального управління (менеджменту), значення та якість прямих та зворотних інформаційних потоків його (дослідження Прокопенко А.І., дисертаційні роботи Гараджі М., Дмітрієвої М, Дієва В. та інших), що менеджмент це не просто управління, а перш за все, певна теорія, розроблені технології управління, що постійно оновлюється. Якщо порівняти представлені означення менеджменту, то в першому визначенні наголошується на рівні впливів на щаблях управління, в другому – акцентується увага на аналітично-прогностичних функціях його діяльності, які сприяють оптимізації соціального управління. Пропонується також до розгляду, так зване, “перспективне управління” (Прокопенко А.І.), яке по своєї ролі наближається до сучасного менеджменту [10].

Щодо соціального інституту вищої освіти, то визначення, підґрунтям якого є попередні напрацювання та в якому найбільш на наш погляд, враховується специфіка галузі, надає один із дослідників сучасного

менеджменту, доктор педагогічних наук, професор Курлянд З.Н. [15]. Менеджмент – це теорія, технологія та мистецтво управління, що постійно оновлюється банком новітніх ідей, уявлень, спостережень, практичних рекомендацій, звертання до яких дає можливість свідомо осмислювати та виконувати посадові обов'язки менеджера як професійно підготовленого і функціонально обізнаного, тобто присутність елементів оптимізації управлінських структур, як всієї системи вищої освіти так і окремого вищого навчального закладу відіграють важливу роль в реформаціях системи освіти до європейського контексту.

Соціальна підсистема менеджменту вищої освіти підпорядковується основним закономірностям функціонування сучасних управлінських структур суспільства та підпорядковується тим трансформаційним процесам, які відбуваються у суспільстві. Трансформаційні процеси, що зумовлені об'єктивними чинниками (набуття чинності ринкової економіки; авторитарна система управління, що морально застаріла) призвели до необхідності пошуку нової моделі управління соціального інституту вищої освіти. У європейському освітянському просторі вже апробована модель соціального управління вищої освіти – "педагогічний менеджмент". Дослідники трансформацій системи управління вищої освіти України, цю дефініцію розглядають як інноваційну. У науковій педагогічній та психологічній літературі зустрічаються поняття "керівництво", "управління", "адміністрування", до того ж нерідко визначення названих понять не завжди по суті збігається із значенням "педагогічний менеджмент". Зазначимо також, що ця дефініція взагалі відсутня у вітчизняних педагогічних довідниках.

Певна група дослідників, що працюють над проблемами трансформування системи управління освітою в умовах адаптації до Болонського контексту, наполягають на необхідності застосування терміну "педагогічний менеджмент" щодо системи управління вищою освітою. При цьому можемо констатувати, що аналіз наукової літератури з проблематики, що вивчався, показав розмаїття думок науковців. Існують взагалі протилежні точки зору не тільки відносно понять "педагогічний менеджмент" та "управління", але і шляхів реформування як самої системи вищої освіти (Коломінський Н.Л. [16], Бурега В.В. [17], Крижко В.В., Мамаєва І.О. [18] та інші) так і щодо реформацій системи управління освіти в цілому та вищої, зокрема.

Думка Курлянда З.Н. [15], що працює над концепцією "педагогічного менеджменту" є достатньо категоричною, він вважає, що традиційна українська концепція управління освітою у вихідних положеннях має застарілі визначення управління, якими окреслюються специфічні види діяльності адміністрування, вона є далекою від реалій сучасного стану розвитку ринкової економіки та громадянського суспільства. Окрім того, ця традиційна українська концепція не несе того інноваційного навантаження, яке існує у міжнародному педагогічному менеджменті. Вона навіть гальмує трансформаційні та модернізаційні процеси у системі управління вищої освіти, а так і у самій системі освіти України в цілому. Таким чином, традиційна концепція не сприяє використанню

найефективніших соціосистемних засад педагогічного менеджменту, а так і адаптаційному процесу до європейських стандартів.

Серед структурних елементів системи вищої освіти можна виділити багато її компонентів, кожний з яких, і навіть їх сукупність, не дає цілісного уявлення про механізм функціонування системи вищої освіти, яким керує система управління. Це обумовило вибір інтегративної методологічної підстави для побудови концептуальної схеми функціонування такого соціального інституту як вища освіта та її системи управління за умов адаптаційних процесів, що в ній відбуваються, на підґрунті загального спрямування українського суспільства до європейської спільноти.

За інтегративно-методологічну основу у концепції було взято науковий принцип: “ціль – засоби реалізації цілі – очікуваний результат реалізації цілі”, що дозволяє скласти цілісне розуміння функціонування системи управління (менеджменту) вищої школи. Обрана інтегративно-методологічна підстава передбачувала розробку системи критеріїв, показників соціосистемних засад його формування, які означили менеджмент як соціальну систему (тобто, об’єднували систему управління (менеджменту) вищої освіти як цілісність), що ефективно сприяє адаптаційним процесам, котрі досліджуються.

Цілі, що постали перед системою вищої освіти, в цілому окреслюють її соціосистемні засади функціонування, які були розглянуті як критерії формування цих соціосистемних засад. Тому можна говорити, які цілі вищої освіти, такі і критерії визначення засад функціонування системи управління (менеджменту), оскільки результат оцінюється за цілями.

Тому були визначені: загальна ціль, яка ставиться перед вищою освітою на сучасному етапі її адаптації до європейського контексту є демократичні перетворення всіх ланок її діяльності, спрямованих на формування особистості конкурентно спроможного фахівця, з політико-правовими знаннями, можливостями його мобільності. Відповідно до цієї цілі визначається зміст, засоби, методи реалізації цілі та очікуваний результат впливу менеджменту освіти на функціонування вищої школи в цілому.

Стратегічні цілі – інтеграція до Європейського освітянського простору (входження освітянської галузі України до цього простору це тільки початок інтеграції). Окрім того, конкурентоспроможність та мобільність українського фахівця з вищою освітою, розбудова ефективно діючого інституту менеджменту вищої освіти.

Тактичні цілі сприяння адаптаційним процесам системи вищої освіти в цілому, введення нових стандартів в освітянській галузі, адаптація управлінської структури вищої школи до європейського контексту, інновації управлінських структур, наявність зв’язків як суб’єктів управління так і керованих об’єктів, трансформація суб’єкт-об’єктних відносин на суб’єкт-суб’єктні.

Спеціальні (або особливі) цілі – це цілі власне самої вищої освіти, без реалізації яких вона не досягає загальних цілей, що ставляться перед освітою в цілому. Основною метою вищої освіти на сучасному етапі є її реформування, яке спрямоване на адаптацію освіти до європейського

освітянського простору, а це зумовлює: необхідність більш ефективного функціонування управлінської структури, модернізації її, підвищення якості освіти.

Кінцеві цілі, або очікувані результати, завжди отримуються завдяки реалізації проміжних цілей, в нашому випадку – це спеціальні та тактичні цілі, реалізація котрих безпосередньо залежить від діючого менеджменту у вищій школі.

Тому, ефективність функціонування інституту менеджменту, трансформації його має важливе значення для реалізації цілей і задач, які поставлені перед вищою освітою на етапі її адаптації до європейського освітянського простору.

Відповідно до цілей вищої освіти така система критеріїв, показників соціосистемних засад формування менеджменту вищої освіти спочатку була сформована гіпотетично, розроблялась та уточнювалась в процесі виконання всіх етапів наукового дослідження з врахуванням вивченої думки експертів.

Зауважимо на кінцеві цілі, або очікувані результати, реалізація яких безпосередньо відбувається у вищому навчальному закладі.

Педагогічний менеджмент сучасного вищого закладу освіти розглядає вищий навчальний заклад не тільки як об’єкт професійної освіти, а і як комплекс принципів, методів, організаційних форм та технологічних прийомів управління процесом взаємодії керуючої і керованої підсистем, спрямований на досягнення його найвищої ефективності (за Курляндом З.Н. [15]).

Вищій навчальний заклад це соціальна структура, в якій можна виділити два періоди її життєдіяльності: період становлення, в сьогоденні це період адаптації до європейських норм, що повинні впроваджуватися у вищий навчальний заклад; за умовою інтеграції – подалі його стабільне функціонування.

Пріоритети життєдіяльності вищого навчального закладу, його розвиток у сучасних умовах, згідно з пріоритетами в освіті держави, повинні бути спрямовані на інтереси особистості (в основному на розвиток креативних, інтелектуальних, духовних та конкурентноздатних професійних якостей). Зазначимо, що ефективний розвиток цієї структури є можливим лише при наявності у цих періодах процесів оновлення (інновації на всіх щаблях функціонування) відповідно до стандартів та вимог європейського освітянського простору при умові ефективної системи менеджменту, яка спроможна скерувати роботу вищого навчального закладу залежно від потреб та пріоритетів українського суспільства.

При цьому визначилися два найважливіші напрями реформування – науковий і практичний. Першій – це розроблення сучасної філософії всієї освіти (враховуючи адаптаційні та інтеграційні реалії її до Болонського процесу) та соціальної філософії системи управління, яка відповідає сучасній освітянській стратегії. Тому у побудованій моделі менеджменту вищої освіти України в умовах адаптування до європейського контексту повинні бути враховані як класичні так і специфічні принципи. Другий –

втілення в життя цієї стратегії, за умов модернізацій (інновацій) у системі управління вищої школи.

Серед специфічних принципів діючого педагогічного менеджменту особливу увагу в умовах трансформаційних процесів, що сприяють адаптації та інтеграції вищої освіти України до європейського освітянського простору, слід зосередити на визначенні соціально-засадничих принципів як принципів його дій.

На думку деяких вчених (Суходуб Т.Д. [19], Горбунова Л.С. [20, с.75–80]) засадничі принципи, які можуть бути означені, скоріш повинні визначати не ідейні спрямування, які закладені у матеріалах Болонської угоди, а виконання "організаційних" умов Болонського процесу, тобто будуть визначати необхідні організаційні шляхи реформування соціального інституту вищої освіти. На думку авторів статті треба розширити систему соціально-засадничих принципів такими, які окреслюють функціонування менеджменту та яких першочергово повинна дотримуватись інноваційна система управління вищою освітою – менеджмент, а саме одна з моделей, що найбільш поширена у європейській освіті – "педагогічний менеджмент". Тим більш зростатиме питома вага соціально–засадничих принципів як принципів дій відповідно до спрямувань адміністрування соціальним інститутом вищої освіти та вищих навчальних закладів в адаптаційному процесі.

Важливим є також в цьому контексті виокремити ти з засадничих принципів як принципів дії, які не тільки фактично задекларовано у матеріалах Болонського процесу, але без акценту на них, а і ті, які в різних ракурсах, як необхідні, розглядаються у наукових джерелах та випливають з аналізу певної емпіричної інформації.

Загалом слід зазначити, що вивчення наукових робіт, в яких досліджується проблема функціонування менеджменту вищої освіти за певними принципами, та використовуючи результати власних соціологічних досліджень, які проводились в межах теми: "Менеджмент у вищий школі: адаптація до європейського контексту" за напрямком "Соціосистемні засади формування менеджменту", можемо констатувати, що дійсно і класичні і специфічні принципи дії управлінської системи є важливими по своєї сутності для неї.

В межах зазначеної теми, за напрямком "Соціосистемні засади формування менеджменту" в 2007 р. – 2008 р. були проведені експертні опитування з метою – уточнення системи показників (приоритетних напрямків) соціосистемних засад формування менеджменту для розробки систематизованої концепції (теоретичної моделі) менеджменту в умовах адаптації вищої освіти України до європейського контексту. Експертами виступали співробітники Головного Управління освіти та науки Київської міської державної адміністрації та декани вищих навчальних закладів України, представники адміністрації та викладачі Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Окрім того, у 2008 р. – 2009 р. були проведені експертні опитування метою яких було з'ясування думки експертів з питань реформування навчального процесу за кредитно–модульною системою та трансформацій освіти України в умовах адаптації до вимог Болонського процесу, що дозволяє

уточнити критерії, показники “педагогічного менеджменту”. Експертами виступали представники адміністрації та викладачі Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Гарантом адаптаційного процесу освітянської галузі до Болонського процесу є перш за все наявне правове поле, тому експертам було задане питання, яке дозволяє в певній мірі встановити, які останні нормативні документи про освіту найбільш сприяють розвитку адаптаційних процесів у вищий школі. На це питання відповіли 100% опитаних (експерти могли зазначити декілька відповідей).

Як вважають 55,4% експертів, найбільш спрямований на розвиток адаптаційних процесів Наказ колегії Міністерства науки і освіти України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні” 2005 р. (мета впровадження кредитно-модульної системи організації навчально процесу 2005/2006 навчальному році у всіх вищих навчальних закладах України III – IV рівнів акредитації), Закон України “Про освіту” зазначили лише 39,1%. При цьому 11,6% експертів взагалі не є компетентними в питаннях правової бази освіти, а 2,0% респондентів вважають, що не має таких (цей відсоток в межах статистичної похибки), але загалом за цими двома альтернативами маємо 13,6%, що дозволяє зробити висновок – правова законодавча база не є достатньо ефективною, а тому не викликає зацікавленості у її пізнанні. На думку експертів не достатньо ефективні є– “Рішення колегії Міністерства науки і освіти України” та Постанови міністерства освіти”, так як ці документи назвали лише відповідно 11,6% та 14,7% опитаних.

Ці дані дають підстави стверджувати, що існуюча нормативно-правова база потребує удосконалення відповідно до тих інноваційних та трансформаційних процесів освітянського поля України, які є неминучими на сучасному етапі його адаптації до європейському контексту. Окрім того, вона не тільки в певній мірі стримує трансформаційні процеси менеджменту, але і не надає можливості достатньо ефективному адмініструванню.

Аналіз результатів експертних досліджень дозволяє зазначити необхідність уточнення (поглиблення) концепції управління щодо реалій сьогодення у системі вищої освіти України, а саме щодо необхідності певного спрямування реформ у системі управління. Так, експерти вважають: “дещо в найбільшій мірі” сприяють цим реформаціям “децентралізація системи управління вищої освіти ” – (45,8%), “осмислення зарубіжних концепцій менеджменту” – (45,8%), “комерціалізація системи вищої освіти України” – (54,2%). Викликає занепокоєння, що “дещо в найбільшій мірі” та “в найбільшій мірі” – 54,2% експертів, не дивлячись на те, що система освіти України, вже не один рік перебуває у Болонському процесі, вказали на чинник “невідповідність сучасної української освіти стандартам Болонського концепту”, що зокрема зумовлює необхідність змін в системі управління національною вищою освітою. (Представлені дані опитування 2008 р. Можемо зауважити, що тенденція відповідей за роками зберігається, розшарування відповідей в межах статистичної похибки).

Таблиця 1. – Принципи функціонування менеджменту вищої освіти України.

Ранг	Як Ви вважаєте, які принципи функціонування менеджменту вищої освіти України є найбільш важливими?	Середнє
1	Організація навчально-виховного процесу, що відповідає державним і міжнародним стандартам	4.563
2	Інноваційна діяльність	4.375
3	Аналітико-прогностична діяльність	4.250
4	Адміністрування спрямоване на суб'єктів освіти як фактор реалізації загальної політики в її адаптаційних та інтеграційних процесах	4.200
5	Демократичність, як політика адміністрування	4.067
6	Поштовх особистості до активних творчих проявів	4.000
7	Синергетика (самоорганізація) як постійний принцип функціонування	3.938
8	Технологічна адекватність засобів навчання та виховання конкретному фаховому спрямуванню;	3.875
9	Гуманізм як стиль адміністрування	3.813
10	Прямий та зворотній зв'язок функціонування менеджменту на різних щаблях адміністрування	3.800
11	Популяризація і рекламування провідних та додаткових освітніх послуг і творчих досягнень ВНЗ	3.800
12	Моніторинг якості вищої освіти в цілому та функціонування кожного з її підрозділів	3.688

Особливу увагу науковці різних галузей, що займались розвитком менеджменту, приділяли принципам його функціонування. Менеджмент вищої освіти також має функціонувати за принципами як класичними так і за тими (специфічними), що притаманні тільки йому. Тому, вивчалась думка експертів щодо функціонування менеджменту вищої освіти України як за певними класичними так і специфічними принципами. Згідно відповідям експертів було побудовано ранжований ряд принципів за їх важливістю. Оцінка здійснювалась за 5-ти бальною шкалою, де 1 – зовсім не важливий, 5 – дуже важливий.

Відповіді експертів свідчать, що запропоновані як класичні так і специфічні принципи функціонування менеджменту у вищій школі є достатньо необхідні та важливі. Але серед цих принципів, найбільш важливими вони вважають специфічні принципи освітянської галузі, які фактично мають організаційно-іноваційне спрямовування та таки, котрі сприяють розвитку творчих, гуманістичних взаємовідносин між суб'єктами та об'єктами адміністрування, що безумовно притаманно педагогічному менеджменту.

Відповіді експертів з питання адаптування вищої освіти України до вимог Болонської угоди за різними показниками засвідчив, що система освіти України потребує прискорення трансформаційних процесів, зокрема у її системі управління (експерти надали достатньо негативну оцінку її адаптаційному процесу). Так найменшою мірою" та "дещо найменшою мірою" адаптованими виявились: "економічна база" – 66,6% та "система управління вищої освіти в цілому" – 54,2%. Також, експерти достатньо невдоволені мірою адаптування "законодавчо-правової бази

вищої освіти України" – 41,7%. Найбільш адаптованими до виконання вимог Болонської угоди експерти вважають "науково-педагогічні кадри" – 70,8%. Але всупереч такій оптимістичній позиції (66,67%) експертів, відповідаючи на питання про заходи, що є "в певній мірі доцільними" та "доцільними" для адаптації вузівського менеджменту до стандартів Болонської угоди зазначили, що вузівському менеджменту необхідно більш приділяти уваги саме з напрямків роботи, що відносяться безпосередньо до науково-педагогічних кадрів: "професійна перекваліфікація викладачів"; "покращання матеріального стимулювання науково-педагогічного складу вищої освіти, що використовують новітні технології" (91,67%) та тих, що безпосередньо "працюють за кредитно-модульною системою" (83,33%). Важливим є, за їх думкою, і "перегляд науково-педагогічного навантаження" (83,33%). Зауважимо, в ранжованому ряду щодо заходів, то на першому місті по "доцільності" експерти зазначили "поліпшення фінансування вищої освіти" (95,83%), але не за рахунок "комерціалізації ВНЗ", на цей показник як на "не ефективний" шлях вирішення проблем, пов'язаних з адаптацією вищої освіти до європейського контексту вказали (33,4%) опитаних. Отже, апріорі, відповіді експертів спрямовані на нагальність трансформацій адміністрування вищою освітою та використання інноваційних технологій для ефективного адаптування та інтегрування вищої освіти у європейський освітянський простір. Цей висновок знаходить своє підтвердження у відповідях експертів на відкрите запитання.

У відкритому запитанні експертам було запропоновано висловити свою думку, щодо напрямків реформування вищої освіти України стосовно її адаптації до європейського контексту. Експерти, які надали відповідь, зазначили, що найбільш нагальним напрямком реформувань є інноваційні зміни у системі управління освітою: "заміна адміністративно-командної системи, яка ще в певній мірі збереглася, на оновлену демократичну систему управління – менеджмент"; "сьогодні управлінська діяльність керівних кадрів вищого навчального закладу як менеджерів освіти – це процес односпрямований (суб'єкт спрямовує керуючі дії на об'єкт, оскільки активним началом є сам керуючий)"; "трансформується система адміністрування як у вищому навчальному закладі так і загалом системи вищої освіти повільно, відповідною є і адаптація всієї системи вищої освіти до Болонського процесу". Також важливими за їх думкою є: "більш прискорене реформування навчально-виховного процесу відповідно до європейських стандартів"; "реформування вищої освіти України до Болонського процесу, але збереження традицій провідних вищих навчальних закладав України"; "перегляд фінансового розподілу коштів як у самих ВНЗ (фінансова самостійність підрозділів) так і загального фінансування для можливості ефективних реорганізацій відповідно до європейського контексту, а так і до більш ефективного адаптування до нього". Фактично експерти, зазначивши напрямки реформувань, ще раз висловили своє занепокоєння відносно того як за різними аспектами відбувається процес адаптації системи вищої освіти України до Болонського концепту, зокрема трансформацій її системи управління та відповідно – адаптації.

Одним з основних напрямків функціонування педагогічного менеджменту є осучаснений до вимог Болонської конвенції та ефективний навчально-виховний процес.

Болонська конвенція (або Болонська декларація) – угода щодо стандартизації підходів до організації навчального процесу і функціонування вищої школи в Європейському Союзі. Болонською конвенцією закріплено шість основних принципів навчального процесу, одним із них є принцип запровадження системи кредитів на основі Європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК). ЄСПК обумовлює кредитно-модульну організацію навчального процесу, яка базується на поєднанні модульних технологій навчання та залікових освітніх одиниць (кредитів), що за задумом, повинно зменшувати навантаження на студентів.

Тому була вивчена думки експертів – викладачів та адміністрації факультетів, з питань реформування системи вищої освіти України в умовах адаптації до Болонського процесу, зокрема, місця та ролі менеджменту, введення кредитно-модульної системи у навчально-виховний процес (дослідження 2008 р. – 2009 р.).

Успішність реформування системи вищої освіти залежіть від тих тактичних цілей, що поставлені перед нею та наскільки існуюче адміністрування сприяє забезпеченню цих цілей.

Експертам було запропоновано визначити важливість нижче названих тактичних цілей, якими не тільки менеджмент повинен керуватись, але і безпосередньо забезпечувати їх виконання, за для ефективної адаптації системи вищої освіти до європейського контексту. Надаємо емпіричні дані опитування 2009 р. вони суттєво не відрізняються від даних опитування 2008 р.

Таблиця 2. – Визначення важливості тактичних цілей, за якими працює менеджмент. Всього опитано 106, відповіли 105 (99,1%).

	не важлива			важлива	
1. Передбачення необхідних змін у розвитку системи вищої освіти України щодо інтеграції її в європейський освітянський простір	2,8%	3,8%	18,9%	29,2%	44,3%
2. Планування управлінської діяльності системи вищої освіти України щодо адаптації до європейського контексту	4,7%	0,9%	19,8%	37,7%	36,8%
3. Організація ефективного функціонування системи вищої освіти України	0,9%	1,9%	11,3%	29,2%	56,6%
4. Координування роботи на всіх рівнях системи управління вищою освітою	1,9%	3,8%	20,8%	33,0%	40,6%
5. Контроль за виконанням управлінських рішень на всіх рівнях системи управління вищої освіти (прямий і зворотній)	0,9%	5,7%	22,6%	32,1%	37,7%

Аналіз відповідей експертів показав, що з зазначених тактичних цілей, якими керується сучасний менеджмент системи вищої освіти України, найбільш важливі: ефективність її функціонування, а саме приоритетними на етапі адаптації вищої освіти України є організаційні моменти (56,6%); прогнозування необхідних змін у розвитку системи

вищої освіти України щодо інтеграції її в європейський освітянський простір (44,3%). Загалом експерти зазначили, що для успішної адаптації системи вищої освіти України до Болонського процесу усі названі тактичні цілі з тією чи іншою мірою важливості є важливими у роботі менеджменту.

Тому для адаптації вищої освіти України до положень Болонського процесу необхідним є забезпечення виконання тактичних цілей менеджментом системи управління вищої освіти України. Аналіз емпіричних даних з цього питання надає можливість зазначити певне невдоволення експертів ситуацією що склалася, так як більшість експертів відносно кожної тактичної цілі за 5-ти бальною шкалою визначають оцінку 3 – "однаковою мірою як забезпечує так і не забезпечує".

- передбачення необхідних змін у розвитку системи вищої освіти України щодо інтеграції її в європейський освітянський простір (41,5% опитаних);
- планування управлінської діяльності системи вищої освіти України щодо адаптації до європейського контексту (46,2% опитаних);
- організація ефективного функціонування системи вищої освіти України (40,6% опитаних);
- координування роботи на всіх рівнях системи управління вищою освітою (46,2% опитаних);
- контроль за виконанням управлінських рішень на всіх рівнях системи управління вищої освіти (прямий і зворотній) (46,2% опитаних).

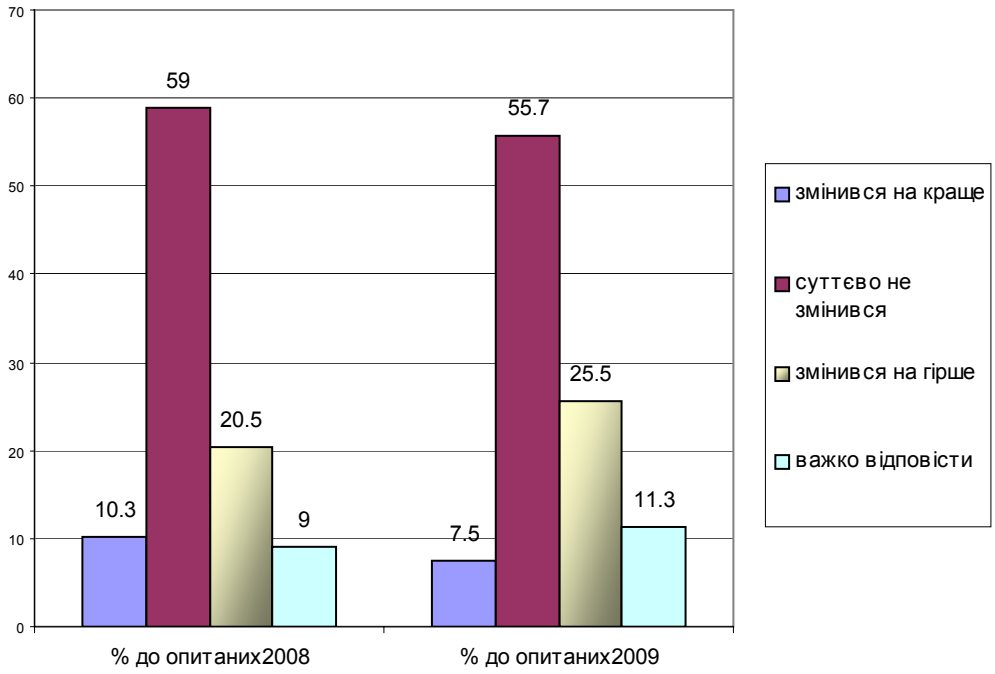
Зауважимо, що забезпечення виконання тактичних цілей зумовлює виконання забезпечення виконання специфічних (особливих) цілей вищої освіти, а так виникає необхідність скеровуватись певними специфічними принципами, саме – соціально-засадничими принципами, як принципами дій, які можуть ефективно впливати на трансформацію системи управління вищої освіти України.

Мабуть, таке ставлення менеджменту до забезпечення виконання певних тактичних цілей відбивається і на сприянні менеджменту, який існує у вищій освіті, організації навчально-виховного процесу щодо адаптації до положень Болонської конвенції; і на покращенні рівня організації навчально-виховного процесу за часів приєднання до Болонського процесу.

За отриманою емпіричною інформацією більшість експертів (56,6%), яка обрала варіант "важко відповісти" не бачать впливу менеджменту на організацію навчально-виховного процесу стосовно адаптації до положень Болонської угоди, тому і не може визначити чи проходить процес сприяння чи ні. При цьому треба врахувати, що 24,5% вважають, що сучасний менеджмент не сприяє організації навчально-виховного процесу щодо адаптації до положень Болонської угоди.

До того ж, рівень організації навчального процесу з часів прийняття Болонської системи суттєво на краще не змінився, таку думку висловило більше половини експертів – 59,00%. Причиною цього може бути не

досить успішний перебіг процесу адаптації таких показників: як система управління вищої освіти, зміни у сутності функцій системи управління вищою освітою, доступність вищої освіти для різних верств населення, можливість отримання вищої освіти за кордоном, найменша міра адаптації до нових вимог Болонської системи законодавчо-правової та економічної бази (так вважає 29,5% та 28,2% експертів). Див. гістограму № 1



Гістограма № 1. – *Зміни рівня організації навчального процесу з часів прийняття Болонської системи.*

Рівень організації навчально-виховного процесу безпосередньо впливає на ті наслідки – позитивні чи негативні, які сприяють адаптуванню нашої вищої освіти до Болонського процесу.

Таблиця 3. – Наявні, позитивні наслідки навчання за Болонською системою.

	% до опитаних 2008 р.	% до опитаних 2009 р.
Високий рівень знань	7,7	12,3
Можливість навчання за кордоном	43,6	39,6
Можливість кращого працевлаштування	5,1	9,4
Можливість працевлаштування за кордоном	17,9	17,9
Можливість оцінювання за кредитно-модульною системою	37,2	36,8
Конвертованість диплому	44,9	52,8
Інтеграція вищої освіти України у європейську освітню спільноту	39,7	34,9
Інше	12,8	8,5

Як бачимо, відсотки за показниками дещо змінились у 2009 році в порівнянні з 2008 р. але тенденція в основному зберігається. Серед

позитивних наслідків навчання за Болонською системою експерти надають перевагу можливості навчання за кордоном, конвертованості диплому, інтеграція вищої освіти України у європейську освітню спільноту та можливості оцінювання за кредитно-модульною системою. Прикро, що за такими показниками, котрі є важливими для фахівця з вищою освітою, як: високий рівень знань, можливість кращого працевлаштування, експерти вважають – позитивний вплив – є низьким.

Незадоволеність процесом адаптації до Болонської системи підтверджується і тим, що оцінку 3, тобто середню міру адаптації визначають всі вікові категорії опитаних експертів. Але при цьому серед них найбільшою є експерти старшої вікової групи (тобто люди віком від 45 років). А оцінку 5 (найбільша міра адаптації) не визначив за системою управління вищою освітою в цілому жоден з експертів.

Адаптація системи вищої освіти України до стандартів Болонської конвенції, а саме організація навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою, проходитиме успішно за умов осучасненої моделі управління (менеджменту) вищою освітою України в цілому та ВНЗ, зокрема.

Зазначимо, розглянута емпірична інформація дозволяє стверджувати, що виконання специфічних (особливих) цілей галузі, викликає необхідність трансформації існуючої моделі управління та уточнення певних специфічних принципів функціонування менеджменту вищої освіти України, які б сприяли її адаптації та інтеграції до європейського контексту, а саме, соціально-засадничим принципам як принципам дій.

Вивчені матеріали наукових праць з названої проблематики, Болонського процесу, аналіз емпіричної інформації по опитуванню експертів надає можливість представити, на погляд авторів, таку систему більш нагальних соціально-засадничих принципів для діючого менеджменту:

1. На тлі визнання національних освітніх систем важливим є встановлення цивілізованого діалогу – принцип кооперування (співпраці).
2. Незалежність не тільки політична, а і економічна освітянського простору та її системи адміністрування від владних структур – принцип автономності (незалежності).
3. Адаптація та інтеграція вищої освіти України до європейського контексту потребує трансформації її системи управління – принцип трансформації.
4. Інноваційний розвиток суспільства у сьогоденні вимагає інновацій у системі вищої освіти, зокрема, сприяння інноваціям системою адміністрування (важливим із стратегічних спрямувань є інноваційний розвиток особистості) – принцип інновації.
5. Освітній процес у вищих навчальних закладах треба уніфікувати відповідно до стандартів та норм Болонського процесу (кредитно-модульна система та ін.) – принцип стандартизації.
6. Неможливість відокремлення дослідницької та викладацької діяльності - принцип поєднання науки та освіти.
7. “Університет є хранителем традицій європейського гуманізму” [20, с.76] – принцип гуманізму (цей принцип у сьогоденні сповідує гармонійне

співіснування спільнот з різними етнічними традиціями, які поєднуються в розмаїтті монокультур (мультикультурного) світу).

8. Модель (система) освітнього процесу вищих навчальних закладів повинна зберегти накопичений національний досвід освіти поєднуючи з вимогами європейського освітянського простору – принцип універсалізації.

9. Особлива(ий) модель (тип) адміністрування – менеджмент (педагогічний менеджмент) займає провідні позиції в управлінні системою вищої освіти – принцип реорганізації (модернізації) командно-адміністративної моделі управління системи вищої освіти.

Аналізуючи наукові розробки, в яких вивчається дана проблема, та використовуючи результати власних соціологічних досліджень, які проводились в межах теми: “Менеджмент у вищий школі: адаптація до європейського контексту” за напрямком “Соціосистемні засади формування менеджменту”, можемо зазначити, що названі соціально–засадничи принципи дії управлінської системи вищої освіти України, є важливими по своєї сутності для неї та сприяють трансформації її у таку модель адміністрування як “педагогічний менеджмент”.

Розглянутий теоретичний та емпіричний матеріал дозволяє також виокремити певні критерії, показники, які описують трансформовану модель менеджменту (педагогічного менеджменту) вищої освіти України та характеризують адаптацію менеджменту до європейського освітянського концепту. Зауважимо на наступних:

1. Адаптованість моделі педагогічного менеджменту в умовах сучасного розвитку вищої освіти значною мірою обумовлюється ступенем її адаптації до Болонського концепту.

Ступень адаптації педагогічного менеджменту відповідно до умов Болонського концепту може проявитися в таких показниках, наскільки:

- наявність управління і керуючого суб’єкта зумовлює різноманітність учасників педагогічної співпраці, серед яких є розпорядники й виконавці з закріпленими за ними функціями;
- між суб’єктами й об’єктами управління, тобто між керуючими і керованими, виникає особливий вид відносин – відносин педагогічного менеджменту;
- між відносинами об’єкта педагогічного менеджменту і діяльністю суб’єкта керування спостерігається тісний взаємозв’язок;
- управлінська діяльність керівних кадрів вищого навчального закладу як менеджерів освіти – це процес, в якому: суб’єкт спрямовує керуючі дії на об’єкт, але активним началом може бути як сам керуючий, так і керований;
- відносини педагогічного менеджменту мають двосторонній характер і реалізуються як суб’єкт-суб’єктні;
- менеджер освіти ставиться до підлеглих як розпорядник до виконавця, а підлеглий ставиться до менеджера як виконавець до розпорядника; кожен з них стає суб’єктом власного ставлення до іншого, що є як паритетною – так і необхідною стороною цих відносин. (Паритетність ректора як менеджера освіти і його підлеглих означає не

однаковість, а рівність їх як учасників єдиного процесу педагогічного менеджменту, коли кожен з них виконує свої службові функції);

- менеджер освіти безпосередньо бере участь у формуванні відносин педагогічного менеджменту, забезпечуючи їх суб'єкт-суб'єктивний характер з інтелектуальною порівнянністю і взаємною рефлексією сторін – потенціалом удосконалення спільної діяльності, що має бути притаманним для функціонування навчально-виховного закладу сучасного типу.

2. Адекватність моделі педагогічного менеджменту значною мірою обумовлюється ступенем його сприяння. реалізації вищою освітою України Болонського концепту.

Ступень адекватності моделі педагогічного менеджменту щодо сприяння менеджментом реалізації вищою освітою України Болонського концепту може проявитися в таких показниках, наскільки:

- суб'єкт управління (менеджмент) в освіті є наукомісткою сферою діяльності;
- суб'єкт управління (менеджер) відповідає вимогам високого професіоналізму та є інтелектуалом;
- суб'єкт управління (менеджмент) сприяє зростанню керованості навчально-виховним процесом;
- суб'єкт управління (менеджмент) формує підвищення ефективності навчального процесу;
- суб'єкт управління (менеджмент) сприяє формуванню сучасних управлінських відносин у навчально-виховному процесі;
- суб'єкт управління (менеджмент) використовує наукові та інноваційні методи при організації роботи зі складними навчальними системами (навчальна група, навчальне середовище, навчальний процес є складними імовірнісними системами).

3. Адекватність моделі педагогічного менеджменту до Болонського концепту значною мірою обумовлюється ступенем його сприяння підвищення якості навчально-виховного процесу у вищій освіті України.

Ступень адекватності моделі педагогічного менеджменту щодо сприяння підвищенню якості навчально-виховного процесу вищою освітою може проявитися в таких показниках, наскільки:

- суб'єкт управління сприяє використанню новітніх технологій у навчально-виховний процес;
- суб'єкт управління сприяє застосуванню кредитно-модульної технології у навчальному процесі;
- суб'єкт управління сприяє поширенню нових методик по реалізації вимог Болонської угоди у навчально-виховному процесі;
- суб'єкт управління сприяє підвищенню кваліфікації професорсько-викладацького складу;
- суб'єкт управління сприяє реорганізаціям навчально-виховного процесу, які обумовлюють ефективне втілення вимог Болонської угоди у навчально-виховний процес;
- дії суб'єкта управління сприяють підвищенню матеріально-технічного забезпечення навчально-виховного процесу;

- дії суб'єкта управління сприяють підвищенню конкурентоспроможності фахівця вищої освіти України;
- дії суб'єкта управління сприяють підвищенню мобільності суб'єктів освіти під час навчання у ВНЗ;
- дії суб'єкта управління сприяють використанню інформаційних технологій у навчально-виховному процесі.

В цьому контексті модель "педагогічний менеджмент" є найбільш ефективною не тільки за своїм означенням як поняття, а і за апробацією у європейський вищій освіти. Таки інноваційні спрямування можливі за умов підтримки цих новацій управлінською системою держави та розуміння суспільством цих новацій.

Висновки: Об'єктивні чинники сучасного розвитку соціального інституту вищої освіти України зумовлюють необхідність перегляду існуючої концепції управління, в цілому, та заміни її на більш сучасну і таку, що відповідає новітнім парадигмам соціального управління – менеджмент. Однією з таких є модель педагогічного менеджменту, яка може ефективно сприяти соціальним трансформаціям системи вищої освіти України, за умов відповідності його критеріям ефективної адаптації та застосуванню соціально-засадничих принципів як принципів дій менеджменту адаптації соціального інституту вищої освіти до Болонського процесу, що безумовно буде відігравати важливу роль у євроінтєграційних процесах освітянського простору України.

***Література**: 1.Кузьмин С.А. Социальные системы: опыт структурного анализа., М., Наука, 1996, с.77-79. 2. Husen T. International Education // The International Encyclopedia of Education Second Edition. – Oxford, New York, Tokyo. Pergamon, 1994. – p. 2972-2978. 3. Велика Хартія Університетів, Болонья, 18 вересня 1988 р. // Болонський процес і реформування вищої освіти Франції / Упоряд. Г.Г.Крючков, В.Б.Бурбело. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2004. – 164 с. 4. Ефективність державного управління: Монографія / Українська Акад. держ. Управління при Президентові України; Ін-т підвищення кваліфікації керівних кадрів; За заг. ред. Розпутенка І.; Авт.: Бажал Ю.М., Кілієвич О.І., Мертенс О.В., Пятницький В.Т., Романюк О.П., Юрчишин В.В. – Київ, 2002. – 420 с. 5. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальний за сферу вищої освіти, м.Берген, 19-20 травня 2005 р. // Освіта України. – 2005. – №50. 6. Луговий В.І. Проблема адаптації системи вищої освіти України до стандартів європейського освітнього простору // Вища освіта України. – Додаток 3 (т. 1) – 2006. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" – 480 с. 7. Державна національна програма "Освіта": Україна XXI ст., К., 1994 р. 8. Проект Закону про внесення змін до Закону України "Про вищу освіту" http://www.upp.org.ua/news_1952.html. 9.Соціологія: коротний енциклопедичний словник. Уклад.: Воловича В.І., інші., К.: Укр.Центр духов.культури, 1998. – 736 с. 10. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою./ Навч. посібник– К.:Освіта України, 2005. – 224 с. 11.Ключові управлінські рішення. Технологія прийняття рішень: Пер. З англ. – К., Все увито, Наукова думка 2001. – 242 с. 12.Щокін Г.В. Організація і психологія управління персоналом // Навчально методичний посібник, - К.: МАУП, 2002. – 832. 13.Лозниця В.С. "Психологія менеджменту. Теорія і практика", К., Тов. УВПК "ЕксОб", 2001. – 512 с. 14.Політологічний енциклопедичний словник: Навч.посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К.: Генеза, 1997, – 400 с., с.195-196. 15.Курлянд З.Н. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб./ З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.:*

Знання, 2005. – 399 с. 16. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект):[Монографія]. – МАУП, 2000, – 286 с. 17. Бурега В.В. Соціально-адекватний менеджмент: концептуалізація моделі: Автореф. дис. д-ра соціол. наук: 22.00.01 [Електронний ресурс] /; НАН України. Ін-т соціол. – К., 2003. – 35 с. 18. Крижко В.В., Мамаєва І.О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою./ Навч. посібник– К.:Освіта України, 2005. – 224 с. 19. Суходуб Т.Д. Європейський вектор вітчизняної освіти: проблеми та перспективи // Філософія освіти, №2, 2006 с.45–47. 20. Горбунова Л.С. Методологічні засади трансформації вищої освіти в контексті Болонського процесу.// Вища освіта України – Додаток 3 (т.1) – Тематичний випуск " Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітянського простору "- с.75-80.

УДК 37.01:378

Савчук О.В.

кандидат психологічних наук, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Теоретичні засади дослідження функцій інституту вищої освіти

В статті звертається увага на окремі теоретичні підходи щодо функціонування освіти в класичній соціології, а також робиться огляд вітчизняних досліджень функцій освіти. Виділяються основні функції вищої освіти на сучасному етапі розвитку українського суспільства.

Ключові слова: *інститут освіти, функції освіти, функції вищої освіти, теоретичні підходи до аналізу функцій освіти*

Освіта як соціальний інститут має історичний характер. Це відносно стійка форма соціальної практики, за допомогою якої функціонує суспільне життя, забезпечуються необхідні соціальні зв'язки, формується система відносин, нарешті, здійснюється соціальний розвиток. В той же час рівень розвитку освіти, її специфіка визначаються рівнем розвитку суспільства.

Глибинні перетворення, які відбуваються у всіх сферах сучасного суспільства, призвели до зміни орієнтирів функціонування освіти як соціального інституту. Освіта перетворюється сьогодні у визначальну, стратегічну основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави, стає запорукою їхнього майбутнього. Розширення та поглиблення розуміння соціального призначення освіти викликає необхідність в теоретичному усвідомленні трансформації її функцій, зміни їхнього змісту та рівня виконання.

Інститут освіти виконує цілу низку функцій, завдяки яким задовольняє відповідні соціальні потреби і інтереси. Причому функції освіти (як, власне і будь-якого іншого інституту) змінюються і ускладнюються по мірі змін і ускладнень в суспільстві. *Метою* нашої статті є аналіз теоретичних підходів до дослідження функцій вищої освіти в західній і українській соціології та визначення основних функцій вищої освіти на сучасному етапі. Для досягнення сформованої мети автор висуває такі завдання:

Розглянути концептуальні засади дослідження функцій освіти класиками соціології.

Дослідити сутнісні основи функціонування освіти в сучасних умовах.Вперше аналіз функцій освітнього інституту здійснив Е.Дюркгейм.

У розумінні Е. Дюркгейма освіта представлена як такий соціальний інститут і регулятор у окремій сфері суспільного життя та людської діяльності, що функціонує в зв'язку з певними сферами (економіка, ідеологія, політика, релігія), на котрі він також впливає. Процес формування інституту освіти він пов'язує з процесами розподілу праці в суспільстві, а результат становлення інституту освіти – це продукт розвитку досить відомої матриці-діади: батьки – дитина; учитель – учень тощо.

Згідно з Е. Дюркгеймом, кожен соціальний інститут виконує певні соціальні функції, провідними рисами яких є:

- закріплення і відтворення суспільних відносин;
- забезпечення стійкості соціальної структури суспільства;
- регулювання відносин між членами суспільства шляхом вироблення визначених зразків, еталонів, моделей;
- забезпечення стандартизованої і передбачуваної поведінки;
- забезпечення згуртованості, взаємозалежності та взаємовідповідності членів суспільства;
- упорядкування системи взаємодії членів суспільства [5, с. 108]).

Таким чином, Е. Дюркгейм основні функції освіти пов'язує з впливом на стан різних інститутів макросистеми і, насамперед, з формуванням соціальної структури суспільства. Аналізуючи внесок Е. Дюркгейма в соціологію освіти, сучасний російський соціолог О.М. Осипов відзначає, що одна з функцій освіти як соціального інституту полягає у підтримці зв'язку між особистістю і суспільством, зміцненні цілісності останнього. Е. Дюркгейм чітко побачив в освіті механізм формування рольової структури особистості [9, с. 46]).

У розгляді специфіки освіти як соціального інституту, зокрема, вищої освіти, серед інших інститутів окреме місце належить Т. Парсонсу, який вважав, що соціальний інститут освіти – це система, яка не тільки формується, а ще самоорганізовується. Ця властивість полягає в :

1. Наявності символічних механізмів регуляції поведінки (мова, цінності);

2. Нормативності – залежності індивідуальної дії від загальноприйнятих цінностей;

3. Волюнтаризмі, тобто у свідомій волі вибору і незалежності від умов середовища. [10, с. 96].

Т. Парсонс реалізував спробу розгляду соціального інституту освіти з позицій його впливу на стан суспільства в цілому, виділяючи чотири основні сфери, на які він впливає:

1. Економічну, завдання якої – формування соціально-професійної структури працівника, котрий володіє необхідними знаннями і навичками;

2. Соціальну - використання раніше накопиченої культури з метою соціалізації індивіда і відтворення соціально-класової і соціально-статусної структури суспільства;

3. Правову, що виконує інтегративну роль;

4. Політичну, яка визначає мету і завдання розвитку суспільства.

Отже, функції освіти слід розглядати через призму виконання людьми вимог, зумовлених їх приналежністю до тих або інших груп соціальної

структури чи сфери діяльності. Відповідно, ключовим поняттям для розуміння функцій соціального інституту освіти є поняття “структура”. Т. Парсонс, прагнучи співвіднести соціальний інститут освіти зі своєю відомою функціональною “квадрою” (системні імперативи): адаптація, цілепокладання, інтеграція, латентність), описує ключову соціалізаційну функцію, яку іменує ще “культурною” і той елемент “квадри” (системний імператив), який іменує “латентністю”.

Саме з останньою він пов’язує діяльність, спрямовану на трансляцію знань, навичок, інформації, культури, тобто соціалізацію особистості і формування соціальної структури. У своїй теорії функцію адаптації Т. Парсонс пов’язує з діяльністю правових інститутів, функцію цілепокладання – з діяльністю політичних інститутів, функцію латентності – з діяльністю інститутів освіти і культури. При цьому, системні імперативи, запропоновані Т. Парсонсом, як універсальні засоби або вимоги, зокрема, у системі освіти. Погоджуючись із положенням, що система освіти впливає на структуру інших сфер життя суспільства: економічну, політичну, правову, Т. Парсонс розглядає інститут освіти як безпосередньо спрямований на забезпечення, відтворення і розвиток соціальної структури суспільства [10, с. 105].

Деякі сучасні західні соціологи визначають інститут освіти як систему довготривалих групових та індивідуальних установок, орієнтацій, що функціонують як матриця сприйняття і постановки цілей, завдань, дій, а значить, це система для відтворення “норм” і “правил” визначеного способу життя [2, с. 34]. У даному випадку основна функція інституту освіти пов’язана з функцією соціалізації, тобто передачі культури, знань, навичок індивідові, а не з обслуговуванням мегасистеми.

З. Бжезинський, маючи геостратегічну точку зору, розглядає інститут освіти як систему різного роду підсистем, що специфічно беруть участь у функціонуванні інституту освіти: родина, установи культури, засоби масових комунікацій, виробничо-господарські та інші організації. Центральним елементом механізму інституту освіти він вважав школу, а конкретніше – вищу школу, називаючи її базисом у всій сукупності цих організації [1, с. 64].

Деякі сучасні західні соціологи визначають інститут вищої освіти як систему довготривалих групових та індивідуальних установок, орієнтацій, що функціонують як матриця сприйняття і постановки цілей, завдань, дій, а значить, це система для відтворення "норм" і "правил" визначеного способу життя [2,с. 34]. У даному випадку основна функція інституту освіти пов'язана з функцією соціалізації, тобто передачі культури, знань, навичок індивідові, а не з обслуговуванням мегасистеми. Розглядаючи функції інституту вищої освіти, потрібно звернути увагу на те, що "інститути мають явні функції, які легко розпізнати як частину визнаних цілей інституту, і латентні функції, що здійснюються не спеціально і можуть бути невизнаними або, якщо і визнані, вважаються побічним продуктом" [9,с. 32].

Як відомо, поняття явних і латентних функцій було введено в соціологію Р. Мертоном. Явна функція - це об'єктивний наслідок вчинку,

навмисно викликаний і визнаний діячем у якості такого. Отже, латентна функція - це невизнаний і ненавмисний наслідок вчинку [7,с. 51].

Виділяючи явні і латентні функції соціальних інститутів, Р. Мертон відзначав [7,с. 56], що вони є не стільки характеристиками соціальної структури суспільства, як індикаторами його загальної стабільності. Явні функції соціальних інститутів формально заявлені, прийняті суспільством причетних людей, декларовані. Оскільки явні функції завжди оголошені, й у кожному суспільстві цьому відповідає усталена традиція або процедура (від помазання на царство або президентську клятву до конституційних записів і прийняття спеціальних зводів правил або законів: про освіту, охорону здоров'я, прокуратуру тощо), вони виявляються більш формалізованими і підконтрольними суспільству.

Коли соціальний інститут не може впоратися з виконанням своїх явних функцій, його неодмінно чекають дезорганізація і зміни: деградуючі функції з новою потужністю вже будуть здійснювати інші соціальні інститути. Латентні функції інститутів - це ті, котрі здійснюють насправді. Іноді вони тотожні заявленим функціям, але зазвичай між формальною і реальною діяльністю інститутів існує як незначна розбіжність, так і часом дуже глибока.

Найбільш випукло існування латентних функцій інститутів показано, Т.Вебленом [3,с.53], котрий писав, що "було б наївно стверджувати, що люди їдять чорну ікру тому, що хочуть утамувати голод, і купують розкішний "кадилак" тому, що хочуть придбати гарну машину. Мабуть, ці речі купують не задля задоволення явних актуальних потреб". Через це Т.Веблен робить висновок про те, що виробництво предметів споживання виконує приховану латентну функцію - воно задовольняє потреби людей у підвищенні власного престижу [3;с. 53].

Соціальний інститут освіти з точки зору виконання ним функцій уважно розглянуто українськими соціологами освіти, адже суспільні трансформації не могли не зачепити даний інститут. Причому, активне реформування різних рівнів освіти теж вплинуло і продовжує впливати на перебіг освітніх процесів. Так, І.М.Гавриленко зазначає, що даний інститут реалізує всю сукупність покладених на нього функцій, але відносно до власних особливостей. Він аналізує такі функції, як репродуктивна, селективна, комунікативна, владна, народно-господарська, гедоністична, продуктивна, інтеґративна. [4,с. 301-335].

В свою чергу, М.П.Лукашевич, виходячи із завдань та основних напрямів діяльності освіти як соціального інституту, виділяє функції загального та професійного навчання молоді, здійснення підготовки спеціалістів, відтворення і розвитку соціальної структури суспільства, впливу на соціалізацію індивідів, на духовне життя суспільства.[6, с.381].

Узагальнюючи доробок соціологів освіти стосовно специфіки функціонування зазначеного інституту, доречним буде виділити ті з них, які відображають її місце і роль на сучасному етапі суспільного розвитку.

Функція соціального відтворення передбачає відтворення соціальної структури суспільства. Воно може бути простим і розширеним.

Функція соціальної мобільності. Суспільні потреби прямо залежать від соціальної стратифікації даного суспільства. Процеси соціальної

мобільності відображають динаміку кількісних та якісних змін соціальних прошарків і груп. Система освіти бере участь у формуванні нової соціальної реальності. Соціальна мобільність реалізується в результаті суб'єктивного визначення престижності або не престижності суспільного становища індивіда й бажання зайняти це становище, що супроводжується наявністю відповідної освіти.

Функція соціальної селекції полягає у класифікації на всіх рівнях освіти своїх членів за допомогою системи встановлених критеріїв відбору.

Функція соціалізації. Соціалізація має за мету формування людської особистості на основі залучення індивіда до численних цінностей, накопичених соціумом. Цей процес здійснюється як шляхом цілеспрямованого виховання, так і шляхом неусвідомленого знаходження цінностей у процесі отримання знань.

Комунікативна функція лежить в основі освітнього процесу, оскільки ефективність навчання і виховання значною мірою залежить від досконалості спілкування, а також від того, наскільки у процесі педагогічної переробки культури в освіту потрапили справді найкращі носії набутого досвіду.

Гуманістична функція спрямована на розвиток особистості, підвищення рівня її культури, формування системи особистісних якостей.

Але численні функції вищої освіти реалізуються не однаково. Через це виникає явище соціальної та соціокультурної диференціації, яке полягає в існуванні різниці у реалізації функцій освіти різними освітніми закладами, соціальними групами. Справді, диференціація освіти – це система розбіжностей, характерних для системи освіти країни. До переліку цих розбіжностей включають розбіжності в типах навчальних закладів, розбіжності в наданні освітніх послуг, у складі учнів та ін. Соціальна диференціація освіти полягає в наявності соціальних чинників цієї диференціації: соціального та політичного статусу, рівня доходів різних соціальних груп тощо.

Соціокультурна диференціація освіти полягає в системі розбіжностей у ціннісних орієнтаціях , їх рівні і характері культури. Оскільки розшарування у сучасних суспільствах, включаючи і Україну, відбувається переважно за соціально-економічним критерієм, то цей факт спонукає до необхідності культурного оформлення нових соціальних груп, що виникають. В даний час відбулася не тільки стратифікація соціальних груп в галузі культурного споживання і виробництва, але й в царині освіти. Отже, розглядаючи функції інституту освіти, потрібно звернути увагу на те, що "інститути мають явні функції, які легко розпізнати як частину визнаних цілей інституту, і латентні функції, що здійснюються не спеціально і можуть бути невизнаними або, якщо і визнані, вважаються побічним продуктом" [7, с. 32].

Отже, функціонування вищої освіти, виконання людьми в межах цього соціального інституту певних ролей, зумовлюється соціальними нормами її внутрішньої структури. Саме ці норми визначають обов'язковий порядок, встановлюють міру, стандарт поведінки людей, спрямовують соціальну діяльність. У зв'язку з цим слід зауважити, що

вища освіта інтегрована в систему соціальних інститутів. Тільки така об'єднана система може забезпечити і гарантувати повноцінне функціонування суспільства.

Кожне суспільство створює власну систему вищої освіти зі своїми структурами, системами фінансування і правилами управління для виконання конкретних соціальних цілей, – а тому система освіти повинна давати відгук на соціальне замовлення суспільства. Досягнення "замовлених" суспільством соціальних і духовно-моральних результатів складає глибинний зміст функціонування всієї системи освіти як соціального інституту в цілому і всіх його елементів, зокрема.

***Література**: 1. Бжезинский З. Геостратегическая структура видения борьбы между США и СССР: Пер. с англ. – Л., 1986. – С. 140. 2. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. – М., 1998. – 242 с. 3. Веблен Т. Теория праздного класса: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1984. - 367 с. 4. Гавриленко І.М., Скідін О.Л. Соціологія освіти: Навч. посіб. – Запоріжжя: "ЭТТА-ПРЕСС", 1998. – 396 с. 5. Дюркгейм Э. Социология образования: Пер. с фр. Т.Г. Астаховой; Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. – М.: ИНТОР, 1996. – 340 с. 6. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций. – К.: МАУП, 1997. – 224 с. 7. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) / Реферативный пер. с англ. и вступ, статья В. Костинской. - К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1996. - 112 с. 8. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 200 с. 9. Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. – Новгород, 1998. – 130 с. 10. Парсонс Т. Структурно-функциональный анализ в современной социологии // Информационный бюллетень. Серия: переводы и рефераты. – М., 1968. – Вып. 6. – С. 96-117.*

УДК 378: 321.7

Кишенко О.Я.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Психолог І категорії

Посткласична освіта як складова розвитку демократичного суспільства

Висвітлюється процес трансформації вищої освіти відповідно до нових вимог демократичного суспільства. Наголошується на важливості індивідуального підходу до студента в навчально-виховному процесі, що є необхідною умовою становлення пост класичної вищої освіти. Наводяться дані соціологічних опитувань.

***Ключові слова:** освіта, посткласична освіта, класична освіта, демократичне суспільство, ціннісні орієнтації, студент.*

Розвиток сучасного демократичного суспільства вимагає максимального включення людини у процес розбудови демократичних відносин з якомога раннього віку, що суттєво покращує адаптацію молодої людини у соціумі, підвищує її стресостійкість, дозволяє долати кризові ситуації використовуючи набуті соціальні навички. Особливої значимості процес соціалізації набуває саме в студентські роки, коли молода людина чи не вперше замислюється над своїм освітньо-кваліфікаційним рівнем, співставляє власні знання та навички із вимогою соціуму. Сьогодні досить гостро постає питання практичності набутих

знань студентами, тобто хороша класична освіта навчає молоду людину вчитися, але отримані знання не завжди студент може використовувати на практиці. У цьому аспекті набуває особливого значення додаткова практична освіта та індивідуальний підхід в навчанні: можливості вибору навчальних дисциплін, кількості годин та індивідуальна робота з науковим керівником.

Мета статті: проаналізувати сучасні тенденції розвитку вищої освіти в Україні, розглянути основні особливості становлення вітчизняної постсласичної освіти.

Проблема полягає у невідповідності національної вищої освіти до сучасних потреб економіки та суспільства України, і як наслідок, необхідності реформування освітньої системи.

Проблеми суспільно-освітнього розвитку сучасної України досліджують у своїх роботах: Л.В.Губерський, В.І.Судаков, В.Г.Кремень, В.П.Андрущенко, В.П.Бех, В.М.Шкляр, І.К.Моїсеєв, Ю.М.Канигін, В.М.Ткаченко, І.О.Карізька, Б.В.Попов, В.В.Крижко, І.О.Мамаєва, І.Б.Слоневська, М.І.Нещадим, О.Л.Зарицька, Н.В.Шевченко.

Закон України “Про освіту” констатує, що Україна визнає освіту пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного й культурного розвитку суспільства. Освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Освіта забезпечує всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, взаємоповаги між націями і народами. Освіта потребує постійної опіки з боку держави. Цінність державного управління освітою полягає також і в тому, що існує вагома моральна ціль – забезпечити існування продуктивних демократичних, суспільно-контрольованих механізмів постійної трансформації освіти в повній відповідності з напрямком розвитку демократичного суспільства, прийнятих стандартів і цінностей [2; 7].

Практичне приєднання до Болонського процесу вимагає наполегливої праці [6] на усіх рівнях в державі – від шкільних та вищих навчальних закладів, Міністерства освіти і науки України. Однією з визначних рис духовного життя сучасної цивілізації є зростаюче усвідомлення вирішального значення освіти для подальшого економічного та соціально-культурного розвитку. Зростаючий попит на освіту, визнання знань і освіти в сучасному суспільстві як визначального і соціального багатства, зумовлює формування такого майбутнього суспільства, в якому знання відіграватимуть вирішальну роль. Основним надбанням будь-якої країни стає людський капітал, тобто накопичені населенням знання та вміння, які використовуються для знаходження ефективних рішень у виробничій діяльності та в повсякденному житті [1, с.77]. Сьогодні педагог повинен дієво допомагати студенту в організації

навчальної та інших видів діяльності і чітко розмежовувати аудиторний і позааудиторний час [8, с.8].

В цілому, індивідуалізація навчання студента вимагає удосконалення її організації та методичного забезпечення й суттєво залежить від інформаційного забезпечення сучасними знаннями, новітніми досягненнями науки і техніки, що вирішується шляхом глобальної інформатизації життєдіяльності студента і викладача загалом [1, с.79].

При становленні демократичного суспільства рівень його освіченості стає чи не найважливішим, вирішальним чинником розвитку демократичних засад у суспільстві. У процесі становлення особистості значну роль відіграють ті цінності, що переймаються людиною від суспільства ще у дитинстві. [5, с.141-143].

Особливістю сучасного навчально-виховного процесу є перехід від масового до індивідуального підходу, в якому центральне місце відводиться конкретній особистості, її неповторності.

Розвиток постласичної освіти безперервно триває впродовж XX-XXI століть. Постласична освіта у загальному вигляді може бути охарактеризована як: двостороння: з одного боку, вона за багатьма напрямками завершує глобальну духовно-освітню тенденцію в освіті, що розпочалася з епохи Відродження, і знаменує практичне виконання більшості освітніх завдань, що ставилися у розвинених державах[див.: 9, с.317-322]. З іншого боку, в рамках постласичної освіти формується новий зміст для глобальних освітніх змін у XXI столітті. Зазвичай зміни в освіті постають як необхідність пристосування до підвищених вимог економіки та суспільства, а не як рушій цих економічних та соціальних змін. Проте ці сфери соціального життя надзвичайно сильно пов’язані між собою.

Розглянемо детальніше деякі відмінності між класичною та постласичною освітою:

№	Порівняльна характеристика класичної і постласичної освіти	
	Класична освіта	Постласична освіта
1.	Масовість освіти, її індустріальний характер, однотипність навчальних програм і випускників	Індивідуальність, персональність, постійна відмінність випускників за зміненими навчальними програмами, засвоєними знаннями
2.	Тривалість і стабільність знань, програм і методів навчання	Побудова змін у системі викладацьких знань, програм і методів

Одночасно наявні як позитивні моменти постласичної освіти, а саме: найбільш необхідні знання студентів, що максимально адаптовані до потреб часу. Втім випускники різних років одного й того ж самого ВНЗ матимуть відмінні знання, причому складно визначити значимість отриманих знань по відношенню до їх подальшого застосування не лише у найближчий час, але і у віддаленому майбутньому. Також затверджені, усталені та інколи однотипні навчальні програми мають чимало позитивних складових, зокрема це: можливість достатньо легкого використання програми курсу різними викладачами в різних ВНЗ без додаткової особливої підготовки викладачів. Тоді як постласична освіта

орієнтована не лише не особистісний підхід до кожного із студентів, але і вимагає надзвичайно клопіткої та оперативної роботи викладача дисципліни, котрий має одночасно донести знання до студентів та погодити зміст навчальної програми із навчальною частиною університету.

Тобто окрім складності внесення змін до навчальної програми і її узгодження виникає й проблема щодо фундаментальності знань котрі викладаються та їх перспективності подальшого використання.

№	Порівняльна характеристика класичної і постклассичної освіти	
	Класична освіта	Постклассична освіта
3.	Традиційність, стабільність, відсутність змін	Постійні інновації
4.	Дискретність знань, отримання освіти в молодості	Безперервна освіта впродовж життя

Постійні інновації та безперервна освіта впродовж життя постають як необхідні елементи у всіх сферах життя сучасної людини, забезпечують її конкурентноздатність та особистісний розвиток. Проте постійні інновації вимагають значного фінансування, що не завжди виправдане. Також виникає спокуса до засвоєння все нових і нових знань, проти цінність цієї інформації може бути сумнівною. А зосередження уваги на затверджених і успішних курсах може бути знівельоване у пошуках нового, сенсаційного знання. Так може виникати зовсім нездорова конкуренція між авторами однакових навчальних дисциплін із зовсім різним їхнім змістовним навантаження.

№	Порівняльна характеристика класичної і постклассичної освіти	
	Класична освіта	Постклассична освіта
5.	Авторитарна організація освітніх систем і інструкцій (централізація, ієрархія, жорстка нормативність, авторитаризм)	Демократизація освітньої системи (децентралізація, автономізація, координація, гнучкість нормативів, демократизм)
6.	Формування професійних знань, умінь і навичок	Формування творчості, розвиток здатностей, умінь і навичок переробки і використання інформації

Надмірна демократизація освітнього процесу і заохочення до постійної та творчості, неординарних рішень як професорсько-викладацького складу так і студентства може мати не лише позитивний напрямок в опануванні теоретичних знань, але й призвести до суттєвого відхилення від класичної освіти, від основ будь-якої дисципліни; коли фундаментальні, системні знання можуть бути замінені частковими, неповними, вирваними з системи фрагментами, що мають лише локальне (регіональне) й змінне у часі та просторі значення.

Сформована індивідуальна і неповторна творча особистість не завжди здатна до чіткого підпорядкування у системі із жорсткою регламентацією і субординацією, часто може не визнавати авторитетів і сформованих соціальних стандартів, реалій управління. Далеко не для кожної людини освіта здатна постати як окрема життєва ціль,

особистісний смисл. Для частині людей (переважно технічного, адміністративного та обслуговуючого персоналу) вища освіта може виступати як своєрідний вступ до професії, а не самостійна цінність. До того ж вища освіта як така не завжди є необхідною для успішної професійної діяльності, і навіть може розглядатися як певна втрата матеріальних ресурсів та часу людини.

№	Порівняльна характеристика класичної і постнекласичної освіти	
	Класична освіта	Постнекласична освіта
7.	Формування нормативної особистості, тобто людина засвоює норми суспільства і володіє ними	Формування індивідуальної і неповторної творчої особистості, що володіє потенціалом саморозвитку, системою ціннісних і мотиваційних орієнтацій
8.	Освіта виступає як ціль і засіб досягнення людиною інших цілей	Освіта є самодостатньою, постає як окрема ціль і смисл у житті людини

Саме тому надзвичайно важливою складовою сучасної системи освіти постає бізнес освіти, тобто освіта яка не просто надає загальні знання для подальшого успішного життя людини, а акцентує передусім увагу саме на практичному застосуванні знань у процесі роботи, сприяє підвищенню конкурентоздатності персоналу. Галина Канафоцька у своїй статті: “Реалії національної бізнес-освіти” [3] розглядає бізнес-освіту як вирішальний фактор розвитку, оскільки вона поєднує ряд елементів, необхідних для успішної роботи установ і підприємств. Сучасна економіка ґрунтується на фундаментальних знаннях різних галузей і вимагає висококваліфікованих працівників. Чи не єдиним шляхом підготовки висококваліфікованих кадрів постає інвестування в людський капітал через освіту керівників підприємств, нинішніх управлінців та студентів, які стануть майбутніми керівниками. Збільшення середнього терміну навчання і поступовий перехід до безперервного навчання є об'єктивним процесом формування освіти і відповідає зрослим вимогам населення України.

Саме у процесі реформування держава має не лише відійти від принципу адміністративно-фінансового підпорядкування системи освіти своїм потребам, а і бути готовою до вирішення багатофакторних складових розвитку вільної, творчої особистості, орієнтації на врахування особисто-суспільних пріоритетів. На відміну від традиційної адаптаційної парадигми ця отримала назву трансформаційної, гуманітарної і стала ідеологією XXI сторіччя.

Сьогодні існує чимало проблемних моментів щодо засвоєння європейських методик бізнес освіти. Гостро постає питання акредитованої бізнес-освітньої діяльності, яка передбачає інтерактивні методи викладання. Зокрема це дистанційна освіта через Інтернет-технології, завдяки чому працівники можуть продовжувати працювати, поєднуючи теорію і практику з застосуванням своїх знань в реальному житті, включаючи міжнародну складову. Особливо це актуально для менеджерів та керівників середньої і вищої ланки. Сама система сертифікації спеціалістів існує у світі понад 100 років. Для різних видів

діяльності розроблені професійні стандарти, відповідність яким підтверджується отриманням сертифікатів і кваліфікацій після проходження спеціальних учбових програм та складання іспитів. У прогресивному ринковому середовищі ці сертифікати є основним документом, що підтверджує рівень професійної компетентності. В Україні ще не існує власних традицій професійної сертифікації. Запровадження бажаних кваліфікацій випускника може стати точкою відліку в процесі планування навчальної програми та відбору навчальних методів. Світова спільнота активно впроваджує в життя тезу про відмову від адаптаційної доктрини національної освіти і перехід до орієнтації на особисто-суспільні пріоритети та формування вільної, творчої особистості. Зміни у всіх сферах соціально-економічного життя України вимагають нового змісту навчання і професійної підготовки, формують нові глобальні завдання перед системою освіти.

Наголосимо, що досвід економічно розвинутих країн показує, що левова частка багатства та могутність економіки визначається людським капіталом. Для забезпечення свого розвитку і укріплення позицій розвинуті країни інвестують у системи освіти. Новітня історія країн Центральної та Східної Європи підтверджує ту вирішальну роль, яку відіграє людський капітал при переході до ринку. Ця роль особливо важлива в управлінні економікою та в розвитку підприємництва [3]. Причому увагу вимагає як малий та середній бізнес, так і значні підприємства та установи регіонального, загальнодержавного і світового значення. Для України важливо саме зараз зосередити увагу на бізнес- та менеджмент-освіті, оскільки вона сприяє стабільному, ефективному економічному зростанню і зміцнює конкурентоздатність на міжнародних ринках. Країни, що досягли значних успіхів у перехідний період, залучили в даний вид освіти більше студентів, ніж в інші напрями вищої освіти. Навчання студентів післядипломної освіти і управлінців зазвичай підтримувалось тими підприємствами і координуючими державними інстанціями, де вони працювали – структурами, які зробили мудру інвестицію в людський капітал своїх працівників. Тож ми сміливо можемо стверджувати, що розвиток бізнес-освіти, додаткове навчання для менеджерів(управлінців) покликане забезпечити розвиток національної економіки, підвищити загальну конкурентоспроможність держави.

Важливо наголосити на цінності бізнес-освіти, сформулювати її позитивний імідж вже під час отримання загальної освіти.

Головною метою особистісно орієнтованої освіти (котра є необхідною складовою як постласичної освіти так і бізнес освіти) є не формування та виховання, а знаходження, підтримка, розвиток в людині механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання, що необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного, безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією. Тобто бід час навчання людина ніби засвоює механізм подальшого саморозвитку і самовдосконалення, здатна самостійно знаходити вихід із складних ситуацій, працювати в екстремальних умовах та умовах, що постійно змінюються.

Важливими є результати соціологічного опитування студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка1 щодо їх орієнтації на післядипломну освіту [4,с.54-55]. Так, 63% опитаних вважають за потрібне отримати другу вищу освіту; 51,4% респондентів - отримати другу спеціальність за допомогою дистанційного навчання; 61,8% вважають за потрібне вступити до аспірантури та отримати науковий ступінь. Не існує різниці між відповідями на ці питання студентів з різною фаховою підготовкою: вважають за потрібне отримати другу вищу освіту 64,1% студентів природничих факультетів та 62,7% студентів гуманітарних факультетів; отримати другу спеціальність за допомогою дистанційного навчання – 50,3% та 53,6% на природничих та гуманітарних факультетах відповідно; вважають за потрібне вступити до аспірантури та отримати науковий ступінь 65,9% студентів природничих та 60,9% студентів гуманітарних факультетів.

Науково-дослідною групою факультету соціології та психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка також було проведене вивчення думки викладачів університету стосовно приєднання України до Болонського процесу [4,с.54-55]. В лютому 2005 року було проведено експертне соціологічне опитування викладачів університету2, одним із завдань якого було з'ясування їхньої думки щодо деяких принципів реформування освіти та їх відповідності вимогам Болонського процесу, зокрема, неперервність освіти.

Згідно з отриманими емпіричними даними 47,8% експертів вважають, що принцип освіти протягом всього життя відповідає вимогам приєднання до Болонського процесу, третина опитаних вагаються з відповіддю. Існує відмінність у відповідях на це запитання представників природничих та гуманітарних факультетів. Так, фахівці з гуманітарних факультетів впевненіше зазначають відповідність принципу неперервної освіти вимогам Болонського процесу у порівнянні з представниками природничих факультетів (67,5% та 32,7% відповідно).

Процес трансформації освіти, як і суспільства в Україні, ще триватиме значний час. В цю перехідну епоху надзвичайно важливо реалізувати в Україні принципи постласичної освіти, сприяти утвердженню бізнес освіти, що будується на засадах особистісно-орієнтованого навчання. Це зможе надати надзвичайний поштовх, виступити підґрунтям для розбудови нових демократичних цінностей у суспільстві. Бізнес-освіта покликана забезпечити підвищення якості працівників і створити умови для миттєвого практичного використання набутих теоретичних знань на практиці. Вже під час отримання вищої освіти студенти повинні розуміти усю значимість і цінність бізнес освіти в Україні, можливостей отримання додаткової освіти, теоретичних знань, що зможуть забезпечити особистісний розвиток людини і розквіт економіки держави. Принципи постласичної освіти є надзвичайно багатогранними, проте вони мають і зворотній бік медалі: так надмірне захоплення усім новим може призвести до втрати фундаментальних знань, а нові сучасні знання

[1] Соціологічне дослідження "Реформування вищої освіти в умовах демократизації українського суспільства". 2003р. Опитано 565 студентів на 10 факультетах Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

[2] Експертне опитування , 2005 р. Опитано 94 викладачів на 8 факультетах Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

можуть виявитися локального (у просторі і часі) значення й втратити свою значимість вже через незначний час. Також сама програма курсу фактично постає неповторною, що ускладнює подальшу роботу над обраною тематику, породжує значні відмінності у системі знань студентів різних курсів та різних вищих навчальних закладів. Емпіричні дані свідчать про високу цінність освіти для студентської молоді та її орієнтації на післядипломну освіту.

***Література**:1. Бжезинский З. Геостратегическая структура видения борьбы между США и СССР: Пер. с англ. – Л., 1986. – С. 140. 2. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. – М., 1998. – 242 с. 3. Веблен Т. Теория праздного класса: Пер. с англ. - М.: Прогресс, 1984. - 367 с. 4. Гавриленко І.М., Скідін О.Л. Соціологія освіти: Навч. посіб. – Запоріжжя: "ЭТТА-ПРЕСС", 1998. – 396 с. 5. Дюркгейм Э. Социология образования: Пер. с фр. Т.Г. Астаховой; Науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. – М.: ИНТОР, 1996. – 340 с. 6. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования: Конспект лекций. – К.: МАУП, 1997. – 224 с. 7. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура (фрагменты) / Реферативный пер. с англ. и вступ, статья В. Костинской. - К.: Ин-т социологии НАН Украины, 1996. - 112 с. 8. Нечаев В.Я. Социология образования. – М.: Изд-во МГУ, 1992. – 200 с. 9. Осипов А.М. Общество и образование: Лекции по социологии образования. – Новгород, 1998. – 130 с. 10. Парсонс Т. Структурно-функциональный анализ в современной социологии // Информационный бюллетень. Серия: переводы и рефераты. – М., 1968. – Вып. 6. – С. 96-117.*

УДК 378."312"

Норкіна О.Ф.

канд.пед.наук. науковий співробітник Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Формування сучасного освітнього простору в Україні

У статті досліджено формування українського освітнього простору в процесі євроінтеграції. Її культурну ренаціоналізацію та цивілізаційну модернізацію відповідно до європейських гуманістичних принципів.

***Ключові слова:** ціннісні орієнтації, глобалізація, європейський освітній простір, національний освітній простір, особистісна орієнтація освіти, гуманізація освіти, моральні цінності..*

Трансформації освітніх систем обумовлена потребою країн у знятті перешкод для вільного переміщення товарів, людей, послуг в європейському і світовому просторі. Із входженням в інформаційне суспільство головною рисою, яка забезпечує життєздатність соціально-економічних систем (підприємств і структур національної економіки) стає уміння швидкої трансформації. Це, в свою чергу, неминуче вимагає формування у громадян навичок переходу від життя в локальному (регіональному, національному) середовищі до життя і співробітництва в глобальному просторі. У цих умовах на провідні позиції будуть виходити країни, що зможуть опановувати мистецтво швидких трансформаційних змін. Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації і компетентності кадрів. Система підготовки кадрів повинна враховувати ті умови, у яких буде жити і працювати майбутній

фахівець. Зміни, що входять у наше життя, повинні бути сигналом і для відповідної адаптації системи навчання і тренінгу людей. Процес євроінтеграції передбачає створення загальноєвропейського освітнього і наукового простору на основі розроблення єдиних критеріїв і стандартів у галузі освіти та науки з метою визнання періодів та термінів підготовки фахівців з вищою освітою, що сприятиме співробітництву між вищими навчальними закладами Європи, мобільності викладацького складу та студентів.

Метою нашої публікації є аналіз формування українського простору вищої освіти України в процесі євроінтеграції.

Завданнями нашого дослідження є:

- вивчення стану сучасного освітнього процесу в Україні;
- ціннісні орієнтації української освіти та передумови її успішної євроінтеграції.

За роки незалежності України під впливом глобалізаційних процесів, що відбуваються в усіх сферах суспільства, формування сучасного освітнього процесу в Україні зазнало суттєвих змін. Філософську рефлексію різних аспектів європеїзації освіти в Україні здійснюють В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кудін, В.Огнев'юк, Т.Левченко, В.Кремень. та інші. Серед зарубіжних науковців цікавими є праці Д.Ружмона та Т.Фрідмена. Водночас євроінтеграція завдяки своєму динамізму зумовлює небачене дотепер пришвидшення життя суспільства й людини. "Нам усім належить усвідомити, що динамізм об'єктивно зумовлює змінність як надзвичайно важливу рису способу життя людини в XXI столітті. Звідси – необхідність формувати особистість здатну до сприйняття і творення змін" [2, 13].

Узагальнюючи досвід європейських країн та США, метою культурологічної освіти можна вважати етичний розвиток особистості та формування "міжкультурної компетентності", яка трактується як позитивне ставлення до розмаїття культур, мов, звичаїв, поглядів у всіх галузях життя. Українські науковці (А.Бичко, Л.Ващенко, Л.Левчук, О.Комаровська, Л.Масол, М.Миропольська, С.Ничкало, О.Онищенко, О.Щолокова, Л.Ситниченко, В.Шинкарук, І.Бабин, Г.Терещук та ін.) в основі культурологічної освіти в загальноосвітньому закладі вбачають художньо-естетичну складову, яка охоплює всі види мистецтв, вітчизняну й зарубіжну художню культуру, основи естетичних знань шляхом упровадження в навчальні плани інтегративних курсів.

У рамках Болонського процесу формується Європейський простір вищої освіти (далі – ЄПВО), що визначений географічними та інституційними нормами Європейської культурної конвенції. Болонський процес передбачає структурне реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміну освітніх програм і проведення необхідних інституційних перетворень у вищих навчальних закладах Європи. Кінцевою метою процесу є забезпечення відповідної суспільним, особистісним та виробничим потребам якості вищої освіти, що продукуватиме конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн.

Стратегія розвитку вищої освіти України в умовах Болонського процесу передбачає створення інфраструктури, яка дозволить вищим навчальним закладам (університети, коледжі тощо) максимально реалізувати свій індивідуальний потенціал, що відповідав би високим вимогам Європейської системи знань, та адаптувати систему вищої освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору вищої освіти, прийнятних і ефективних для нашої держави і суспільства. Гармонізація вищої освіти України відповідно до вимог ЄПВО (Європейського простору вищої освіти і науки), її розвиток здійснюватиметься за певними принципами. Насамперед, пріоритетне запровадження інноваційних досягнень освіти і науки. Адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Як наслідок основна увага приділятиметься загальному розвитку особистості, її культурологічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички [8, 237].

Формування національної системи кваліфікацій вищої освіти, яка гармонізуватиме із системою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, сприятиме подальшій її сертифікації в європейських та світових структурах. Це, в свою чергу, забезпечить взаємне визнання на європейському та міжнародному рівні документів про освіту та навчання, запровадження нового додатку до диплома європейського зразка, конкурентоспроможність випускників на національному та міжнародному ринках праці і надання освіті високої якості. Вирішення цих завдань також сприятиме задоволенню особистісних потреб студентів у здобутті вищої освіти та розширенню їх компетентності, створенню і розвитку належних умов для здійснення інноваційних наукових досліджень та підвищенню мобільності студентів, наукових і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів.

Як зазначає Д. Ружмон пріоритетною вартістю європейського освітнього простору є особа, її права та свободи. У західній культурі, витворено ідеал людської особистості, яка подвійно відповідальна перед своїм покликанням і державою, яка водночас незалежна і зобов’язана – а не лише вільна чи лише заангажована. Ця людина вірна собі, коли погоджується на діалог і творчий динамізм. Вона зраджує себе, зраджує творчий геній Європи, коли поступається спокусі зліквідувати один з термінів конфлікту, або ж намагається замкнутися у своїх особливостях, нації, партії чи ідеології або ж коли хоче всім нав’язати їх [5, 50].

Реформування системи освіти на засадах особистісної орієнтації означає перехід до некласичної парадигми. Її стрижень становить виховання особистості, яка “усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя і праці у світі, що змінюється” [4, 180]. Важливо не лише те, що вона повертає до джерел національної культури, а й вбирає в себе цивілізаційні здобутки.

Аналізуючи вплив глобалізації на національні культури, Т. Фрідмен зазначає: “Парадоксальність людського життя в умовах глобалізації

репрезентують чудові символи – “Лексус” (надмодерне японське авто) і оливкове дерево. “Лексус” символізує технологічну революцію, без якої неможливо досягнути процвітання в системі глобалізації. Оливкові дерева «символізують усе, що закорінює нас, дає нам самобутність і визначає наше місце під сонцем. Оливкові дерева – це родина, громада, плем’я, нація, релігія, а головне – місце, яке ми називаємо домом” [7, 54]. Власне оливкові дерева репрезентують структуру життєвого світу кожного народу, належність до якого робить життя кожної людини смислозначущим.

Глобалізація витворює свою культуру, завдяки якій здійснює уніфікацію життєвого світу націй-держав, уодноманітнює його. Цивілізаційні новації живосилом витісняють національно-культурні традиції. Те, що відбувається сьогодні, завдяки глобалізації, вважає Т. Фрідмен, це якась турбоеволюці

В ній майже немає справедливості [7, 397]. Виявилося, що навіть найміцніші культури не спроможні їй опиратися. Їм потрібна допомога, щоб вижити, інакше вони вимиратимуть набагато швидше, ніж еволюція встигатиме їх відроджувати. Нівелювання культур спричинює втрату ціннісних орієнтацій, які надають смисл цивілізаційним досягненням людства.

Безперечно, глобалізація експансивна. Її не можна уникнути. Єдина надія, на думку Т. Фрідмена, що “кожна країна спроможеться розробити численні фільтри, щоб оборонити свою культуру від зовнішнього і внутрішнього тиску глобальної капіталістичної економіки, тиском, що призводить до нівеляції всяких культурних особливостей” [7, 386].

Одним із найважливіших фільтрів, на думку Т. Фрідмена, є здатність культури до «глобалізації» на принципах рівності та справедливості. Завдяки національній освіті культура стає укорінена в суспільстві, а тому, стикаючись з іншими сильними культурами, вона вбирає лише ті впливи, що природно їй підходять і могли б її збагатити, та опирається речам справді чужим [7, 388]. Глобалізація потрібна для того, щоб будь-яка країна чи культура змогла засвоїти окремі аспекти глобалізації, скористатися й збагатитися ними. У такий спосіб освіта не лише забезпечує цивілізаційний поступ суспільства, його інтеграцію до європейської спільноти на засадах соціально-економічної сталості, а й збереження власної культурної самобутності. Отже, система освіти України, набуваючи європейських рис, водночас має відновити свою національну ідентичність і стати надійним фільтром проти вестернізації.

Найпоширенішою в наш час є ринкова орієнтація, при якій людина мислить категоріями товарно-грошових відносин, інша людина для неї виступає товаром з відповідними товарними якостями. Це тип хижака, який виживає у будь-якій ситуації [1, 31].

При ринковій орієнтації успіх людини залежить не від її майстерності, знань і порядності, а від того, як вона вміє себе продати за допомогою зовнішності, привабливості, енергійності, впевненості в собі, вміння спілкуватися... [3, 360].

Сьогодні цінуються вміння швидко мобілізуватися, схопити ситуацію, маніпулювати, аналізувати, знаходити те, що можна швидко продати,

оперувати категоріями порівняння та кількісних розрахунків. Усе перелічене призводить до розвитку кмітливості, мислення, поверхового оперування фактами: знання та людина, котра ними володіє, перетворюється на товар, інструмент для здобуття результатів.

Очевидним є вплив домінуючої орієнтації на систему освіти. Метою навчання стало накопичення інформації, яка може бути корисною на ринку праці. Мотивом навчання стає не інтерес до пізнання, осягнення, а отримання освіти, яка має високу майнову вартість.

Трагічними наслідками домінування в освіті ринкової орієнтації є те, що особистість не розвивається, втрачає свою індивідуальність, спрямовує свої зусилля на ринкові марки, зовнішні атрибути, культ нагромадження цінних речей, які створюють для неї престижну оболонку. Усе це веде до знеособлення людини, беззмістовності життя, втрати сенсу буття та індивідуальності, невдоволення, безцільності існування, відриву людини від природи, саморуйнування [3, 361].

Прикметно те, що більша частина молоді живе та навчається за принципом володіння. Наприклад, студенти сприймають лекції, розуміють логіку побудови речень, їх зміст, конспектують текст, заучують його та складають іспит. Але ці процеси відбуваються формально, вони не стають частиною їх власного мислення, не вдосконалюють і не збагачують його. Для них мета навчання – накопичення інформації та її збереження без будь-яких змін. Результати такої діяльності дуже низькі: нове лякає, дратує, викликає почуття невпевненості, сумніви щодо інформації, якою людина володіє, розвиває механічну пам'ять. Механічні записи лекцій, конспектів вбивають здібності до запам'ятовування: людина покладається тільки на записи, а не на власні можливості.

Використання батьками принципу володіння у процесі виховання призводить до перетворення дітей на їхню власність, якою можна володіти, якій можна наказувати, забороняти, демонструвати свою владу над нею та ін.

Домінування орієнтацій на володіння веде до кризи в навчанні та вихованні, до повного відчуження знань від суб'єкта цих процесів. Людина просто володіє знаннями як майном, користується чужим поверховим викладом їх змісту, їй не властиві незалежність, критичний розум, свобода, внутрішня активність, використання власних потенційних можливостей, реалізація здібностей і талантів, живе реагування на світ та оточення, відмова від себелюбства, егоцентризму, плідність праці. Людина залежить від того, чим вона володіє, а все, чим вона володіє, задане ззовні: гроші, престиж... Коли вона втрачає це “зовнішнє багатство”, вона втрачає все. Це тенденція регресії особистості, готовність віддати своє життя до рук інших.

Тому сьогодні перед системою освіти гостро постала проблема формування особистості, котра обирає орієнтацію буття (принцип бути), що забезпечує реалізацію власних сил та можливостей, проникнення силою свого розуму вглиб явищ, розуміння їх суті і т.д.

Сучасному суспільству потрібна людина високої культури, здатна до життєдіяльності в умовах міжкультурної інтеграції. Реалізація цієї мети обумовила в освітньому просторі актуалізацію естетичних цінностей

(краса, гармонія, пропорційність, досконалість тощо) і способів взаємодії з ними. В основу цього процесу має бути покладено мистецтво, оскільки саме воно є тим засобом, яке здатне найсильніше впливати на внутрішній світ людини, пробуджувати в особистості найкращі почуття, формувати її свідомість.

Залучення студентів до кращих взірців художньої культури сприяє формуванню в них здатності до естетичного сприйняття й переживання, естетико-ціннісні орієнтації, розвитку творчої активності в мистецькій та трудовій діяльності.

Поява в культурному просторі України американських та європейських мистецьких надбань, запозичення елементів культури Сходу визначають прояв різноспрямованих тенденцій: з одного боку, міжкультурну інтеграцію, з іншого – уніфікацію національної культури, і освіті належить сприяти формуванню у студентів свідомого ставлення до цих процесів, навчити толерантного ставлення до інших культурних систем і прагнення до збереження власної самобутності.

У світовій педагогічній науці й практиці описано й реалізовано різні культурологічні моделі. Залежно від провідної ідеї розрізняють спектр підходів – модель національної школи, “пілотна школа XXI століття”, школа “діалогу культур” тощо, в межах яких реалізуються завдання естетичного виховання особистості, що оновлюються в зв’язку з появою в культурному просторі суспільства нових художніх явищ, серед яких поляризація елітарного й популярного мистецтва з одночасним їх симбіозом у масовій свідомості.

Важливим для розвитку поглядів на культурологічну освіту в межах вищих навчальних закладів, здається, усвідомлення філософських ідей М.Бахтіна, В.Біблера, В.Розіна про культурологічне пізнання як ціннісне ставлення людини до світу, про естетичну свідомість, яка акцентує духовний аспект відчуття світу, морально-естетичне переживання буття з орієнтацією на цінності мистецтва. Естетичні орієнтації - це спосіб диференціації особою об’єктів матеріальної й духовної культури за їхньою естетичної значущістю, вони є об’єднуючою ланкою культури людини і суспільства й обумовлюють розвиток особистості. Отже, орієнтація на цінності мистецтва в існуючому розмаїтті творів зарубіжної й вітчизняної художньої культури полягає в цілеспрямованому педагогічному керівництві щодо заохочення студентів до засвоєння в першу чергу духовно збагачених мистецьких взірців, що сприятиме подальшому саморозвитку особистості й формуванню її естетичної свідомості.

Цінність освіти необхідно розглядати з трьох позицій: як цінність державну; цінність суспільну; цінність особистісну. Перші дві цінності освіти відображають колективну, групову значущість цього культурного феномену, і в радянський період саме вони виступали в багатьох педагогічних концепціях на перший план. Останнім часом пріоритет віддається особистісній цінності освіти, індивідуально мотивованому, упередженому ставленню людини до її рівня та якості.

Сучасна освіта прагне до реалізації гуманістично спрямованого навчання, яке формує систему життєвих цінностей - здоров'я, пізнання,

впевненості у собі, ціннісного ставлення до людей, світу, що позитивно діє на інтенсивність та стійкість мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, а через засвоєння основних цінностей створюється основа для формування мотивів професійної спрямованості майбутніх спеціалістів.

Освіченість не є засобом формування людини загалом, вона створює людину в конкретному суспільстві, відповідної до потреб даного суспільства, таку, яка усвідомлює цілі його розвитку та слугує їх реалізації. Таким чином цінність освіти полягає в тому, що вона, з одного боку, готує людину до життя у наявному суспільстві, а з іншого - формує у людини здатність приймати незалежні, автентичні рішення, щоб позитивно змінювати себе та суспільство, в якому живе [6, 154].

Дослідження ціннісних орієнтацій студенів актуалізується в наш час у зв'язку з кардинальними змінами в духовній, культурній, економічній сферах українського соціуму, що призводять до радикальних змін у свідомості і вчинках людей.

В певний історичний момент перед української освітою постала об'єктивна необхідність змінити ціннісні орієнтації буквально на протилежні за своєю внутрішньою суттю. І першою з цією проблемою «зустрівся» навчальний заклад? Які нові цінності та ідеали пропонуються студентам, які аргументи використовуються, щоб переконати їх у доцільності, виправданості таких нових цінностей.

Щоб відповісти на це справді непросте запитання, потрібно проаналізувати деякі моменти життя сучасного навчального закладу в контексті порушеної проблеми. Насамперед, слід зазначити: наше майбутнє покоління зростає далеко не в тепличних умовах, а в українському суспільстві, з усіма його вадами — тотальною бідністю, фактичним безправ'ям більшості, неадекватним суспільним розшаруванням, фрустрацією. Усе це із часом породило мотиваційний вакуум стосовно навчання. Дійсно, не існує жодної залежності між рівнем освіченості людини та її статками. Колишні двієчники, не обтяжені стереотипами виховання, процвітають у матеріальному світі. Натомість чемні, слухняні відмінники нерідко падають на самісіньке дно життя.

Така ситуація — закономірний результат недолугої адаптації навчального закладу до нових суспільних реалій. Не виправдано все спихати на об'єктивні проблеми складного періоду або на низький рівень громадянської свідомості. Адже хіба не можна було вчасно налаштувати навчально-виховний процес на формування нової системи більш життєздатних ціннісних орієнтацій, на формування нового способу реагування?

Наприклад, учити діток іще з малих років, що ці завдання, які поставить перед ними доросле життя, зазвичай, мають не одне, а кілька правильних вирішень, що іноді потрібно йти на виправданий ризик, а не чекати готових рецептів. Уже давно слід звільнити підростаюче покоління від специфічного чорно-білого бачення світу (корисна якість для вчорашньої ідеології). Помічати весь "спектр кольорів" в аналізі будь-якої ситуації — саме тут криється головна передумова формування критичного мислення. Адже нині багато нарікають, наскільки легко

маніпулювати українською спільнотою. Отож, дійсно, є така проблема, і її потрібно розв'язувати. Треба навчити студентів бути критичними в оцінці позицій інших людей і своєї власної.

Ще однією "крайністю" є широке залучення в освітній процес народних традицій, звичаїв, обрядів, які масово пригадуються і заново запроваджуються. Проте... студенти хочуть бути сучасними. І стають сучасними, "розкомплексованими", тільки на свій розсуд, так, як легше. Тобто комплекси, власне, залишаються, і страх майбутнього залишається.

У широкому розумінні, варто говорити про доцільність та актуальність запровадження в навчально-виховний процес, власне, практичного підходу. Надто вже домінує теорія. У навчальних закладах культивується, умовно кажучи, теоретичний інтелект. Цей феномен легко можна пояснити на прикладі такої собі молодої особи, котра здатна вирішити найскладніші задачі з математики, але не здатна заробити мізерні копійки на прожиття, прорахувавши деякі можливі варіанти. Отож шляхом орієнтації на формування практичного інтелекту навчальний заклад зможе поступово заповнити мотиваційний вакуум стосовно навчання. Адже теоретичні знання, обтяжені здатністю до практичного переосмислення реальності, дадуть змогу освіченій людині впевнено почуватися в ситуації реального суспільного життя. Коли знання дають значні переваги, є шляхом до успішності й конкурентоспроможності, тоді не може виникати питання про доцільність отримання гарних знань.

На нашу думку, існує ще одна велика проблема, зокрема, в плані формування нових ціннісних орієнтацій. У наших навчальних закладах рідко зустрінеш таке явище, як володінням педагогом психологічним аналізом.. Зрозуміло, в радянські часи ні про який психологізм не варто було й вести мову. Адже здатність до тонкого психологічного аналізу могла легко розколоти ті штампи та ідеологічні орієнтири, якими жили навчальні заклади, і не лише вона.

Упевнена, суть не в тому, щоб старі штампи замінити на нові, готові моделі поведінки, на які студенти мали б орієнтуватися. Скоріше, шлях до формування нових світоглядних переконань простягається через здатність людини до психологічного, критичного аналізу себе в цьому світі. Ось що потрібно вміти виховувати. Тим менше протиріч буде між батьками та дітьми, вихователями та вихованцями, навчальним закладом та життям.

Не викликає сумніву, суспільство впливає на навчальний заклад. На сьогодні — не найкращим чином. Але ж і навчальний заклад мав би впливати на суспільство. Цей вплив реально можна зробити дуже прогресивним і цілеспрямованим. Причому найбільша цінність криється в тому, що навчальний заклад здатний багато в чому прискорювати й коригувати процес трансформації громадянської свідомості. Радянська система виховання залишила по собі багато штучно сконструйованих дефектів свідомості. Тому й боротись із цим потрібно спеціально осмисленими методами в спеціально організованому середовищі.

Отже, в умовах ринкової економіки ціннісні орієнтації в формування українського простору вищої освіти більшою мірою орієнтовані на

економічну ефективність освітніх послуг. Проте ціннісно-орієнтоване навчання покликане задовольняти потребу суспільства в людях ініціативних, творчих, здатних самостійно мислити, не залишаючи поза увагою роль людини у створенні не лише матеріальних, але й духовних цінностей, не забуваючи про формування гармонійної, а не лише конкурентноспроможної особистості. Система освіти є ключовим моментом в соціалізації людини і ціннісні орієнтації майбутніх поколінь багато в чому залежать від неї.

Література: *1. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ "Видавництво Політехніка", 2003. – 195 с.; 2. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – 216 с.; 3. Левченко Т.І. розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах Монографія. - Вінниця: вид-во "Нова книга", 2002. - 512с.; 4. Національна доктрина розвитку освіти / Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С. 178 – 201.; 5. Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців. – Львів, 1998. – 277 с.; 6. Ситниченко Л. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. –176 с.; 7. Фрідмен Т. Лексус і оливкове дерево. Зрозуміти глобалізацію. – Львів: Б.в., 2002. – 624 с.; 8. Шинкарук В.Д., Бабин І.І., Терещук Г.В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України.//Шляхи модернізації вищої освіти в контексті євроінтеграції. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2008. – 239 с.*

УДК 316.7

Мороз Є .О.

аспірант, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Вплив репродуктивного культурного капіталу індивіда на доступ до вищої освіти: теоретичні аспекти

В статті порушується питання про взаємозв'язок доступу до вищої освіти та набутого у процесі родинної соціалізації культурного капіталу індивіда. Автором розглянуто передумови зміни ролі вищої освіти як фактору соціальної мобільності індивіда та досягнення ним успіху у наш час, а також класичні соціологічні підходи до пояснення класової репродукції в межах освітньої системи; запропоновано альтернативний підхід до концептуального обгрунтування засад актуалізації культурного капіталу в освітніх системах.

Ключові слова: *культурний капітал, індивід, система вищої освіти, культурна репродукція, соціальна мобільність.*

Проблеми нерівного доступу молоді до вищої освіти та її впливу на життєві шанси індивіда є однією з *найактуальніших* тем сучасного наукового і зокрема соціологічного дискурсу, оскільки поєднує низку як теоретичних, так і практичних проблем (непрозорість механізму вступних іспитів, корупція, недостатня кількість державних навчальних місць тощо), вирішення яких є ключовим елементом підвищення якості навчання в університетах. Окрім суто економічних перешкод, що надають суттєві переваги у доступу до вищої освіти представників вищих класових позицій, важливу роль відіграє врахування низки культурних факторів (культурного капіталу), що також можуть виступати перевагою у процесі отримання диплому, так само, як це відбувається у випадку з

капіталом економічним. Фактично ж, вирішення даної проблеми означає з'ясування, яким чином та з якою інтенсивністю діють ті привілеї, що уособлюються у знанні та навичках батьків з вищими культурними позиціями (інтелігенції) та у подальшому передаються нащадкам як у формі безпосереднього знання, так і як мотивації до наслідування культурного способу життя батьків на доступ до отримання вищої освіти.

Тісний взаємозв'язок рівнів культурного капіталу та вищої освіти постійно обґрунтовувався у роботах, присвячених розробці загальної концепції капіталів. Незважаючи на існуючу в сучасній соціологічній літературі проблему неоднозначності концептуального визначення поняття «культурний капітал», як у класичних працях П.Бурдьє, який фактично визначав наявність сертифікатів про закінчення навчання в університеті у якості основи інституціоналізованого стану культурного капіталу [1], так і у сучасних соціологічних роботах одностайно ключовою його складовою та основою є рівень вищої освіти індивіда. (Щоправда, інколи така узгодженість соціологів мала прояв до зведення культурного капіталу до однієї єдиної змінної, що, безумовно, є хибним, оскільки суттєво звужує зміст самого поняття.) Так, на думку Т.Заславської, зазначала «культурний капітал … відображає якість виховання, рівень освіти, професіоналізму, ерудиції, цінність життєвого досвіду суб'єктів» [2, с.150]. В свою чергу А.Голіков зазначає, що, хоч і вважає культурний та освітній капітали різними соціальними конструктами, однак за допомогою результатів дослідження було з'ясовано єдність їх природи, схожість механізмів їх конструювання і функціонування, що ставить під питання автономність освітнього капіталу [3, с.55]. На нашу думку, варто погодитись з такою точкою зору, оскільки освіта, водночас виступає також і основним компонентом інших нематеріальних типів капіталів, таких як людський та інтелектуальний. Варто також зазначити, що категоричне розділення капіталу культурного та економічного є недоцільним, оскільки вони є тісно взаємопов'язані, врешті решт, у більшості випадків культурний капітал конвертується у матеріальні блага, а, отже, часто високий соціальний статус індивіда є єдиним відображенням володіння як економічними, так і культурним ресурсами (як зазначає Д.Броуді [4, с.49-50], у розвинених країнах культурний капітал взагалі втрачає свій автономний статус і стає частиною економічного).

Метою даної статті є з'ясування специфіки впливу репродуктивного (батьківського) культурного капіталу на доступ до вищої освіти через площину теоретичного аналізу. *Об'єктом*, відповідно, виступає репродуктивний культурний капітал індивіда, тоді ж як *предметом* – вплив репродуктивного культурного капіталу індивіда на процеси залучення в систему вищих закладів освіти.

Основна частина. Варто зазначити, що саме у наш час вища освіта є значущим та надзвичайно важливим чинником особистісного розвитку, формування соціального статусу і, отже, накопичення культурного капіталу. Дійсно, якщо сучасна шкільна освіта на відміну від, наприклад, навчання століття тому, набуває загальнообов'язкового характеру практично для представників більшості соціальних груп (фактор

поєднання індивідів), то, вища освіта відіграє принципово іншого значення, розрізнюючи індивідів, одночасно конвертуючись у культурний та людський капітали, що в свою чергу виступають «провідником» залучення до вищих класових комірок. З іншого боку, саме сучасний стан розвитку суспільства характеризується більшою відкритістю освітніх кордонів порівняно з минулим, це відзначається не лише частковою втратою університетським навчанням статусу «для обраних», однак й об’єктивним збільшенням державного попиту на наукоємку інтелектуальну працю; збільшення кількості вищих закладів освіти, зокрема приватних; гнучкою системою навчання (заочна, вечірня форми), поширення практики міжнародного обміну студентами тощо.

Фактично ж умовами такої зміни освітніх пріоритетів виступали об'єктивні процеси розвитку продуктивних сил в епоху науково-технічної революції, коли небачено зростають роль і значення в суспільстві людської особи, її рівня освіти, кваліфікації, компетентності, наукових знань тощо. Науково-технічна революція зумовила глибокі перетворення в структурі продуктивних сил, якісно змінила характер і зміст праці, умови і чинники високої ефективності діяльності. Загальний рівень освіти працівників, їхня професійно-кваліфікаційна підготовка стають вирішальними чинниками економічного зростання. Усе це об'єктивно зумовило підвищену увагу до високоосвіченої особи з високим рівнем культурного капіталу як активного та перетворюючого суб’єкту суспільного життя [5]. Більше того, на думку Ю.Васильчука, ХХ століття характеризувалося перетворенням людини - як кількісно вимірного працівника, споживача, унікальної і безцінної особистості, що приймає відповідальні рішення [6, с.5]. Автор наголошує, що окрім визнання більшістю вчених наслідків та значущості науково-технічної революції, не меншого значення у даному контексті набувають революційні зміни іншого типу, що більшою мірою варто аналізувати саму з соціологічної точки зору. Такими змінами виступають соціальна та духовна революції, що є логічним наслідком економічних перетворень і змінює саму людину, її емоційний і етичний світи, інтереси, цінності і мотивації; а також процес, що поки що активно розвивається – інтелектуальна революція, трансформація всього життєвого світу людини під впливом інтелектуалізації праці і усе більш потужних інтелектуальних технологій [6, с.6]. Вперше наука піднімає на новий рівень не стільки технічний, скільки - самого працівника, формує його нові якості і нову «вартість». При тих же капіталовкладеннях виробнича потужність зростає втричі, і в галузях масового виробництва виникає система високих заробітних плат, система «дорогої людини». Однак, головним результатом появи нової мобільності стала віра людей в себе і своє майбутнє, в свої сили і здібності, що втілилася у високих життєвих запитах і потребах, здатності швидко орієнтуватися і освоювати нові робочі місця, нове соціальне і навіть національне середовище. Етично розвинена особа вперше мала можливість вирішення проблем своєї сім'ї без антагоністичного протистояння капіталу. Фактично, забезпеченням відмови від такого протистояння і є альтернативний шлях накопичення культурного капіталу за допомогою залучення до каналів вищої освіти, що може

виконувати подібну роль як це відбувається і з економічним капіталом, оскільки в будь-якому випадку одним з основних кінцевих наслідків актуалізації обох типів є отримання матеріального прибутку.

Одну з важливих ролей в розвитку людини відіграє наростаюче щоденне навчання. Високоосвічена людина, яка має певну свободу вибору умов і сфер прикладання своєї праці, усвідомлює своє провідне значення та роль у сучасному виробництві, має, відповідно, і більш високу «життєву філософію» та економічну культуру. Для такої людини неприйнятне ставлення до своїх творчих здібностей як до товару, який від неї відчужується. Ця психологічна обставина також має значення для поширення ідей теорії культурного капіталу [5, 6].

Незважаючи на широкі перспективи, які пропонує система навчання у закладах вищої освіти, проблема закритості університетів до студентів , що представляють нижчі класи залишається надзвичайно актуальною і гострою. Найважливіше теоретичне обгрунтування даної проблеми належить визначному французькому досліднику П.Бурдьє. Згідно П.Бурдьє та Ж.-К.Пасерона, викладачі солідаризувалися зі студентами згідно з їхнім культурним капіталом і, отже, ідентифікували себе і підтримували останніх, оскільки представляли єдиний соціальний прошарок. Таким чином, університети, згідно з вище наведеним підходом є механізмом суспільного копіювання (репродукції), оскільки студенти «відсортовуються» згідно з їх здатністю презентувати звички та поведінку середнього та вищого класів, до якого й належать викладачі, які в даному випадку виконують функцію такого сортування, а, отже, репродукують суспільну класову структуру [7]. Освіту П.Бурдьє та Ж.-К.Пасерон розуміють як систему символічного насилля, яку кожен клас реалізує по відношенню до своїх членів для власної репродукції та контролю. Досліджуючи фактори успішності освітніх досягнень та комунікацій, автори стверджують, що основними їх факторами впливу є наявність культурного (сімейного) та мовного капіталів, що в свою чергу зумовлюють нерівності при відборі та нерівності шансів, які призводять до виникнення практичної репродукції та соціальної нерівності [8, с.84]. Ідеалом освітньої модернізації для П.Бурдьє стає розбудова демократичної освіти, яка б, навпаки, слугувала джерелом покращення життєвих шансів вихідцям з непривілейованих сімей.

Не зважаючи на те, що класична концепція культурного капіталу була також у подальшому підтверджена низкою досліджень, що мали практичне направлення (Ф.Еріксон, К.Асшафенбург та І.Мас, Д.Коуфман та Д.Габлер), з іншого боку, науковцями було надано значну кількість емпірично доведених даних стосовно її спростування. Соціологами було здійснено безліч спроб прорахувати направлення безпосереднього зв’язку між соціальним положенням і культурним капіталом, результати яких були у багатьох відношеннях суперечливими, системно розпорошеними і викликали велику кількість дискусій у науковому співтоваристві стосовно можливості стверджувати про наявність закономірностей при перебігу соціальних процесів. На нашу думку, вирішення даної суперечності варто здійснювати враховуючи та вивчивши, перш за все, сутність та властивості культурного капіталу,

оскільки останній часто змінює свої форми, а його функції, властивості та ознаки, що й формують закономірності актуалізації значно залежать від об'єктивних суспільних та економічних процесів, просторово-часових та культурних особливостей тощо. Так, наприклад, М.Ламонт було доведено значні відмінності між культурною інтелігенцією Франції та США (поки американська еліта вирізняє себе від мас за допомогою багатства і влади, французи позиціонують себе як експерти в мережі культурних полів) [9]; російськими дослідницями І.Шуригіною [10] та А.Очкіною [11, 12] – значні розрізнення функціонування культурного капіталу у звичайний час на відміну від періоду революційних змін на прикладі російського суспільства; польським соціологом Т.Зарицьким досліджено різницю у накопиченні культурного капіталу студентів враховуючи національний фактор на прикладі Росії та Польщі [13], А.Ларо та Е.Хорват – фактор расових відмінностей [14] тощо. Безумовно, всі ці та значну кількість інших чинників варто враховувати при дослідженні впливу батьківського культурного капіталу на успішність взаємодії студентів з освітніми інституціями в кожному окремому випадку. Результати дослідження ж П.Бурдьє, зважаючи на його значну наукову цінність, автор застосовував для дослідження специфічної соціальної групи - французької молоді 60-их років XX століття, більше того, сам засновник загальної концепції капіталів не наголошував на універсальності запропонованого концепту.

Модель культурної репродукції, або ж міжпоколінної передачі культурного капіталу в подальшому широко використовувалась не лише теоретиками соціологічної теорії, але й була основою для проведення численних емпіричних досліджень, метою яких, зокрема, було вивчення особливостей становища вихідців з нижчих класів суспільства, чий культурний капітал, як вважали послідовники П.Бурдьє, вже заздалегідь був визначений як низький, обумовлений відповідною класовою належністю особи. Тим не менш, в межах дослідницького бачення даного соціального явища логічним чином поставала думка стосовно такої попередньої детермінаційної «визначеності» майбутнього соціального суб'єкта (агента) і практично повної неможливості використання ним власних ресурсів та особистих здібностей для досягнення успіху. Ці твердження певною мірою суперечили постулатам демократичного та вільного суспільства, основою якого була практично цілковита рівність усіх громадян. Логічним є те, що як відповідь значній популярності моделі культурної репродукції П.Бурдьє разом з великою кількістю її прихильників значна кількість науковців прагнула перевірити та спростувати основні її аксіоми та твердження. Безумовно, більше культурне залучення та знання культурних норм та правил поведінки забезпечують своїм дітям представники вищих класових позицій, однак, чи можуть ці переваги в майбутньому виступати у якості капіталу і гарантувати їх власникам додатковий зиск, залишалося під питанням. З іншого боку, в якості гіпотези можна припустити, що представники нижчих класів, що певним чином отримали доступ до культурних ресурсів, могли, на відміну від представників еліти використовувати

отримані активи у якості капіталу, тобто мати більшу мотивацію та прагнення до зміни власного соціального статусу.

Відповіді на ці та велику кількість інших питань пов'язані з вирішенням низки ключових питань соціології, а саме проблеми, пов’язаної з вирішенням суперечності первинності суб’єкта чи соціальної структури, або що обумовлює інше. З точки зору буденного розмірковування ця проблема стосується класичного філософського питання стосовно місця та значення індивіда у світі, а саме, яким ступенем свободи ми володіємо, яким чином можемо змінювати суспільство, в якому проживаємо, чи можемо формувати власними зусиллями свою долю, і чи все є заздалегідь вирішене за нас тощо. Саме на таких постулатах і ґрунтується протилежна до концепції П.Бурдьє модель соціальної мобільності (її представники - П.Дімаджіо, Д.Катсіліс, Р.Рубінсон, П.Де Граф, Д.Крайкамп та інші), що обґрунтовує можливість кожної людини формувати власну долю, навчатися (власними зусиллями усвідомлено накопичувати культурний капітал), самоствердуватися та як наслідок мати можливість займати високі класові позиції.

Існує інша точка зору стосовно даної дилеми, що дещо уточнює позицію П.Бурдьє та його послідовників полягає в тому, що багато з емпіричних показників, що дозволяють виміряти культурний капітал (читання класичної літератури, гра на музичних інструментах, відвідування музеїв та галерей тощо), безпосередньо впливають на пізнавальні характеристики особистості. В даному випадку, введення культури в життя студента може призвести до кращих результатів через пізнавальну зміну у свідомості останнього, оскільки ранній «батьківський» культурний клімат не просто надає ресурси студентам, що належать до вищих класів, для ідентифікації того, що вони належить відповідному суспільному групуванню, але й призводить до пізнавальних змін, що й форсують мотивацію до навчання [15]. В цьому значенні, ті студенти (не зважаючи на класову належність), які були заохочені до культурної активності, повинні прагнути краще навчатися в закладах освіти. Таким чином, П.Бурдьє і Ж.Пассерон, можливо, помилялися в поясненні механізму репродукції класової належності (зокрема, ролі еліти при передачі культурного капіталу), тоді як сам вплив культурного капіталу на успішність є, безумовно, значним.

Спираючись на ключові положення класичної концепції капіталів російські соціологи (Ю.Крельберг [16], Г.Мкртчян [17], Я.Рощіна[18], а також польський дослідник Т.Зарицького [13, с.47-61]) паралельно спробували розглянути з врахуванням сучасних російських реалій (перехід вищої освіти на платну основу) вплив матеріального положення сім'ї на досягнення учнів. Виявилося, що визначальну роль, швидше за все, відіграє саме культурно-освітній рівень батьків і ціннісно-орієнтаційна установка студентів, а прямий зв'язок між добробутом сім'ї і академічним досягненням респондентів є незначний. Таким чином, саме культурний капітал є тим фактором, що, найбільшим чином впливає на процеси особистісного розвитку та соціальної мобільності, однак, механізми такого впливу та їх характер є до кінця невизначеними, оскільки результати більшості досліджень підтримують обидві моделі

механізмів накопичення культурного капіталу (вплив мають і "батьківські" фактори, і чинники особистого бажання навчатися).

Сучасні як соціологічні (функціоналізм, репродукція культури і соціальної системи, методологічний індивідуалізм), так і економічні теорії освіти (теорія людського капіталу, теорія сигналів) стверджують, що справедливість доступу до освіти виражається в мінімізації залежності освітніх можливостей від соціального походження і в максимізації їх залежності від здібностей і зусиль студентів. В іншому випадку освіта закріплює і підсилює існуючу соціальну нерівність [18, с.69]. Однак, чи наведені вище фактори здібностей та знання студентів в свою чергу не відтворенням соціальних позицій та не укорінюють існуючу систему соціальної нерівності в освіті? Глибока нерівність проходження первинної соціалізації дитиною сприяє нерівності не лише загальної освіченості, але й розвитку інтелекту, мотивацій та прагнення до навчання у вищих закладах освіти як до життєвої цінності. На нашу думку, можливість реалізації рівності абітурієнтів та студентів доцільно здійснювати не утопічним та штучним знищенням соціальної нерівності, а допомогою на державному рівні дітям та підліткам з низьким рівнем культурного капіталу усвідомити значення та цінність навчання та освіти.

Таким чином, зважаючи на переосмислення сучасним суспільством значної зміни перспектив ролі вищої школи як фактора досягнення успіху у майбутньому, в межах соціологічного теоретизування значної актуальності набуває обґрунтування та вирішення проблеми нерівного доступу студентів до навчання в університетах. Разом з економічними чинниками, одним зі значущих факторів пояснення відмінностей у доступі до вищих закладів освіти представниками різних соціальних груп, виступає вплив батьківського культурного капіталу. Класична концепція культурної репродукції П.Бурдьє та його послідовників пояснює характер такого впливу лише частково (однак, й по сьогодні вона надзвичайно важлива, так як є основою загальної концепції культурного капіталу, на якій й ґрунтується переважна більшість сучасних підходів соціологів), так само як і представники протилежної концепції соціальної мобільності, оскільки стрімкі зміни соціальної структури сучасного суспільства та зокрема системи вищої освіти потребують розробки нових теоретико-методологічних концепцій пояснення даної проблеми. Запропоновано досліджувати особливості формування культурного капіталу у континуумі «батьківського виховання – індивідуальних зусиль» залежно від характеристик соціальної структури та соціального агента - суб'єкта культурного капіталу, їх об’єктивних властивостей, відкритості, здатності до змін тощо.

***Література**: 1. Бурдье П. Формы капитала / П.Бурдье // Экономическая социология. — 2002. – Т.3, №5. – С.60–74. 2. Заславская Т.Н. Современное российское общество: социальный механизм трансформации / Т.Н.Заславская. - М.: Дело, 2004. – 400 с. 3. Голиков А.С. Концептуализация культурного капитала в современной социологии / А.С.Голиков // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства. – 2008. – Вып.1. – С.51-58. 4. Broady D. What is Culture Capital? Comments on Lennart Rosenlund's Social Structure and Change / Donald Broady // Sosiologisk arbok. – 2001. – №2. – p.45-58. 5. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки /*

О.А.Грішнова. – К:Знання, 2001. – 254 с. 6. Васильчук Ю.А. Социальное развитие человека в XX веке / Ю.А.Васильчук // Общественные науки и современность. – 2001. - №1.- с.5-26. 7. Бурдье П. Воспроизводство: элементы теории системы образования / П. Бурдье, Ж.-К. Пассрон; [пер. с фр. Н. А. Шматко]. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с. 8. Герасимова В.А. Рецензия на книгу П.Бурдье и Ж.-К. Пассрона «Воспроизводство: эементы теории системы образования» / В.А.Герасимова // Философия и социальные науки. – 2008. - № 2. - с. 83-87. 9. Lamont M. Money, Manners, and Morals: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class / Lamont Michele. - University Of Chicago Press: Chicago, 1992. 10. Шурыгина И.И. Культурные ресурсы и культурный капитал «нових бедных» / И.И.Шурыгина // Общественные науки и современность. – 2001. - №5. – С.163-172. 11. Очкина А.В. Культурный капитал семьи как фактор социального поведения и социальной мобильности (на материалах исследования в провинциальном российском городе) / А.В.Очкина // Мир России. - 2010. - № 1. - С. 67-88. 12. Очкина А.В. Социальные механизмы воспроизводства культурного капитала семей в провинциальном российском городе /А.В.Очкина // Общественные науки и современность. - 2010. - № 1. - С. 28-41. 13. Зарицкий Т. Культурный капитал и доступность высшего образования (по результатам сравнительного исследования опросов московских и варшавских студентов вузов) / Т.Зарицкий // Вестник общественного мнения: Данные. Анализ. Дискуссии. - 2006. - № 2 (82). - С. 47-61. 14. Lareau A. Moments of social inclusion and exclusion: race, class, and cultural capital in family-school relationships / Lareau, Annette, McNamara Horvat, Erin // Sociology of Education. – 1999. - № 72. – P. 37–53. 15. Schellenberg G. Long-Term Positive Associations Between Music Lessons and IQ / Schellenberg Glenn // Journal of Educational Psychology. – 2006. - № 98 (2). - P.457-468. 16. Крельберг Ю.М. Анализ воспроизводства трех компонент индивидуального социального статуса // Мир России. – 2007. – № 2. - С.152-168. 17. Мкртчян Г.М. Стратификация молодежи в сферах образования, занятости и потребления / Г.М. Мкртчян // Социологические исследования. – 2005. – № 2 С.104-113. 18. Рощина Я.М. Доступность высшего образования: по способностям или по доходам? / Я.М.Рощина // Университетское управления. - 2005. - № № 1 (34). - с.69-79.

УДК 316.322

Вдовиченко М.О.

аспірант, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Дослідження процесу трансформації функціонального статусу освіти та соціалізаційних практик в соціології постмодерну

Стаття присвячена аналізу особливостей функціонального статусу освіти в умовах трансформації сучасного суспільства. В роботі розглядається вплив соціально-культурних процесів постмодернізму на функціональний статус соціалізації як такої, та сферу освіти зокрема. Визначаються першочергові завдання процесів соціалізації та освіти в умовах постмодерну.

Ключові слова: *освіта, соціалізація, постмодернізм, функції соціалізації, особистість, інформатизація, глобалізація, симулякр, гіперреальність.*

Проблема освіти постійно привертає до себе увагу дослідників, особливо за умов Проблема освіти постійно привертає до себе увагу дослідників, особливо за умов трансформації соціально-культурних процесів та процесу становлення особистості як соціального суб’єкта. Освіта як соціальний інститут є невід’ємною складовою процесу соціалізації індивіда. Тому важливим постає питання аналізу

функціонального статусу освіти як складової соціалізаційних практик в ситуації постмодерну. Вивчення проблем соціалізації та освіти ускладнюється міждисциплінарним характером досліджуваних процесів.

Вивченням проблеми освіти як складової функціонування сучасного суспільства та як елементу соціалізаційних практик займалися провідні соціологи постмодернізму: Зігмунт Бауман, Ульріх Бек, Жан Бодрійяр, Фредрік Джеймісон, Жан-Франсуа Ліотар та інші. Проблемі освіти в сучасній науці присвячений ряд досліджень представників педагогічної, філософської та соціологічної думки, проте, низка питань пов'язаних з соціалізуючим характером освіти зберігає свій проблемний стан: впровадження ідей постмодернізму в систему освіти може призвести до порушення взаємозв'язку між суспільством та освітою, що підвищує ймовірність порушення процесу соціалізації і виникнення нестабільних режимів розвитку суспільства.

Таким чином, метою даної роботи стає визначення функціональної специфіки освіти як складової соціалізаційних практик в умовах постмодерну.

Постмодерністське трактування освіти слід аналізувати в контексті трансформацій розуміння індивіда, його місця в суспільстві, розуміння функцій та цілей процесу соціалізації, в контексті змін зв'язку індивід-суспільство. На відміну від традиційних схем розуміння індивіда теоретики постмодернізму загалом справедливо зауважують, що розум не дається людині від народження, що форми і способи існування індивіда зумовлені наявними соціальними умовами та інститутами. Індивід не в змозі їх змінити і змушений їм слідувати некритично. Тому одним з головних завдання сучасної соціалізації являється вироблення у індивіда здатності критичного мислення і дії. Постмодернізм знаменує різку відмову від ідеалу емансипації (звільнення від будь-якої залежності, відміна будь-яких обмежень, зрівняння в правах) людства через функції освіти. Як зазначає Ж.Ф.Ліотар, емансипація не являється більше суспільною метою освіти. Тепер «постачальники» та «користувачі» знання відносяться до нього як до товару. Інтерес до знання, відповідно, визначається прагненням до економічної вигоди. Питання відносно сутності знання, ставиться перед професійно орієнтованими студентами, не площині його істинності, а в площинах «наскільки знання є корисним?» та «чи можна його продати?» [1, с.51].

Постмодерністська парадигма тлумачення специфіки соціального світу радикально не відкидає соціальний детермінізм. Структура соціального світу в постмодернізмі визначається не актуалізацією виробничої функції індивіда, а його споживчим вибором (П'єр Бурдьє), тобто тим розмаїттям матеріальних, віртуальних, духовних цінностей, які не лише доступні, але й активно реалізуються індивідом в його повсякденному житті. Проте, подібне «споживання» як процес не в змозі змістовно наповнити діяльність індивіда. З сукупності виробничих відносин особистість перетворюється на сукупність відносин, які строго не детерміновані, тобто щоразу вона знаходить свою сутність заново. Незмінюваність як принципова характеристика особистості поступається місцем фрагментарності, рухливості і т.п. (Даглас Келлнер). Таким

чином, структура особистості подібна мозаїці, складеної з безлічі безпосередньо непов'язаних і неузгоджених елементів, видимість єдності яких створюється за рахунок тілесної та мовної цілісності індивіда. [2, с.71; 3, с.142-143]. На думку Ж.Ліповецкі, сучасне суспільство переживає другу індивідуалістичну революцію; пошук ідентичності обумовлює всі наші індивідуальні і соціальні дії. [4, с.17].

Як вважає Зігмунт Бауман, прагнення придати соціальному порядку статичності, тенденція сприймати будь-яку випадковість і непередбачуваність як перешкоду багато в чому виросли з переконання в уразливості, мінливості, безпідставності існуючих соціальних нормативів [5, с.119]. З означених ідейних позицій, режим освіти в ситуації постмодерну повинен проявляти характер двостороннього процесу: особистість викладача зазнає рівноцінних змін як і особистість студента, відбувається багатоаспектний процес взаємного формування. Скептицизм і недовіра з боку теоретиків постмодернізму по відношенню до будь-яких загальноприйнятих еталонів, нормативів тощо обумовлені, перш за все, специфічними завданнями цілеспрямованого витіснення на периферію соціально-культурного, освітнього простору всього не відповідного тим чи іншим критеріям встановлених кимось стандартів. Зазначимо, що знання і практика (освіта як така) в ситуації постмодерну орієнтовані на індивідуально-особистісні потреби, на задоволення зростаючих утилітарних потреб людини як індивіда споживчого, гедоністичного. Таким чином, відбувається зростання вразливості людей внаслідок розпаду тісних соціальних зв'язків та зростання потреби в розвагах як прояві індивідуалізації і духовного спрощення.

Домінуючим типом особистості суспільства споживання, як вважають соціологи-постмодерністи, поступово стає маргінал, людина, яка знаходиться на межі різноманітних соціальних груп, систем, культур і відчуває вплив їх суперечливих один одному норм, цінностей і т.д. Індивід та суспільство знаходяться в ситуації крайньої міри нестійкості, нестабільності; принциповій невизначеності на шляху свого подальшого розвитку; надзвичайно чуттєвими до зовнішніх, що йдуть від суспільства, і внутрішніх, що йдуть від почуттів та емоцій, малим впливам. В такій ситуації індивід став надзвичайно керованим, в значній мірі схильний до зовнішніх маніпуляцій над своїм мисленням та поведінкою. Для нього найвищою цінністю і установкою життя стало почуття власної неповторності, жага самоствердитися і самонасититися, незалежно від інших індивідів, поєднане з прагненням до фінансового успіху та матеріального благополуччя. Таким чином, в ситуації постмодерну люди вже не усвідомлюють себе носіями традиційних соціальних інститутів – етносу, нації, суспільства, мови, конкретної культурної форми. Індивід став в центрі створення ним нової культури постмодерна, головним принципом якої є принцип вимушеної індивідуалізації.

З.Бауман, зокрема, зазначає, що уникнути індивідуалізації людині в сучасному суспільстві практично не можливо. [5, 39]. Він, зокрема, розглядає індивідуалізацію в першу чергу як заперечення форм соціальності, відомих з минулого, як дещо, що виступає в один і той же час причиною і наслідком фрагментації соціальної дійсності, і життя

кожної конкретної людини; в нових умовах не лише масштабні соціальні завдання підміняються особистими бажаннями і прагненнями, але й самі люди все частіше та охочіше відмовляються від довгострокової ментальності на користь короткостроковій. Як і в минулому, особисте і суспільне залишаються нерозривно пов'язані, але життя людини стає вже не стільки взаємодією з суспільством, скільки біографічним дозволом системних протиріч, до виникнення яких вона по більшій мірі не має жодного відношення. Об'єктивні соціальні процеси трансформують менталітет людей, а світобачення людини формує новий образ сучасного соціуму. [5, с.10].

Отже, Бауман розуміє постмодерн як індивідуалізоване суспільство і підкреслює значимість самовідчуття людини для найважливіших процесів, які характеризують сучасний соціум. Першочерговими ознаками індивідуалізованого суспільства являються: втрата людиною контролю над більшістю значущих соціальних процесів; зростаюча у зв'язку з цим невизначеність і прогресуюча незахищеність особистості перед неконтрольованими нею змінами; виникаючі в таких умовах прагнення людини відмовитися від досягнення перспективних цілей заради отримання негайних результатів, що в кінцевому рахунку призводить до дезінтеграції як соціального, так й індивідуального, життя. Тому, суспільство постмодерну характеризується, з одного боку, стрімким ускладненням економічних процесів, а з іншого – все більш явною фрагментованістю людського існування. Сьогодні неважко помітити, що сучасному суспільству притаманний антигуманізмом, а сучасна людина стає все більше дезорієнтованою, обмеженою і безпорадною.

Сучасне західне суспільство, на думку деяких представників соціології постмодернізму [6,7] перебуває в кризовому стані: суспільство нестійке і нездатне до саморегуляції, його члени не мають уявлення про власні довгострокові цілі, і взагалі прагнуть уникати таких; індивіди втрачають контроль над процесами і подіями, які безпосередньо впливають на їх долі; сучасний світ характеризується стихійністю, безладністю, хаосом, події в ньому квазі-стихійні, незаплановані, непередбачувані, спонтанні, мають випадковий характер; індивіди акцентують увагу на тому, що з ними відбувається, а не на тому, що вони повинні/можуть робити. В сучасній ситуації знижується роль та цінність традиційних освітніх закладів, які завжди були найважливішими виробниками соціальних значень і смислів, виникає різка диференціація між людьми, здатними і не здатними до швидкого засвоєння соціальної реальності, що зазнає різких змін. Таким чином, мобільність і рухливість починають відтворювати самі себе, а невпевненість стає явищем, що не має позитивної альтернативи. Індивід втрачає віру у можливість послідовно рухатися до певних цілей, для нього втрачає значення соціальна стійкість, в тому числі і стійкість будь-яких міжособистісних відносин. Тому руйнується спадкоємність поколінь, знижується значення сімейних традицій і цінностей, взаємовідносини/партнерство виявляються вже не тим, що має досягатися за допомогою тривалих зусиль і періодичних жертв, а чимось, від чого очікують негайного задоволення, що

відкидається, якщо не виправдовує цих очікувань, і що підтримується лише до того часу (і не довше), поки продовжує приносити насолоду. Отже, будь-які взаємовідношення перетворюються в предмет споживання. Децентрований постмодерністський індивід, полонений безперервним потоком образів, що створюються сучасними засобами культурного виробництва, це індивід – споживач. Такий індивід, зосереджений на пошуках незвичайного, розглядає об'єкти поверхово, дивиться на життя, як на екран телевізора, прагне різноманіття вражень, прагне до фрагментарності і непостійності людських відносин керується страхом прив'язаності та фіксації.

На думку Ф.Джеймісона в культурі сучасних західних суспільствах домінує вузькопрагматичне, споживче відношення до знання і освіти, щзо посилює відчуження людей від суспільства та соціальних зв'язків. Культура здається індивіду чимось хаотичним, загадковим, незрозумілим і, відповідно, він як особистість залишається інфантильним [7, с.31-37].

Принципово важливим для дослідження сучасної системи освіти, на наш погляд, є постмодерністське бачення механізму взаємодії індивідів, який Ж.Бодрійяр назвав «симуляційними моделями». Значення формуються не за рахунок співвіднесення з деякими стандартами, з незалежною реальністю, а за рахунок співвіднесення з іншими знаками, символами. Так, цінність освіти індивіда можна визначити, лише порівнюючи її з тією значимістю, яка надається ним іншим фундаментальним інститутам освіти – релігії, сім'ї тощо. Орієнтована на себе особистість прагне до вільного самовизначення, спонтанності, автономності, до зняття будь-яких заборон або умов. Вирішальним мотивом для сучасної особистості є прагнення створити власну, специфічну реальність, що відрізняється від навколишнього світу і що має відбиток особистої індивідуальності. Проте, єдиним результатом подібних прагнень виявляється створення кодів, симулякрів. Тому, соціалізація сьогодні відбувається шляхом структурного розкидання по багатьом кодам соціального життя гіперреальності. Для особистості сучасний навколишній світ не є жорстко детермінованим, оскільки не обмежує свободу дії і творчості особистості (йдеться про творчу функцію соціалізації). Світ постійно відтворюється індивідом за власним сценарієм (за допомогою засобів масової комунікації). Особистість висуває категоричне заперечення будь-яких заборон, обмежень, умов, проте при цьому знаходиться в абсолютній залежності від симулякрів. Тому, сучасний світ складається з моделей і симулякрів, що не володіють ніякими референтами, не ґрунтуються ні на якій реальності, крім їхньої власної, яка являє собою світ самореферентних знаків. Симуляція, видаючи присутність за відсутність, одночасно змішує будь-яке розрізнення реального і уявного; симулякр – це фантом свідомості, те, що відтворює образ об'єкту поза його субстанціальних властивостей. [8, с.112-118]

Ситуація постмодернізму – це існування одночасно безлічі кодів, які не являються єдиними для всіх і які викликають фрагментацію і відчуженість соціальних відносин. Тому для культури постмодернізму характерне посилення ролі «м'яких» посередників, інтерпретаторів, які

«знімають» природно відчужені відносини. В рамках системи освіти такими «посередниками» виступають представники старших поколінь – вчителі/викладачі, допомагаючи учням/студентам органічно увійти в дорослий/професійний світ, або однолітки, розширюють один для одного інформаційно-контактне поле взаємодій. [8, с.31-37]

Отже, постмодерн відмовляється від метанарративів і побудови знання на основі первинних її принципів; заміна епістемологічної впевненості і фіксованих кордонів академічного знання «війною проти тотальності», викриття всеосяжних, єдиних поглядів на світ; відмова від ригідного поділу на високу і низьку культуру, визнання творів так званої маскультури, народної культури та фольклору гідними вивчення; глибокий сумнів в існуванні відповідності між історією і прогресом; єдина фіксована ідентичність гуманістичного суб'єкта була замінена вказівкою на множинний і мінливий простір наративів.

Сучасний індивід надає перевагу віртуальному, опосередкованому спілкуванню з іншими. Тому, при дослідженнях індивіда, головним чином увага приділяється комунікаційно-інформаційному процесу (віртуальному простору), який знищує посередницькі соціальні групи, перетворюючись на фундаментальну функцію соціалізації.

На нашу думку, теоретики постмодернізму (З Бауман, У.Бек, Ж. Бодрійяр) одними з перших вказали на ризики, що підстерігають людину в інформаційному суспільстві. Ними осмислені парадокси роботи з комп'ютером, які позначаються і на взаєминах поколінь в сім'ї; аудиторія Інтернету і форми соціокультурної взаємодії між людьми при обміні соціальною інформацією (феномен комп'ютерного відчуження); поняття «віртуальної реальності», що симулює дійсність (у тому числі спілкування, любов тощо) і перетворюючої людину в об'єкт маніпулювання, а також проблеми запобігання несанкціонованого доступу до приватної інформації, етичних аспектів інтелектуальної власності, неконтрольованості поширення завідомо неправдивих даних. Вочевидь, що сучасні процеси зазнають надшвидкої мінливості. Тепер вміння добувати інформацію і робити з неї необхідні висновки, а також вміння змінювати способи добування інформації відповідно до обставин стає набагато важливішим самого змісту цієї інформації. Це методологічно важливе зауваження науковця вказує на необхідність зміни пріоритетів в аналізі функціональних аспектів освіти в суспільстві, допомагає помітити і зрозуміти тенденцію звуження рамок значущості практичного досвіду попередніх поколінь викладачів.

Таким чином, в умовах глобальної інформатизації суспільства з'являються нові моделі освіти, сучасні комп'ютерні та комунікаційні технології, надаючи нові засоби доставки навчальних курсів, актуалізують проблему адаптації всіх суб'єктів освітнього процесу до сучасних інформаційних технологій в процесі становлення нової освітньої парадигми.

Сьогодні слід звернути увагу на ту обставину, що при збереженні цілі у вигляді набору запланованих якостей, стандартів освіта рекрутує уніфіковане мислення, примат інформованості над культурою і правом вибору. Освіта постмодерну моделюється як діалог соціальних суб'єктів,

що ідентифікують себе з культурами. Глобалізація не стільки формує певний єдиний світ, скільки, навпаки, приховує наростаючу фрагментацію цивілізації. Тому, глобалізація є не що інше, як тоталітарне проникнення логіки глобальних фінансових ринків в усі аспекти життя [див.:9]

На думку деяких представників постмодернізму, процеси глобалізації та інформатизації спровокували виникнення процесу мультикультуралізму, який дає можливість для освіти пізнання соціально-культурних, економічно-політичних процесів з більшої кількості позицій. Проте, збільшення культурного плюралізму і фрагментації, виявляються одночасно в комерціалізації вільного часу і розвитку нових політичних і культурних форм; зниженні тимчасово-просторового дистанціювання так само як і перегляд конструкцій безпроблемних національних питань; поява і масове поширення культурної конфігурації постмодернізму, його вплив на високу і масову культуру, на дискурс повсякденності. Таким чином, сучасне західне суспільство перетворилося на суспільство кероване ідеологією гомоекономікус, технократичним усуспільненням матеріальних засобів, поведінки та моралі.

Ще одним з визначних принципів соціології постмодернізму являється відмова від ідеї об’єктивності. Розуміння світу, на думку представників постмодерну, являється суб’єктивним. Звідси слідує, що становлення ідентичності людини для постмодерністів це справа особистого вибору, довільного, нічим не обумовленого, а тому процес соціалізації стає процесом власної активності. Постмодернізм виступає за відмову від усіх загальнообов’язкових та універсальних норм, що спрямовують поведінку індивідуального досвіду під загальні поняття. Для його прихильників всі знання, ідеї, думки людей мають суб’єктивний, локальних характер. При цьому вони всі однаково значимі. Немає різниці між правильними і неправильними розмірковуваннями, істинними та неістинними знаннями. Плюралізм висувається в ранг самоцінності. Таким чином, постмодернізм займає позицію релятивізму. В світі не визнаються жодні закономірності, жодні необхідні зв’язки. В ньому все поєднується з усім. Світ хаотичний, у всіх сферах свого функціонування.

Представники постмодернізму сприймають сучасне суспільство як простір конкуруючих між собою ідей та цінностей, без загальновизнаних і загальноприйнятих принципів. Все – відносно, і тому «вчитель» не має права визнавати якісь загальнозначимі цілі виховання та освіти, які, в свою чергу, ґрунтуються на загальнозначимих цінностях культури. Кожен вирішує сам, що для нього значимо та істинно. Тому, постмодерністська освіта характеризується своїм плюралізмом і суб’єктивністю у питаннях оцінки та вибору знань.

Зростання уваги до сучасної особистості зрозуміле, адже детерміноване рядом стійких світових тенденцій: імператив виживання і глобальної відповідальності за майбутнє людини і планети; різноманіття соціокультурних модифікацій суспільства; визнання ролі освіти у розвитку багатогранності і гнучкості мислення і відповідальних рішень. Сучасна освіта заглиблена в культуру, мозаїку постмодернізму,

інформаційної відкритості, плюралізму життя, розмаїття парадигм споживання, антропологізму, гедонізації (задоволення являється головною чеснотою, віщим благом, ціллю життя).

Сучасна інформаційна інтервенція нав'язує суб'єктам освіти власну логіку вбудовування в соціальну структуру, участь в інституціальному порядку, віртуальні технології прискорюють модернізацію освітнього інституту, здійснюючи його можливість практичного пристосування до нових текстів культури. Реалії освіти як соціального інституту виявляються не зовсім гуманними, хоча за визначенням і призначенням зобов'язані спочатку конструювати гуманізм, нетривіально взаємодіяти з моделями соціокультурної підтримки, корелювати з культурами та субкультурами постмодернізму. Отже, з точки зору представників постмодерністської соціологічної думки, в результаті соціально-культурних, економічно-політичних перетворень, в результаті змін цінностей, норм, правил, метаморфоз суспільства та його інститутів, соціалізація та її функції перетворюються на динамічний процес, що зазнають суттєвих трансформацій.

Постмодерністські принципи освіти пов'язані зі зміною типу взаємодії індивід-суспільство, глобалізаційними процесами, новим типом діяльності культур в системі освітніх інституцій, переходом до інформаційного суспільства, стратифікаційного збагачення соціального простору, деперсоналізацією відносин обміну, освіта співвідноситься з індивідуалізацією навчання, новим етосом освітніх інституцій. Тому у ключі постмодернізму освіта постає як інститут соціальної ідентифікації та соціального конструювання, зміни життєвих стилів, взаємодії культур; задоволення соціальних, інтелектуальних та екзистенційних потреб, як певний інститут масових комунікацій, взаємодії світових і регіональних потоків культури, синтезу субкультур в термінах гіпертексту, таким чином представляючи одну з провідних функцій соціалізації.

Соціалізація, як процес, що дає змогу індивіду функціонувати в суспільстві, для досягнення своєї цілі (соціалізована особистість, соціально-культурний, економічно-політичний суб'єкт) має здійснювати наступні фундаментальні функції: нормативно-регулятивна функція, що формує і регулює життєдіяльність людини в суспільстві за допомогою впливу на неї соціальних інститутів, що визначають спосіб життя даного суспільства в певному часовому контексті; особистісно-перетворювальна функція, яка індивідуалізує людину за допомогою формування необхіднісно-мотиваційної сфери, ідеалів та установок людини в системі соціальних відносин; ціннісно-орієнтаційна функція, що формує систему цінностей, які визначають спосіб життя людини; комунікативно-інформаційна, приводить людину до взаємовідносин з іншими людьми, групами людей, системою, що наповнює людину інформацією з метою формування її способу життя; прокреативна функція, що породжує готовність діяти певним чином; творча функція, в процесі реалізації якої народжується прагнення творити, відшукувати вихід з нестандартних ситуацій, відкривати і перетворювати світ навколо себе; компенсаторна функція, що заповнює дефіцит необхідних фізичних, психічних та інтелектуальних властивостей і якостей людини. Таким чином, для

досягнення своїх функціональних цілей соціалізація використовує освіту як провідний механізм.

Важливо зазначити, що сучасна реальність, що знаходиться в процесі трансформацій, позначає свої нові кордони, цей процес повинен носити більш зважений характер. Футурологічний контекст даної проблематики необхідно переводити у прагматичне русло. Завдання для теоретичного осмислення вже поставлені самим фактом існування інформаційно-комунікаційних технологій. Вони вже сьогодні визначають образ життєдіяльності людей у всіх сферах, у тому числі освітньої, що потребує вивчення аудиторії Інтернету і форми соціокультурної взаємодії між людьми при обміні соціальною інформацією, зміни систем цінностей і пріоритетів розвитку системи освіти (інтернетний стиль життя; інформаційна поведінка, грамотність, культура, спілкування; комп'ютерофобія; глобалізація соціальних процесів та їх зіткнення з приватним життєвим світом; «цифровий» розкол; інформаційні війни; комп'ютерна злочинність; антиглобалізм і т.д.) насторожують тенденції пов'язані з заміщенням духовної культури вузькопрофесійними знаннями, деформацією дозвілля, орієнтацією на споживчу розважальність, витісненням реального живого спілкування, зміною характеру людського мислення від творчого до інструментального та формалізованого. Тому головною задачею сучасного процесу соціалізації стає вироблення у індивіда критичного мислення та світосприйняття, а також адекватного оцінювання взаємопов'язаної індивідуалізованої позиції «залежність-автономність».

Висновки. 1. Основними принципами постмодерністських тлумачень сучасної освіти як функціональної складової процесу соціалізації є: відмова від орієнтації на чисту класичну раціональність наукового знання і полярних лінійних уявлень про світ; прагнення вслухатися в рухливі умонастрої, переживання і страждання людини; акцент на соціальній і духовній підтримці людини, відчуженої від соціуму і занедбаної в ірраціональному потоці подій; радикальне розчарування в урбанізмі, техніцизмі, масовій культурі; протест проти особистісної капітуляції перед глобальною кризою.

2.Процес соціалізації в ситуації постмодерну відзначається: зростанням агентів соціалізації; руйнування традиційних інститутів соціалізації (сім'ї та освіти як класичного інститут); втручання ЗМІ та індустрії розваг в інтимний світ особистості, новою мораллю та нав'язуванням «телеекранної соціалізації».

3.Освіта відображає актуальні і найгостріші проблеми сучасного суспільного життя. Вектор соціологічного аналізу освітньої сфери сучасного українського суспільства повинен бути спрямований на прогнозування її подальшого розвитку, пошук стратегічних рішень і нових нормативних концепцій, можливості локалізації цього процесу в соціально бажаному руслі, без крайнощів надмірних оптимізму й песимізму.

***Література**: 1. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна/ Институт экспериментальной социологии {Москва} / Н.А. Шматко (пер.с фр.). – М., 1998. – 160с; 2. Бурдье П. Социальное пространство: поля и практики: Пер. с фр. / Н.А.*

Шматко (сост., общ.ред.пер.,послесл.). – М.: Институт экспериментальной социологии, 2005. – 576с; 3. D. Kellner. Popular culture and the construction of postmodern identities. In: Modernity and Identity. Oxford, 1992. – 177р; 4. Липовецки Ж. Эра пустоты. Очерки современного индивидуализма. – Пер. с фр. В.В.Кузнецова. – СПб.: «Владимир Даль», 2001. – 324с.; 5. Бауман З. Индивидуализированное общество. – Пер. с англ. / Центр исследований постиндустриального общества; Журнал "Свободная мысль". – М. : Логос, 2005. – 325с; 6. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Пер.с нем. В.Седельника и Н.Федоровой. – М.: Прогресс-Традиция, 2000 – 384 с; 7. Джеймісон Ф. Постмодернізм, або логіка культури пізнього капіталізму. – К.: Курс, 2008. – 504 с.; 8. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. – М. : Добросвет, 2000. – 387с.; 9. Ильин И.П. Постструктурализм ; Деконструктивизм ; Постмодернизм. – М. : Интрада, 1996. – 255 с.

УДК316(454.56+258)

Кондов К.В.

аспірант, Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Соціальний контроль як умова ефективного функціонування інституту освіти

В статті здійснення конкретизація наукових уявлень про соціальний контроль як соціальний феномен та специфічний тип взаємодії в процесі соціалізації. Аргументовано що соціальний контроль доцільно розглядати як важливу умову ефективного функціонування інституту освіти та як важливий організаційно-функціоналний чинник здійснення соціалізоційних практик в системі освіти.

Ключові слова: *соціальний контроль, цінності, норми, освіта, соціалізація, соціальний порядок, соціальний інститут, соціальний статус, мобільність.*

Найважливішою умовою соціальної взаємодії та ефективного функціонування соціальної системи є передбачуваність у діях та поведінці індивідів. Відсутність передбачуваності веде соціальну спільноту до дезорганізації та розпаду. Тому суспільством створюються механізми соціального контролю, які повинні регламентувати та консолідувати діяльність усіх його соціальних суб`єктів, забезпечуючи його стійке, стабільне функціонування, соціальний розвиток та прогрес.

Реалізація соціального контролю в будь-якому суспільстві, в тому числі й українському, грунтується на підтриманні солідарності, в основі якої одні науковці вбачають моральність та духовність (Е. Дюркгейм), інші – прийняття соціальних норм та цінностей (Т. Парсонс) або відтворення «сучасної культури, яка сприяє інтересам влади через диференційовану систему розподілу знання через освітні інститути, навчальні заклади тощо» (П. Бурдьє). Проте, в будь-якому випадку, реалізація даних процесів тісно пов`язана з діяльністю системи освіти, яка може виступати як формальний процес соціалізації, на основі якого суспільство передає цінності, навички та знання від однієї людини або

групи іншим, так і соціальний інститут з притаманними йому системи ідей, правил, норм, стандартів поведінки, учасників освітньої діяльності.

Метою даної статті є конкретизація та розвиток наукових уявлень про соціальний контроль як соціальний феномен та специфічний тип взаємодії в процесі соціалізації та системі освіти.

Насамперед, необхідно зазначити, що дослідження проблеми соціального контролю є дотичним до проблеми соціалізації. Ідентифікації, вивченню зв'язку та взамообувленості зазначених двох проблем приділяли значну увагу в своїй творчій діяльності такі вчені, як Г. Тард, Ф.Гіддігс, Е. Дюркгейм, Е. Росс, М.Вебер, Т. Парсонс, Т. Шибутані та ін.

Загалом процес соціалізації доцільно розуміти у двох вимірах: по-перше, як процес становлення та розвитку індивіда як особистості та, по-друге, як процес передачі та продовження культури в новому поколінні, становлення членом конкретного суспільства, шляхом передачі суспільної культури. Д.Ронг, зокрема, відзначає: «з одного боку соціалізація означає «передачу культури», специфічної культури суспільства, що передається людині від народження. З іншого боку, цей термін використовується для позначення «процесу становлення людини», набуття саме людських якостей. Усі люди соціалізовані в останньому значенні» [1, с. 183 – 193]. Таким чином розуміння соціалізації у більш широком соціальному сенсі - як процесу становлення людини саме як «члена суспільства» - вказує на значущість розгляду освітньої діяльності як особливої онтологічної модифікації системи соціального контролю.

Описуючи соціальний контроль, як засіб досягнення цілісності соціального порядку через відповідні соціальні інститути, Е. Росс визначає контроль у першому значенні, як механізм, завдяки якому суспільство здійснює свою владу над своїми індивідами та забезпечує їх підпорядкування відповідно до норм та цінностей. «Контроль, який ми маємо право називати соціальним, спирається на авторитет усього суспільства» [2, с. 77]. Дана точка зору визначає механізми контролю, як зовнішні по відношенню до індивіда, який за своєю природою є в конфлікті з суспільним порядком.

Дещо інакший підхід до вирішення цієї проблеми запропонував Е. Дюркгейм, який вбачає сутність соціального контролю не лише у здійсненні регулювання поведінки над людьми, але й його здійснення самими людьми. Контроль повинен відбуватись у повсякденному житті людей, які повинні бути в змозі визнати та прийняти його. Вирішуючи цю проблему, Дюркгейм припустив, що соціальний порядок є порядком моральним і, як такий, виступає компонентом індивідуальності. Згідно з позицією Дюркгейма, діяльність суспільства можлива лише при його суттєвому впливі на окремі індивідуальності, який він називає моральною силою. «Ми повинні зрозуміти, якими є правила названі моральними, яким ми повинні підпорядковуватись, оскільки вони скеровують та направляють наші дії до цілей, котрі є вищими за нас та, в той же час, є бажаними» [3, с. 3]. Суспільство виходить за межі індивідуальної свідомості. Воно суттєво перевищує її, оскільки є

результатом об`єднання всіх окремих індивідуальних сил. Таким чином, з точки зору розуміння моральної необхідності «трансцендентного» суспільства, дослідження соціалізації є вивченням того, як людина набуває та усвідомлює соціальні та моральні правила, які в подальшому виступають механізмами контролю її діяльності. Він пропонує, хоча й не свідомо, модель інтерналізації соціального контролю: «Суспільство є ціллю моральної діяльності. Оскільки воно є вищим за індивідуальність, воно присутнє в ній та володіє всіма характеристиками морального авторитету. Особливістю морального авторитету є те, що воно нав`язує повагу, через яку наші власні бажання підпорядковуються його нормам» [3, с. 4]. Суспільство, таким чином, через процес соціалізації має усе необхідне для передачі певних правил поведінки, які є характеристиками морального зобов`язання.

Подібним чином описує роль виховання у життєдіяльності суспільства Т. Парсонс. Соціалізацію автор розглядає у двох вимірах, зокрема, як розміщення людей по ролям у соціальній системі, так і процес мотивації окремого актора [4, с. 310]. На думку Парсонса, соціалізація виступає первинним та більш м`яким механізмом соціального контролю, завдяки засвоєнню соціальних цінностей, що виступають як мотиваційні орієнтації особистості та забезпечують її інтеграцію у соціальну систему.

У соціологічній науці існує декілька концептуальних підходів до визначення змісту і функціонального значення освітьої діяльності. На погляд функціоналістів, виховання особистості передбачає засвоєння широкого кола цінностей, очікувань та норм, на основі яких грунтується повсякденне життя людей та релізується соціальний контроль між ними. Важлива роль в даному процесі належить інституту освіти, діяльність якого реалізується через сукупність певних установ – шкіл, ліцеїв, університетів, осіб, що забезпечені певними матеріальними засобами і виконують відповідні соціальні функції та надає визначеності суспільним відносинам стосовно накопичення та передачі знань, соціального досвіду, відтворення та розвитку культури, цілеспрямованого формування особистості, інтелектуального потенціалу суспільства.

Представники функціонального підходу особливого значення надають позитивній функції освіти, яка на думку Е. Дюркгейма полягає у передачі цінностей домінуючої культури. Проте, культурна спрямованість та культурні цінності суттєво різняться в різних суспільствах, навіть у різних соціальних групах того самого суспільства, що зумовлює суттєві відмінності, у змісті різних систем освіти. Залучаючи молодь до суспільних культурних цінностей та ідеалів, освіта сприяє підтримуванню соціального порядку, а забезпечуючи втілення в життя нових технологій, наукового переосмислення існуючого знання, сприяє соціальним змінам, розвитку суспільства.

В основі різноманітних форм суспільного самоствердження індивіда лежить прагнення до максимізації статусу набуттям такої соціальної позиції, яка відповідає його особистим обдаруванням. «Ідеальне суспільство», в контексті функціонального підходу, характеризується максимальним збігом особистих можливостей і досягнутої соціальної позиції. Освітні заклади можуть сприяти цьому найвищою мірою, оскільки

вони водночас формують необхідні здібності та відповідно до них ранжирують індивідів. Цим вони закладають підгрунтя для справедливого соціального порядку, в основі якого лежить винагорода за заслуги. Отже, система освіти гарантує рівність стартових можливостей і «справедливу нерівність» наступних досягнень. Т. Парсонс писав, що більше не йдеться про те, аби особа виявляла своє обдарування завдяки ринковій конкуренції. Навпаки, стратифікація, що випливає з особистих здібностей, опосередковується складним комплексом різних етапів соціалізації.

Дану точку зору поділяли і інші соціологи функціоналістскої орієнтації, які вважали доцільним визначити освіту як специфічний розподіл культурного капіталу у такий спосіб, щоб найбільш здібні та талановиті індивіди можли досягти найбільш високкого рівня своєї освіти. Соціологи припускали, що навчальні заклади сприяють створенню рівних можливостей та сприятливих умов для висхідної мобільності, завдяки справедливому оцінюванню, незалежно від класової приналежності [див.: 5, с. 429]. Таким чином, в освітній діяльності простежується важливе значення соціального контролю, в плані стимулювання та мотивації навчання задля забезпечення перспектив в різних сферах трудової діяльності суспільства.

Згідно із функціональною теорією інститут освіти постає, як необхідний засіб соціального контролю, який за допомогою винагород чи покарань реалізує контроль того, на скільки міцно, глибоко та правильно засвоєні соціальні норми та ролі. Вона є подобою оточуючого її суспільства, водночас особливим чином модифікуючи його. В основі освітнього процесу лежать специфічні ціннісні орієнтації, подібно до того, як універсальні цінності лежать в основі соціального процесу взагалі. Головне завдання освіти полягає у тому, щоб педагогічними засобами «переробити» культуру, перевести її символи, образи та орієнтації у форму, доступну для сприйняття та засвоєння підростаючим поколінням. Особливого значення надається засвоєнню норм, в яких ціннісні орієнтації набувають дієвої форми. Освіта повинна також привчити особу до всебічного контролю на формальному та неформальному рівнях, що досягається шляхом загальної дисциплінізації.

Суспільство винайшло багато педагогічних практик, способів соціального тренування, що дозволяють індивіду міцно засвоїти правила поведінки. Для формування необхідних навичок і здібностей існує система дисциплін. Для виявлення відповідності між соціальними домаганнями й особистими ресурсами вводиться система освітньої селекції – іспитів та оцінок. Система іспитів та оцінювання в даному випадку виступає не тільки системою вимірювання успіхів у навчанні, але й універсальним, спільним механізмом соціалізації та соціального контролю, який відображає об`єктивну інституційно закріплену думку «значимих інших». Так завдяки даній системі відбувається створення передумов соціальної мобільності, яка дозволяє завдяки наполегливості суб`єктів навчання займати ті соціальні позиції, які відповідають їхнім знанням.

Дещо відмінний тип структурування та контролю поведінки, який має важливе значення в якості механізму соціального контролю – виконання освітньою системою ролі «відвідного клапану», засобу самоідентифікації особистості та способу вираження її особистих талантів, уподобань та інтересів. Так соціальний котроль виконує важливу функцію інтеграції молодіжної культури з основними інституціними системами, переважно у сфері формальної освіти. Такий напрямок не тільки ставить молодь під пряме спостереження дорослих, але й легітимізує такі моделі діяльності та способи самовираження, як атлетика, танці, студентські органи самоврядування тощо, які, окрім зменшення потенційної девіантної поведінки, через досвід культурної активності та відносин в середині неї забезпечує процес емоційного розвитку індивіда до того моменту, коли він втрачає інтерес до «неконформної» діяльності та досягає цілком дорослих статусів та зростання відповідальності за свої дії.

В 60-ті роки теорія функціоналізму домінувала у соціології освіти. Прибічники функціонального напрямку підкреслювали позитивне значення системи освіти у взаємодії з іншими соціальними інститутами, соціалізації індивіда, як члена суспільних відносин. Проте, уже тоді її положення піддавались суттєвій критиці з боку конфліктологічної теорії. Конфліктологи не обмежились тим фактом, що між групами, як у системі освіти, так і поза її межами виникають конфлікти стосовно змісту освіти. Вони вважають, що саму освіту можна розглядати, як причину різних групових конфліктів. З точки зору марксизму освіта тут розглядалася, як інструмент класового панування, маніпуляції та несправедливої селекції в руках буржуазії або, як знаряддя визвольної боротьби нижчих верств населення. Процес освіти полягає не тільки у підготовці до певного виду діяльності, але він є також суттєвим фактором впливу на статус людини у суспільстві.

Зрозуміло, що в той час як функціоналісти були налаштовані оптимістично і підкреслювали позитивний вплив освіти на розвиток суспільства, соціологи конгфліклогічної орієнтації (Р.Колінз, Р.Дарендорф та ін.) доводили, що освіта сприяє експлуатації та пригніченню соціальних класів та соціальних груп, які знаходяться у несприятливих соціальних умовах. Сам процес поширення освіти соціологи-конфліктологи пов’язують, як з потребою у кваліфікованих кадрах, так і з боротьбою статусних груп за права, привілеї, владу, багатство[5, с. 433 – 434].

У зарубіжній соціології найбільш відомою концепцією класичної марксистської орієнтації є «теорія двох шкіл». Її автори, сучасні французькі соціологи Бодло та Естаблет висувають ідею, що єдина державна, рівна для всіх освіта, попри зовнішню видимість є фікцією [6, с. 249 – 257]. Натомість існують дві освіти: для буржуазії та пролетаріату. Вони протилежним чином здійснюють педагогічну переробку культури, формують навчально-виховні програми й організовують реальний навчальний процес. Освіта для вищих класів покликана сформувати панівний тип особи, з характерим владним та зверхнім ставленням до інших людей, прагненням до фізичної маніпуляції ними: зведення людських відносин до взаємодії статусів, прагнення до самоізоляції та

конверсії панівного соціального становища в культурні переваги. Освіта ж для середніх та найбідніших верств населення розглядається, як така, що призначена для персоніфікації відчуженої праці, своєї негативної соціальної перспективи, як природного призначення, нездатності до теоретичної концептуалізації та абстрактного мислення.

Таким чином, поряд з традиційними механізмами контролю спрямованими на забезпечення стабільності та порядку в соціальній системі, особливої ваги набувають форми, що обумовлюють стосунки вертикального контролю, взаємовідносин влади та підпорядкування. Відносини, що будуються на цьому принципі, деякі дослідники називають стосунками влади в організації. Для визначення сутності цих стосунків у системі освіти є доцільним розглянути механізм їх утворення.

Кожен освітній заклад, займаючи певне місце в більш складних системах і маючи специфічні цілі, володіє набором ресурсів для виконання певної діяльності. Відповідно до сутності інформаційних, управлінських, педагогічних технологій здійснюється поділ праці, визначення пріоритетів у технологічних процесах, послідовність у розподілі та використанні наявних ресурсів. Важливим етапом формування відносин влади, таким чином, виступає контроль над ресурсами. Відповідно до поділу праці внесок окремих індивідів у кінцевий результат неоднаковий. Неоднаковими будуть і претензії на використання обмежених ресурсів. Цей процес стане ефективним тільки при використанні технології контролю кожного індивіда над частиною ресурсів, наданих йому згідно з технологічною схемою. Іншими словами, особливо важливим у засвоєнні ресурсів виступає інституціалізація знання через диференціацію знаючих та незнаючих, здійснення обмежень у доступі до знання і, відповідно, у доступі до соціально значимих ресурсів. Таким чином, до складу нових об`єктів соціального контролю потрапляє контроль над знанням та інформацією. Організація соціального контролю здійснюється на рівні організації знання, що виражається у формі визначення пріорітетних напрямків досліджень для всіх структурних одиниць освітньої системи. Засвоєння необхідної інформації, внаслідок якого відбувається перерозподіл контролю над ресурсами, призводить у кінцевому результаті до стану залежності, тобто до утворення домінуючих і залежних груп. Створення владних відносин формується саме через цю залежність, що є необхідною, але недостатньою ланкою в її формуванні. Фактично дана залежність – це влада, зокрема, потенційна можливість для застосування її засобів. Водночас дії влади будуть ефективними тільки тоді, коли існує згода між залежними та домінуючими елементами, що передбачає поєднання залежності та можливостей її уникнення. Дана згода підтримується формою фінансового контролю, що виступає важливим стимулюючим механізмом навчальної та науково-дослідницької діяльності. Прикладом такої діяльності можуть виступати взаємовідносини керівника та науково-дослідної групи, у яких останні, засвоївши певний обсяг знань, мають можливість виконувати свою роботу й отримувати винагороду, за що вони повинні підкорятися вказівкам керівника, який заздалегіть визначає пріорітетні напрямки розвитку наукових знань.

Наступним регулюючим компонентом у відносинах влади є *авторитет*. А те ціле, що їх поєднує – привілеї, які не мають інші. І влада, і авторитет дають один і той самий результат – контроль діяльності нижчих за статусом груп. Проте суть цих механізмів суттєво різниться. Влада – це можливість нав`язувати свою волю іншим. Авторитет, натомість, є діяльністю за згодою інших, визначення ними керівника як такого, що перевищує їх. Тут можемо відзначити, що це такий тип владних відносин, який передбачає узаконене право контролю дій інших у системі соціальної взаємодії. Дії домінуючої сторони заздалегідь приймає сторона залежна і відхилення від норм регулюється самоконтролем всередині залежної групи.

Окрім вищезазначених форм, контроль в освітніх закладах може базуватися на відносинах запобігання. Вони включають застосування або загрозу санкцій і контроль за задоволенням потреб. Зазначимо, що *примус* – ще один з різновидів владних відносин, коли досягається порядок у роботі залежних груп шляхом погрози позбавити їх необхідних ресурсів, звільнення тощо. Як показує практика, елементи примусу присутні в усіх типах владних відносин, що пояснюється іманентним прагненням окремих частин системи до певної незалежності, що, зрештою, веде до послаблення впливу авторитету, і тому потребують зусиль для його відновлення.

Таким чином, визначаючи відмінності між описаними підходами у розумінні виховного процесу, соціологи Карабел та Хелсі підсумовують: «в той час як функціоналісти схильні до розгляду соціалізації, як одного з проявів універсальних цінностей, які згуртовують суспільство, неомарксисти та неовеберіанці досліджували інтереси, які лежать в основі цих цінностей і відмічали, що соціалізація різниться в залежності від класової належності людей. Функціоналісти вважали, що система освіти сприяє можливостям індивідуальної мобільності, натомість прибічники конфліктної теорії зазвичай підкреслювали роль освіти у збереженні системи соціальної нерівності» [7, с. 35].

У якості *узагальненого висновку* зазначимо, що соціальний контроль доцільно розглядлти: 1) як важливу умову ефективного функціонування інституту освіти та 2) як важливий організаційно-функціоналний чинник здійснення соціалізоційних практик в системі освіти. Розвиток концептуальних уявлень стосовно розуміння способів реалізації соціального конролю в системі освіти загалом можна пов'язуватим з перспективами проведення детального аналізу стратегій освітньої політики, які запроваджуються в окремих державах.

***Література**: 1. D. Wrong. The oversocialized conception of man in modern sociology // American sociological review. – 1961. – Volume 26. - №2. 2. E. Ross. Social control. The survey of the foundation of order. – New York: The Macmillan Company, 1918. – 466 p. 3. J. Cooc-Gumperz. Social control and socialization: A study of class differences in the language of maternal control. – London: Routledge and Kegan Paul, 1973. – 290 p. 4. Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В. Ф. Чеснаковой, С. А. Белановского. – М.: Академический Проект, 2002. – 832 с. 5. Смелзер Н. Социология: пер. с. англ. – М.: Феникс, 1994. – 688 с. 6. Кара-Мурза С. Г. Манипуляция сознанием. - М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. – 832 с. 7. J. Karabel, A. Halsey.*

Educational research: A review and an interpretation. – New York: Oxford University Press, 1977.

УДК 378.14:37.011.32

Кишенко Г.І.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка , провідний соціолог

Нахабіч М.А.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка , провідний інженер

Динаміка адаптації студентів молодших курсів до навчання в умовах приєднання вищої освіти України до європейського освітнього простору (за результатами соціологічного дослідження).

В статті досліджуються особливості сприйняття менеджменту навчально-виховного процесу (як процесу впровадження управлінських рішень) головним суб'єктом вищої освіти – студентом в процесі адаптації до навчання в умовах проєднання України до Болонського процесу. Адаптація студентів до нововведень в навчально-виховному процесі є однією з необхідних умов ефективного впровадження Болонської системи у вищу освіту України. Розглянуто динаміку змін в ставленні студентів до навчання протягом року між двома хвилями дослідженн

Ключові слова: *вища освіта, адаптація*, *мобільність, університетський менеджмент.*

В сучасній вищій освіті України відбуваються трансформації, пов'язані з геополітичними, технологічними, соціальними змінами в українському суспільстві в цілому. Зосередження наукового потенціалу в високих концентраціях в окремих освітніх центрах, з одного боку, а з іншого – створення великої кількості нових навчальних закладів, що лише номінально відповідають стандартам освіти; проблема невідповідності сучасної національної системи освіти тим технологічним можливостям, що розкрились для України після проголошення її незалежності; орієнтація на європейські стандарти освіти, як на зразок і еталон «освітньої якості»; прагнення людей до підвищення власних шансів на ринку праці за рахунок якісної освіти, - все це, і багато іншого призвело до необхідності їх перетворень і легалізації. Одним з можливих рішень поставлених питань, стало приєднання України до Болонської угоди і входження в європейський освітній простір. Проте, це породжує необхідність адаптації всіх суб'єктів освітнього процесу, як студентів і викладачів, так і менеджменту вищої школи до нових умов.

Необхідність створення моделі ефективного управління національною системою освіти викликає потребу всебічного аналізу наявних теоретичних ідей та концепцій досягнень управлінського досвіду, набутого як в Україні, так і в зарубіжних країнах.

Приєднання України до Болонської угоди викликало потребу у реформуванні національної освіти в цілому, що являє собою, по-суті, виклик університетському менеджменту та національній системі освіти загалом.

Вітчизняними та зарубіжними соціологами проведено багато соціологічних досліджень стану запровадження навчання за Болонською системою. Проте, на наш погляд, недостатньо розкрито сприйняття менеджменту навчально-виховного процесу (як процесу впровадження управлінських рішень) головним суб'єктом вищої освіти – студентством. Однак, адаптація студентів до нововведень в навчально-виховному процесі є однією з необхідних умов ефективного впровадження у вищу освіту України Болонської системи, яка передбачає відхід від традиційної організації навчання у ВНЗ та спрямованість на соціально орієнтовану систему, розширення прав студента, оперативні зміни та коректування навчальних планів, методів викладення навчального матеріалу, а також подолання елементів суб'єктивізму при оцінюванні знань, що забезпечується складанням контрольних завдань, рефератів, тестів, екзаменаційних білетів і питань для заліків у письмовій формі із застосуванням 100-бальної шкали оцінювання.

Метою даної статті є аналіз процесу адаптації студентів молодших курсів до навчання в умовах приєднання вищої освіти України до Болонського процесу.

В статті використано масиви даних соціологічні опитування студентів (вересень 2008 та 2009 р.) щодо проблем адаптації до навчального процесу в умовах приєднання національної вищої освіти до європейського освітнього простору. Згідно з двощаблевим ймовірнісним відбором було опитано по 407 студентів у кожній хвилі опитування, які навчалися на 1 та 2 курсі (вересень 2008р.) і ті ж групи студентів, відповідно 2 та 3 курсів (вересень 2009р.) на 8 факультетах КНУ імені Тараса Шевченка. Генеральна сукупність — студенти денної форми навчання. Опитування проводилося студентами п'ятого курсу в межах виробничої практики під керівництвом авторів статті.

В якості одного з індикаторів адаптації студентів до навчання можна розглядати задоволеність навчанням за Болонською системою. За час що минув між першою та другою хвилями дослідження збільшилась кількість студентів, яким в цілому подобається навчатися за Болонською системою з 21,0% у 2008 році до 34,3% у 2009 році. Проте в цілому найбільшій кількості опитаних (44,4% в 2008 році та 38,4% у 2009 році) "як подобається, так і не подобається" навчатися за Болонською системою.

Для перевірки гіпотези про значущість відмінностей у рівні задоволеності процесом навчання за Болонською системою (БС) різних груп студентів за час що минув між першою та другою хвилями дослідження було використано Z-критерій.

За результатами дослідження статистично значуще (на рівні $p < 0,01$) збільшилась задоволеність від навчання за БС в цілому серед студентів другої групи – майже вдвічі збільшилась частка тих студентів, яким в тій чи іншій мірі подобається навчатися за БС (17.7% у 2008 р. та 37,7% у 2009 р.), зменшилась кількість студентів яким в тій чи іншій мірі не подобається навчатися за БС (39,4% і 24,2% відповідно) та в рівній мірі як подобається так і не подобається навчатися за БС (44,9% і 38,5% відповідно).

Для першої групи студентів спостерігається посилення поляризації думок – збільшилась кількість як тих, кому подобається в тій чи іншій мірі навчатися за БС (28,8% на першому курсі і 31,8% на другому курсі), так і як тих, кому в тій чи іншій мірі не подобається навчатися за БС (27,7% на першому курсі і 29,7% на другому курсі), але ця різниця статистично незначуща. Можна зробити висновок, що студенти на другом курсі навчання стають більш критичними в своїх оцінках навчального процесу в цілому.

З метою виділення узагальнених характеристик, які описують ставлення студентів до організації навчального процесу на факультеті за Болонською системою за допомогою методу аналізу головних компонент для категоріальних змінних (CATPCA) було проведено квантифікацію категоріальних змінних, які після збереження піддавалися факторному аналізу методом максимальної правдоподібності (maximum likelihood) з обертанням варімакс. Матриця навантажень подана нижче:

Матриця навантажень

	Фактор			
	1	2	3	4
8.1 Впровадженням кредитно-модульної системи	0.272	0.009	-0.137	-0.005
8.2 Організацією самостійної роботи	-0.129	0.006	1.241	-0.119
8.3 Змістом та кількістю додаткових завдань для отримання балів	0.268	0.006	-0.171	0.146
8.4 Кількістю балів набраних протягом семестру	0.520	-0.008	-0.220	-0.181
8.5 Забезпеченням літератури для підготовки до занять	-0.075	-0.036	-0.133	0.710
8.6 Можливістю навчатися закордоном	0.035	0.737	-0.077	0.141
8.7 Можливістю переходу з одного університету до іншого в межах країни	0.046	0.253	0.006	-0.157
8.8 Якістю викладання на факультеті.	0.112	0.028	-0.071	0.054

На основі аналізу діаграми осипу було прийняте рішення про виділення 4 факторів, які разом пояснюють 65,7% спільної дисперсії змінних. На 1-й фактор припало 22,5% спільної дисперсії, на 2-й фактор 20,2%, на 3-й фактор 12,4% та на 4-й фактор 9,9% спільної варіації змінних. Для інтерпретації факторів ми розглядали навантаження, які за абсолютною величиною перевищували 0,3.

На 1-й фактор навантажилися такі змінні: задоволеність кількістю балів набраних протягом семестру, впровадженням кредитно-модульної системи, змістом та кількістю додаткових завдань для отримання балів, організацією самостійної роботи, якістю викладання на факультеті, забезпеченням літератури для підготовки до занять. Всі ці змінні, на нашу думку, пов’язані з формальною стороною організації навчального процесу – технологією навчання за Болонською системою.

Другий фактор пов’язаний із задоволеністю студентів можливістю навчатися за кордоном та можливістю переходу з одного університету до іншого в межах країни, тобто з академічною мобільністю.

Третій фактор здійснює вплив на задоволеність організацією самостійної роботи та задоволеність змістом та кількістю додаткових завдань для отримання балів, отже на самостійну роботу студентів.

Четвертий фактор об'єднує такі змінні, як задоволеність забезпеченням літературою для підготовки до занять, а також задоволеність змістом та кількістю додаткових завдань для отримання балів, тобто зв'язаний безпосередньо з інформаційними ресурсами, які можуть бути використані для підготовки.

З метою виявлення впливу задоволеності студентів різними сторонами навчання за Болонською системою на ставлення студентів до Болонського процесу в цілому було проведено кореляційний аналіз на основі отриманих факторів.

Статистично значуще зі ставленням до Болонської системи в цілому корелює фактор пов'язаний з формальною стороною організації навчального процесу – технологією навчання за Болонською системою, (чим краще організація, тим більша задоволеність від навчання – $r = -0{,}541$, $p<0{,}01$) та фактор безпосередньо пов'язаний з інформаційними ресурсами ($r = -0{,}145$ $p<0{,}01$ – від'ємне значення коефіцієнтів кореляції пов'язане з зворотнім порядком шкал оцінювання в питаннях).

Спостерігаються статистично значущі відмінності задоволеності організацією навчання за БС на базі отриманих факторів у виділених групах студентів. У першій групі студентів зменшується задоволеність пов'язана з організацією навчального процесу – технологією навчання за БС ($r = -0{,}118$ $p<0{,}05$) та фактором мобільності ($r = -0{,}305$ $p<0{,}01$). В другій групі збільшується задоволеність пов'язана з організацією навчального процесу – технологією навчання за БС ($r = 0{,}153$ $p<0{,}01$) та зменшується задоволеність фактором мобільності ($r = -0{,}351$ $p<0{,}01$).

В процесі приєднання України до європейського освітнього простору особливу увагу викликають такі аспекти адаптації, як привабливість освіти, заохочення студентства до мобільності, співпраця та встановлення європейських вимірів якості вищої освіти. Слід зазначити, що в соціальному вимірі Болонський процес передбачає забезпечення соціальної справедливості по відношенню до студентів, зокрема при реалізації програми академічної мобільності. Мобільність, як зазначає М.З.Згуровський, це важлива якісна особливість європейського освітнього простору, що передбачає вільне пересування студентів і викладачів між вищими навчальними закладами та державами (відповідно до програми обміну студентами за системою грантів та за індивідуальними програмами) та загалом є однією з центральних задач Болонського процесу, тому оцінка студентами стану академічної мобільності має практичне прогнозуюче значення [1].

На важливості мобільності наголошують і зарубіжні дослідники, вказуючи. що академічна мобільність – це основа для створення ЕПВО (європейського простору віщої освіти) та академічної, культурної. соціальної. економічної сфер суспільства в цілому [2].

Побудова європейського простору вищої освіти здійснюється на принципах прозорості, відкритості та якості і привабливості навчання. Привабливість навчання в його соціальному вимірі в умовах Болонського

процесу передбачає забезпечення соціальної справедливості по відношенню до студентів, зокрема, при реалізації програм академічної мобільності.

Згідно з даними нашого дослідження мобільність студентів на даний час є швидше декларативною, ніж реальною особливістю Болонського процесу в нашій країні, крім цього існує тенденція до падіння значущості мобільності як мотиву вступу до внз (а отже і як чинника привабливості навчання за Болонською системою). Так, якщо мотив "переведення на навчання до закордонного вузу" відмітили в цілому 12,65% студентів під час першого опитування, то під час другого це зробили лише 2,3% опитаних. Такий стан мобільності як важливої якісної особливості європейського простору, що передбачає вільне пересування студентів між ВНЗ та державами, зумовлений передусім неузгодженістю навчальних планів країн-учасниць, відсутністю правових документів та взаємних договорів стосовно узгодження даної процедури, а також такими проблемами, як слабка підготовка студентів з іноземних мов, несприятливий візовий режим, відмінність у рівні життя населення України порівняно з країнами Європи та інше. Подолання цих перешкод є передумовою входження України до європейського освітнього простору.

Досить песимістично оцінюють студенти можливість переведення на навчання до закордонного університету. Відмінності між першою та другою хвилею статистично значимі на рівні 0.05, відповідно 2,5% друге дослідження та 12,6% перша хвиля. Таке падіння свідчить про досить критичне сприйняття реалій сьогодення студентською молоддю.

Особливе місце в організації навчального процесу у сучасній вищій школі відводиться впровадженню кредитно-модульної системи з метою досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка виходить із знань, умінь та навичок, що є надбанням випускника; затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці; затвердження загальноприйнятної та порівнянної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів; впровадження стандартизованого додатка до диплому; стимулювання викладачів і студентів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань; забезпечення прозорості системи вищої освіти та академічного та професійного визнання кваліфікацій [3].

Невід'ємним атрибутом Болонської декларації є кредитно-модульна система. Запровадження кредитно-модульної системи є важливим чинником стимулювання роботи як викладача, так і студента, збільшення часу їх індивідуального спілкування в процесі навчального процесу. Вона має як такі основні функції:

- сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходів з одного університету до іншого;
- чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності.

Згідно з даними наших досліджень, студенти за час, що минув між опитуваннями, краще адаптувалися до навчання за Болонською системою, помітна тенденція до збільшення кількості задоволених впровадженням кредитно-модульної системи в Київському

національному університеті: в цілому задоволені 30,8% (перше опитування) та 39,3% студентів (друге опитування).

У порівнянні з попереднім роком, підвищилась задоволеність студентів набраною кількістю балів за кредитно-модульною системою протягом семестру (48,0% та 56.6%, відповідно). Серед головних причин малої кількості балів, набраних протягом семестру, дещо знизилася важливість неможливості регулярних виступів на семінарських заняттях у зв'язку з великими академічними групами (77.4% та 72.4%, відповідно у 2008 та 2009 роках) і відсутності літератури для підготовки (36,5% та 34,4% відповідно), але значно підвищилась кількість студентів що зазначили небажання вчитися (7,7% респондентів у 2008 році та 21,2% у 2009 році).

Ще одним важливим аспектом задоволеності студентів навчанням є міжособистісна взаємодія з іншими суб'єктами освітнього процесу. Під час опитування у вересні 2009 року студентами ставилися додаткові питання щодо взаємодії з представниками факультету на різних рівнях. Задоволені в тій чи іншій мірі взаємодією між студентами та деканом факультету, між студентами та викладачами 60,7% та 59,2% респондентів відповідно. Дещо менше половини респондентів задоволені взаємодією з методистами і заступниками декана з виховної та навчальної роботи (48,2%, 46,0% та 44,3% відповідно). Лише 39,1% опитаних студентів задоволені взаємодією з кураторами та 34,3% — з студентськими органами самоврядування. Низька задоволеність вказує на малу увагу, яку приділяють куратори та студентські органи самоврядування студентам, хоча закликані перш за все допомагати студентами адаптуватися до навчання, проводити виховну роботу, допомагати підвищувати мотивацію до навчання, вирішувати нагальні проблеми.

Таблиця

Які умови, на Ваш погляд, є вирішальними для результативності самостійної роботи студента?

	09_2008	09_2009
	% по стовпчику	% по стовпчику
ставлення студентів до навчання;	52.6%	50.8%
достатнє забезпечення навчання якісною науково-методичною літературою;	62.2%	48.0%
Належне оцінювання самостійної роботи;	29.0%	38.6%
створення належних умов в бібліотеці, компіютерних класах, гуртожитках для індивідуальної роботи студентів;	46.1%	28.6%
індивідуальний підхід в роботі зі студентами з боку кафедри та викладачів;	29.0%	28.3%
організація систематичної консультативної роботи викладачів;	22.9%	24.3%
отримання студентами фундаментальних теоретичних знань;	25.7%	21.0%

Зміна парадигми освіти з суб'єкт-об'єктно орієнтованої на суб'єкт-суб'єктно орієнтовану передбачає збільшення частки самостійної роботи

студента. У відповідності до однієї з основних задач дослідження з'ясовувалась думка студентів щодо необхідних умов для результативності індивідуальної самостійної роботи.

Більшість студентів (незалежно від хвилі опитування) схвально відноситься до впровадження самостійної роботи, яка оцінюється додатковими балами (78,1% у 2008 році та 78,3% у 2009 році) та вважають, що вирішальними умовами результативності самостійної роботи є ставлення студента до навчання (52,6% у 2008 році та 50,8% у 2009 році) і достатнє забезпечення навчання якісною науково-методичною літературою (62,2% та 48,0% відповідно).

Для перевірки гіпотези про значущість відмінностей в оцінці значимості умов для результативності індивідуальної самостійної роботи різних груп студентів за час що минув між першою та другою хвилями дослідження було побудовано таблиці сполучення та використовувася Z-критерію.

За результатами дослідження статистично значуще (на рівні $p<0,05$) зменшилась значимість «створення належних умов в бібліотеці, комп'ютерних класах, гуртожитках для індивідуальної роботи студентів» як необхідної умови для результативності індивідуальної самостійної роботи і в першій, і в другій групах, що на нашу думку, пов'язано із вирешенням цієї проблеми адміністрацією университету (тобто вдалим впровадженням управлінських рішень в життя).

Для першої групи в процесі навчання (від 1-го до 2-го курсу) знизилась актуальність забезпечення якісною науково-методичною літературою (з 73,65% у 2008 році до 47,43% у 2009 році) та залишилась приблизно на попередньому рівні бажаність належного оцінювання самостійної роботи (33,5% у 2008 та 36,6% у 2009 році), на перше місце за значимостю виходить ставлення студентів до навчання (без зміни кількості респондентів, що обрали дану альтернативу – 55%)

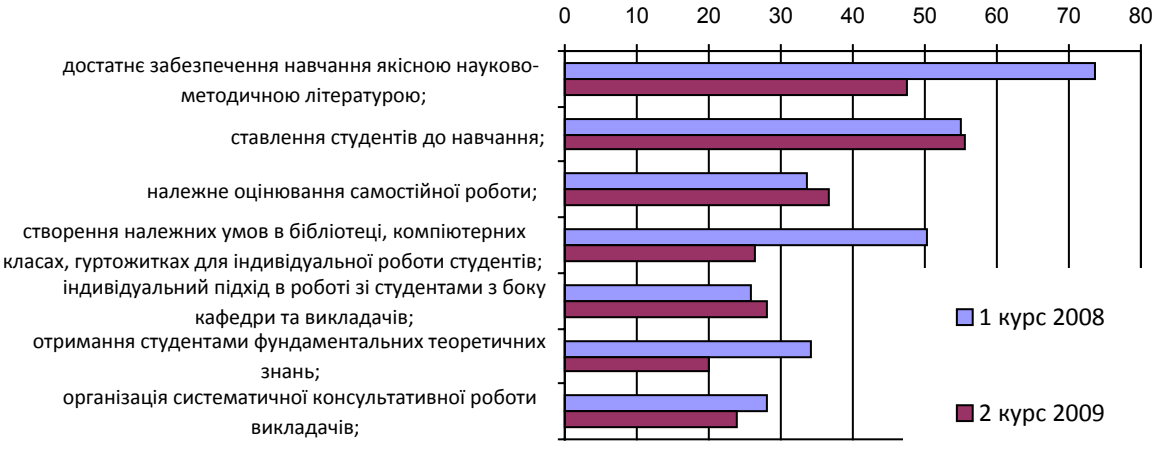


Рис.1 - Які умови, на ваш погляд, є вирішальними для результативності самостійної роботи студента (перша група)

Друга група - для студентів 3 курсу, (в порівнянні з їх думкою на 2 курсі), дещо знизилась важливість ставлення до навчання (50,9% у 2008 та 45,5% у 2009 році), забезпечення якісною науково-методичною

літературою (53,9% у 2008 та 48,7% у 2009 році), але підвищилась бажаність належного оцінювання самостійної роботи (25,7% у 2008 та 40,9% у 2009 році) та організація системної консультативної роботи викладачів (19,1% у 2008 та 24,7% у 2009 році).

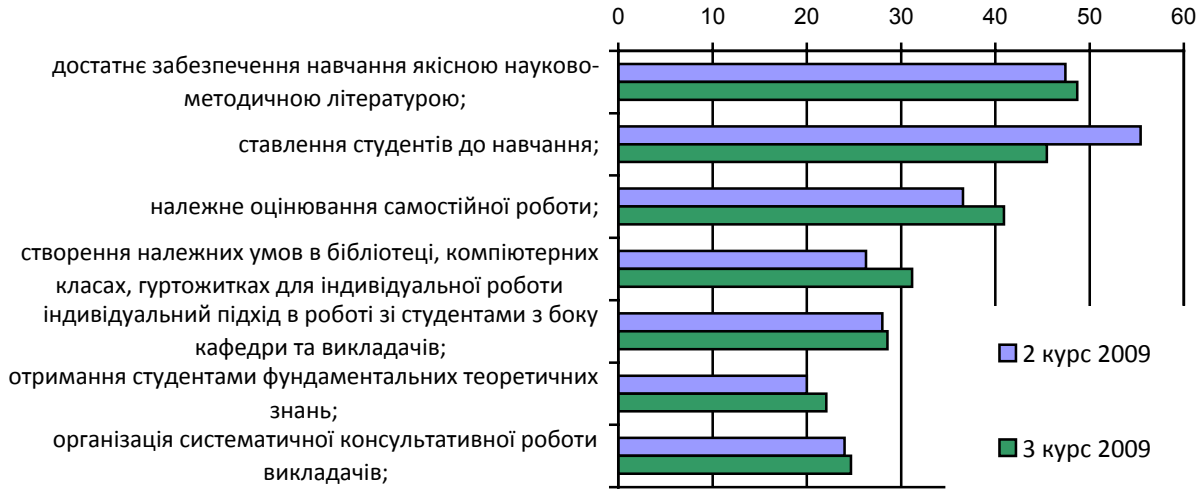


Рис.2 - Які умови, на Ваш погляд, є вирішальними для результативності самостійної роботи студента (друга група)

Перехід до навчання за Болонською системою передбачає можливість навчання за індивідуальним планом. Отримані дані соціологічного опитування показують позитивну динаміку професійного самовизначення в процесі навчання. Так, якщо на першому курсі про існуючу можливість самостійного вибору спецкурсів ствердно відповіло 45,2% респондентів, та про можливість навчання за індивідуальним планом — 18,6%, і значно більша кількість студентів відповіла, що їм потрібен самостійний вибір спецкурсів та можливість навчання за індивідуальним планом – відповідно 78,4% та 44.8%, то друга хвиля свідчить про зростання потреби у самостійному виборі спецкурсів (85,7%) та у можливості навчатися за індивідуальним планом (55,5%). Про існуючі проблеми стосовно цих аспектів навчального процесу та про зростаючі вимоги студентів до них свідчить те, що лише 29.9% та 14,9% відповідно відповіли, що мають таку можливість. Оцінка студентами таких параметрів навчального процесу, як формування змісту навчальної програми, візначення форм і методів контролю знань студентів, та доступ до навчальної та наукової інформації з різних джерел майже не змінилася.

Необхідною умовою успішного функціонування навчального процесу ВНЗ є його сучасне технічне забезпечення . Згідно з отриманими даними, в цілому задоволені технічним забезпеченням навчального процесу 57.8%, опитаних, при цьому помітне зниження задоволеності в процесі навчання — 61.5% (перша хвиля) та 54,0% (друга хвиля). Переважна кількість опитаних (80.0% в цілому) вважають за необхідне покращення матеріально-технічної бази свого факультету, при цьому на 1-2 курсі так вважають 83,8%, та 75,8% на 2-3 курсі відповідно.

Покращення матеріально-технічної бази факультетів безпосередньо залежить від фінансування внз, тому не дивно, що в цілому 77.15 студентів вважають за доцільне поліпшення фінансування нашого університету, із них 79.5 % студенти 1-2 курсів, та 74,7% студенти 2-3 курсів.

Висновки. Аналіз даних проведених досліджень свідчить про позитивні тенденції в адаптації студентів до навчання за Болонською системою, зокрема підвищилась задоволеність студентів: набраною кількістю балів за кредитно-модульною системою протягом семестру; умовами для індивідуальної самостійної роботи в бібліотеці, комп'ютерних класах, гуртожитках; покращується взаємодія студентів та викладачів та збільшується допомога, котру отримують студенти від викладачів при виникненні питань в процесі навчання.Проте існують питання, які потребують подальшого вирішення , зокрема, покращення матеріально-технічної бази університету, взаємодії студентів з кураторами та органами студентського самоврядування, переведення декларованої мобільності студентів в реальну можливість.

***Література**: 1. М.З. Згуровський Болонський процес: головні принципи та шляхи структурного реформування вищої освіти України. Київ, НТУУ "КПІ" , 2006. с.386; 2.Болонський процесс Основополагающие материали / Москва. «Финансі и статистика».2007. Пер. с англ.А.К.Бурцева; 3. Кишенко Г.І., Нахабіч М.А., Щиголь І.В. Адаптація навчального процесу до засад Болонського процесу в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка очима студентів (за результатами соціологічних досліджень) // Вища освіта України – Додаток 3, том II (9) – 2008р. – Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – с. 293 – 301.*

УДК 316.74

Соколова К.О.

провідний соціолог Київський національний університет ім. Тараса Шевченка

Ціннісні аспекти мотивації отримання вищої освіти в контексті Болонського процесу

В даній статті автор розглядає ціннісні аспекти мотивації студентів ВНЗ до отримання вищої освіти, професійного самовизначення, оцінки студентами стану впровадження кредит но-модульної системи.

***Ключові слова:** вища освіта, студентська молодь, професійна соціалізація, мотивація, навчальний процес.*

Процеси розвитку, трансформації та функціонування інституту вищої освіти невід'ємно пов'язані з задоволенням актуальних потреб наявних в суспільстві. Змінюючись під впливом зовнішніх та внутрішніх для України обставин, інститут вищої освіти в свою чергу впливає на суспільство через формування його інтелектуальної еліти обумовлюючи таким чином його розвиток. Події останніх двох десятиліть справили особливий вплив на інститут вищої освіти в нашій країні, оскільки супроводжувались переходом від планової до ринкової моделі економіки, отриманням країною статусу незалежної суверенної держави, посиленням глобалізаційних процесів та курсом

євроінтеграції. Всі ці фактори призвели до необхідності реформування вищої освіти в напрямку розробки і запровадження загальних стандартів оцінювання та структуруванню навчальних програм за кредитно-модульною системою в контексті Болонського процесу, мета якого - створення єдиного європейського простору вищої освіти.

Ці локальні та глобальні процеси, які обумовили трансформацію інституту вищої освіти, викликали нові проблеми і протиріччя. По-перше, це стосується переходу на двоступеневу систему освіти – чотирьохрічний бакалаврат та дворічну магістратуру. Цей процес супроводжується проблемами визначення змісту, обсягу та співвідношення необхідних дисциплін для надання такого рівня вищої освіти, який би був одночасно і академічним і відповідав вимогам ринку праці, що породжує відмінності навчальних програм в різних ВНЗ. Також, набуло чергового загострення питання співвідносності бакалаврських дипломів виданих різними освітніми установами такими як університети, коледжі, технікуми та ін.. По-друге демократизація освіти призвела до появи великої кількості бажаючих отримати вищу освіту, а в поєднанні з демографічними хвилями народжуваності - до неузгодженості між попитом на надання освітніх послуг та здатністю задовольнити ВНЗ цей попит.

Так, зростання кількості абітурієнтів впродовж останнього десятиліття було викликано збільшенням народжуваності початку 80-х рр. ХХ ст. після тривалого спаду. За період з 1979– 2006 рр. максимальні показники народжуваності спостерігались в 1983–1987 рр. Це вплинуло збільшення кількості приватних ВНЗ, а також на підвищення рівня акредитації державних навчальних закладів в 90-х рр. ХХст.

Період підвищення рівня народжуваності був короткотривалим, і починаючи з 1988–1989 рр., народжуваність та приріст населення почали зменшуватись. В наступних роках рівень народжуваності в країні надалі падав [1, с.293-295]. З падінням рівня народжуваності кількість абітурієнтів почала скорочуватись, що створило в останні роки проблему недобору абітурієнтів до складу студентів багатьох ВНЗ України. Це викликало додаткові зміни в освітній політиці держави загалом та загострило конкуренцію між ВНЗ.

Тому, в умовах інституційних змін, дійсно актуально на постійній основі досліджувати стан функціонування інституту освіти, а саме проблеми формального та змістовного характеру в організації викладання, а також специфічні ціннісні детермінанти мотивації та очікування суб’єктів освітнього процесу, їх ціннісні орієнтації тощо. Такі дослідження є джерелом даних для аналізу поточного стану та динаміки змін інституту вищої освіти, а також відображають ефективність впроваджених змін в системі вищої освіти, або ж їх деструктивні наслідки. Особливо це стосується досліджень ціннісних орієнтацій, мотивації отримання вищої освіти, ціннісних преференцій та експектацій студентської молоді, яка в якості інтелектуальної еліти

визначатиме в майбутньому стан та шляхи розвитку нашого суспільства.

З метою організації таких досліджень, факультетом соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка було запроваджено моніторингове дослідження «UNIDOS» (Університетське дослідження)[3] . Здійснення моніторингових досліджень покладене на лабораторію з прикладних соціологічних досліджень під керівництвом декана факультету соціології Горбачика А.П. Дослідження проводиться двічі на навчальний рік восени та наприкінці зими. Інструментарій моніторингу містить змінні та постійні частини. Дослідження проводиться за сприянням та підтримкою керівництва університету.

Мета даної статті полягає в дослідженні ціннісних аспектів мотивації студентів до навчальної діяльності у ВНЗ та з'ясукванні особливостей оцінок студентами якості освітніх послуг в контексті Болонського процесу за результатами чотирьох хвиль моніторингового соціологічного дослідження.

Можна зазначити, що частина проблем, які зачіпаються в дослідженнях вищої освіти, пов’язана з певною системою ціннісних преференцій різних агентів соціалізації. Особливо це стосується середніх навчальних закладів, які закладають основи мотивації до навчальної діяльності та сприяють професійній орієнтації майбутніх абітурієнтів. Результати аналізу третьої хвилі моніторингу свідчать про наявність серед абітурієнтів (вчорашніх школярів) проблем професійного самовизначення, які в подальшому переходять в проблеми лояльності студентів до обраного ними професійного напрямку вищої освіти та спеціалізації зокрема.

За результатами четвертої хвилі моніторингу, яка містила питання про умови та перебіг вступної компанії в університеті 2009 - 2010рр, близько половини опитаних на першому курсі, які приймали участь у вступній літній компанії та в подальшому були прийняті до університету, тримали оригінали документів у себе вичікуючи, щоб обрати навчальний заклад та спеціальність. Окремо цей факт не викликає інтересу, але в поєднанні з інформацією про те, що половина студентів подавали документи на різні спеціальності викликає стурбованість. В цілому інтерес до різних спеціальностей абітурієнтів закономірне явище для молодих людей, які перебувають в пошуках свого місця в суспільстві. Але в контексті вибору напрямку вищої освіти наявність інтересів до різних професій скоріше демонструє факт ціннісної дезадаптації та загальну дезорієнтацію молодих людей в аспекті сприйняття соціальної цінності майбутньої професії. Про це свідчать дані з приводу причин отримання вищої

[3] В статті використано масиви даних чотирьох хвиль досліджень. Генеральна сукупність-студенти денної форми навчання. Вибірка багатоступенева: перша хвиля – лютий/ березень 2009року(N=604), похибка вибірки - 4%; друга хвиля - вересень 2009року (N=1200), похибка вибірки -5%; третя хвиля – лютий/березень 2010року(N=1277), похибка вибірки - 4% для бакалаврату та 7% - для спеціалістів та магістрів; вересень 2010р.(N=1274,) похибка вибірки -5%. Дослідження здійснюється студентами третього, четвертого та п’ятого курсів в межах виробничої практики під керівництвом викладачів факультету.

освіти, вибору спеціальності і лояльності до власної спеціальності та перспектив отримання другої вищої освіти.

В межах дослідження студентам було запропоновано відповісти на питання "Для чого Ви отримуєте вищу освіту? Вища освіта є корисною для того щоб…" та дати оцінку за шкалою від 1 до 7, де 1- некорисно а 7- дуже корисно. За результатами застосування факторного аналізу, серед різних причин отримання вищої освіти впродовж чотирьох хвиль найбільш важливими студенти назвали ідеалістичні(саморозвиток та освіта як мета) та прагматичні(статус, професія, прибуток) причини. До ідеалістичних причин можна віднести такі як: бути освіченою особистістю, розвивати власні ідеї та думки, отримати гарну академічну освіту. До прагматичних причин відносяться такі як: отримати цікаву роботу, мати надійний прибуток та отримати високу соціальну позицію.

Основні причини обрання студентами своєї спеціальності протягом двох років досліджень за результатами факторного аналізу можна розподілити на три групи: індивідуальні преференції (особиста зацікавленість, власні здібності та покликання), активний прагматизм (перспектива постійної та надійної роботи, можливість стати впливовою людиною у майбутньому.) та пасивний прагматизм, який проявляється у орієнтації студентів, які обирають спеціальність, на сприятливі обставини до вступу у ВНЗ (маленький конкурс, припущення про нескладність навчання, вплив родичів і близьких, бажання навчатись лише в даному університеті). Найбільш важливими для вибору спеціальності серед студентів виявилися причини індивідуалізму та активного прагматизму. Серед найменш важливих виявилися причини пасивного прагматизму.

Неочікуваний результат було виявлено при порівнянні причин обрання спеціальності хлопців та дівчат. Так, при виборі спеціальності дівчата, більше за хлопців, орієнтувались на перспективне працевлаштування по закінченню навчання, а також на думку батьків, родичів і оточуючих. А на вибір хлопців, більше ніж на вибір дівчат, впливало припущення щодо нескладності навчання, маленький конкурс та неможливість вступити до іншого ВНЗ.

Досвід навчання також, як виявилось, впливає на оцінку важливості причин вибору спеціальності. Якщо причини вибору спеціальності у молодших курсів носять дещо абстрактний характер, то на старших курсах відбувається переоцінка відповідності обраної спеціальності своїм здібностям. На перше місце в ієрархії причин молодші курси ставлять інтерес до спеціальності, тоді як старші курси - здібності молодої людини до майбутньої професійної діяльності. Це прямо свідчить про зміни в баченні майбутньої професійного шляху. Підтверджують це дані щодо лояльності студентів до своєї спеціальності.

Лояльність студентів до обраної спеціальності оцінювалась як повторний вибір своєї спеціальності, за умови, що вони могли б повернути час назад. За результатами дослідження в третій та четвертій хвилях було виявлено, що свою спеціальність знову обрали

б більше половини опитаних студентів. Не обрали б вдруге свою спеціальність до 15% опитаних в обох хвилях моніторингу. Серед тих, хто не обрав би вдруге свою спеціальність, більшість - студенти гуманітарних факультетів. Найбільш лояльними до своїх факультетів виявилися студенти юридичного факультету, інституту міжнародних відносин та економічного факультету. Можна припустити, що студенти цих факультетів успішно починають займатися професійною діяльністю або бачать для себе гарні перспективи. Цікаво, що на деяких природничих факультетах близько третини опитаних взагалі не можуть визначитись з тим, чи обрали б вони свою спеціальність вдруге, чи ні. Також було виявлено, що лояльність студентів до спеціальності не залежить від курсу навчання студентів університету, хоча в цілому відбувається оцінка співвідносності власних здібностей та спеціальності впродовж навчання.

Тому не викликає подиву той факт, що, за результатами останніх двох хвиль моніторингу, близько половини опитаних студентів в подальшому планують отримати другу вищу освіту, а третина з них планує це зробити одразу після закінчення навчання. Майже дві третини опитаних не визначилися з навчальним закладом для отримання другої вищої освіти. Найбільш перспективними напрямками отримання другої вищої освіти студенти вважають, як правило, економіку, правознавство та міжнародні відносини, найменше студенти хотіли б отримати другу вищу освіту за природничими спеціальностями. При цьому дві третини опитаних вважають за основні перешкоди отримання другої вищої освіти брак фінансових та часових можливостей. Отже, можна говорити не тільки про проблему професійної орієнтації, а і про наявність деякого парадоксу між бажанням отримати іншу професію та часовими і матеріальними витратами які супроводжують отримання першої вищої освіти.

Оцінка освітніх послуг ВНЗ також потребує детально вивчення. На початку переходу університету на кредитно-модульну систему в межах другої хвилі моніторингу були задані питання, які стосувались розуміння та адаптації студентів до змін системи навчання та оцінювання. За результатами дослідження було виявлено, що незважаючи на те, що з 2009\2010 навчального року всі курси переведені на кредитно-модульну систему, 29% опитаних вважали, що не навчаються за нею. З цих 29% опитаних половина - це перший курс, а на інших курсах кількість тих, хто вважає, що не навчається за кредитно-модульною системою коливається від 5% до 14%. Близько 40% студентів відзначили, що мають негативні враження від кредитно-модульної системи, на противагу третині опитаних, які мають позитивні враження від навчання за нею. В цілому, враження від свого навчання та підготовленість викладачів студенти оцінюють на трійку за п’ятибальною шкалою. Також було виявлено, що старші курси схильні більш високо оцінювати навчання за кредитно-модульною системою, проте не так добре розуміють систему накопичення балів, як молодші курси. В цілому, було встановлено, що

студентам більш зрозуміла система накопичення балів, ніж критерії оцінювання відповідей, контролю рефератів, курсових та дипломних робіт. Найменше студенти задоволені такими аспектами навчання за кредитно – модульною системою, як керівництво самостійною роботою. Як висновок можна сказати, що серед студентів, на перших етапах зміни системи навчання та оцінювання спостерігається низький рівень задоволеності різними аспектами кредитно-модульної системи.

Оскільки впровадження кредитно-модульної системи вплинуло на всі складові навчального процесу, в межах першої хвилі моніторингу було закладено блок питань про рівень задоволеності за п'яти бальною шкалою такими складовими навчального процесу як лекційні, семінарські, практичні, лабораторні заняття, консультації з викладачами та керівником, конференції та святкові заходи. Було виявлено, що більше двох третин опитаних студентів в університеті задоволені цими складовими навчального процесу. Подібна тенденція зберігається відносно зв'язку між рівнем успішності студента та мірою його задоволеності навчальним процесом. Незалежно від середнього балу за сесію, переважна більшість опитаних задоволені лекційними, семінарськими, практичними заняттями та консультаціями з викладачами. Однак, було виявлено, що з переходом на старші курси в середньому задоволеність лекційними, семінарськими та практичними заняттями зменшується, натомість рівень задоволеності консультаціями з науковим керівником зростає. Такі зміни можуть бути зумовлені рядом різних причин починаючи від , які потребують подальшого вивчення.

Зважаючи на трансформаційні процеси у вищій освіті та необхідність адаптації студентів до цих змін, в межах першої хвилі моніторингу були розглянуті різні засоби забезпечення ефективного навчального процесу. Серед цих засобів, студенти визначили такі найбільш важливі, як посилення зв'язку з практикою, зменшення розміру навчальних груп, приділення більше уваги вивченню іноземних мов та збільшення кількості годин на практичні заняття. В цілому, всі запропоновані для оцінки засоби за результатами застосування факторного аналізу розподіляються на дві групи. Перша група умовно може бути інтерпретована як індивідуалізм підходу до навчального процесу. До цієї групи входять такі засоби як посилення зв'язку з практикою, зменшення розміру навчальних груп, приділення більше уваги до студентів з боку викладачів, покращення викладацького складу, приділення більше уваги вивченню іноземних мов та збільшення кількості годин на вивчення теоретичного матеріалу та збільшення кількості годин на практичні заняття. До другої групи відносяться засоби полегшення навчального процесу загалом, такі як перехід з однієї зміни на іншу, зміна факультету та ВНЗ, збільшення кількості годин на самостійну роботу, створення умов тим, хто має дітей, зменшення вимог на іспитах та зміна організації навчання. Втім, за оцінками студентів, індивідуалізм на

сьогоднішній день є більш необхідним ніж різноманітні полегшення навчального процесу.

Однак, якщо розглянути більш детально відмінності між преференціями засобів в різних групах студентів, виявляється що студенти різних курсів та студенти з різним рівнем успішності мають свої пріоритети. В середньому, старші курси вважають більш актуальним, ніж молодші курси, посилення зв'язку з практикою, покращення викладацького складу, складання списку факультативів на вибір студента, приділення більше уваги вивченню іноземних мов та збільшення кількості годин на практичні заняття. За середнім балом, «відмінники» також більше, ніж студенти з нижчими балами, потребують зменшення розміру навчальних груп, і приділення більше уваги вивченню іноземних мов.

Узагальнюючи представлені результати моніторингу, доцільно зробити *висновок* відзначити, що в умовах трансформаційних процесів вищої освіти, існує доволі багато проблем пов'язаних з кількісними змінами в системі освіти, які ще не набули якісного характеру у зв'язку з інертністю інституту освіти. Тож існує необхідність на постійній основі здійснювати моніторингові дослідження ціннісних детермінант університетської освіти в межах загального державного проекту, який би дозволив залучити різні ВНЗ України з метою встановлення тенденцій та наслідків участі в Болонському процесі.

***Література**: 1. Н. Прицюк Народжуваність в Україні: регіональний аспект./ . Прицюк Н. // Вісник львівського університету. Серія геогр. 2008. Вип. 35. С. 292–298*

УДК 316.334

Черняк Д.С.

к. соц. н., доцент кафедри політології і соціології Київського національного університету технологій та дизайну

Проблема вдосконалення викладання соцільно-гуманітарних наук та соціології у вищих навчальних закладах України

В статті наведені аргументи стосовно важливості посилення гуманізації та гуманітаризації системи вищої освіти. Здійснено аналіз чинників, які сприяють вдосконаленню викладання соціально-гуманітарних наук та соціології у вищих навчальних закладах України.

***Ключові слова:** вища освіта, гуманітаризація системи вищої освіти, соціально-гуманітарні науки, викладання соціології.*

Період кінця XX – початок XXI ст. став переломним в житті українського суспільства. Визначались пріоритети та завдання розвитку, основні напрями здійснення внутрішньої та зовнішньої політики держави. Значна увага приділяється реформуванню системи освіти, зокрема вищої. Не вщухають дискусії з приводу гуманізації та гуманітаризації освіти. Звісно не можна абсолютизувати роль гуманітарних та суспільних наук при підготовці студентів соціально-

гуманітарних природничих та технічних спеціальностей, але й не слід принижувати та недооцінювати їх значущість. Враховуючи дискусійний характер означених питань, метою даної статті є аналіз чинників, які сприяють вдосконаленню викладання соціально-гуманітарних наук та соціології у вищих навчальних закладах України.

Насамперед відзначимо, що вимоги сучасного життя зумовлюють появу спеціалістів нової генерації: освічених, мобільних, здатних адаптуватися до нових швидкоплинних умов, відповідальних за наслідки своєї діяльності, спроможних захищати свої права та інтереси. Демократичне суспільство несумісне з неуцтвом. Для того, щоб існувати в сучасних умовах мало бути „вузьким спеціалістом", необхідна ерудиція, широкий кругозір, політико-правова компетентність, вміння пов'язувати події особистого життя з суспільними процесами тощо. Оскільки Україна обрала для себе шлях інтеграції до європейської співдружності, то і система освіти повинна відповідати визнаним стандартам, зокрема, згідно європейських стандартів освіченою є людина, що оволоділа професією, комп'ютером, знає декілька іноземних мов, має демократичний світогляд і в своїх діях керується цінностями та надбаннями світової та національної культури.

Останнім часом Міністерство освіти і науки України ініціює нововведення, які можуть негативно позначитися на стані і перспективах суспільних наук в цілому та соціології зокрема, оскільки недооцінюється їх соціалізуюча роль (див. Наказ № 642 від 09.07.2009 „Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін за вільним вибором студента"). Можна цілком схвально оцінювати позицію щодо індивідуальної освітньої траєкторії студента. Дійсно, переважна частина студентства обирає свою майбутню спеціальність враховуючі свої здібності, уподобання, покликання саме до такої діяльності, перспективи працевлаштування, тобто їх вибір цілком свідомий. Проте досвід вступних кампаній засвідчує чимало прикладів, коли абітурієнти подавали документи в декілька вузів, на різні спеціальності, аби тільки навчатися. Особистий досвід роботи зі студентами дає підстави стверджувати, що і на 3-4 курсі деякі студенти вагаються чи вірно вони обрали свій фах (оскільки слухались порад батьків, навчаються там, куди можна було легше вступити, зважаючи на фінансовий фактор). Для деяких освіта – це лише диплом („корочка"), можливість уникнути служби в армії. Хтось розчарувався в своєму виборі, зіткнувшись з реаліями життя. Існують і такі, що не визначились не тільки з питанням „Ким бути?", але й з тим „Яким бути?".

І ось тут криється найбільша небезпека, оскільки система освіти формує не просто спеціаліста, ми говоримо про освічену людину, громадянина держави. Існує пряма залежність розвитку суспільства від рівня освіченості населення. Як цілком справедливо зазначають Ж.Малахова та В.Огаренко набуття та підвищення якості людського капіталу безпосередньо залежить від рівня освіти. «Забезпечення високого рівня освіти – основна умова нарощування інтелекту нації, її самостійності й конкурентоспроможності на світовому ринку. Освіта нації – основний соціальний капітал» [1, с. 10].

Згадаємо досвід українського суспільства кінця XX ст., коли першокласні спеціалісти (інженери, педагоги, лікарі тощо) залишились на узбіччі, єдине, що їм пропонувала держава це „вулична торгівля", „човникарство", постійний пошук додаткового приробітку. Така вимушена низхідна мобільність стала для багатьох випробуванням на міцність та стресостійкість.

Не зважаючи на певні позитивні зрушення, і досі дані соціологічних досліджень фіксують низький рівень довіри до соціальних інститутів, побоювання за майбутнє. Кризові явища, що мають місце в економіці, політичному житті породжують невпевненість, розмитість життєвих, світоглядних орієнтирів. Наприклад, за даними соціологічного моніторингу, що проводиться Інститутом соціології НАН України, на запитання „За теперішнього безпорядку та невизначеності важко зрозуміти, у що вірити" ствердно відповіли 78.5% (1992 р.), 83.2% (1999 р.), 78.3% (2000 р.), 75.7% (2008 р.) населення. Погоджуються з тим, що багато з того, у що вірили наші батьки, руйнується на очах 88.1% (1992 р.), 89.8% (1999 р.), 85.7% (2008 р.) населення. 66.3% (1992 р.), 73.6% (1999 р.), 66% (2008 р.) населення згодні з тим, що раніше люди краще себе почували, бо кожен знав, як вчинити правильно [2, с.19-20]. В умовах невизначеності відбувалось формування сучасного студента, громадянина, майбутнього спеціаліста, батька.

Зважаючи на кризові явища суспільного життя *саме цикл соціально-гуманнітарних наук покликаний сформувати світоглядні орієнтири, дати уявлення про закономірності та механізми функціонування суспільства, місце людини в ньому, знання про права, обов'язки, відповідальність індивіда; спрямований на підвищення рівня загальної культури, компетентності суджень, на вкорінення в суспільній свідомості демократичних цінностей, правил і норм, яким слідують з власних переконань, визначаючи особистий внесок у розбудову суспільства*.

Слід наголосити, що в системі соціально-гуманітарної підготовки студентів важлива світоглядна та пізнавальна місію належить соціології, яка виступає в якості генералізуючої науки про суспільство. Соціологія, як влучно зазначає польський соціолог П.Штомпка, „допомагає та дозволяє громадянам раціональним способом знайти сенс життя, визначити власну ідентичність, зайняти своє місце в суспільстві, виявити можливі шанси та наслідки своїх дій. Вона озброює нас мапою того світу, в якому ми живемо, допомагає нам краще орієнтуватися в хаосі подій, сприяє більш раціональній інтерпретації нами всього, що навколо нас відбувається" [3, с.36].

Питання викладання соціології у ВНЗ для студентів інших спеціальностей залишається актуальним на сьогоднішній день про що можуть свідчити семінари, конференції, численні публікації з приводу узагальнення викладацького досвіду. Дослідники проблем соціологічної освіти вказують, що її поліпшення сприятиме піднесенню загального рівня гуманітарної освіти, поглибить знання молоді про суспільні процеси, її світоглядну культури, і безумовно, це питання державної ваги [див.:4; 5].

Утвердженню соціології в якості навчальної дисципліни сприяло розуміння владою її ролі у здійсненні соціально-економічних та політичних реформ, забезпеченні прогнозованості суспільних процесів, зміцненні демократичних засад суспільства. Зокрема, це стосується Указу Президента України Л.Кучми від 25 квітня 2001 року (№ 275/2001) «Про розвиток соціологічної науки в Україні», в якому наголошувалось на необхідності поширення соціологічних знань серед населення, запровадження в загальноосвітніх навчальних закладах курсу з основ соціології [6].

На жаль, курс „Соціології" невеликий за обсягом, з чітко визначеними програмними питаннями, не зорієнтований на специфіку спеціальності, форму навчання тощо. Соціологічна освіта відрізняється, на думку фахівців [7;8;9] недостатнім рівнем інтенсивності, залежністю від позиції керівництва навчального закладу, наявністю вільних годин в навчальному плані, супротивом технократичного середовища, низькою залученістю фахівців-соціологів до викладацької діяльності.

Викладання курсу „Соціологія" супроводжується рядом проблем, які зумовлені в першу чергу невизначеністю суспільного замовлення на вивчення даного курсу, а також кризовими явищами в системі вищої освіти. Незважаючи на те, що вивчати соціологію як загальнообов'язкову дисципліну почали наприкінці XX ст., і є значні доробки щодо організації навчального процесу, в громадській думці побутує скептицизм щодо ролі соціології, оскільки відсутнє розуміння того, що собою представляє наука. Старше покоління, що має досвід вивчення історії КПРС, наукового комунізму, зневажливо ставиться до суспільних наук, наголошуючи на їх ідеологічній, пропагандистській функціях, і ,як правило, говорять, що ті, хто раніше викладав „науковий комунізм" зараз читають суспільствознавчі курси. Молода паросте (випускники-соціологи) рідко обирають для себе викладацьку, і скоріше орієнтуються на дослідницьку, управлінську діяльність, оскільки не бачать для себе перспектив саме в системі освіти.

Постать викладача сьогодні в центрі уваги. Можновладці, чиновники, освітяни говорять про особисті, моральні, професійні якості викладача, педагогічну майстерність. Наголошують на необхідності постійного самовдосконалення, творчого підходу до навчально-виховного процесу, встановлення шанобливих, демократичних відносин в системі „Викладач - Студент", вказують на доцільність конкурентної боротьби серед викладацького складу, для того, щоб позбутися посередності в системі освіти тощо. Звісно такі заходи спрямовані на удосконалення системи освіти. Проте ми не повинні забувати, що не конкурентна боротьба повинна бути пріоритетом для викладача, а студент, молода людина, що визначає своє життя та розвиток суспільства. Освітяни повинні згуртуватися для вирішення спільної мети.

Викладач – не тільки носій знань, він – вихователь. Часто виникає проблема не просто дати знання, а навчити вчитися, прищепити смак до здобуття нових знань, допитливість, що не були сформовані в родині. Слушною є думка, Р.Бєланової, яка зазначає: «Найбільший злочин – ігнорувати виховання студентської молоді у вищих закладах освіти.

Наслідки цього сумні. По-перше, невихована, аморальна і бездуховна людина з вищою освітою, з вагомим багажем знань небезпечна, бо знання набуті в університеті, вона може використати з руйнівними намірами. Брак виховання спеціаліста з вищою освітою, поза сумнівом, буде негативно впливати на розвиток суспільства» [10, с.178].

Роль та статус викладача в суспільстві принижено. В пошуках додаткового заробітку викладачі розриваються між декількома вузами. Це безумовно позначається на рівні їх професіоналізму. Слід наголосити на споживацькому ставленні до праці викладача деяких комерційних навчальних закладів. В гонитві за студентом (який сплачує за навчання) ВНЗ формує осередок студентської молоді, що іноді не відрізняється не тільки рівнем підготовки, але й рівнем дисципліни, самодисципліни. Досить популярними стали різного роду моніторинги навчально-виховного процесу. Наприклад опитування студентів на тему «Викладач очима студентів». Звісно керівництво ВНЗ бажає мати інформацію про рівень професіоналізму педагогічного колективу, зворотній зв'язок зі студентом (реагувати на запити студента як споживача освітніх послуг), побудувати систему освіти на демократичних засадах. Але в той же час не піднімається питання: чи об'єктивне таке оцінювання, адже зрозуміло, що більш лояльний викладач, що користується принципом невтручання та потурання буде мати більш схвальну оцінку, ніж його вимогливий колега. До того ж такі опитування автоматично підривають довіру до авторитету викладача, ставлять під сумнів його професійні якості. В умовах зневажливого ставлення до навчання і педагога повинен працювати викладач.

Зміна статусу викладача в суспільстві в поєднанні з удосконаленням його професіоналізму та педагогічної майстерності, підвищення рівня свідомості молодих педагогів, від яких залежить становлення та розвиток нової генерації спеціалістів, є ключовою проблемою системи освіти.

Реалії сьогодення змушують студентів бути активними. Деякі з них поєднують навчання та роботу, що позначається на їх результатах, особливо це стосується підготовки до курсу „Соціологія", що передбачає не просто вивчення лекційного конспекту, знайомство з навчальною літературою, а аналіз першоджерел, періодичних видань. З'явилась проблема зниження пізнавальної активності, вибіркового ставлення до дисциплін, зумовлена песимізмом в молодіжному середовищі (деякі молоді люди не бачать для себе перспектив, особливо це стосується працевлаштування).

Зрозуміло, що за цих умов зростає роль викладача, що допомагає студентові зорієнтуватися в інформаційному вирії, формує вміння творчо мислити, здатність до критичного аналізу. Від вміння викладача організувати навчально-виховний процес, змістовно проводити лекційні та семінарські заняття залежить інтерес до дисципліни.

Перші заняття з курсу «Соціологія» вимагають надмірних зусиль від викладача, оскільки необхідно показати актуальність та корисність курсу, зв'язок зі спеціальністю тощо. Враховуючі жорсткі часові рамки, необхідно побудувати курс таким чином, щоб інформація була чітка, зрозуміла студенту, поданий матеріал зорієнтований на сьогодення,

насичений прикладами, даними соціологічних досліджень, і в той же час викладач не повинен удаватись до спрощень. Дослідники, що аналізують проблеми соціологічної освіти в непрофільних вузах, пропонують різні стратегії проведення занять. Наприклад, С. Губіна зазначає, що перед соціологією як навчальною дисципліною необхідно ставити нове світоглядне завдання, що полягає в «створенні реального образу сучасного суспільства в контексті глобальних процесів та розумінні соціального образу-Я як активного діяча» [11].

Значні труднощі пов'язані з підготовкою студентів до семінарських занять та контролюючих заходів. Порівняно з 90-ми роками XX ст., коли соціологія утверджувалась в якості самостійної науки та навчальної дисципліни, сьогодні з'являється значна кількість соціологічної літератури. Наприклад, результати пошуку в електронному каталозі Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського дають більше трьохсот позицій. Проте фахівці вказують на низький теоретико-методологічний рівень деяких праць. Автори сучасних соціологічних робіт тяжіють до крайнощів: або ж подають матеріал примітивно, схематично, мозаїчно, або надто складно для непідготовленого теоретично студента. Проблема підручників низької якості породжена прагненням деяких кафедр довести свою теоретичну спроможність та новими освітніми стандартами. Зокрема це стосується «Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента» затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2008 року, один з пунктів якого передбачав, що пошукувачі вченого звання повинні бути авторами навчальних посібників та підручників з грифом Міністерства освіти і науки України. Це породило ситуацію, коли прагнучі підвищити свій статус більшість молодих кандидатів наук «ринулися» до написання посібників. А це як відомо кропітка, багаторічна робота, яка потребує напрацювань, досвіду тощо. Існують вимоги і щодо подання навчального матеріалу: сьогодні автори навчальних посібників орієнтуються на висвітлення інформації у вигляді схем, таблиць. Зрозуміло, що такого роду праці мають право на існування. Але слід заздалегідь орієнтувати студента, що такі матеріали допоміжні, використовуються як стимулюючі, для того щоб активізувати роботу пам'яті.

Слід зауважити, що деякі роботи відірвані від реалій сучасного життя, і створюють картину абстрактного суспільства. Тому і виникають ситуації, коли студенти технічних спеціальностей легко оперують складною профільною термінологію, і не можуть запам'ятати поняття соціології (оскільки намагаються не зрозуміти, а завчити витіюваті терміни). Доцільно також констатувати, що незважаючи на те, що зараз вже зняті категоричні вимоги щодо обов'язковості міністерського грифу, однак інерція випуску соціологічної навчальної літератури низької якості є доволі відчутною. Отже має місце проблема адекватності змісту сучасної соціологічної літератури, наближення його до реалій суспільства, враховуючи особливості спеціальності, форму навчання, специфіку студентської аудиторії.

Необхідно враховувати і реалії сьогодення: в умовах браку часу, комп'ютеризації суспільства, навчальна література стає не єдиним джерелом отримання необхідної інформації, ваги набирають Інтернет-ресурси. Вони дозволяють досить оперативно знайти необхідну інформацію (не втрачати час на пошук літератури в каталозі, роботу в бібліотеці, ксерокопіювання, записи тощо), інше питання якості таких матеріалів. Як правило, готуючись до семінарського заняття студенти користуються „рядком пошуку", де вписують проблемне питання, і обирають для себе перше-ліпше, що підпадає під задану тему (це реферати, уривки навчальних посібників, статей, на авторство яких студенти навіть не звертають уваги), як наслідок маємо доповіді, реферати, контрольні роботи студентів заочної форми навчання низької якості з сумнівним змістом.

Науковці, викладачі суспільних наук зазначають на необхідність узгодження тем, що пропонуються студентам для вивчення в межах різних суспільствознавчих курсів, забезпечення їх послідовності та наступництва.

Для того, щоб активізувати пізнавальну активність студента та відповідати вимогам інформаційного суспільства, запроваджуються новітні методики навчання. Використовуються ділові ігри, конференції, круглі столи, студентам пропонують творчі завдання, написання есе, виконання тестових завдань тощо. Проте застосування таких форм цілком залежить від рівня підготовленості студентської аудиторії, матеріально-технічного забезпечення навчального закладу.

Висновок. Дослідження стану та проблем викладання суспільних наук, і зокрема соціології, дозволяє говорити про ряд проблем, які потребують ґрунтовного аналізу, комплексного вирішення, оскільки благополуччя суспільства безпосередньо пов'язане зі станом справ в системі вищої освіти.

Література: *1. Малахова Ж.Д., Огаренко В.М. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів. – Запоріжжя: Гуманітарний університет ЗІДМУ, 2006. – 280с.; 2. Головаха Є. Українське суспільство 1992-2008. Соціологічний моніторинг. – К.: Ін-т соціології НАНУ, 2008. – 84с; 3. Штомпка П. Социология. Анализ современного общества: Пер. с польск. С.М. Червонной. – М.: Логос, 2005. – 664с. ; 4. Горбач І.І. Стан соціологічної освіти у навчальних закладах ІІІ рівня акредитації // http:// www.sau.kiev.ua/conference_2010.html; 5. Покровский Н.Е. Общие проблемы социологии и общая социология как проблема; Покровский Н.Е. О перспективах совершенствования концепции преподавания теоретико-социологических дисциплин (постановка проблемы) // http:// www.sociolog.net/pokrovsky.html; 6. Указ Президента України «Про розвиток соціологічної науки в Україні» // http:// www.sau.kiev.ua/ decree.html; 7.Галкин А.П. О задачах преподавания социологии в техническом вузе // http:// www.mstu.edu.ru/publish/conf/50ntk/section6_5.html; 8. Сенюра О.В. Викладання соціології для студентів інших спеціальностей в сучасному ВНЗ // http:// www.sau.kiev.ua/conference_2010.html; 9. Гриценко Г.Д. Некоторые проблемы преподавания социологии в классическом университете //http://www.soc.pu.ru/publications/conferences/sociological; 10.Бєланова Р.А. Гуманізація та гуманітаризація освіти в класичних університетах (Україна - США). – К.: «Пульсари», 2002. – 216с.; 11.Губина С.А. Проблемы социологического образования в непрофильных вузах // http://lib.socio.msu.ru/l/library*

УДК 378:159.9

Коваленко А.Б.

д.психол.наук, доцент кафедри Соціальної психології

Пушкар В.В.

канд. психол.наук, науковий співробітник НДЧ

Стандарти психологічної освіти: процедура встановлення та реалії застосування

Автори розробили рекомендації щодо вдосконалення процесу підготовки психологів та пропозиції щодо змін нормативних документів, стосовних освіти за напрямом "Психологія". Розглянуто нормативні документи, чинні в Україні і Шотландії, внутрішні стандарти КНУ, університетів Йорка та Ексетера (Великобританія)

Ключові слова: *психологія, освіта, стандарт, рекомендована практика.*

1. Процедура встановлення стандартів освіти в Україні та реалії їх застосування. Завданням цього тексту навряд може бути обгрунтування потреби в стандартах освіти як таких; питання скоріше в тому, яким чином стандарти можуть сприяти підвищенню якості підготовки фахівців, і що саме має бути стандартизоване з цією метою. Очікується, що стандартний рівень підготовки має бути реально досяжним для значної частини ВНЗ України. Замість встановлення великої кількості жорстких вимог нами пропонується встановити лише мінімальні рамкові вимоги, дотримання яких контролюється МОН і (або) міжвузівськими комісіями.

Основними проблемами стандартизації психологічної освіти, на які, на нашу думку, варто звернути увагу є:

- справедливо високі вимоги до підготовки психологів, встановлені чинними нормативними документами, принаймні частково є нереальними для дотримання більшістю українських ВНЗ [1];
- деяка нечіткість критеріїв визначення прийнятності освітнього рівня випускника одного ВНЗ для продовження навчання в іншому; навіть у відносно простому випадку - навчання на магістра в КНУ бакалавра іншого українського ВНЗ поки що можливі різні тлумачення.

Попередня практика прийняття стандартів психологічної освіти на базі досвіду КНУ ім.Шевченка, встановлювала обгрунтовано високий рівень вимог до ВНЗ, що готують фахівців за напрямком 0401 “Психологія” [1]. Але їх практичне дотримання ставилось під питання навіть представниками вітчизняних ВНЗ, що навряд відносяться до гірших в своїй галузі.

В неформальних рейтингах гуманітарії-випускники КНУ стабільно займають перше місце або ділять перше-друге з випускниками Києво-Могилянської академії [2]. Також згадаймо, що КМА не готує фахівців за напрямком “Психологія”. З цього можна зробити досить банальний

висновок, що підготовка психологів в КНУ на сьогодні є найкращою в Україні; решта вітчизняних навчальних закладів має дещо гірші результати. Звідси - наші плани щодо вдосконалення можуть спиратись в першу чергу на передовий досвід дослідницьких установ, а також програми ВНЗ зарубіжних країн. Таке становище умовного першого номера, позбавленого другого і третього, має як переваги, так і недоліки. До недоліків варто віднести перенесення конкурентних дій в галузь практичної квазі-психологічної освіти, що досить часто виконується особами недостатньої кваліфікації у вигляді короткотермінових комерційних курсів.

Внаслідок постає вибір: або ми визнаємо психологами тільки випускників КНУ, що навряд буде адекватним рішенням; або ми зауважуємо певний рівень підготовки, що не відповідає внутрішнім стандартам КНУ, але в той же самий час є прийнятним із загальнішої точки зору. Мінімальним критерієм якості підготовки є вдоволення її рівнем самого випускника і його роботодавця. Додатковим важливим критерієм можна прийняти здатність принаймні частини бакалаврів продовжувати навчання в іншому навчальному закладі на магістра, а частина магістрів – на кандидата наук (PhD). Експерти КНУ можуть рекомендувати певні практики у форматі, наближеному до європейської Good Practice; але навряд мають право наполягати на їх дотриманні.

Визначення загальних умінь та здатностей випускників ВНЗ за напрямком 0401 “Психологія” очевидно має значною мірою враховувати практику підготовки психологів у КНУ. Однак також має бути врахований досвід провідних зарубіжних ВНЗ. Важливо зауважити, яких умінь та здатностей бракує вітчизняним фахівцям порівняно з зарубіжними; і (або) за якими напрямками підготовки КНУ випереджає зарубіжних колег.

Процедура оцінки має охоплювати в першу чергу вміння та здатності, потрібні переважній більшості фахівців з психології, а також бути придатною до оцінки випускників інших вітчизняних ВНЗ, навіть якщо програма підготовки психологів в цих закладах суттєво відрізняється від програми КНУ. Проблема має безпосередній стосунок до забезпечення мобільності студентів та міжнародного визнання дипломів, що знаходяться серед основних завдань Болонського процесу.

Список змістовних модулів, що забезпечують необхідні базові знання психолога, може бути уточненим як в бік розширення, так і в бік скорочення. Однак також варто враховувати потребу у модулях, що забезпечують подальшу спеціалізацію випускників. Навряд буде коректним порівнювати вузькоспеціальні знання, наприклад, клінічного психолога і фахівця з управління персоналом.

Ще Гюстав ЛєБон чітко розмежував відомі йому європейські системи освіти на латинську, що грунтується на рівному праві_доступу до знань (зауважимо, що повна рівність тут є скоріше ідеалом); і англо-американську, що грунтується на підготовці затребуваних на ринку праці грамотних фахівців-практиків. Значною мірою цей розподіл зберігся до нашого часу, хоча впровадження в освіту Болонського процесу його частково пом’якшує, і, згідно з декларованими цілями, навіть нівелює [3]. Зауважимо: протиставлення підготовки вузького фахівця-практика, або

інтелектуала з широким колом наукових інтересів, означає скоріше домінуючу настанову освітніх закладів, ніж принципову неможливість підготувати в США фахівця з мертвих мов, або в Іспанії – інженера-сантехніка.

Громадянами України освіта сприймається в першу чергу як спосіб підвищити свій загальний інтелектуальний рівень, навчитись мислити та користуватись інформацією. Випускники і студенти вітчизняних ВНЗ в більшості сумніваються, що освіта є способом отримання знань, безпосередньо потрібних у професійній діяльності; вона сама по собі не гарантує високих доходів або соціального статусу, але дає уявлення про загальні алгоритми вирішення практичних питань (В.Пушкар, [4]).

Така освіта за своєю формою є класичною, або “латинською” в тлумаченні ЛєБона; її забезпечення принаймні деякими з численних університетів та академій, діючих в Україні, можна тільки вітати. Але “класичність” може також проявлятись в засміченні навчальних програм беззмістовними курсами, що крім нульової практичної цінності є також сумнівними з теоретичної точки зору; вони скоріше створюють плутанину в науковому світогляді студента, завантажують пам’ять довільно підібраним набором фактів та цитат, ніж вчать мислити. Особливу деструктивну роль тут грають радянські стереотипи мислення серед частини гуманітаріїв, зокрема, догматичне ставлення до марксизму, надмірна політизація комплексу питань історії та українсько-російського *“мовноязичія”* на теренах України (тут ми свідомо вживаємо популярне сленгове слово, оскільки "*мовне питання"* і "*языковой вопрос"* навряд можливо вирішити взаємонезалежно).

Також досить актуальною є проблема визначення прийнятності освітнього рівня випускника одного ВНЗ для продовження навчання в іншому, зокрема, в КНУ. Для її ефективного вирішення бажано стандартизувати вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра і магістра за напрямком 0401 “Психологія”, але провести стандартизацію з урахуванням наведених вище міркувань. Частина таких вимог може включатись (і вже включається!) в Освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ), дуже приблизним аналогом якої є прийнята у Великобританії системи Subject Benchmark Statement. На нашу думку, ця система може бути успішно адаптованою до реалій вітчизняної психологічної освіти. Розбіжності між концепціями освітньо-кваліфікаційної характеристики і Subject Benchmark Statement нами наводяться нижче.

У контексті Болонського процесу явно недостатньою є типова для України в цілому і КНУ зокрема мобільність студентів, аспірантів, дослідницького та викладацького персоналу. Мобільність необхідно передбачає взаємне визнання дипломів і взаємну участь у програмах контролю якості освіти. В той самий час якість підготовки забезпезпечується самим ВНЗ, і початково самим же ВНЗ визначається її достатність.

За напрямком “Психологія” Україна останнім часом виступає не тільки донором висококваліфікованої робочої сили, звідки “течуть мізки” в умовно більш розвинені країни, але і акцептором, що приймає іноземну

робочу силу. Хто і як мусить визначати рівень підготовки зарубіжних фахівців, визнавати або відмовляти у визнанні дипломів, виданих ВНЗ зарубіжних країн?

В багатьох країнах створено контрольні асоціації національного рівня, що включають в першу чергу представників ВНЗ, але також фахових асоціацій і (або) державних органів. Взаємне визнання дипломів ВНЗ, що входять до профільної асоціації, є автоматичним. Також суттєво спрощується міжнародне визнання дипломів у випадку, коли є договір з асоціацією відповідної країни. Досвід таких асоціацій має бути уважно розглянутий вітчизняними фахівцями і, скоріш за все, взятий за основу для створення їх вітчизняного аналога.

Однією з небезпек, що можуть виникнути внаслідок застосування процедур взаємного визнання, є звуження самого предмету психології, безальтернативне зведення її до одної з наукових шкіл. Наприклад, керівництво Австралійської асоціації психологів вважає психологію наукою про поведінку (Psychology is a Behavior Science); що очевидно відповідає лише теоріям біхейвіоризму та ігнорує протилежні або доповнюючі до них теорії. В той же час за визначенням асоціації психологів США (APA) "Психологія - це те, чим займаються психологи. Психолог - це людина, що має диплом психолога". Таке визначення, попри його коцептуальну нечіткість, приймається всіма школами, і, внаслідок, збільшує кількість потенційних членів та загальний вплив асоціації.

Інший приклад - в Швейцарії викладають психоаналіз за Юнгом, у Франції – за Лаканом, в Великобританії – переважно за Мелані Кляйн, в Росії зхрещують аналітичну психологію з рефлексологією Бєхтєрєва. Де в цьому випадку знаходиться "спільний знаменник", наскільки продуктивними чи контрпродуктивними стануть його пошуки? Адже нові школи психоаналіза почали відокремлюватись ще за життя Фройда, і навряд процес утворення нових "шкіл", в лапках і без, дійшов свого остаточного завершення.

Варто нагадати, що психологія в Україні викладається понад 100 років; зокрема, підготовку психологів в КНУ започатковано в 1898 р. Українські науковці, чиї імена добре відомі читачам, зробили значний внесок в декілька напрямків психології. Якщо згадати лише Г.Челпанова, О.Раєвського і В.Роменця, список буде далеким від вичерпності. То чи потрібно пристосовувати викладання психології до лише однієї з наукових традицій іноземних держав, водночас штучно віддаляючись від всіх інших?

Отже, зарубіжний досвід фахового асоціювання, узгодження вимог до кваліфікації та базових наукових поглядів в загальному випадку має оцінюватись нами критично, а запозичуватись дозовано та обережно.

2. Аналіз концепції Subject Benchmark Statement і Program Specification (Шотландія). Концепція Subject Benchmark Statement та відповідна їй практика роботи ВНЗ детально розглядається у варіанті, прийнятому в Шотландії [5]. Хоча документи з такою назвою поширюються міжвузівськими фаховими асоціаціями Англії, Вельсу та Північної Ірландії; саме шотландський варіант видається найпрозоріше і

найлогічніше написаним. Багато його положень заслуговують на уважне вивчення та вибіркове подальше застосування в практиці вітчизнянних ВНЗ.

Subject Benchmark Statement – (*англ.* Заява щодо рівня досягнень з предмету; Benchmark – рівень досягнень, рівень продуктивності) – містить загальні очікувані оцінки стандартів фахової освіти, а також опис спеціальних та загальних знань і вмінь випускника. Передбачається, що такі вміння або знання є наслідком отримання фахової освіти. Далі цитований нами документ стосується освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра.

Основними принципами, на яких базується програма підготовки психологів, називаються: а) наукові поняття про розум, мозок, поведінку і досвід, а також їх комплексну взаємодію; б) множинні погляди на кожне з питань, що розкриваються в курсі; в) підготовка має вести до розуміння застосування теорій в реальному житті; г) здібності та вміння випускника мають організовуватись таким чином, щоб він (вона) могли вести незалежне дослідження; д) підготовка має створювати здатність до розуміння і критичної оцінки теорії, результатів дослідження та їх застосування.

Подальше нормування є досить загальним; воно визначає:

- галузі знань;
- фахові вміння;
- загальні вміння.

Основними *галузями знань*, серед яких має орієнтуватись психолог, називаються:

- біологічна психологія, тобто біологічні основи поведінки, роль гормонів у поведінці, поведінка і спадковість, нейрофізіологія, соціобіологія та еволюційна психологія;
- когнітивна психологія, тобто сприймання, навчання, пам’ять, мислення, мова, свідомість та когнітивна нейропсихологія;
- психологія розвитку, тобто дитинство, зрілість та розвиток протягом життя, розвиток індивідуальних та соціальних стосунків, когнітивний і мовний розвиток, соціальний і культурний контекст розвитку;
- особистість та міжособистісна диференціація, тобто нормальна та абнормальна особистість, психологічне тестування, інтелект, когнітивний стиль, емоція, мотивація і настрій;
- соціальна психологія, або ж соціальна когніція, атрибуція, атитюди, групові процеси та міжгрупові відносини, близькі стосунки та соціальний конструкціонізм;
- методи психологічного дослідження, тобто дизайн дослідження, природні процеси та відповідний статистичний аналіз даних, психометрія та техніки вимірювання, кількісні та якісні методи психології.

Фахові вміння, які наводяться нами за джерелом лише частково, включають вміння самостійно формулювати гіпотези, розробляти дизайн дослідження і проводити його, що в Україні загалом вважається потрібним лише на освітньо-кваліфікаційному рівні магістра; типова роль

бакалавра в робочій групі – помічник дослідника, виконавець суто технічної роботи за проектом. Ця суперечність частково вирішується шляхом визначення відмінностей між мінімальним (пороговим) та типовим очікуваним рівнем вмінь бакалавра. Звідки зрозуміло, що *деякі бакалаври можуть виконувати дослідження самостійно*. Чого не вимагається від всіх випускників цієї кваліфікації; бакалавр зазвичай працює за сценаріями і концепціями, розробленими старшими колегами. Однак *всі бакалаври мають брати участь у науковій роботі і самостійно виконувати свою частину*; відповідно, цей ступінь можуть присуджувати лише ВНЗ, де ведеться наукова робота з 100% залученням студентів.

Нам важко щось заперечити проти 100% залучення студентів до наукової роботи. Лише зауважимо, що на сьогодні цей показник навряд є реальним для більшості ВНЗ України; ми можемо з розумінням поставитись до пов'язаних практичних проблем і лише рекомендувати поступово до нього наближуватись. Однак там, де відсутній навіть натяк на наукову роботу, із студентами чи без, навряд є реальна перспектива повноцінної підготовки бакалаврів за напрямком "Психологія".

Загальні вміння. В першу чергу звертається увага на комунікативні здібності, здатність ефективно спілкуватись як в межах своєї робочої групи, так і з незнайомими особами; самостійно налагоджувати взаємодію в межах проекта, тощо. Друга важлива група загальних вмінь включає вміння систематизувати та зберігати дані, користуватись бібліотеками та комп'ютерними базами, загальну комп'ютерну грамотність та знання спеціалізованого програмного забезпечення. Також згадується вміння критично аналізувати джерела, самостійно робити висновки і приймати рішення.

Розрізнення порогового та типово очікуваного рівня знань в шотландській версії в першу чергу зводиться до певного догматизму мислення слабкого студента, його нездатності відійти від стереотипів та буквальних приписів. Типовий успішний студент може критично ставитись до своїх та чужих дій, вирішувати нестандартні завдання, аргументувати, що саме він робить і якої мети хоче досягти. Отже, принаймні з шотландської точки зору, нормативність мислення і залежність дій є ознакою низької успішності фахівця. В цьому є певний привід для іронії; адже значна кількість представників радянської авторитарної педагогіки вимагала від студентів саме буквального відтворення своїх думок і саме некритичного ставлення до викладеного в рекомендованій літературі. Спроба аналізувати або, тим більш, сперечатись, призводила скоріше до зниження оцінки, ніж до підвищення. Студент, а згодом випускник авторитарного викладача, боїться (або просто не вміє) переконливо відстоювати власну думку з фахових або загальніших питань; внаслідок чого він стає слабкішим фахівцем і вразливішою людиною в багатьох ситуаціях своєї практичної діяльності. На щастя, такий підхід не зустрічається у викладанні психології в КНУ. Однак його наслідки можна досить часто зустріти, аналізуючи дії випускників різних вітчизняних ВНЗ.

Ми повністю погодимось з авторами цитованої методичної розробки, що наведений ними перелік галузей психологічного знання навряд є вичерпним; він може розглядатись лише як базовий. На нашу думку, навіть на базовому рівні він потребує *доповнення*. Наприклад, бакалавру психології також буде корисно мати хоча б загальне уявлення про психоаналіз, знати основи психологічної антропології. Натомість, важко назвати щось з наведеного шотландськими колегами переліку *зайвим*.

Окремої згадки варта спільна проблема багатьох гуманітаріїв, не тільки вітчизняних – алогічність їх текстів, відсутність чіткого розмежування гіпотез, доведених фактів та персональних рефлексій з приводу цих фактів. Чи можемо ми вимагати від студентів “логічно, доказово викладати матеріал” без ознайомлення їх з основами логіки? Якщо базовий курс логіки читають правникам, чому б його не читати психологам? Курс логіки вже викладається студентам-психологам КНУ [6]; сподіваємось, що поступово ситуація, коли типовий гуманітарний текст є алогічним, зміниться на краще.

Program Specification містить конкретний опис програми курсу, включно з назвами модулів, що його складають. Однак, крім простого переліку обов’язкових та елективних модулів, вона також включає загальні положення, опис загальних завдань та цілей, що можна назвати філософією програми. Program Specification має відповідати тільки найзагальнішим формальним вимогам, що спрощують ознайомлення з нею адміністрації ВНЗ та студентів, що планують включити цей модуль в свою індивідуальну програму. Зміст кожного модуля практично повністю лишається на розсуд індивідуального автора чи групи авторів, що безпосередньо викладатимуть цей модуль; розробники положення про опис програми підкреслюють, що складання опису є академічним завданням, а не адміністративним. На відміну від Subject Benchmark Statement, що є галузевим стандартом, Program Specification є внутрішнім стандартом ВНЗ. Також необов’язковою і навіть небажаною є міжвузівська уніфікація описів індивідуальних модулів; зміст модуля пишеться в першу чергу для викладача і студентів, які за ним будуть вчитись. Приводячи модулі до спільного знаменника, ми обмежуємо плюралізм наукової думки в межах дисципліни та зрештою звужуємо сам предмет психології.

3. Обов’язкові та елективні дисципліни. Виходячи з загальних вимог документів Болонського процесу, загальна кількість кредитів, потрібних для отримання кваліфікації бакалавра, складає 180-240. Типова тривалість підготовки бакалавра становить від трьох до чотирьох років. Наприклад, у Великобританії термін підготовки бакалаврів за напрямком “Психологія” складає 6 семестрів (три роки); протягом цих трьох років студентам в типовому випадку дається 12 обов’язкових модулів і 4 елективних. Деякі ВНЗ країни розглядають опцію переходу до чотирирічної підготовки бакалавра; але на сьогодні ця вимога не є обов’язковою.

Так, в університеті м.Йорк [7] обов’язковими (базовими) модулями для психологів, що в повному обсязі викладаються протягом перших двох років, є

- біологічні основи психології
- наукові та дослідні вміння психолога
- психологія розвитку
- аналіз даних I і II
- особистість і психометрія
- соціальна психологія
- сприймання
- когнітивна психологія
- когнітивна нейрофізіологія
- порівняльна когнітитивістика
- психопатологія.

Цей перелік дає певне уявлення про спеціалізацію майбутніх випускників Йоркського університету: по-перше, клінічна психологія, по-друге – когнітивна та експериментальна психологія. Що загалом не є “добрим” або “поганим”. Йоркський університет не намагається готувати психологів для будь-якого можливого випадку; натомість виходить із своїх реальних можливостей у підготовці фахівців та попиту на ринку праці. Наприклад, для повноцінної підготовки клінічних психологів потрібна співпраця з медичними закладами і проходження клінічної практики. Для підготовки сучасних фахівців з когнітивної психології, що у Великобританії і США розглядається як окрема наука – cognitive science - підготовка з математики і програмування.

Для відповідної підготовки в умовах України потрібна співпраця з факультетом кібернетики або інформаційних технологій. Типовий когнітивіст, крім спеціальної психології, володіє основами теоретичної лінгвістики, знає одну або декілька мов програмування, розуміє на базовому або просунутому рівні апаратну побудову комп’ютерних систем. (Курс інженерної психології, який викладається в КНУ, дає гарні основи вузькоспеціальних знань в напрямку, що відповідає cognitive science, але не враховує деяких останніх наукових тенденцій).

Інший приклад списку базових модулів для навчання бакалаврів, університет м.Ексетер (Великобританія) [8], що відповідає рекомендаційним документам фахової асоціації (т.з. good practice – рекомендована практика, або, у вузькому значенні, документ, присвячений опису цієї практики):

Семестр I, обов’язкові модулі

- психологія розвитку (10 кредитів)
- вступ у нейрофізіологію (10 кредитів)
- методи дослідження і основні вміння в психології (10 кредитів)
- статистичні методи у психологічному дослідженні (10 кредитів)

Семестр II, обов’язкові модулі

- когнітивна психологія (10 кредитів)
- клінічна психологія (10 кредитів)
- еволюція поведінки (10 кредитів)
- соціальна психологія (10 кредитів)
- психологія сприймання (10 кредитів)

Модулі за вибором:

- Самостійна робота, семестр I і II (15 кредитів)
- Класичні дослідження в психології (15 кредитів)

Аналогічно, для другого року навчання:

Семестр I

- статистичні методи в психології 2
- мозок і свідомість
- навчання і пам’ять
- соціальна психологія 2
- особистість та індивідуальні розбіжності

Семестр II

- статистичні методи в психології 3
- психологія розвитку 2
- пізнання і поведінка у тварин
- клінічна психологія 2
- мова та її зв’язок з мисленням

Елективні модулі першого семестру (один з двох):

- практикум з соціальної психології
- розробка інтерв’ю та якісні методи дослідження

Елективні модулі другого семестру (один з двох):

- практикум з когнітивної психології
- практичні методи етології (польове дослідження)

На третьому році навчання студентами проводиться самостійне наукове дослідження (45 кредитів), решта (25 кредитів) отримується за відвідування семінару, кожний з яких типово включає 10 зустрічей з викладачем по 2 години, 3 години іспиту та написання ессе (приблизний відповідник курсової роботи) на 3000 слів.

Приклад списку семінарів, доступних для вибору на 2008\2009 рік:

Група 1

- психологія стереотипів
- психологія і право
- упередженість і соціальна дискримінація
- прикладна соціальна психологія: здоров’я, довкілля і суспільство
- соціальна психологія глобалізації
- соціальна когніція

Група 2

- розвиток дитини
- активність мозку, емоції та пізнання
- психолінгвістика
- асоціативне мислення

Група 3

- еволюція поведінки
- економіка та соціалізація споживацької поведінки у дітей
- когнітивно-поведінковий підхід до розладів настрою
- поведінка, переконання і здоров’я
- прикладна дитяча психологія
- клінічна нейропсихологія: від теорії до практики

Оскільки в Україні підготовка бакалаврів триває 4 роки, список модулів може бути значно розширений порівняно з британським. Для фахівців КНУ завдання фактично розбивається на дві частини: вточнення освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника за напрямком “Психологія”, що приведе її у відповідність з сучасними міжнародними вимогами до ступенів бакалавра і магістра.

Нагадаємо, що освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ) є галузевим нормативним документом, в якому узагальнюється зміст вищої освіти, відображаються цілі вищої освіти та професійної підготовки, визначається місце фахівця в структурі галузей економіки держави і вимоги до його компетентності, інших соціально важливих властивостей та якостей [9, 10, 11].

ОКХ відображає соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту вищої освіти з боку держави та окремих замовників фахівців. ОКХ, попри значну розбіжність із Subject Benchmark Statement, виконує ту саму функцію галузевого стандарта – встановлення мінімального і типово очікуваного рівнів знань та вмінь випускників [10].

Порівняльний аналіз внутрішніх нормативних документів факультету психології КНУ, а саме навчальних планів підготовки бакалаврів [6], дозволяє зробити попередній висновок щодо деякої нечіткості визначення, які базові знання є обов’язковими для психолога, а які можуть набуватись ним довільно. У нас відсутні причини вважати якість з пропонованих модулів *зайвими*. Але ж деякі з них є основними, *базовими*, відсутність знання з цих модулів робить практично неможливою подальшу фахову підготовку психолога; інші є лише бажаними або потрібними лише для набуття вузької спеціалізації; таке розрізнення має бути якомога чіткішим.

Наведемо перелік модулів за перший курс:

- вступ до спеціальності
- практикум із вступу до спеціальності
- практикум з загальної психології
- загальна психологія. Відчуття й сприймання
- загальна психологія. Вступ до загальної психології
- загальна психологія. Увага, пам’ять, мислення, мовлення
- експериментальна психологія
- анатомія та еволюція нервової системи
- фізиологія ЦНС та ВНД
- основи біології та генетики людини
- зоопсихологія
- основи інформатики та обчислювальної техніки
- математична статистика
- історія України
- всесвітня історія
- українська мова (фахова)
- іноземна мова
- філософія
- фізична культура

- курсова робота

Звідси ми бачимо, що дисципліни умовно поділяються на наступні групи: загальна психологія, біологічні основи психології, загальноосвітні дисципліни в діапазоні від всесвітньої історії до основ інформатики. При тому *власне психологічні курси* у підсумку дають 25 кредитів з 60, біологічні – 10,5, а решта (24.5) припадає на загальноосвітні. Ми не станемо наводити аргументи проти важливості для психолога знання всесвітньої історії або підтримки ним гарної фізичної форми за допомогою зайнять фізкультурою. Оскільки, наприклад, фахівець з соціальної або кроскультурної психології має знати історію досліджуваних ним спільнот; спортивним психологом може стати лише людина, що сама займалась спортом. Але чи дійсно ці предмети є базовими, і чи вони мають даватись всім студентам?

Також зауважимо, що подібна практика (присвоєння майже половини кредитів за дисципліни загальноосвітнього характера) дещо суперечить світовій.

Аналогічний перелік модулів за другий курс:

- загальна психологія. Уява, емоції, воля
- загальна психологія. Свідомість, самосвідомість, діяльність, самопізнання
- експериментальна психологія
- психологія особистості
- вікова психологія
- соціальна психологія
- практикум з загальної психології
- практикум з психології особистості
- диференціальна психофізиологія та психологія
- основи психогенетики
- соціологія
- антропологія
- логіка
- педагогіка
- філософія
- іноземна мова
- математичні методи в психології
- фізична культура
- курсова робота.

Зауважимо, що *основи психогенетики* (по 72 години на другому і третьому курсі, 2х2 кредити), крім КНУ, викладаються лише деякими ВНЗ Росії; західним аналогом цього курсу є поведінкова генетика (Behavioral Genetics), що також, м’яко кажучи, не користується широким визнанням науковців.

Таким чином, на другому курсі маємо 39 кредитів за психологічні дисципіліни, і решту (21 кредит) за загальноосвітні. На третьому-четвертому курсі кількість загальноосвтніх дисциплін скорочується, натомість закономірно зростає кількість спеціалізованих дисциплін. На нашу думку, на цьому етапі вже варто впроваджувати основи вузької спеціалізації; деякі дисципліни заміняти елективними курсами з суміжних

фахів, готуючи, наприклад, фахівців з когнітивної психології, що поглиблено вивчають інформатику та лінгвістику; відповідно, фахівці з медичної психології мають поглиблено вивчати деякі медичні дисципліни, тощо. Однак питання, яка частина спецкурсів має читатись на 3-4 році підготовки бакалаврів, а яка – лише магістрам, поки лишається відкритим та підлягає уточненню на наступних етапах роботи.

Попередні висновки і рекомендації. Нами порівняно досвід стандартизації психологічної освіти Великобританії та України; загальні концепції Subject Benchmark Statement, Шотландія та освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), Україна.

Загалом британські ВНЗ приділяють значно меншу увагу загальноосвітнім предметам. Натомість в КНУ дещо розмитим є визначення, які предмети є базовими для підготовки психологів, що є скоріше наслідком загальної розбіжності освітніх практик, чинних в Україні і Великобританії; відносно розширеного розуміння класичної освіти керівництвом КНУ та відносно звуженого, суто практичного підходу з боку британських колег.

Досліджений нами підхід до стандартизації фахової освіти, прийнятий у Великобританії, є загалом сумісним з основними принципами навчання психології в Україні; навряд наявні серйозні перешкоди концептуального характеру для взаємного визнання дипломів, обміну студентами, викладачами та дослідниками між Україною і Великобританією. Причини політичного і (або) фінансового характеру, які можуть тому стати на перешкоді, виходять за межі нашого дослідження.

Щодо стандартизації психологічної освіти в Україні ми вважаємо доцільним встановити мінімальні та типові рамкові вимоги для випускників рівня бакалавра і магістра за участю експертів КНУ ім. Шевченка та інших зацікавлених в тому ВНЗ; оскільки перелік знань випускника навряд може бути вичерпним, а внутрішні стандарти КНУ навряд можуть бути поширені за його межі інакше ніж у форматі, відповідному європейським Good Practice.

Література: *1. Трофімов, Ю. Актуальні завдання підготовки фахівців психологів в Україні – Доповідь на Всеукраїнської науково-практичної конференції "Перспективи розвитку соціогуманітарних наук у класичних університетах (соціологія, психологія, педагогіка)", Київ, 2004. 2. Рейтинг українських ВНЗ: думка роботодавців - http://www.osvita.org.ua/abitur/entrance/ratings/25.html 3. Perception of Highter Educational Reform. // The Gallup Organization. Flash Eurobarometer # 198, March 2007. 4. Пушкар, В. – Побутові уявлення про права людини. – Харківська правозахисна група, Харків, 2008. 5. Subject Benchmark Statements // Quality Assurance Agency for Higher Education, 2005 http://www.qaa.ac.uk/ 6. Навчальні плани за напрямом/спеціальністю "6.030102", 1-4 курси, денна форма навчання – КНУ ім.Шевченка, факультет психології, 2008. 7. BA Psychology Programme Guide // University of York, Faculty of Psychology, http://www.york.ac.uk/depts/psych/www/ug/ 8. BA/BSc Psychology Programme Guide 2008 entry // University of Exeter, Faculty of Psychology, http://psynet.ex.ac.uk:8200/ug/handbooksandguides/copy_of_babscpsychguide08 9. Постанова Кабінету Міністрів України від 24.05.97 р. № 507 "Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями". 10. Постанова Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 р.*

№65 "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)". 11. Комплекс нормативних документів для розробки стандартів вищої освіти. Галузеві стандарти вищої освіти. Додаток до наказу Міністра Освіти України від 31.07.98 р. №285 зі змінами та доповненнями від 05.03.01 р. №28-р.

УДК 378.124.2

Марушкевич А.А.

проф., докт. пед.наук,проф. кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Самовдосконалення особистості в поглядах Івана Огієнка.

У статті розглядаються погляди визначного українського вченого Івана Огієнка щодо необхідності постійного самовдосконалення особистості. Джерелами дослідження є його наукові праці та проповіді.

Ключові слова: *Іван Огієнко, самовдосконалення, наукові статті, проповіді.*

Особистість з її активною життєвою позицією завжди знаходиться в центрі будь-яких процесів, що відбуваються в державі. Це викликає необхідність впливати на її світогляд, забезпечуючи при цьому адекватне сприйняття нею нових і нових реалій. Надзвичайно важливим є процес самовдосконалення громадянина України особливо в період переходу її суспільства до нових духовних, економічних, соціальних і політичних відносин. На основі гуманістичної філософії освіти сучасним педагогам доводиться приділяти значну увагу формуванню та моральному вдосконаленню підростаючого покоління, орієнтувати його на самоактуалізацію на основі творчого, послідовного і систематичного самовдосконалення, усвідомлення своїх життєвих орієнтирів та перспектив.

Метою даної публікації є висвітлення поглядів визначного українського вченого Івана Огієнка, які стосуються самовдосконалення особистості. Завдання статті: розкрити суть поглядів Івана Огієнка на необхідність постійного самовдосконалення особистості; підтвердити достовірність представлених позицій ученого цитатами із його наукових праць та проповідей.

Як нам видається, у нинішніх умовах розвитку суспільних відносин, підвалиною позитивних зрушень у цьому напрямі має бути висока духовність українського народу взагалі, а педагогів – зокрема. Ми погоджуємось з позицією вчених-філософів у тому, що “Духовність – якісна характеристика свідомості людини і не лише свідомості. До духовності можна віднести й дії людини, її вчинки, життя. Духовність – це атрибут людини як суб’єкту на противагу бездуховності – втрати людиною її суб’єктних якостей і перетворення останньої в простий об’єкт" [1, с. 101]. У цьому плані невичерпним джерелом для сучасних педагогів є науково-педагогічна спадщина Івана Огієнка, який свого часу звернув увагу на те, що за певних умов розвитку суспільства “…авторитет окремої людини катастрофічно падає” [2, с.170], пояснивши це порушенням основ християнства і наголошуючи, що у християнських

державах людина має бути шанованою, а не приниженою, духовно знищеною. Він назвав кризою християнства той стан суспільства, у якому значна кількість його членів почуває себе невпевнено.

Відчуття невпевненості українців у своїх можливостях учений характеризував як хворобу, якою інфіковані мільйони людей в державах, де “панує один тільки народ, а всі інші – тільки толєруються” [2, с.171]. Аналізуючи означену проблему, він висловив віру в подолання кризи і наголосив, що це станеться за умови самовдосконалення своїх духовних якостей кожною людиною. Перебуваючи в когорті вчених, небайдужих до невпевненості українців у своїх можливостях, Іван Огієнко прагнув проаналізувати причини розвитку цього стану у співвітчизників. Він дуже влучно охарактеризував його у своїх наукових працях і проповідях словом “меншовартість” та зосередив увагу на засобах її подолання.

Учений вдавався до висвітлення змісту тих вчинків наших попередників, якими могли б пишатися українці. Він вказав на необхідність пошуків історичних джерел, відновлення історичної пам’яті, привертав увагу дослідників до проблеми цілеспрямованих наукових пошуків у царині історії рідної мови, етномовної безперервності на території України. Саме в історії української мови він заповнив чимало “білих плям”, з’ясував багато дискусійних питань. Зміст такого роду наукової праці і понині має великий вплив на формування впевненості, гордості сучасних поколінь за те, що було зроблено в минулому.

Його навчальні видання та твори про духовну культуру українців, зокрема “Українська культура” (1918), “Наука про рідномовні обов’язки” (1924), “Книга нашого буття на чужині: Бережімо все своє рідне” (1956) слугують сучасним педагогам і дослідникам досконалою основою для організації навчально-виховного процесу в різнорівневих навчальних закладах. Вони особливо важливі у справі пізнання, усвідомлення, переконання педагогів та представників учнівської молоді у природності сенсу українців пишатися своїм етнічним походженням, місією предків у загальносвітовому культурному та історичному процесі.

На сьогодні важливою залишається проблема подолання почуття невпевненості в українських емігрантів, оскільки українська еміграція є чисельною у багатьох країнах світу. Серед тих, хто з різних причин залишив батьківщину, виникають проблеми освітньо-виховного, духовно-морального характеру. У працях Івана Огієнка відведено значне місце вихованню українських емігрантів і аналізу причин та засобів подолання їх невпевненості в собі. Як відомо, українські емігранти, як і інші, мають змогу навчатися рідною мовою від початкових класів до закінчення школи у спеціально створених для них закладах. Відмінність їх навчання від навчання корінних жителів полягає в недостатньому забезпеченні необхідними дидактико-методичними матеріалами, які допомагають якісному засвоєнню відповідних знань. Окрім цього, на низькому рівні перебуває рідномовне виховання українських емігрантів у родинах. Мова наших співвітчизників, які проживають в еміграції, підтверджує факт засвоєння ними чужих слів і витіснення в результаті цього зі свого лексичного запасу рідномовних понять, які мають складнішу вимову. Іван Огієнко зауважив, що іншомовні терміни, простіші за будовою від

українських, легко засвоюються емігрантами, а пізніше повністю панують у їхній мові, оскільки вітчизняні поняття стають для них менш зручними. На його думку, велике значення у навчально-виховному процесі емігрантів має рідномовна преса, окремі видання, оскільки вони несуть своїм змістом суттєве виховне навантаження щодо рідномовної політики кожного навчального закладу. Серед десяти заповідей Івана Огієнка емігрантам, що стосуються подолання їх невпевненості у собі та своїх вчинках, знаходимо такі:

"1.Тільки рідна мова найсильніше в'яже тебе з Батьківщиною, а тому вживай цієї мови скрізь, де можливо і де того не забороняє тобі місцеве право.

2. У себе вдома розмовляй тільки рідною мовою. Це принесе тобі душевний спокій і насолоду в житті.

3. Шануй земляка свого й розмовляй із ним та пиши до нього тільки рідною мовою.

4. Зберігай своє особове й родове прізвище в національній формі і ніколи не міняй їх на чужі. Найменша зміна їх – то вже крок до винародовлення.

5. Сумлінно навчай дітей своїх рідної мови й рідномовних обов'язків. Пам'ятай, що невиконання цієї заповіді стане найбільшим не прощеним гріхом твоїм супроти Батьківщини.

6. Сумлінно подбай, щоб закласти рідну школу для дітей твоїх, яка навчила б їх не тільки рідної мови, але й рідномовних обов'язків" [3, с.37].

Учений звертав увагу на моральне самовдосконалення українців, пов'язане, перш за все, з моральним зростанням молодої людини. За Іваном Огієнком "самовдосконалення" стосується особи, яка з власної волі виконує якусь дію щодо вдосконалення себе, збагачення моральних, розумових і фізичних якостей, особистісного потенціалу в процесі фізичного, психічного і соціального розвитку та усунення й нівелювання власних недоліків. У творах Івана Огієнка, зокрема його богословській студії "Служити народові, то служити Богові" (1965) проаналізовано причини, які спонукають людей до самовдосконалення. Ми виділили основні із них: бажання бути шанованими і визнаними; прагнення "повної свободи духовного життя і розвитку" [4, с.14]; усвідомлення необхідності служити народу.

Іван Огієнко, трактуючи поняття "народ" доводив: "Служити починаємо окремим людям, як своїм ближнім і доходимо до найбільшого, до народу" [4, с.48]. У його поглядах людина – це найдорогоцінніше з усього існуючого на землі. Він надавав особливого значення змісту поняття "простий народ" і вважав, що саме "простий народ" потребує морального самовдосконалення. Вчений з акцентував увагу на причинах, які вплинули на моральний стан "простого народу". До них він відносив:

– історичні події, факти глибокої давнини ("рабство, інквізиції, імперіалізм, жорстокі війни, колоніалізм, панщина, сегрегація й т. ін.");

– соціальний статус ("простий народ найбільше не поважається, найбільше душиться");

– рівень культури (“культура матеріальна випереджує і вбиває культуру духовну”;)[4, с.52];

– невизначеність у ставленні до важливості високих результатів своєї праці (“праця сотень мільйонів не використовується найперше в напрямі служби народові для його щастя” [4, с.51]) тощо.

Як педагог-гуманіст, Іван Огієнко був переконаний, що педагогіка, всі її засоби є не просто прямий вплив на людину, а стимулювання її власної діяльності та активізація такої, яка спрямована на самовдосконалення. Він детально аналізував процеси морального падіння та морального піднесення особистості, пояснюючи це достатнім або недостатнім педагогічним впливом на кожну конкретну людину. “Є багато таких учителів, – писав Іван Огієнко, – що знижують силу і велич людини”. Їх він характеризував як “безсердечних, без любовних” [4, с.13]. Учений надавав важливого значення вдосконаленню особистості у соціальному середовищі, вказуючи на те, що в ньому вона не одинока і не самотня.

Рівень морального самовдосконалення особистості, як відомо, залежить від багатьох факторів: здоров’я організму, соціального оточення, виховання, характеру організації власної активної діяльності, суспільного ладу, наявності позитивного прикладу. Серед них суттєве значення має воля людини та її устремління і бажання стати кращою. За Іваном Огієнком, батьки, педагоги виховують волю, впливаючи на дитину словом і прикладом. Саме виховання волі робить з неї справжню особистість, надаючи їй сили самостійно вдосконалюватись. Цікавим з цього погляду може бути вислів французького вченого Поля Гальтьє: “Волі ніщо не замінить, вона ж може доповнити всякі хиби виховання, через що виховання волі повинно бути непохитною і останньою метою виховання взагалі, кінцем усіх його зусиль, воно разом з тим і найкраща його нагорода” [5, с.20].Процес самовдосконалення не визначений у часі і тому може здійснюватись у будь-якому віці. Вагомим у його організації є бажання і відчуття потреби у самовдосконаленні фізичному, розумовому, моральному, етичному, екологічному тощо.

За Іваном Огієнком на самовдосконалення особистості має неабиякий вплив творча спадщина Тараса Шевченка. Він цінував твори Кобзаря і вважав їх глибоко змістовними і патріотичними. У Вінніпезі Іван Огієнко видав “Граматично-стилістичний словник Шевченкової мови” (1961). Він, шляхом аналізу окремих особливостей творчої спадщини Тараса Шевченка, наводить переконливі факти, які мають безпосередній вплив на молодь. Учений впевнений, що Великий Кобзар ще в дитинстві глибоко зрозумів значення літературної мови і тому творив її, пильнуючи, щоб вона була найкращою. Розглянувши причини, що зумовили народність шевченкової мови, автор “Граматико-стилістичного словника...” наголосив: “Чисто народна своєю побудовою мова і глибоко національний патріотичний зміст його творів зробили його найріднішим сином свого народу, більше того – його пророком” [6, с.6]. У дослідженні Івана Огієнка відзначено, що оповідання, пісні, історичні думи були для Тараса Шевченка тим матеріалом, на основі якого він удосконалювався як людина і митець. Учений вважав, що для сучасної молоді Тарас Шевченко – взірець морально досконалої особистості. Аналізуючи

релігійність творчості поета він виділяв у ній ті аспекти, які яскраво свідчать про вплив на формування світогляду Кобзаря окремих джерел: Псалтиря, Мінеї тощо. З метою підтвердити висловлену думку наведемо такий приклад з вище згаданої праці, в якому процитовано слова Тараса Шевченка: “Я знав мало не весь Псалтир з пам’яті, і читав його, як казали слухачі, виразно, цебто голосно”[7, 8]. На думку Івана Огієнка, Великий Кобзар має стати пізнаним своїм народом до кінця і слугувати українцям у їх духовному зростанні, моральному самовдосконаленні.

Аналізуючи спадщину Івана Огієнка, доходимо висновку про закладений у ній значний потенціал виховних ідей. Зміст його праць сприяє вдосконаленню естетичних смаків, етичних якостей молоді, допомагає моральному збагаченню, викликає бажання поповнювати знання, вдосконалювати характер. Це спонукає розглянути напрями морального самовдосконалення особистості за його теорією. До них відносимо оволодіння вмінням любити, прощати, творити добро, знаходити радість у праці, бути милосердним, уміти боротися зі злом. Звичайно, відповіді на питання як, яким чином можна цього досягти, знаходимо в Біблії, але Іван Огієнко доклав зусиль, щоб довести вагомість цих відповідей, наводячи такі приклади з повсякденного життя, які переконують і сприяють виробленню правильного судження з приводу того чи іншого напряму.

Оволодіти вмінням любити безкорисливо Іван Огієнко вважав одним з найважливіших чинників морального самовдосконалення. На його думку ті, що не вміють любити, часто не розуміють змісту окремих подій, “ … тонуть у власному самолюбстві”. Учений наголошував, що їм “ … повна радість життя недоступна” [8, с.21]. Він був переконаний, що кожен свідомий громадянин має з любов’ю ставитися до оточуючих, помічати і сприяти розвитку якісних змін у соціумі, оскільки любов до народу не має бути примітивною.

У проповідях митрополита Іларіона знаходимо сповнені глибокого змісту повчання, які базуються нібито на давно відомих істинах, але у його трактуванні набувають відтінку нестаріючої значущості. Це: а) „бідному поможи, порятуй”; б) ”хто в біді – порятуй”; в)„хворого відвідай”;г) „ув’язненого відвідай і порятуй”; д)”слабого – навчи, покажи, остережи” [2, с. 126].

Любити народ, за Іваном Огієнком, – це чинити йому добро, навчати, остерігати, рятувати, підтримувати. Виконувати такі високі функції не може слабодуха, не працююча над собою і своїм моральним вдосконаленням людина. Якості високоморальної особистості у порівняльному аспекті можна розглядати так: щоб навчати – необхідно мати знання; щоб остерігати – слід мати добре розвинену інтуїцію; щоб рятувати – потрібно бути сміливим і впливовим, більшою мірою в психологічному відношенні; задля підтримування ближнього – бажано вміти ставати на бік іншого незалежно від ситуації тощо.

Одним з напрямів удосконалення особистості за Іваном Огієнком є вироблення вміння прощати. Учений вважав, що той, хто вміє прощати, набагато духовно сильніший, ніж той, хто таїть у собі злобу, накопичує негативну енергію і, як результат, більше втрачає в моральному плані,

ніж здобуває. Прощення є, за Іваном Огієнком, одним із проявів глибокої моральності особистості і сили її духу. З метою переконати молодь у справедливості своїх висновків, учений наводить приклад з історії українського народу, наголошуючи на факті відступу окремих українців від своєї віри та мови. Він вважає, що “ … їх усіх ми маємо знайти та спасти!” [2, 22]. Огієнкове “знайти та спасти” синонімічне з біблійним поняттям “простити”. Як бачимо, учений писав вищезгадану працю з врахуванням текстів Біблійних заповідей, і це підвищує вагомість його висновків про силу вміння прощати, поступатися, забувати, якщо потрібно, навіть найбільший гріх.

Митрополит Іларіон своїми працями спрямовував молодь на творення добра, розуміння добра і зла. Він визначав добро як “…все те, що не приносить людям і їх ближнім шкоди” [2, с.7 У розумінні Івана Огієнка людина, яка творить добро, примножує свою духовність, гартує розум, приваблює оточуючих і цим самим засвідчує свою досконалість.

Моральне самовдосконалення особистості, як відомо, відбувається в активній її діяльності у всіх сферах, а професійній - зокрема. Воно, за Іваном Огієнком, здійснюється найбільшою мірою в праці та в процесі трудового виховання. “Усе в житті нашому короткотривале, усе минає, усе забувається, але чесна й корисна служба для народу завжди дає плідні наслідки, і вона вічна, вона приносить нам найбільше правдиве задоволення, а тим і щастя” [4, с.73]. Він доводив, що самовіддана праця сприяє досягненню життєвих цілей, а тому, вона має бути ще й чесною: “Народ звичайно всіх забуває, але ніколи не забуває тих, хто йому чесно служить” [4, с.73]. Професор радив вчитися працювати з любов’ю, дружно, враховуючи при цьому, що дружба тримається за відсутності гордині, на взаємній пошані.

Суттєвою є порада Івана Огієнка, яка стосується вироблення шанобливого ставлення до обранців-урядовців. Він стверджував, що без такого ставлення їхня праця не може бути плідною. Учений приділив багато уваги питанню задоволення від виконаної роботи і впливу цього фактору на взаємостосунки між людьми. Він був впевнений, що кожен, самовдосконалюючись, має вчитися працювати у повній згоді з колективом. З порад, які професор вважав вагомими для становлення особистості в процесі праці, виділяємо найістотніші: працювати дбайливо; намагатися безвідмовно виконувати посильну роботу; не прагнути зашкодити комусь у праці; не працювати поверхово; старатись виконати розпочату справу до кінця, бо “може діти наші не схочуть належно закінчувати її” [2, с.65].

Аналізуючи положення Івана Огієнка про роль праці у процесі самовдосконалення особистості, доходимо висновку про необхідність і важливість, визначальність правильного підходу до вибору молоддю професій, підвищення ролі батьків, учителів, працівників позашкільних установ та громадських організацій у цій справі. Ставлячи собі запитання: “А коли наша робота буде справді пильною й дасть корисні плоди?”, Іван Огієнко передбачав відповідь: “Коли будемо провадити її з любов’ю, дружно, канонічно, жертвенно” [2, с.68]. Поняття “канонічно” він

тлумачив як “законно”, тобто з дотриманням певних правил і вимог до праці в кожній конкретній галузі діяльності.

У його тлумаченні високоморальна людина завжди милосердна, тому що вона виявляє співчуття, за власним бажанням і внутрішньою потребою приходить на допомогу іншим. Вдосконалюючи себе, особистість має бути милосердною, тобто любити, розуміти, вміти прощати. “Милосердя покриває наші гріхи, бо розуміє їх причину і веде до прощення” [2, с.91], – знаходимо у працях митрополита Іларіона. Як глибоко релігійна людина і педагог-гуманіст Іван Огієнко закликав: “Виявляй милосердя й ворогові” [2, с.91]. Цим твердженням він засвідчував уміння дотримуватись Біблійних канонів і вчити цьому інших.

Важливим є усвідомлення значення милосердя в системі правосуддя. Іван Огієнко зазначав, що милосердя дотримуються в правовій сфері найчастіше християнські народи. У своїй проповіді “Правда й милосердя” він наголошував: “Часто і самої правди мало, бо правда закону часто б’є людину” [2, с.92].

У працях Івана Огієнка порушена одвічна проблема боротьби добра і зла. За його переконанням, лише та людина правильно оцінює реальні явища життя, конкретні ситуації, котра сама пройшла через випробування і в результаті цього якісно змінила сама себе. Він переконливо доводив, що боротьба зі злом виховує й удосконалює особистість.Учений орієнтував молодих людей на те, що моральне самовдосконалення можливе за умови вироблення у собі шанобливого ставлення до всіх людей взагалі, а до визначних особистостей свого народу зокрема. Він проповідував, що основа сили – це пошана один до одного. За його висновками, “коли хотять, то й звичайна людина стає визначною” [2, с.110]. У такий спосіб він закликав усіх до праці, освяченої високими ідеями гуманізму і взаємопідтримки.

Іван Огієнко акцентував увагу молоді на вагомості постійної довіри один до одного, вчасної допомоги, підтримки молодих талантів, бо “трагедія нашого народу в тому, що він не вміє виплекати великих людей” [2, с. 111].

Дослідивши основні положення вченого про провідні якості морально досконалої особистості, які мають позитивний вплив на інших, можемо їх класифікувати за допомогою його ж узагальнень: дисциплінованість душі (“народ, дисциплінований душею прагне мати собі провідників, мати собі великих людей, і тому має їх” [2,с. 110]); визнання досягнень оточуючих (“Коли людину визнають, то це підносить їй духа. Вона тоді більше працює! Вона тоді більше дасть!” [2, с.111]); пошана до своїх провідників (“Той народ сильний, який знає карність і шанує своїх провідників” [2, с.112]); бережливе ставлення до всього близького і рідного (“...зберігаймо все свої існуюче, а до нього ще й добро додаваймо!” [2, 129]); бажання постійного збагачення своєї духовності (“Духовна культура творить із людини найдосконалішу одиницю”) [2, с.131].

Таким чином, доходимо висновку про те, що Іван Огієнко, аналізуючи процес самовдосконалення особистості, подолання відчуття її невпевненості у собі прагнув донести до свідомості, перед усім, української молоді переваги копіткої праці над собою у порівнянні з

довготривалою пригніченістю, самозапущеністю, які призводять до невміння витримувати найпростіших випробувань. Учений наголошував на необхідності виховання у дітей вміння терпіти, правильно оцінювати ставлення інших людей до матеріальних благ та культурних цінностей, підтримувати взаємини з рідномовним середовищем. Вважаючи особистість дитини незрівнянною цінністю і обґрунтувавши, що “вона вже тим самим висока і шанована” [2, с.163], учений наголошував на важливості усіма методами й засобами формувати її моральні якості, духовність, залучаючи до цього батьків, учителів, церковних діячів, представників громадських організацій, державних установ.

Іван Огієнко переконував у тому, що віра має силу й не забороняє, а навпаки сприяє розвиткові здібностей особистості. У його науковій спадщині знаходимо підтвердження здогадкам, що “віра ніколи не стримує людину від доброї справи, а навпаки, сприяє її руху вперед. В історії ми бачимо, що невеличка група людей, які сильно вірять у свою справу, розростається в історичне явище” [10, с. 98].

Погляди Івана Огієнка на процес самовдосконалення особистості по сьогодні залишаються вагомими. Актуальною є його думка про те, що простий народ потребує найбільшої допомоги у плані морального зростання, оскільки на його психологічний стан впливає соціальний статус, рівень культури, невизначеність в оцінці результатів діяльності тощо.

Проблема самовдосконалення особистості громадянина України за Іваном Огієнком не є вичерпно розкритою і потребує детальнішого аналізу, оскільки вона не втрачає своєї актуальності і залишається дискусійною.

Література: *1. Релігієзнавчий словник / За ред. проф. Колодного А. та Лобовика Б. – Київ: Четверта хвиля, 1996. – 392 с.; 2. Митрополит Іларіон. Мої проповіді. – Вінніпег: Вид. тов. "Волинь", 1973. - 115 с.; 3. Огієнко І. Наука про рідномовні обов’язки. – Львів: Фенікс, 1995. – 46 с.; 4. Митрополит Іларіон. Служити народові - то служити богові. – Вінніпег: Віра й культура, 1965. – 119 с.; 5. Gaultier Paul. Виховання волі // Світло. – 1911. - №5. – С. 20.; 6. Митрополит Іларіон. Граматико-стилістичний словник Шевченкової мови. – Вінніпег: Вид. тов. "Волинь", 1961. – 256 с.; 7. Митрополит Іларіон. Релігійність Тараса Шевченка. – Вінніпег: Вид. ІДВ, 1964. – 103 с.; 8. Митрополит Іларіон. Криниця любові.Читанка для молоді // Віра й культура. – 1967. - № 9-10(61). – С. 20.-21.; 9. Огієнко І. Короткий курс української мови: Посібник для студентів, учителів і учнів старших класів середніх навчальних закладів. – Київ, 1918. – 240 с.; 10. Митрополит Іларіон. Слово во врем'я люте: Наука про віру // Календар "Рідна нива". – Вінніпег: Еккледія, 1971. – С. 86-98.; 11. Митрополит Іларіон. До благочестивого читача: Передмова // Як жити на світі: Соборне послання святого апостола Якова. – Вінніпег: Вид. ІДВ, 1957. – 32 с.; 12.Митрополит Іларіон. Книга нашого буття на чужині: Бережімо все своє рідне! Ідеологічно-історичні нариси. – Вінніпег: Віра й культура, 1956. – 168 с.*

УДК 378.124.018.55

Лещенко М.П.

проф., доктор пед.наук завідувач кафедри педагогіки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Діагностики якості діяльності викладача вищого навчального закладу в контексті освітнього менеджментую

У статті процедура оцінювання якості діяльності викладача вищого навчального закладу досліджено в сфері зарубіжного і національного досвіду. Визначено основні напрями процедури оцінювання: методичні аспекти; комунікативна культура ; професійно значущі особистісні характеристики.

Ключові слова: *якість, управління, діяльність викладача, вищий навчальний заклад, зарубіжний і вітчизняний досвід.*

Досвід провідних зарубіжних і вітчизняних вищих навчального закладів свідчить про те, що ефективність їх роботи значною мірою зумовлюється створенням власних систем менеджменту якістю. в яких оцінка діяльності викладачів є одним із важливих підсистем. Проте, недостатнє науково - методичне забезпечення процесу моделювання даних систем часто приводить до формалізму, використання неоптимальних з управлінської і педагогічної точок зору діагностичних методів і способів, або до невдалого копіювання відомих зразків чи взагалі до відмови від подібної діяльності.

Зарубіжні дослідники почали активно займатися цією проблемою з початку 80-хрр. XX ст. Коли в Європейських країнах спостерігався найвищий рівень невдоволення якістю освіти. Цей період характеризувався невдалими спробами покращити становище шляхом вдосконалення навчальних планів і програм, управління, використання технічних засобів навчання і т.д. Результатом наукових дискусій з питання визначення головних чинників, що впливають на якість освіти, став висновок проте, що головним засобом серед них є людський, тобто управлінський і педагогічний персонал освітнього закладу. Розуміння того, що оцінювання кадрів являє собою важливий інструмент мотивації персоналу до удосконалення своєї діяльності, актуалізувало в більшості економічно розвинутих країн науковий і педагогічно-громадський інтерес до даної проблеми: розробляються концептуальні підходи до оцінювання діяльності викладачів вузів, удосконалюється нормативна база атестації кадрів та акредитації навчальних закладів.

В процедурах атестації та акредитації зарубіжних університетів велике значення надається оцінюванню кваліфікації професорсько-викладацького складу, що розглядається як одна з найважливіших ознак зрілості університету. Крім цього, вивчається політика і практика університету з підвищення кваліфікації викладачів, при цьому в основі лежить визначення характеру початкової освіти, перепідготовки а також механізму відбору та розстановки кадрів. В багатьох країнах домінуючою формою контролю за якістю є жорстка процедура призначення

викладача на посаду, при цьому оцінювання відбувається за трьома напрямами:

1. Організаційно-методичні аспекти проведення занять;
2. Рівень розвитку комунікативної культури;
3. Наявність професійно-значущих характеристик особистості, які забезпечують ефективність поведінкової діяльності викладача і його стосунків зі студентами [1].

Для виділення загальних інваріантних підходів в методах оцінки діяльності професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів доцільно здійснити порівняльний аналіз світового досвіду в цій області. В процесі аналізу враховувалися такі аспекти:

1. Мета оцінювання;
2. Зміст оцінювання (критерії і показники, процедура оцінювання);
3. Суб'єкти - об'єкти оцінювання;
4. Методи оцінювання;
5. Результати оцінювання (форми і методи презентації, прийняття рішень, збереження інформації.

Оцінювання діяльності викладачів у вищих навчальних закладах США розглядається як розслідування складова частина забезпечення якості навчального процесу і є однією з самих складних і відповідальний функцій керівників департаментів університетів та коледжів. Американські фахівці вважають, що якість освіти на будь-якому рівні залежить від викладачів і багато в чому визначається їх особистісними характеристиками та рівнем їх професіоналізму. Ефективність відповідної оцінки забезпечується наявністю чітких конкретних критеріїв і системи консультування щодо виконання посадових функцій. Оцінювання діяльності викладацького складу, що здійснюється систематично, покращує моральний клімат у викладацькому середовищі і сприяє формуванню сильного та ефективно діючого департаменту.

Більшість вищих навчальних закладів у США мають пакет офіційних документів, що містить конкретну інформацію про оцінювання діяльності викладачів (ким вона здійснюється, в якій формі представлена, хто може її використовувати, процедуру застосування результатів оцінювання, характеристику інформації, яка розміщена в особистому файлі викладача). Завдання оцінювання багатоаспектні:

1) визначення можливостей підвищення викладача на посаді;
2) зарахування його у постійний штат;
3) встановлення нового рівня заробітної плати;
4) діагностика педагогічних якостей і напрямків, які потребують підвищення кваліфікації;
5) отримання необхідної інформації про те, які курси і яких викладачів вибирають студенти;
6) виявлення рівня задоволення студентів своїм ВНЗ.

Одним з головних завдань є забезпечення викладачів певним інструментарієм вимірювання ефективності їх професійних функцій для створення реальних умов удосконалення педагогічної діяльності.

До найважливіших академічних функцій більшості університетів США належить:

1) навчання;
2) проведення наукових досліджень;
3) участь у управлінській діяльності.

Оцінюванню підлягає, як правило, наукова, викладацька та громадська складові професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Керівництво закладу заздалегідь визначає, які види діяльності будуть підлягати оцінюванню, і включає їх до пакету офіційних розпоряджень.. У деяких контрактах спеціально зазначається, що діяльність викладача може оцінюватися тільки за тими напрямками, які окреслені в офіційному розпорядженні [2].

Сфери діяльності, що підлягають окресленню, як правило, перераховуються в ряді офіційних документів, таких, як університетський статут, рекомендації щодо політики в галузі найму персоналу або профспілкові контракти. Їх кількісні та якісні характеристики можуть відрізнятися в різних університетах, департаментах одного і того ж університету, для тих чи інших викладачів. Отже, відзначимо, що оцінювання не носить уніфікований характер. А в кожному конкретному випадку йому властиві різноманіття і диверсифікація сфер діяльності, результатів, кількісних та якісних показників, що підлягають діагностуванню.

Відповідно професійних стандартів, хороший викладач повинен уміти спілкуватися з аудиторією, володіти чіткістю та якістю мовлення, хорошим стилем викладання, умінням стимулювати пізнавальні здібності студентів. Кваліфікований викладач повинен характеризуватися рядом знань і умінь:

- глибоке знання предмету викладання;
- уміння ясно і доступно викладати його зміст”
- застосування в навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання;
- уміння поєднувати теоретичні викладки з конкретними прикладами з практики, уміння задавати питання, що створюють передумову для розуміння студентами навчальної теми з альтернативних позицій;
- володіти навичками уважного слухання;
- володіти почуттям гумору і з його допомогою налагоджувати контакт з аудиторією;
- бути ентузіастом своєї справи і передавати своє захоплення навчально – дослідницькою діяльністю своїм студентам;
- характеризується творчим складом інтелекту, вмінням продукувати нові ідеї;
- постійно вчитися, розкриваючи свій науковий кругозір;
- вміти вчасно підтримати студента і позитивно оцінювати процес та результати його діяльності;
- не соромитися радіти з більш досвідченими викладачами;
- бути терплячим і завжди пам’ятати, що немає двох однакових студентів, через це необхідно знати індивідуальні особливості кожного з них і пояснювати матеріал при потребі кілька разів;

- бути активним членом профспілкової організації, де можна обмінятися досвідом з колегами і бути в курсі сучасних відкриттів та тенденцій розвитку своєї галузі знань [3].

На сучасному етапі особливу увагу стану сформованості комунікативної компетентності викладача вищої школи надають німецька вчені Г. Реттер (Retter H.), С. Бахмаір (Bachmair S.), Ф. Шульц (Schulz F.), Мургатройд С. (Murgatroyd S.), Рехтіен В. (Rechtien W.), Дітріх Г. (Dietrich G.) та ін. Важливе значення відповідно поглядам науковців німецької школи має наявність у викладача умінь давати студентам поради, тобто реалізувати процес консультування. При цьому підкреслюється, що незалежно від того, який предмет викладає, чи сфери наукової діяльності, викладача має володіти теоретичними й методичними засадами консультування. Метою консультування є розвиток компетенції студентів стосовно їх здатності розв'язувати різні проблеми.

Згідно з дефініцією В. Рехтіена «консультування є інтеракція, в ході якої одна особа (студент) шляхом взаємодії з іншою особою (викладачем) намагається глибше зрозуміти сутність власних проблем і знайти шляхи до їх розв'язання» [4, 297].

Стефен Мургатройд підкреслює, що якісне викладання будь-якого предмету, що включає і процес консультування студентів, може забезпечити викладач,який володіє шістьма комунікативно-консультативними стратегіями: вказівна, інформаційна, конфронтаційна, катарсисна, каталітична, мотиваційно-спонукальна. Вказівна стратегія передбачає надання студентові конкретних порад у формі вказівок, виконання яких уможливлює розв'язання проблеми. Інформаційна стратегія забезпечує надання студентові конкретної інформації щодо способів виконання дій,які зумовлять розв'язання проблеми. Конфронтаційна стратегія ґрунтується на яскраво вираженій рефлексії викладача стосовно тих результатів, які будуть отримані у відповідь на окреслені студентом способи розв'язання проблеми. Катарсисна стратегія уможливлює виявлення тих емоцій, що супроводжують розв'язання проблеми (смуток, радість, напруження, страх, занепокоєння, біль та ін.) і створює умови для глибшого розуміння студентом особливостей своїх пізнавальних потреб і шляхів власного розвитку. Каталітична стратегія спрямована на прискорення процесу розв'язання проблеми шляхом акцентуації уваги студента на способах саморегуляції і самооцінювання. Мотиваційно-спонукальна стратегія має прогностичний характер і стимулює студента до самостійного розв'язання проблем шляхом самовдосконалення і саморозвитку.

Окреслені шість стратегій можуть бути представлені як реалізація двох основних стилів спілкування: «наказовий» або «безпосередній» і «ненаказовий» або «опосередкований». У цьому аспекті перші три стратегії (вказівна, інформаційна та конфронтаційна) є наказовими, а три останні (катарсисна, каталітична та мотиваційно-спонукальна) належать до ненаказових. Якісне викладання передбачає оптимальне поєднання цих стратегій. При цьому критерієм оптимальності виступає конкретна педагогічна ситуація. Г. Реттер підкреслює, що в контексті розвитку у

студентів навичок самостійної діяльності важливе значення відіграють ненаказові стратегії, водночас вчений зауважу., що в багатьох випадках, особливо коли йдеться про формування компетенцій в дуже складних сферах, наказові стратегії є оптимальними, оскільки відповідають очікуванням студентів щодо надання їм конкретної допомоги.

Важливо відмітити факт впливу на теорію і практику консультування у німецькій вищій школі поглядів відомих американських учених К. Роджерса, Т. Гордона. Зокрема, С. Бахмаір, ґрунтуючись на концепції недирективного спілкування К. Роджерса і концепції активного слухання Т. Гордона, визначає типові помилки, які часто допускаються в педагогічних практиках: а) замість допомоги студентові викладач ставить його в залежність від порад, рекомендацій і що далі, то тим більше студент потребує безпосередньої допомоги педагога; б) трансформування процесу консультування студента в процес самореалізації і підвищення самооцінки «сильного» викладача»; в) викладач настільки переймається проблемами студента, що вони стають його власними (занадто сильне співпереживання стає на заваді об'єктивному сприйманню ситуації) [5].

Процес консультативної комунікації, за С. Бахмаір і Г. Реттером включає чотири функціонально пов'язані стадії:

1) Дефініція ситуації і стосунків: перш за все необхідно створити атмосферу довіри між викладачем і студентом.

2) Дефініція та аналіз проблеми: акцептація викладачем студента, спосіб постановки питань і оцінювання ситуації значною мірою впливає на розвиток у студента компетенцій до розв'язання різних проблем.

3) Зміна значень. Аналіз різних підходів до розв'язання проблем, різних дослідницьких позицій. Студент має сприймати проблему під іншим кутом зору.

4) Контроль за розв'язанням. Спрямування студента до альтернативних розв'язань проблеми, акцентація на процесах саморегулювання і самоконтролю [6].

Німецькі вчені справедливо вважають, що для оволодіння методиками консультативного спілкування необхідно наполегливо вчитися, розвиваючи комунікативні уміння й особистісні характеристики. Хороший педагог-консультант повинен проявляти акцептацію (емоційне тепло і емоційне оцінювання) студентів, бути емпатійним (здатним до співпереживання) і характеризуватися аутентичною (природною і самодостатньою) поведінкою.

Підручник Г. Реттера для викладачів різних фахів та спеціалізації «Щоденна комунікація в педагогіці» свідчить про значущість комунікативної складової як в професіограмі сучасного педагога і містить багатий матеріал, що спрямований на розвиток комунікативних компетенції учителів.

В контексті аналізу різноманітних підходів до оцінювання якості педагогічної діяльності актуальним є досвід польських науковців стосовно проведення тренінгових занять з розвитку креативності. Зауважимо, що в системі польської вищої освіти тренінги креативності проводять у різних сферах професійної підготовки студентів. Їх

теоретичне підґрунтя включає американську концепцію креативного розвитку особистості. Водночас заслуговує на увагу польський досвід розробки, організації і проведення та моніторингу тренінгів креативності як особливої форми навчання майбутніх фахівців, що вирішальним чином впливає на якість вищої освіти, оскільки тренінги креативності «формують уміння і компетенції креативного мислення і діяльності при розв'язанні як загальних, так і спеціальних проблем в різних сферах (науково-дослідницькій, технічній, соціальній і т.п.)». Засновник польської наукової школи креативності К. Шмідт визначив групу умінь, якими повинен володіти викладач для ефективного проведення тренінгів креативності:

- здатність створювати позитивну атмосферу групової взаємодії на початку тренінгу шляхом застосування атракційних творчих завдань і креативних розминок;
- уміння формулювати мету тренінгу і донести її до всіх учасників, використовуючи при цьому відповідну наукову термінологію;
- уміння проводити тренінги відповідно до розробленої концепції;
- здатність стимулювати учасників до пошуку кращих розв'язань, більш оригінальних і незвичайних, забезпечувати високу якість креативної діяльності;
- уміння добирати такий зміст творчих завдань, що сприяють розвиткові не тільки пізнавальної активності, а й впливають на творчу рефлексію стосовно власних способів мислення;
- здатність не нав'язувати групі власних розв'язань, а стимулювання учасників до творчого розв'язання, пошуку;
- уміння позитивно сприймати помилки і невдачі учасників;
- здатність успішно завершувати тренінг шляхом інтерпретації різних підходів, знайдених учасниками для розв'язання проблеми та створення умов для презентації отриманих результатів;
- здатність проектувати отримані результати у сферу щоденного досвіду учасників;
- здатність до акцентації негативних розв'язань і оцінок учасників тренінгу [7].

На слушну думку М. Карвовскі (M. Karwowski), викладач, який проводить тренінги, має бути лідером в групі і володіти такими якостями: демократичність, недирективність, трансформаційність, харизматичність і емоційність [8].

Наведемо схему комплексного аналізу якості викладацької діяльності педагога вищої школи.

Ознайомлення студентів з темою, метою, задачами заняття

1. Тема, цілі, задачі заняття визначаються викладачем.
2. Тема, цілі, задачі заняття встановлюються через діалог викладача зі студентами.
3. Проводиться дискусія з приводу теми, цілей, задач заняття.
4. Спілкування викладача зі студентами на етапі визначення теми, цілей, задач уроку:

а) викладач нехтує думкою студентів, перебиває їх міркування;

б) викладач позитивно реагує на наявність у студентів їх власної думки.

5. Викладач схильний до варіативності рішень.

6. Викладач схильний до прийняття єдиного рішення.

7. Рухливість студентів:

а) аудиторія легко реорганізується для іншого виду роботи;

б) студенти можуть вільно пересуватись від одного обладнання до іншого;

в) студенти можуть підходити до викладача для одержання консультацій, додаткових матеріалів.

Діяльність студентів з реалізації поставлених задач

1. Викладач:

а) слухає студентів;

б) ставить фронтальні запитання;

в) задає індивідуальні запитання;

г) інструктування студентів проводить, вживаючи спеціальну термінологію, словами стимулює студентів;

д) надає допомогу студентам, які її потребують;

е) тривало бесідує з окремими студентами;

є) свої коментарі співвідносить не тільки із задачами заняття, а враховує і особистість студента;

ж) стимулює тих, хто зазнав творчої невдачі;

з) допускає відмінні від запропонованого ним зразка підходи до реалізації завдань уроку;

і) кваліфіковано підтримує дисципліну в аудиторії.

2. Студенти:

а) самокеровані в ході організації навчальної діяльності;

б) самостійно підтримують порядок на своїх місцях;

в) користуються словниками, довідниками, інтернет-мережею.

Аналіз результатів діяльності

1. Підбиття підсумків проводиться з точки зору реалізації цілей і завдань заняття.

2. Викладач залучає студентів до аналізу результатів їхньої діяльності.

3. Викладач оцінює роботу одного, декількох студентів.

4. Викладач не підводить підсумків заняття.

5. Студенти позитивно ставляться до публічної оцінки їхні робіт.

6. Студенти негативно реагують на оцінювання їх робіт викладачем.

Стиль спілкування викладача зі студентами

1. Викладач проявляє позитивне ставлення до процесу навчання (інакше кажучи, викладання не є для нього тягарем).

2. Викладач правильно добирає тематику занять.

3. Методика викладання відповідає віковим особливостям студентів.

4. Новаторство викладача виявляється в такому: (заповнюється під час спостереження заняття).

5. Викладач володіє почуттям гумору.

6. Викладач добре володіє мовою (жива, емоційна, образна, виразна).

З точки зору процесу демократизації стосунків між викладачем і студентами особливий інтерес становлять пункти, які визначають рівень демократичності мислення учителя:

- допускає варіативність теми, цілей, завдань уроку в залежності від інтересів студентів;
- стимулює нешаблонний підхід до реалізації поставлених завдань;
- не забороняє в межах розумного пересування студентів в аудиторії;
- домагається саморегуляції студентів;
- тривалість інструктажу визначає індивідуальними потребами студента;
- забезпечує максимальну зайнятість студентів не шляхом дисциплінарних стягнень, а через позитивне мотивування;
- формує позитивне ставлення студентів до процесу оцінювання їх навчальної діяльності;
- проявляє почуття гумору.

У професійній підготовці майбутнього вчителя щодо розвитку його інтерактивних умінь визначальне місце займає наукова школа педагогічної майстерності І. Зязюна [9]. Особлива увага надається забезпеченню особистісної свободи студентів, стимулюванню їх рефлексії, включенню в навчальний процес не лише пізнавальної, а й почуттєво-особистісної сфери студента, трактуванню навчального заняття як мистецького дійства. Такий підхід, на думку представників наукової школи І. Зязюна (М. Лещенко, В. Пилипчука, О. Семеног, С. Сисоєвої, М. Солдатенка), може забезпечити викладач, який володіє дидактичними, перцептивними, організаторськими, комунікативними вміннями, має високий рівень педагогічної уяви, емпатії, рефлексії, творчості.

Якість функціонування навчального закладу значною мірою залежить від почуттєво-емоційного фону, що виникає в ньому. У цьому контексті актуальною є теорія функціонального поля навчального закладу, що є своєрідною рефлексією на концепцію академіка І. Зязюна про значення почуттів й емоцій в ході професійно-педагогічної взаємодії [10].

Кожний навчальний заклад характеризується особливим полем функціонування, творцями якого є всі працівники освітньої установи. Безумовно, провідна роль в цьому процесі, належить керівнику навчального закладу. Управління освітньою установою – це особливий вид менеджменту, що поєднує науку й мистецтво. На нашу думку, кожен управлінець є творцем реальності, в якій живуть і діють його підлеглі. Саме у цьому проявляється мистецький характер діяльності керівника. У кожному конкретному випадку, ввійшовши до навчального закладу, відчуваєш його атмосферу: добру, піднесену або безрадісну, гнітючу. Відчуття особливої атмосфери є проявом функціонального поля навчального закладу, що може характеризуватися позитивним або негативним потенціалом.

Філософське обґрунтування цього твердження знаходимо в концепції академіка В. Вернадського про наукову думку як планетне явище

космічного характеру. Визначним моментом концепції В. Вернадського є положення про те, що людина існує до тих пір, "доки не припиняється матеріальний і енергетичний обмін" між нею і середовищем, в якому вона живе. На його думку, енергетичний і матеріальний обмін між живими організмами здійснюється через "поле життя – як в середовищі всесвітнього тяжіння, так і в мікроскопічному розрізі, де сили тяжіння не є пануючими..." [11, 7]. Кожна особистість, за В. Вернадським, характеризується "полем власного існування", для якого властиві раціональні та ірраціональні елементи.

Підкреслимо, що поле особистості характеризується поєднанням почуттєвого і раціонального, підсвідомого і свідомого, гедоністичного і евристичного. Воно проявляється у ставленні людей до світу, а також у явищах, які не піддаються стандартному логічному осмисленню: емоціях, почуттях, переживаннях, інтуїтивних передбаченнях, особливих наукових думках, натхненні, сновидіннях, галюцинаціях. Поле окремої людини перебуває у постійній взаємодії з полями інших осіб.

На наш погляд, коли група людей об'єднується з метою виконання певного виду діяльності, то відбувається явище накладання окремих полів і виникає сумарне поле діяльності [12].

Якщо педагогічну діяльність розглядати як процес енергетичного і матеріального обміну між керівником закладу, педагогами, студентами і працівниками, то правомірно зробити висновок про функціональне поле, яке виникає в результаті накладання особистісних полів всіх учасників навчально-виховного процесу, що реалізується упродовж конкретного навчального дня. Поле керівника є домінуючим.

Розглянемо детальніше процес творення управлінцем функціонального поля. Будучи суб'єктом навчально-виховного процесу, управлінець надає інформації суб'єктивні характеристики. Йдеться не про деформацію змісту переданого при спілкуванні повідомлення. Маємо на увазі, що цей зміст подається у певних почуттєво-емоційних образах, які виникають в уяві керівника. "Уява,—за словами знаменитого філософа, алхіміка і лікаря XVI ст. Парацельса, - це сонце душі людської... Якщо сила уяви достатня для того, щоб освітити весь внутрішній світ людини, то її уява здатна творити". Парацельс стверджує, що "уява - це інструмент. Силою уяви воля створює з думок існуючі форми – мислеобрази. Уява породжує дію" [13, 147].

Через напруження психічної енергії (інтелекту, емоцій, почуттів) творчою волею керівник передає інформаційний образ педагогам і студентам. З цього приводу відомий російський педагог Петро Каптєрєв писав: "Живий, діяльний характер наших ідей і всіх взагалі продуктів діяльності мозку проявляється у багатьох фактах... якби образи не містили в собі прихованої енергії, то звідки б виникало подібне втручання з їх боку в течію нашого життя?" [14, 381]. Незалежно від того, яке повідомлення передається, керівник свідомо або на рівні підсвідомого подає не "голу" інформацію колегам, а пропускає її через почуттєво-емоційну сферу. Ця почуттєво-емоційна сфера породжує інформаційний образ, який, в свою чергу, є джерелом функціонального поля, що діє на всіх учасників навчально-виховного процесу через слово, міміку, жести

керівника, арсенал засобів впливу, котрі він використовує. Отже, управлінець є творцем інформаційного образу і функціонального поля, носіями яких є його слово і дія.

У залежності від того, яким є продукт творчості управлінця, можна визначити силову і енергетичну характеристики функціонального поля. Це поле можна виявити через почуття, емоції, які переживають всі учасники педагогічного процесу. Чим вища напруженість почуттів, тим більшою є силова характеристика поля. Залежно від того, які почуття переживають всі учасники педагогічного процесу, — позитивні (радості, піднесення, творчого успіху, наснаги, натхнення, любові) чи негативні (страху, приниження, насильства, власної неспроможності, безсилля), визначаємо енергетичний потенціал поля – позитивний або негативний.

Якщо керівник насаджує жорстку дисципліну шляхом приниження, насильства над підлеглими начебто з доброю метою (якомога найшвидше і найкраще виконати поставлені завдання), то в дійсності формується негативне функціональне поле, що проявляється у негативних почуттях: керівника - до педагогів, педагогів - до керівника, керівника – до студентів, студентів – до педагогів і керівництва. Всі адміністративні настанови виконуються без належної старанності на фоні негативних настроїв. Ці почуттєво-емоційні характеристики є дуже важливими.

Адже Л. Виготський стверджував, що переживання - це дійсно динамічна одиниця свідомості, в якій представлені всі ознаки особистості. А в трактуванні А. Запорожця, емоції - це ядро особистості. Доктор психологічних наук, академік РАО В. Зінченко, розвиваючи ці положення, зазначив, що "дуже важлива роль емоцій, почуттів в становленні суперечливої, а значить, і повноцінної, динамічної і плідної тріади: особистість, свідомість, діяльність. Вони можуть цементувати, стягувати ці утворення в єдине ціле, в "людину зібрану", а можуть і розірвати зсередини цю тонку єдність" [15, 84].

В. Вернадський про єдність раціонального і почуттєвого висловлювався дуже чітко: "Хіба можна пізнати і зрозуміти, коли спить почуття, коли не хвилюється серце, коли немає якихось дивних, невловимих широких фантазій. Кажуть: одним розумом можна все осягнути. Не вірте, не вірте! Ті, котрі говорили так, не знають, що таке розум, вони не розуміють, що хвилює і цікавить в тих роботах, які вважаються інтелектуальними працями. Мені уявляється розум і почуття тісно-претісно переплетеним клубком: одна нитка - розум, а друга - почуття, і всюди вони один з одним дотикаються" [16, 482]. Сумарний енергетичний потенціал функціонального поля навчального закладу складається з суми енергетичних потенціалів полів кожної особистості, що створює загальний енергетичний фон.

Функціональне поле максимального позитивного потенціалу проявляється в особливій атмосфері творчого піднесення педагогів, студентів, коли кожен і всі разом охоплені почуттями радості спілкування, захоплення, натхнення від відкриття і осягнення невідомих раніше явищ навколишнього і внутрішнього світу. Про наявність поля максимального позитивного потенціалу у практичній діяльності

управлінця свідчать хвилини особливого натхнення, стану польоту і творчості душі, коли керівник відчуває себе єдиним цілим з педагогічним колективом у процесі пізнання істини. Управлінська майстерність, по суті, передбачає пошук шляхів підвищення позитивного енергетичного потенціалу функціонального поля навчального закладу. Йдеться про мобілізацію психічних (інтелектуальних і почуттєво-емоційних) ресурсів кожного учасника навчально-виховного процесу, їх орієнтацію на творче навчання. Важливо пам'ятати, що психічна енергія кожної людини множиться від радісної, мажорної, творчої праці. Варто зазначити, що людина - це істота не тільки така, що пізнає, але і діяльна, практично-творча, така, що намагається постійно в чомусь поза собою виразити те, що здійснюється всередині у неї, в її душі. Утворення уявлень і понять є одна половина діяльності людини; вираження зовні різними способами утворених уявлень є друга половина діяльності.

Необхідність добротворчого впливу освіти, за П. Каптєрєвим, зумовлена тим, що ще стародавні мудреці вище всіх наук ставили науку про добро і зло. Освіта вважалась облаготворюючою діяльністю, бо, зростаючи духовно під впливом освіти, людина повинна була стати не тільки розумнішою, але і кращою, добрішою. Прогрес, у знаннях і розумовому розвитку без прогресу в добрих звичаях і моральності є регресом [17]. Значний інтерес для управлінської діяльності становить думка про те, що виховання і навчання можуть здійснитися тільки тоді, коли вихователь при поясненні, навіюванні, доведенні здатний збудити власний самобутній процес у свідомості вихованця, який був би подібним до процесу в голові вихователя. Якщо цього не станеться, то праця вихователя не досягне мети, а найрозумніші доведення, найпереконливіші переконування внутрішньо залишаться поза свідомістю вихованця і ніскільки не вплинуть на нього.

Навчальна праця в освітньому закладі має бути мажорною, натхненною, творчою, радісною, привабливою, бо тільки в такому стані розвиваються психічні процеси і особистість переживає почуття комфорту, душевного задоволення. Творчість талановитого управлінця, його небуденна особистість формують потужне силове функціональне поле духовності і краси, пульсування якого відчувається всіма присутніми. У кожного такого поля є своя власна “територія”, свої “чари” та свій спосіб добротворення, власні секрети випромінювання краси та добра, що так приваблюють до себе і педагогів, і учнів.

Історія світової педагогічної думки подарувала людству різноманітні взірці духовно багатих силових полів видатних педагогів-управлінців: Я.-А. Коменський, Й. Песталоцці, А. Макаренко, Я. Корчак, В. Сухомлинський та ін. В основі управлінської технології лежить мистецтво усного мовлення. Саме слово виступає енергією, що продукує навчально-пізнавальну реальність. “Нема нічого, – категорично стверджував В. Вернадський, – що діяло би сильніше живого вільного слова, слова людини, яка вірить усією душею в те, що говорить, людини, яка хоче, щоби всі ті, які слухали її, повірили у те, у що вона вірить, бажали того, чого вона бажає, знали те, що вона знає” [18, 81].

Кожен управлінець, який хоче стати творцем менеджменту добротворення, повинен усвідомити власну місію, а саме: уявити себе чарівником. Своєрідною настановою для таких керівників можуть стати також слова В. Вернадського: “Є сила внутрішня, яка одна тільки і створила все те, що є на світі, в ім’я чого хороше й весело, вільно і красиво жити. І ця сила в тобі, вона зробила, і вона зробить ще більше. І хай тебе охопить ця впевненість, хай вона допоможе тобі вільно віддатися цій внутрішній силі, дати яскраво розгорітися тому священому вогню, який не багатьом даний, а в тобі живе, є і буде жити і який освічує все навколо” [19, 81].

Управлінцями-добротворцями можуть стати ті і тільки ті, хто любить життя. Для того, щоб глибше зрозуміти сутність цієї необхідної умови, яка є вирішальною у процесі визначення здатності людини бути добрим чарівником, звернемося до теорії Еріха Фромма про “любов до мертвого і любов до живого” [20].

За Фроммом, з психологічної і моральної точок зору немає більш різкого протиріччя, ніж між людьми, які люблять смерть, і тими, хто любить життя: між некрофілами і біофілами. “Некрофілія” дослівно перекладається як “любов до мертвого”, а біофілія – “любов до живого”, або “любов до життя”. Більшість людей характеризується як ліофільними, так і непрофільними тенденціями у різному поєднанні. При цьому важливим є, яка тенденція домінує і обумовлює поведінку особистості.

Біофіл формує і впливає на особистість засобами любові, добра. Прикладу, а не з допомогою сили і не тим, що бюрократично управляє людьми, начебто мова йде про речі Біофільна етика має власні принципи добра і зла. Добро є глибокою повагою до життя. Злим є те, що душить життя, обмежує його і розділяє його на частини. Радість – це добродіяння, а печаль – гріх.

Управлінцем – добрим чарівником – може стати тільки людина біофільної орієнтації, тобто така, що любить життя і сприймає підлеглих такими, якими вони є, з притаманними їм особливостями. Інакше і бути не може, бо тільки біофіл здатний забезпечити реалізацію засад менеджменту добротворення.

Отже, перша необхідна для того, щоб стати управлінцем-добротворцем – це любов до життя, або біофільна орієнтація особистості.

Друга необхідна умова – це вміння протистояти злу, тобто для управлінця-добротворця недостатньо бути біофілом, а треба також вміти захищати право підлеглих на життя, на творчість, не радість і щастя.

Не можна допускати, щоб підлеглі, наче роботи, вставали, сідали, думали. В атмосфері жорсткої дисципліни відбувається уніфікація, деперсоналізація особистості. Підкреслюємо, що за Фроммом, навість у суспільстві, де панують благополуччя і справедливість, любов до життя може не розвиватися, якщо не буде стимулюватися самостійна творча діяльність кожного індивіда. А навчальний заклад – це маленьке суспільство, де управлінець може бути диктатором-некрофілом, для якого несприятливими є відмінні від його власних позицій думки

підлеглих, нетрадиційні підходи до розв'язання поставлених завдань тощо.

З іншого боку, управлінець, який відкритий до співпраці з підлеглими, поважає їх, не пригнічує доганами за помилкові твердження на шляху до усвідомлення істини, протистоїть тенденції зробити з них "слухняні механізми" і всіляко сприяє розквіту їхніх обдарувань. Саме такий підхід до організації шкільного життя утверджував видатний швейцарський педагог Йоган Песталоцці: "Кожна школа має бути закладом, в якому у повній гармонії з духом і сутністю сімейного життя виховуються любов, доброзичливість, дух товариськості, дитяча невинність і вдячна довірлива прив'язаність"[21, 165].

Світ добрих почуттів, духовної досконалості, що забезпечує щасливе і безпечне життя всіх учасників навчально-виховного процесу повинен будуватися на засадах менеджменту добротворення: навчальний заклад – це світ, в якому не тільки працюють, а й живуть люди; педагоги, учні, співробітники, незалежно від характеру, здібностей, зовнішньої привабливості, ієрархічної позиції, мають право на щасливе життя в навчальній установі; святий обов'язок управлінця свідомо творити і постійно підтримувати позитивний потенціал функціонального поля навчального закладу.

Література: *1. Bachmain S. Beruten will gelernt sein. – München, 1989. – 127 s.; 2. Harvey L., Askling B. "Quality in Higher Education". – Kluwer Academic Publishers, Netherlands, 2003. – 89 p.; 3. Karwowski M. Trening twórczości: rozpoznanie, planowanie, monitorowanie, przewodzenie // Trening twórczości w szkole wyższej/ - Lodz, 2005. – S. 30-58.; 4. Massy W. Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education – Penn State University, 2003. – 27 p.; 5. Murgatroyd S. Bereitung als Hilfe. – Weinkeim, 1994. – 197 s.; 6. Rechtien W. Beratung. Theorien Modelle und Methoden. – Munchen, 1998. – 231 p.; 7. Retter H. Komunikacja codzienna w pedagogice / Przeklad: M.Wojdak – Piatkowska – GWP. – 352 p.; 8. Szmidt K. Za duzo, zaszybdo, za latwo: podstawowe błędy trenerów twórczosci // Trening tworczości w szkole wyższej/ - Lodz, 2005. – S. 81-103.; 9. Volkwein J. Meeting Minimum Standards, Attaining Goals and Improving: A Working Paper on Accreditation in American Higher Education, - Penn State University, 2004. – 47 p.; 10. Вернадский В. Письма Н Е. Вернадской: 1886-1889. – М.: Наука, 1988.; 11. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление. – М.: Наука, 1991.; 12. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни. – М.: Советская Россия. – 1989.; 13. Гартман Ф. Жизнь Парацельса и сущность его учения / пер. з англ. – М.: АЛЕТЕЙА. – 1998.; 14. Зинченко В. Размышление о душе и ее воспитании // Вопросы философии. – 2002. - № 2.; 15. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.; 16. Каптерев П. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева. – М. – Педагогика, 1982.; 17. Лещенко М.П. Теоретично-методичні засади підготовки майбутнього управлінця навчального закладу // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Зб. наук. пр. – Вип. 17. – Харків: НТУ «ХПІ». – 2008. – С. 49-51.; 18. Лещенко М.П. Щастя дитини – єдине дійсне щастя на землі: До проблеми педагогічної майстерності: Навчально-методичний посібник. – К.: АСМІ, 2003. – Ч. 1. – 304 с.; 19. Песталоцци Й. Памятная записка о семинарии в Кантоне Во // Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. –Т.2.; 20. Філософія педагогічної майстерності: Зб. наук. пр./ Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008 – 380 с.; 21. Фромм Е. Душа человека: Перевод. – М.: Республика, 1992.*

УДК 37.017

Тимчук Л.І.

кандидат педагогічних наук, молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Прогностика майбутньої долі учнів: наративи видатних педагогів

Стаття присвячена актуальній проблемі прогностичної діяльності педагога. В статті проведено ретроспективний аналіз педагогічних теорій, ідей, концепцій і поглядів видатних філософів і педагогів, що стосуються педагогічної прогностики.

***Ключові слова**: педагогічна прогностика, теорії, ідеї, концепції, майбутнє учнів.*

Становлення нової освітньої системи в Україні відбувається в умовах прискорення глобальної інтеграції у світове співтовариство, відновлення та збереження духовних пріоритетів суспільства. У цій соціокультурній ситуації цивілізованість соціуму залежить від якості освіти як складової, де закладається фундамент розбудови стабільної держави, з високим рівнем освіти, науки, культури та виробництва, де є всі умови для розвитку людини – професіонала, яка має стати насамперед творцем, а не споживачем створених благ.

Здійснимо ретроспективний екскурс наративів видатних педагогів, які в процесі свого розвитку неодмінно супроводжувалися оновленням поглядів на природу та практику навчання і виховання людини й суттєво впливали як на модернізацію окремих компонентів системи освіти, так і на її радикальні зміни в цілому.

Аналіз творчої спадщини видатних філософів і педагогів Я.А. Коменського, Г.-В. Гегеля, І. Канта, Й.-Г. Песталоцці, Г.С. Сковороди, О. Духновича, А. Дістервега, М. Монтессорі, С. Русової, К.Д. Ушинського, Г. Кершенштейнера, Л.М. Толстого, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, Б.С. Гершунського уможливив окреслення таких провідних ідей, які мають особливу значущість у контексті проблеми розвитку творчої, гармонійної і самодостатньої особистості, що здатна відкривати шляхи духовного розвитку і соціального прогресу:

- прогностичні функції освіти;
- взаємозв’язок природовідповідної праці та щасливого світобачення особистості;
- важливість трудового виховання в процесі розвитку особистості;
- роль позитивного навчально-виховного середовища в розвитку інтересів та обдарувань учнів.

На доцільності реалізації прогностичної функції освіти ще чотириста років тому наголошував засновник наукової педагогіки Я.А. Коменський, який писав: «Всебічна культура духу потребує, щоб усі люди мали знання про майбутнє життя, мрія про нього надихала і вони були спрямовані до неї прямими шляхами … відповідно до цього, в школах потрібно вчити тільки того, що приносить найбільшу і найґрунтовнішу користь, як у теперішньому, так і у майбутньому житті, і навіть більше у майбутньому» [6, с. 352, 385 – 386].

В цьому ж аспекті становить інтерес підхід до виховання Г.-В. Гегеля. У праці «Про виховання і навчання» він так характеризує роль школи в підготовці людини до майбутнього життя: «Навколишній світ становить незалежну від суб'єктивного загальну сутність; людина має в ньому цінність у міру своїх задатків і придатності для однієї з його сфер. Школа є для людини проміжною ланкою, що веде із сім'ї у світ, із природного осередку почуттів і нахилів у світ діяльності» [1, с. 121].

Прогностичні уміння вчителя є важливим компонентом успішної педагогічної діяльності. Про необхідність прогнозувати результати педагогічного процесу висловлювався німецький просвітитель та громадський діяч А. Дістервег. У своєму «Керівництві німецьких вчителів» він сформулював цілу систему педагогічних правил, одне з яких проголошує: «Рахуйся з передбачуваним майбутнім становищем свого вихованця» [3, с. 401]. Говорячи про особливості учительської професії А. Дістервег писав: «І ми, сподіваємось, будемо радіти і своєрідним особливостям вчителя. Його службова діяльність і професія накладають на нього певний відбиток, розвивають у ньому особливе світобачення і особливе ставлення до людей, роблять з нього своєрідну особистість, яка в процесі взаємодії повинна розпізнати природне призначення кожного свого учня» [3, с. 74]. Німецький педагог наголошував, що успішна прогностично-педагогічна діяльність створює передумови для розвитку гармонійної щасливої особистості: «Щасливий той, кого доля привела до того, до чого передбачила його природа. Щасливий він сам, щасливе через нього і людство. Професія накладає на людину певний відбиток. Нам приємно зустріти істинного лікаря в людині, що обрала для себе лікарську професію; ми радіємо своєрідним особливостям моряка, воїна, поета» [3, с. 74].

Одним з найважливіших науково-педагогічних відкриттів А. Макаренка є те, що він розробив механізм «паралельної» дії життя і виховання – «систему перспективних ліній», що дає змогу вивчати і вибудовувати виховання в єдності його матеріальних і духовних основ, об'єктивних і суб'єктивних чинників, у динаміці постійному розвитку. Ця концепція видатного педагога може бути визначена як прогностично-оптимістична та соціально-особистісна орієнтована на краще майбутнє. У творі «Виховання громадянина» він пише: «Виховати людину – означає виховати у неї перспективні шляхи. Методика цієї роботи полягає в організації нових перспектив, у використанні уже наявних, у поступовому підставленні більш цінних» [11, с. 258].

На його переконання, педагогічна наука і практика постійно має орієнтуватися на «завтрашній день», прогнозувати і проектувати якості нової людини, випереджати суспільні запити на «людську творчість». А.С. Макаренко пише: «Справжнім стимулом людського життя є завтрашня радість. У педагогічній техніці ця завтрашняя радість є одним із найважливіших об'єктів роботи. Спочатку необхідно організувати саму радість. Викликати її до життя і поставити як реальність. По-друге, наполегливо перетворювати більш прості види радості в більш складні і значимі для людини» [11, с. 258].

Свої міркування щодо цього він сконцентрував у змістовному наповненні авторської ідеї про «випереджаюче виховання», реалізація якого забезпечується через систему перспективних ліній у вихованні й розвитку окремого індивіда та людського соціуму й передбачає наявність знань, умінь, навичок і трудових орієнтацій по завершенні навчання. Прагнення до одержання професії, бачення горизонтів своєї життєдіяльності, одержання радості від реалізації спланованих цілей і завдань було найважливішим орієнтиром А. Макаренка у виховній роботі з учнями, основою підготовки їх до самостійного життя і праці.

Актуальність цієї концепції полягає в тому, що результатом педагогіки паралельної дії є відкриття перед людиною перспектив, що сприяють мобілізації її життєвих і творчих сил радістю найближчого й найвіддаленішого дня. Результатом такої педагогіки буде вільна особистість, яка свідомо приймає рішення, діє і аналізує наслідки своїх дій, виходячи із власних потреб та інтересів. А вільна особистість може формуватися лише в умовах моральної атмосфери поваги до самої себе, оточуючих людей і навколишнього світу. Буде слушним згадати макаренківське кредо виховання, яке, на наш погляд, повинно бути основною ідеєю виховання взагалі: «Педагог у своїй виховній справі повинен брати далеко вперед, багато вимагати від людини і дуже її поважати, хоча за зовнішніми ознаками, можливо, ця людина не заслуговує на повагу» [12, с. 212].

Успішність виховання як цілеспрямованого процесу, зауважував В.О.Сухомлинський, залежить від мети виховної діяльності, яка має забезпечувати його перспективний творчий характер: «Без наукового передбачення, без уміння закладати в людині сьогодні ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетворилося б у примітивний догляд, вихователь – у неграмотну няньку, педагогіка – в знахарство…» [21, с. 14].

До того ж він наголошував на прогностичній функції виховного процесу: «Суть виховання полягає, зокрема, в тому, щоб знайти, відкрити в кожній людині ту «золоту жилку», яка принесе їй радість творчості на благо суспільства» [20, с. 174]. На переконання В.Сухомлинського, важливим завданням педагога є: «дати людині щастя улюбленої праці – означає допомогти їй знайти серед безлічі життєвих шляхів той, на якому найяскравіше розкриються індивідуальні творчі сили і здібності її особистості» [20, с. 174]. Педагог з усією категоричністю стверджував, що для кожної дитини праця, в якій вона виявляє себе справжнім творцем, поетом, художником, гордим за себе і за результати своєї роботи, може стати духовною творчістю. На його думку: «Виховати в кожній дитині живий інтерес до праці, розкрити нахили, покликання, утвердити особисте захоплення справою – це і є суть індивідуальної виховної роботи, в якій виявляється справжня педагогічна майстерність» [20, с. 342].

На сучасному етапі стратегічного значення набувають погляди російського вченого Б.С. Гершунського про надзвичайну важливість прогностичної функції педагогічної теорії і практики: «Слід підкреслити, що освітньо-педагогічне прогнозування, як і будь-який інший вид

прогнозування, – це не спонтанний процес передбачення майбутнього … , а спеціально організоване системне наукове дослідження, спрямоване на одержання випереджальної інформації про перспективи розвитку освітньо-педагогічних об’єктів з метою формування політики і стратегії у галузі освіти і прийняття оптимальних рішень у цій сфері» [2, с. 241].

В авторській програмі засновника вітчизняної школи педагогічної майстерності академіка І. Зязюна «Учитель» була втілена нова парадигма: «Знай, що розвивається у твоєму учневі, зумій це забезпечити, розвивай самостійно свій власний педагогічний досвід і власну педагогічну творчість» [4, с. 482], актуалізовано необхідність ранньої діагностики і розвитку (з початкової школи) професійно-педагогічних здібностей.

Вплив природовідповідної праці на щасливе світобачення особистості схарактеризовано у концепції «сродної» праці всесвітньо відомого філософа Г. Сковороди, який одним із перших висловив ідею перетворення праці із засобу до життя в найпершу життєву потребу і найвищу насолоду. Смисл людського буття Сковорода вбачає в праці («життя і справа є те саме»), а справжнє щастя – у вільній праці за покликанням («душу звеселяє сродна діяльність»). Думка Сковороди про визначну роль «сродної» праці в забезпеченні щасливого життя, вперше набула загального принципу розв’язання проблеми людського щастя і смислу людського буття. Добробут суспільного життя людей заснований на праці. Смисл концепції Сковороди про «сродну» працю як засіб забезпечення щастя і справжньої насолоди життям полягає в тому, що праця за покликанням як реалізація творчих здібностей, обдарувань і талантів справді є внутрішньою потребою і приносить велике задоволення, що ж до щастя, то, воно пов'язане не із задоволенням матеріальних потреб, що постійно зростають, а з радістю праці.

Основним педагогічним принципом Сковорода вважав виховання природних здібностей людини, що мають розвиватися в результаті вправ і діяльності, проголошував ідею природовідповідного виховання. Він доводив, що кожна людина має свої нахили, свою індивідуальність. Таку «сродность» треба розвивати, не заглушати чимось неприродним для цієї натури: «Не заважай їй, а якщо можеш, відсторонюй перепони і ніби дорогу їй прокладай» [18, с. 174].

Процес праці розглядається як насолода і відчуття щастя навіть незалежно від його результатів. Такій праці Сковорода дає визначення «сродної». Розділення людей, що займаються «сродною» і «несродною» працею – це і є та глибока думка, на яку можна спиратися при розв’язанні сучасних проблем людства. Думку про те, що щастя людини полягає в праці, висловлювали багато філософів і раніше, але визначення праці з позицій джерела свободи і щастя, або джерела страждання і нещастя людей зустрічається досить рідко. У Г.С. Сковороди вперше ця тема визначилася як головна і в літературних творах, і в філософських трактатах. Вся його творчість виходить з розуміння того, що людство може об’єднати тільки праця з суспільною користю і особистим щастям – «сродна» праця. Праця ж «несродна» – джерело деградації і людини, і людського суспільства.

У праці відомого педагога, письменника і просвітителя О.В. Духновича «Народна педагогія» зазначається: «Всяка людина з природної прихильності, або темпераменту, має потяг до певної речі: так деякі від природи прихильні до музики, інші до живопису, дехто до фізики і хімії, другі до віршування, а декотрі до інших мистецтв. Дуже щасливою є людина, що за такою внутрішньою прихильністю обрала для себе спосіб життя, але навпаки, нещасна та, яка всупереч природній внутрішній прихильності обирає певний спосіб, до якого не мала потягу» [24].

Повноцінний розвиток особистості, її самоствердження і самореалізація здійснюються в процесі оптимально організованого та прогностично спрямованого трудового виховання. Зокрема, Й.–Г. Песталоцці приділяв велику увагу трудовому вихованню дітей, яке було реалізоване в ході створення дослідно-екпериментального навчального закладу професійно-спрямованого характеру. розвитку в них технічних здібностей. У праці «Про народну освіту і індустрію» він пише: «Необхідно привчати дитину до невпинної безпосередньої діяльності, яка повинна стати фундаментом її розвитку, її енергії і здатності до самодопомоги й закріплювати її результати елементарною розумовою освітою; виконувати роботи, що відносяться до різних галузей сільськогосподарської і промислової праці; привчати дітей до всього, за допомогою чого людина може бути фінансово самостійною; до витривалості в сільськогосподарській і домашній праці; до вирощування необхідних для її життя рослин; до розведення худоби та птиці … Якщо ж в якійсь з галузей роботи у дитини проявляться визначні здібності, потрібно використати всі засоби, щоб довести їх до повної досконалості» [15, с. 307]. На думку Й.-Г. Песталоцці: «Елементарна освіта, що готує до індустрії, робить всебічний розвиток людини завданням професійної підготовки» [15, с. 304].

У цьому контексті доречним буде звернутись до поглядів К.Д. Ушинського, який у статті «Праця у її психічному і виховному значенні» писав: «Виховання повинно невсипуще піклуватися, щоб, з одного боку, відкрити вихованцеві можливість знайти собі корисну працю в світі, а з другого, надихнути йому невтомну жадобу праці» [23, с. 120]. Автор стверджує, що: «Потреба праці природжена людині, але вона навдивовижу легко здатна розгорятися або гаснути, залежно від обставин, і особливо відповідно до тих впливів, які оточують дитину в дитинстві і юності» [23, с. 116]. Інтерес, на думку К.Д. Ушинського, тісно пов’язаний з потребами особистості в діяльності, яка викликає підсвідомі прагнення, опосередковані почуттями і уявленнями. Разом з тим, педагог говорить про те, що розвиваючи професійні інтереси, «виховання повинно прищепити вихованцеві не тільки повагу і любов до праці: воно повинно ще дати йому й звичку до праці, бо справжня серйозна праця завжди важка» [23, с. 118]. На його думку учні повинні усвідомлювати, що «Праця, звичайно, тягар, але тягар, без якого можливе поєднання людської гідності і щастя неможливе» [23, с. 120].

Відомий німецький педагог Г. Кершенштейнер на початку 20-років XX століття обгрунтував значення трудового навчання для розвитку

народної освіти. На його думку, трудова діяльність особистості повинна бути органічною потребою людини, становити сутність культури і природи. Відповідно до цього він визначив основні положення народної трудової школи: обмежуватися мінімумом навчального матеріалу й розвивати самостійність і самовизначення учнів. Навчально-виховний процес треба перебудувати так, щоб у школі можна було готувати молоде покоління до тих соціальних відносин, які склалися в державі. У праці «Школа майбутнього – школа праці» Г. Кершенштейнер писав: «Завдання школи саме і полягає в тому, щоб діти з її допомогою могли засвоювати матеріал, щоб вона допомогла дитині збільшити, впорядкувати і доповнити її знання, навчила самостійно ними користуватися; …вона повинна бути школою навчання, але такою, яка йде назустріч всьому духовному життю дитини, яка пристосована до її здібностей сприйняття, але і до її творчих здібностей, не тільки до пасивної, але і до активної сторони її натури, яка повинна відповідати не тільки її інтелектуальному спрямуванню, але й особливо її соціальним потребам. Вона повинна бути школою навчання, в якій вчать не тільки за допомогою слів і книг, але значно більше шляхом практичного досвіду» [5, с. 511]. Педагог висловлює думку, що і нині не втратила актуальності: «Однак те, чого не дає нині існуюча школа дитині для її життя, розвитку, чому вона скоріше заважає, ніж сприяє – це відомі активні риси характеру, які більшість дітей мають вже в зародку, коли вступають до школи, дух самостійності і самоствердження, дух підприємливості, смілива ініціатива в усьому новому і незвичному, жага спостерігати, досліджувати, і насамкінець, найголовніше, працювати не тільки для себе самої, для свого розвитку, заради того, щоб обігнати інших, стати переможцем, але і для того, щоб бути готовим надати іншим всі свої сили» [5, с. 512]. Педагог стверджує: «Роки дитинства, відрізняються, як правило, живою активністю і сутність людини в цей час, спрямована на те, щоб працювати, творити, пробувати, пізнавати, переживати для того, щоб постійно вивчати оточуючу дійсність. Вся безперервна гра, життя дитини є як би підсвідомий намір природи, спрямований на розвиток духовних і фізичних сил дитини, його майбутнє, під впливом живого, різностороннього досвіду» [5, с. 512]. Насамкінець, Г. Кершенштейнер робить висновок: «Наша книжна школа повинна стати школою праці, яка безпосередньо приєднувалася б до школи гри раннього дитинства» [5, с. 512].

Багато розумного і оригінального містить досвід А.С. Макаренка з розвитку інтересів дітей у процесі трудового виховання. Він вважав, що життя і праця дитини повинні бути пронизані інтересом, що навіть зміст освітнього процесу визначається дитячим інтересом. Педагог зазначав, що в діяльності, опосередкованій інтересом, відбувається підготовка вихованців до праці, до освіти, до суспільної праці. Навчальна робота в його колективі будувалась на інтересах вихованців, знання набиралися в колективній діяльності, що передбачала різноманітні види робіт за інтересами.

Видатний педагог, поєднавши навчання дітей з продуктивною працею, домігся того. що вона стала виховуючою: бригадний підряд зміцнював

ділові стосунки та формував дотримання норм моралі в колективі; спільна праця дітей і педагогів виховувала позитивне ставлення до неї як до основи життя людини, Праця за Макаренком, – це один із показників народної моралі, норми якої формуються ще в родині. У «Книзі для батьків» він зазначає: «…трудові якості не даються дитині з природи, вони виховуються в ній на протязі життя, і особливо замолоду» [12, с. 269]. Педагог пише: «Трудова підготовка, виховання трудової якості людини – це підготовка і виховання не тільки майбутнього хорошого чи поганого громадянина, але й виховання його майбутнього життєвого рівня, його добробуту» [12, с. 269].

Великої уваги надавав А.С. Макаренко вихованню у молоді творчого відношення до праці, наголошуючи, що творча людина має ставитися до роботи з любов'ю, коли свідомо бачить в ній радість, розуміє користь і її необхідність, коли праця для неї є основною формою вияву особистості і таланту. «Прояв творчості у праці можливий тільки тоді, коли сформувалася глибока звичка до трудового зусилля, коли ніяка робота не здається неприємною, якщо в ній є якийсь смисл» [12, с. 130 – 131].

Він однозначно переконував, що мета виховання полягає не тільки у вихованні людини творчої, людини-громадянина, але й у вихованні людини, яка «зобов'язана» бути щасливою. А зробити це можна, на його думку, тільки в умовах дитячого колективу, який живе повнокровним життям. А.С. Макаренко був переконаний, що тільки розумне поєднання навчання і продуктивної праці вихованців забезпечить їм щасливе життя.

Значне місце в теоретичних працях та практичній діяльності видатного педагога В.О. Сухомлинського займає проблема трудового виховання, котре є «практичною підготовкою молодого покоління до участі у суспільному виробництві і, водночас, найважливішим елементом морального, інтелектуального та естетичного виховання» [20, с. 301]. Роботу з трудового виховання В.О. Сухомлинський пропонує здійснювати за принципами, один з яких пердбачає розкриття, виявлення та розвиток індивідуальності в праці. Працюючи, людина повинна побачити розкриття своїх здібностей і таланту. Педагог обгрунтовує ідеал трудового виховання, суть котрого полягає в тому, «щоб кожна Людина вже в роки отроцтва і ранньої юності знайшла ту працю, в якій найповніше і найяскравіше розкривалися б її природні задатки, яка давала б їй щастя духовної творчості. Аналізуючи готовність учня до трудового життя, ми думаємо про те, що він уміє робити для суспільства, і що дає йому праця для особистого духовного життя, якою мірою в трудових успіхах розкриваються його сили, здібності» [20, с.166 – 176].

Про роль сприятливого навчально-виховного середовища у розвитку інтересів та обдарувань учнів наголошується в працях Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, Л.М. Толстого, М. Монтессорі, С.Ф. Русової, В.О. Сухомлинського.

Видатний педагог-гуманіст Я.А. Коменський, ідеї якого залишаються актуальними на протязі майже чотирьох століть, у праці «Материнська школа» розглядав створення приємної, радісної атмосфери навчання як необхідну умову діяльності вчителя. Кожен, хто навчає, може бути

корисним тоді, «коли він одночасно і радує» [6, с.586]. Вчений застерігав педагогів від нудьги – «головної отрути навчання» [6, с.586]. Основу реалізації «приємного» навчання педагог вбачав у дотриманні принципу природовідповідності. Дидакт повинен знати природні задатки учня, усвідомлювати, що діє на них позитивно, і пам'ятати: «людська природа – вільна, вона любить добру волю, не терпить тиску» [6, с. 586]. Особливого значення надавав Я.А. Коменський ігровій діяльності у вихованні дітей, бо «людська думка бажає завжди чогось нового і так радіє дійству (власному чи чужому), що їй радісно брати участь у іграх» [6, с. 589]. Весь навчальний процес у початковій школі «має бути грою здібностей». Важке і нудне навчання великий педагог сприймав як «насмішку над педагогічною наукою».

Відомий швейцарський педагог Й.-Г. Песталоцці стверджував: «Кожна школа має стати закладом, в якому у повній гармонії з духом і сутністю сімейного життя виховуються любов, доброзичливість, дух товариськості, дитяча невинність і вдячна довірлива прив'язаність» [15, с. 165].

Видатний діяч вітчизняної педагогічної науки К.Д. Ушинський у статті «Проект учительської семінарії» зазначав: «Всякий навчальний заклад обов'язково повинен мати хорошу елементарну школу, тому що кожний з них зобов'язаний, насамперед, пізнавати своїх вихованців і дати кожному з них такі початкові виховання і освіту, які він тільки може прийняти, а потім вже він має право класифікувати їх за здібностями і нахилами і давати кожному відповідне призначення» [23, с. 43].

Дослідженню умов, що сприяють розвитку інтересів, приділяв увагу Л.М. Толстой. Він справедливо вважав, що інтереси дитини можуть розкритися лише в умовах, що не обмежують прояв її здібностей і нахилів. Тільки свобода учня розкриває природність його відчуттів і тільки навчання не позбавлене свободи дозволяє проявитись інтересам дитини. Л.М. Толстой писав: «Достатньо подивитись на одну і ту саму дитину вдома, на вулиці і в школі, – то ви побачите її життєрадісною, зацікавленою, з посмішкою в очах і на устах, що шукає в усьому научання, як радості, ясно, часто і впевнено висловлює свої думки своєю мовою, – то ви бачите замучену, пригнічену істоту з виразом стомленості, страху і нудьги, що повторює чужі слова чужою мовою, – істоту, душа якої як равлик, що сховався у свій будиночок» [22, с. 72].

Визначну роль у створенні сприятливого педагогічного середовища Л.М. Толстой відводив учителю. Для того, щоб школа стала педагогічною лабораторією і не відставала від життя, учитель повинен вивчати досвід педагогічної роботи, оволодівати педагогічною майстерністю: «Якщо вчитель має тільки любов до справи, він буде добрий учитель. Якщо вчитель має тільки любов до учня, як батько і мати, він буде кращий за того учителя, який прочитав усі книжки, але не має любові ні до справи, ні до учнів. Якщо вчитель поєднує в собі любов до справи і до учнів. він – справжній учитель» [22, с.178]. Цілком покладаючись на інтереси дітей, зауважував, що тільки той образ учителя вірний, яким задоволені його учні. «Справа вчителя тільки пропонувати вибір усіх відомих і невідомих способів, які можуть у справі навчання принести полегшення учню… Для вчителя, що вжився в свободу школи, кожен учень, постає особливим

характером, що заявляє особливі потреби, задовольнити які може тільки свобода вибору» [22, с. 179].

Італійський педагог Марія Монтессорі у багатьох своїх працях пропагувала ідеї природовідповідного, самостійного та спонтанного розвитку дітей. Головне завдання вихователя вона вбачала у створенні такого середовища, яке давало б їм тільки «поживу», потрібну для самовиховання. В умовах стимулювання природного розвитку дітей, треба так спрямовувати їх діяльність, щоб вони самі вільно вибирали матеріал для заняття, розвивали свою сенсорну культуру, виховувалися в релігійному дусі (коріння релігії в природі людини), виявляли і розвивали свої індивідуальні погляди, почуття і смаки.

Водночас М. Монтессорі вважала, що виховання досягає мети, якщо розвиває фізичні і духовні сили дитини: формує почуття, сильний характер, гартує волю. Гуманізм виховання за М. Монтессорі, полягає в тому, щоб дати дітям повну свободу. У зв'язку з цим педагог особливу увагу приділяла підготовці вчителів: «У наших учителях нам треба буде більше розвинути дух ученого ніж механічний хист; іншими словами підготовка вчителів має відбуватися у напрямі ідеї, ніж у напрямі механічного хисту» [14, с. 10].

Цікавими є ідеї С.Ф. Русової щодо впливу сприятливого педагогічного середовища на розвиток інтересів і здібностей дітей. Вчена була переконана, що виховання справжнього громадянина потрібно починати з наймолодшого віку: духовність, національна самосвідомість закладаються в людині з перших років її життя. У своїй праці «Нові методи дошкільного виховання», вона писала: «Треба пам'ятати, що кожна дитяча установа має насамперед бути для дітей хатою радості, де діти могли б вчитися без примусу, гратися, перебувати в оточенні щирої приязні, задовольняючи свої дитячі, такі своєрідні інтереси й потреби» [16, с. 10]. Згідно з ідеями С.Ф. Русової процес навчання в початковій школі повинен наближатися до гри. В такий спосіб вивчення тієї або іншої науки може захопити дитину, як захоплює гра. «Кожна наука в початковій школі мусить наближатися до гри, але не тому, що до неї треба ставитися недбало, а тому, що вона таким чином може захопити дітей як гра» [16, с. 26]. Вона зазначала, що гра є найвища можливість самовиявлення дитини, а «…самовиявлення дитини – це є інтерес. Дуже важно знати, чим викликається зацікавленість дитини і чим вона годується, бо вона є один з найміцніших факторів для пробудження самодіяльності, для поширення самоосвіти» [17, с. 138]. Продовжуючи цю думку, С.Ф. Русова зауважує: «Інтерес мусить бути в самому навчанні – виявлятися з боку вчителя і в виборі змісту, і в методах проведення науки. Вчитель мусить спостерігати, якими інтересами живе дитина в той або другий час – бо інтереси ростуть і зникають. Їх змінюють – і ці інтереси треба задовольняти. Не мусить бути навчання закристалізовано в нерухомі традиційні програми, а мусить ґрунтуватися на настроях, на переживаннях дитини, на її оточенні» [17, с. 138]. У праці «Нова школа» вона пише: «Перший обов'язок кожного вчителя – добре ознайомитися зі своїми учнями, з обставинами їхнього життя, дізнатися, який свідомий капітал знання, щодо їхнього обмеженого поля спостережень вони

мають, помалу єднати розірване, додавати нове, освітлювати близькі відносини різних речей, що знадобляться їм у майбутньому… Така школа справді дає суцільне виховання, ставить молоду людину на шлях самостійної чесної праці» [16, с. 208].

Вище зазначене дає підстави говорити, що проблема педагогічного прогнозування й перспективного планування в галузі освіти була і залишається актуальною. Разом з тим вона ще не одержала достатньо чіткого й так необхідного сьогодні суспільного визнання і можна лише сподіватись, що саме цей напрямок освіти з часом займе домінуючий статус у науковій педагогічній проблематиці.

Отже, особливого значення у педагогічній діяльності вчителя набуває її прогностична спрямованість, що ґрунтується на розумінні взаємозв'язків природовідповідної праці та щасливого світобачення особистості, важливості трудового виховання та позитивного навчально-виховного середовища у процесі розвитку особистості, її інтересів та обдарувань. Забезпечення прогностичного напрямку роботи вчителя можливо тільки за умов його неперервного професійного розвитку і духовного зростання. По суті вчительська діяльність набуває ознак науковості чим і має визначатися її ефективність у подальшій самореалізації учнів.

Література: *1. Гегель Г.-В.Ф. Сочинения: [в 6-и т.] / Ин-т К.Маркса и Ф.Энгельса; под. ед. А.Деборина, Д.Рязанова. – М.; Л.: Госиздат, 1930.; 2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века: [учеб. пособие для самообразования] / Борис Семенович Гершунский. – изд. 2-е, перераб. и дополн. – М.: Пед. о-во России, 2002. – 508, [3] с.; 3. Дистервег Ф.А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; [сост. В.А.Розенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.; 4. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – Черкаси: ЧНУ ім.. Богдана Хмельницького. 2008. – 608 с.; 5. Кершенштейнер. Основные вопросы школьной организации, изд. 2. Пг., Изд-во «Школа и жизнь», 1920, стр. 80–97.; 6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 1. – 1982. – 656 с.; Т.2. – 1982. – 576 с. 7. Кудин В.А. Образование в судьбах народов (дидактика нового времени) / Вячеслав Кудин. – К.: ПП «Экмо», 2007. – 217 с.; 8. Лещенко М.П. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання: [монографія] / Марія Лещенко; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – 2-е вид. доп. – К., 1996. – 192 с.; 9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / Антон Семенович Макаренко. – М.: Московский рабочий, 1957. – 648 с.; 10. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / А.С. Макаренко; [сост. М.Д. Виноградова]. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4 . – 1984. – 399, [1] с.; 11. Монтессори М. О принципах моей школы // Учит. газ. – 1992 . – № 28. –С. 4.; 12. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. Т.1 / под. ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, 1981. – 336 с.; 13. Русова С. Вибрані педагогічні твори/ за ред Є.І. Коваленко; [упоряд., прим. Є.І. Коваленко, І.М. Пінчук]. – К.: Либідь, 1997. – 320 с.; Кн. 2. – 1997. – 320 с.; 14. Русова С. Нова школа // Барви творчості: наук. метод. зб / за ред.. І. Єрмакова; школа-гымназыя № 59 м. Києва. – К., 1995. – С. 18 – 30.; 15. Сковорода Г.С. Твори у двох томах / Григорій Сковорода; передмова Олекси Мішанича; Український науковий ін-т Гарвардського ун-ту. Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України. – К.: Обереги, 1994. – Т. І.: Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – 1994. – 528 с.; 16. Сковорода Г.С. Твори у двох томах / Григорій Сковорода; передмова Олекси Мішанича; Український науковий ін-т Гарвардського ун-ту. Ін-т літератури ім. Т.Г.Шевченка НАН України. – К.: Обереги, 1994. – Т. І.: Поезії. Байки. Трактати. Діалоги. – 1994. – 528 с.; 17. Сухомлинський В.О. Вибрані*

твори у 5-ти т. Т.1. – К.: Радянська школа, 1976. – 654 с.; 18. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.; 19. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Лев Николаевич Толстой. – М.: Педагогика. 1989. – 544 с. – (Педагогическая библиотека).; 20. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т./ за ред. О.І. Пискунова. – К.: Рад. школа, 1983.– Т.1.: Теоретические проблемы педагогики. – 1983. – 489 с.; 21. Духнович О.В. Твори / Олександр Васильович Духнович; худ. Н.С.Понамаренко. – Ужгород: Карпати, 1993. – 250, [4] с. – (Нар. бібліотека).

УДК: 37 (09) (477):

Кузьменко Н.М.

канд. пед. наук, доцент, докторант Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Соціально–педагогічні передумови створення університетської освіти на чернігівщині (друга половина xviii– початок xix ст.)

В статті розглядається період планування університетської освіти в Україні у другій половині XVIII– на початку XIX ст.

***Ключові слова**: освіта, університет, проект.*

В історії вищої школи України були періоди активного розвитку і поступового занепаду. Скажімо, з другої половини XVIII до початку XIX ст. Київська академія почала втрачати свої позиції прогресивного європейського вищого навчального закладу, здатного конкурувати з Московським університетом. Однак цей часовий проміжок не був періодом застою, він цікавий активним проектуванням української університетської освіти.

Завданням нашої розвідки є аналіз українських освітніх проектів, які заповнили прогалину в історії української вищої світської школи з другої половини XVIII ст. (доби занепаду Київської академії) – до початку XIX ст. (заснування у 1805 р. Харківського університету). Забігаючи наперед, можемо зазначити важливу роль, відведену Чернігівщині у планах розвитку університетської освіти.

Період із 1760 р. до заснування Харківського університету у 1805 р.– час клопотань, пропозицій та планів української світської вищої школи привертав увагу тогочасних істориків, громадських діячів. Перша спроба послідовно розглянути кілька проектів вищої школи була зроблена М.Максимовичем у праці „Деятельность Румянцева-Задунайского по управлению Малороссией”(1836). Проте автор статті проаналізував проекти побіжно, більшою мірою у зв’язку з діяльністю П.Румянцева.

Розгляду окремих проектів присвятили свої праці В.Шифонський, О.Рігельмен, В.Дроздов, В.Сухомлілов та ін. Скажімо, М.Бакай приділяє увагу трьом проектам: 1760 р., 1764 р., 1767 р.[5; 717–718].

Ряд доповідних записок, постанов, петицій із цього питання було надруковано в періодиці XIX ст.: „Киевской старине”, „Чтению в обществе Истории и Древностей Российских”, в „Сборниках Русского Исторического общества”, в „Истории Росссийской Академии”. Однак ці

матеріали мали характер необроблений, не коментований, почасти випадковий [8; 65-89].

На початку XX ст. Л.Миловидов з посиланням на архівні джерела проаналізував проекти вищої школи [7; 65-89]. На думку дослідника, ідея більшості проектів вищої світської школи в Україні другої половини XVIII ст. належала українському шляхетству, яке на той час виділилось із козацької старшини і наприкінці століття перетворилось у дворянську верству.

Хто і з якої причини ініціював утвердження української університетської освіти означеного періоду?

Простежується генетичний зв'язок між класовим виокремленням українського шляхетства і його економічним зростанням та проявом нових освітніх інтересів серед його представників. Старшина українська, зміцнівши економічно, поступово виділилась в окрему соціальну верству, прирівняну у своїх правах з російськими дворянами. Цим були спричинені й освітні інтереси українського шляхетства: зростання потреби культурності, виникнення бажання станової освіти для виразнішого виділення із рядового козацтва.

Київська академія та латинські школи, які функціонували на той час в Україні, вже не могли задовольнити запити представників української старшини. Місцева українська школа виявилася неспроможною підготувати молодих українських шляхтичів у галузі складної артилерійської техніки і нової інженерної справи.

Із другої половини XVIII ст. зростають культурні потреби українського шляхетства, представники якого почали передплачувати російські, французькі, німецькі часописи, купувати книжки іноземними мовами, прагнути світського виховання на кшталт столичного. Знаннями європейських мов не могли задовольнити своїх учнів ні Київська академія, ні латинські школи, в яких в основному вивчалися старогрецька та латинська мови із віршуванням. А це стає однією із причин занепаду і Київської академії, і латинських шкіл – колегій, які існували в Києві, Чернігові, Переяславі, Харкові. Поступово із загальноосвітніх шкіл вони фактично перетворюються в духовні, переважно для дітей духівництва [5;725].

Відсутність українських навчальних закладів відповідного рівня освіти стимулює представників української старшини до пошуків їх за межами рідного краю.

Навчатись у європейських університетах було престижно, і молоді українські шляхтичі за будь-яких умов прагнули отримати освіту за кордоном. Наприклад, сирота, збіднілий син ніжинського полковника І.Обидовського, який навчався в Бреславському університеті, писав, що хоч хліба просивши, буде вчитись [6;72].

Однак навчання у відомих європейських університетах було дорогим, і не всі бажаючі могли собі дозволити таку „розкіш". У той же час в Росії почали відкриватися світські вищі школи, до яких українське шляхетство відряджає своїх дітей на навчання: із 40-х років XVIII ст. – до Петербурзького Академічного університету, в 50-ті рр. – до Московського університету, до Петербурзького Генерального Госпіталю та Сухопутного

Шляхетного Корпусу. Щоправда, існувала заборона вступу українців до корпусу, тому що „в Малой России дворян нет”[7;72]. У 1761 р. ця заборона була підтверджена російським урядом, але практично вона не виконувалась, оскільки для вступу до Сухопутного Шляхетного Корпусу, привілейованої школи російського дворянства, достатньо було свідчення двох безсумнівних шляхтичів про шляхетне походження абітурієнтів. Тому молоді українці часто користувалися сімейними зв’язками із своїми російськими родичами. Цікавий випадок стався з Миколою Милорадовичем, який вступав до корпусу у 1762 р., через рік після підтвердження заборони для українців, і назвався сербським дворянином [6; 520].

Як бачимо, заможні українці шукали можливості навчати своїх дітей за кордоном, менш заможні – в Росії. Проте була велика частина молодих людей, які представляли дрібне шляхетство і не мали достатніх коштів для навчання поза Україною. Саме вони стали рушійною силою для розвитку і для удосконалення вже існуючих шкіл.

Відбувається пристосування українських шкіл до нових вимог часу. Ще на початку XVIII ст. до програми Харківського колегіуму було введено вивчення нових мов, математики та геометрії, а з 1765 р. для дітей шляхетства утворюються додаткові класи. У 40-х роках XVIII ст. починають вивчати нові мови і в Київській академії, а в кінці XVIII ст. – і в Чернігівській та Переяславській колегіях (семінаріях). Представники шляхетства самостійно поширюють програми місцевих шкіл, прагнуть пристосувати їх до нових вимог і потреб. Іноді школи починають вводити до програм вивчення нових дисциплін, реформувати школи, ставити до вчителів нові вимоги.

Цей процес мав і негативні наслідки для української освіти. Для успішної конкуренції з російськими школами, а потім і під впливом російського уряду відбувається русифікація українського населення. У 80-х роках XVIII ст. митрополит Київський Самуїл Мисливський від професорів та студентів Київської академії вимагав російської вимови і вивчення російської мови.

Проте удосконалення і реформування місцевих українських шкіл не дало бажаних наслідків, бо запровадження всіх нових наук, які викладалися в російських світських школах, поєднувалося із збереженням усіх духовних наук, які до цього часу вивчалися в українських середніх навчальних закладах.

Отже, освіта в Європі коштувала дорого і тому була доступною незначній кількості молодих людей, освіту в Росії могло дозволити собі теж обмежене коло українців. Для вітчизняного шляхетства залишався третій шлях: розбудовувати власну вищу світську школу. Для того були економічні причини: економічне зростання, виділення шляхетства в окрему станову групу, яка мала відповідні освітні інтереси. Саме ця станова група стала ініціатором відкриття в Україні вищої світської школи, почала використовувати будь–яку можливість для здійснення своїх планів.

Часовий проміжок з другої половини XVIII ст. до 1805 р. – року заснування Харківського університету – час боротьби українського

шляхетства за створення університету в Україні. Цей період планування, проектування університетської освіти можна вважати передісторією нової української вищої школи.

У своїй розвідці ми поставили завдання проаналізувати освітні проекти означеного періоду та визначити роль Чернігівщини в цьому процесі. У виокремленому історичному проміжку було запропоновано 9 освітніх університетських проектів, а саме: у 1760 р., у 1764 р. – два проекти, у 1765 р., у 1767 р., у 1781 р., у 1786 р., у 1801 р. і у 1802-1803 рр. Проаналізуємо кожний із них.

Пропозиція гетьмана К.Розумовського про заснування першої світської вищої школи в Батурині була втілена в „Проект к учреждению университета Батуринського 1760 года". План університету розробив Г.Теплов. У „Вступі" до „Проекту" були названі причини відкриття університету. По-перше, схильність українського народу до науки, а, по-друге, велика кількість українців, які вчаться за кордоном, бо не мають української вищої школи. Третьою причиною в записці до проекту було названо низький рівень підготовки випускників існуючих навчальних закладів, що зумовлено недостатньою кількістю „знатных и достойных профессоров, которые имя носят профессоров, хотя при том никакой профессии не имеют" [10; 67–68].

Як бачимо, автор „Проекту" Г.Теплов називає ті ж причини, які ми згадували при аналізі освітніх інтересів українського шляхетства. Крім того, він критикував кадрове забезпечення навчальних установ.

Ретельний аналіз плану Батуринського університету дозволяє зробити висновок про те, що інтереси старшинсько-шляхетської верстви населення були враховані. Крім того, витрати на будівництво і облаштування вищої школи були розподілені.

У 1761 р. померла імператриця Єлизавета Петрівна, недовгим було й правління Петра III (1761–1762 рр.). Швидка й малоефективна зміна влади була не на користь освітянських реформ. Проект Батуринського університету не здійснився і був забутий на чотири роки. Лише в 1764 р. імператриці Катерині II було подано на розгляд „План о учреждении разных училищ для распространения наук и исправления нравов". Професор Московського університету В.Дільтей пропонував заснувати два університети в Дерпті для Лівонії і в Батурині для України. У новому проекті українського університету було взято за основу записку Г.Теплова 1760 р. з повторенням аргументації необхідності вищої школи. Водночас до уряду надійшло клопотання від українського шляхетства „Прошение малороссийского шляхетства и старшин, вместе с гетманом, о восстановлении разных старинных прав Малороссии" [3;317–345], в розділах якого про університети, гімназії та друкарні йшлося про відкриття двох університетів в Україні: одного – у Києві на чотири факультети, другого – в Батурині з трьома факультетами. Джерелом фінансування знову називався спеціальний податок з монастирів, митні збори і податок з вільних військових сіл.

Слід зауважити, що цього разу ініціатива про заснування вищих шкіл йде не тільки від уряду, але і від представників української шляхетсько-старшинської верстви. Проте і це клопотання не мало успіху. У 1764 р.

було скасовано гетьманство, Батурин втратив значення гетьманської резиденції, і вже ніколи більше не порушувалося питання про відкриття вищого навчального закладу в цьому місті. Однак період планування української вищої світської школи мав своє продовження.

У травні 1765 р. граф П.Рум'янцев звітував Катерині II про свою поїздку в Україну. У п.17 доповідної записки він проаналізував слабкий розвиток освіти і повідомив імператриці про необхідність організації школи в українських селах і містах. П.Рум'янцев висловив думку про необхідність відкриття університетів у Києві й Чернігові (замість попереднього Батуринського), підтримуючи пропозицію про передачу монастирських маєтків під університети: для Чернігівського університету передбачався Єлецький монастир.

У своїй доповідній П.Рум'янцев переслідував здійснення двох задумів: бажання українського шляхетства організувати університети коштом духовенства і плани Катерини II на секуляризацію монастирських маєтків. Імператриця відреагувала на доповідну, доручивши розгляд цього питання Духовній комісії і одразу ж передумала. 9 липня 1765 р. вона сповістила П.Рум'янцева про своє бажання почути прохання від українських „называемых панов" та від духовенства, тобто перенесла рішення цього питання на невизначений термін.

Через два роки, у 1767 р., українське шляхетство знову порушує питання про відкриття освітніх закладів. Як зазначав М.Бакай, клопотання було про заснування університету в Переяславі, шляхетського корпусу, гімназії й „дому воспитательного для девиц" [5].

На думку М.Максимовича, в наказах Київського, Переяславського, Стародубського і Чернігівського шляхетств йшлося про університет, причому кожне з них хотіло заснувати вищу школу у своєму головному місті, крім Стародуба [Цит. за: 5].

Інакше з цього приводу міркував Л.Миловидов. Він вважав, що крім названих шляхетств, просять відкрити університет також Глухівське, Ніжинське й Батуринське. Окрім того, на думку дослідника, не кожне шляхетство просить відкрити університет у своєму головному місті, а тільки Переяславське та Київське. Проте Київське шляхетство більш помірковано підходило до вибору університетського міста: відкрити там вищий навчальний заклад, де буде доцільно [7;177]. Чернігівське, Ніжинське й Ба- туринське шляхетства просили про заснування університету чи академії в достойному місті. Окремі шляхетства (Чернігівське, Ніжинське і Ба- туринське) подали клопотання про заснування дворянського корпусу.

Як бачимо, шляхетства, які розташовувались на території сучасної Чернігівщини, активно вели боротьбу за створення вищого навчального закладу в Україні. Проте в наказах були лише прохання до імператриці без конкретних пропозицій. На жаль, ці клопотання залишились тільки на папері, уряд знову не прислухався до думки значної частини українського населення.

Наступний проект, план відкриття вищої школи в Україні – клопотання П.Рум'янцева перед Катериною II у 1781 р. У 12 розділі доповіді „О согласовании некоторых особенностей внутреннего строя Малороссии с

порядками нового наместнического управления” [4;700–701] П.Рум’янцев клопоче про відкриття університету тепер уже в Глухові у приміщенні генерал-губернаторського будинку, який звільнився із набуттям міста статусу повітового. Як зазначав Н.Стороженко [6;481], планувалося відкрити „Єкатеринінську колегію” – вищу школу на кшталт військової академії для молоді трьох губерній: Київської, Чернігівської і Новгород–Сіверської.

З більшістю поглядів графа П.Рум’янцева, представлених у доповідній записці про організацію управління Малоросією, імператриця Катерина ІІ не погодилась. Не було підтримано і клопотання про вищий навчальний заклад, генерал-губернаторський будинок у Глухові було передано „на дела полезные” [6;481] Новгород–Сіверської губернії. Пізніше, у 1784 році під час глухівської пожежі, цей будинок згорів.

У 80-х роках XVIII ст. у Європі було престижним відкриття університетів у невеликих провінційних містах. У 1775 р. Д.Дідро надіслав Катерині ІІ свій „План университета российского правительства, или проект народного образования во всех науках”, в якому розкрив переваги університетської освіти у провінції: по–перше, перебування молоді корисне для розвитку невеликих міст, а, по–друге, у таких містах молодь ізольована від столичних розваг і спокус.

29 січня 1786 р. до „Комиссии об учреждении училищ” надійшов указ Катерини ІІ про відкриття університетів у провінційних містах Пскові, Чернігові й Пензі.

Обов’язковою умовою при організації університетів зазначалась наявність медичних факультетів, які мали задовольнити потреби всієї імперії в досвідчених лікарях, а також відсутність богословських відділень, оскільки на той час в Російській імперії богослов’я вивчалось в духовних училищах. Крім того, функціонувало дві духовні академії – Московська Заіконоспаська і Київська.

Отже, один із названих в указі імператриці університетів передбачався в Чернігові.

У першому виданні „Календаря Чернігівської губернії” за 1886 рік зазначалось: „до 1789 року у Чернігові не було жодного училища для освіти громадян” [1;124-125]. Перші два училища були відкриті у 1789 році: в Чернігові – головне народне училище, подібне якому було відкрито і в Новгороді–Сіверському. Через рік, у 1790 р., народні училища з’явились і в Стародубі та Глухові. Як зазначає автор „Календаря” К.Корвін–Піотровський, це були чотири первінці у списку навчальних закладів тодішньої Чернігівської губернії. Крім названих народних училищ, автор посилається і на наявність приватного пансіону, заснованого у Ніжині в 1762 р.

Одночасно з указом „Комиссия об учреждении училищ” отримала на розгляд план австрійської шкільної системи, складений австрійським вченим Йосифом Зонненфельсом на прохання російського уряду [10]. План був обговорений на засіданні Комісії. Остаточний його варіант складався з 52 статей. Перші п’ять і вісім останніх, на думку С.Рождественського, були розроблені Комісією, а за основу взято 39

статей, в яких закладались підвалини організації навчального процесу, майже повністю запозичені із записки Й.Зонненфельса.

До Казенної Палати Чернігова указ Катерини II надійшов 5 травня 1786 р. [11]. Рішення імператриці про заснування університетів у провінційних містах збіглося у часі із здійсненням проекту про секуляризацію церковних маєтків в Україні. У п.12 указу до Синоду від 10 квітня 1786 р. говориться: „обратить Троицкий, Ильинский, Черниговский монастырь для помещения университета в сем городе учреждаемого" [8,576]. Отже, приміщення для університету в Чернігові було визначено. 19 травня 1786 р. Казенна Палата Чернігова постановила виконати цей указ. Було складено „Опись о состоящем в Троицком, Ильинском, Черниговском монастыре резном строении и имеющиеся тамо наличностях ниже сего значащихся" [12], підписану намісником монастиря ієромонахом Атанасієм і канцеляристом

П. Вітковським. За описом монастирських будівель, на території монастиря знаходився головний двоповерховий будинок (на першому поверсі – 16, а на другому – 13 холодних без опалення кімнат), кілька окремих флігелів та невеликих келій. Зрозуміло, що ці будівлі були малопридатні для навчання студентів. Улітку 1786 року монастир передав приміщення для облаштування університету.

Наступним кроком на шляху організації вищого навчального закладу в Чернігові був указ „Именный данный Главному Директору Государственного заемного Банка Заводовскому", виданий 16 жовтня 1786 р., в якому виділялися кошти в розмірі 500000 рублів для відкриття університету [8;684–685].

Робилися спроби підбору педагогічного персоналу для майбутніх провінційних університетів, у тому числі і в Чернігові.

Для заснування шкіл Комісія зверталась до Академії наук та до керівництва Московського університету, однак із відомих професорів і академіків ніхто не виявив бажання працювати в провінційних університетах.

13 березня 1787 р. план розвитку університетів було подано на розгляд Катерині II, але вона його не затвердила. Дослідники вважають основною причиною відмови політичні обставини – початок другої турецької війни, яка вимагала великих фінансових витрат.

Як бачимо, і цей проект Чернігівського університету закінчився невдало. Кінець XVIII ст. не був сприятливим для освітніх проектів дворянства.

2 квітня 1801 р. вийшов маніфест про ствердження дворянських прав.

На Чернігівщині відбулися повітові збори дворянства, а 14 серпня 1801 року – з'їзд повітових маршалів губернії. На повітових зборах звучали різні пропозиції щодо відкриття університету в Україні. Так, дворянство Роменського повіту просило відкрити університет і військову школу, а дворянство Золотоніського повіту пропонувало заснувати головне училище в Лубнах, оскільки це місто розташоване в центрі Малоросії. На з'їзді повітових маршалів була розроблена і затверджена доповідна записка до імператора, яка складалась із восьми частин. У шостій частині записки дворянство зверталося із клопотанням про

заснування університету в Чернігові і всі витрати на будівництво брало на себе. Із Чернігова поїхала делегація до імператора з подякою і водночас з проханням про потреби дворянства, зокрема з петицією, в якій було посилання на указ Катерини II від 10 квітня 1786 р. про університет. Проте план університету не був розроблений. Питання чернігівського дворянства залишалося без відповіді, а Чернігів – без університету.

Література: *1. Календарь Черниговской губернии за 1886 год /Сост. К.В.Коровин–Пиотровский. Год первый. –Чернигов: Чернигов. Типография губернского правления, 1885. – 211 с.; 2. Неосуществившийся университет в Новгород–Северске //Киевская старина. – 1882. –Т.1. –№1–3. – С.592–597.; 3.Прошение малороссийского шляхетства и старшин, вместе с гетьманом, о возстановлении разных старинных прав Малороссии, поданное Екатерине в 1764 году //Киевская старина. – 1883. –VI. – С.343–345.; 4.Доклад графа П.А.Румянцева императрице Екатерине II 1781 года //Киевская старина. – 1884. –XII. – С.693–731.; 5.Бакай Н. Южно–русский дворянин XVIII века //Киевская старина. – 1885. –IV. – С.717–718.; 6. Стороженко И. Реформы в Малороссии при гр. Румянцеве //Киевская старина. – 1891.–Ч1.– С.478–493.; 7.Миловидов Л. Проекти вищої школи на Чернігівщині (1760–1803 рр.) //Записки Чернігівського наукового товариства. Праці історико–краєзнавчої секції. – Чернігів, 1931. – Т.1.; 8.Полное собрание законов Российской Империи с 1649 г. Т.XXII. – 1784–1785 гг.; 9.Проект к Учреждению Университета Батуринского, 1760 год. Писан Гр.Ник. Тепловым для графа Гетмана // Чтение в Императорском обществе Истории и Древности Российских при Московском Университете. 1863. Повременное издание. Апрель–июль. Кн.2. –М., 1863.; 10.Рождественский С.В. Очерки по истории систем Народного Просвещения в России в XVIII–XIX вв. –М., 1885. –Т.1.; 11.Архів Чернігівської Казначейської Палати. – Спр. №659.; 12.Архів Чернігівської Казначейської Палати. – Спр.№604.*

УДК : 371.13 + 373.3

Ващенко І.В.

д-р психол. наук, професор кафедри педагогіки Київського національного університету ім. Т. Шевченка

Салкова Д.В.

студентка 2 курсу магістратури юридичного факультету

Компетентність сучасного педагога в понятійно-категоріальному дискурсі

У статті представлено концепції вчених щодо компетентності сучасного педагога. Висвітлено семантичне поле професіоналізму, педагогічної майстерності, кваліфікації, компетенції та компетентності.

Ключові слова: *професіоналізм, педагогічна майстерність, кваліфікація, компетентність.*

Освіта, як один із конструктів цивілізації, є визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства. І кожна країна відповідно до свого історичного розвитку, національних традицій, умов, перспектив формує свою систему освіти.

Розбудова української держави, соціальні, економічні та культурні реформи в суспільстві детермінували пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовили суттєві зміни її пріоритетів і цінностей у напрямку поєднання традицій, досвіду та інновацій. А також подальшого пошуку засобів, способів, шляхів професійного становлення майбутніх фахівців.

Сучасна педагогічна наука покликана забезпечити теоретичне обґрунтування інновацій у сфері вищої педагогічної освіти, що обумовлює необхідність осмислення сутності нової освітньої категорії – компетентності.

Поняття „компетентність", „компетенція", „компетентнісна освіта", „освітня компетенція" з'явилися у педагогіці з зарубіжних джерел, де їх широко вживають і досліджують вже понад сорок років. Перш ніж перейти до розкриття поняття „компетентність сучасного педагога", розглянемо значення термінів „компетенція" і „компетентність". Ці два терміни є творчим перетворенням англійського терміну „competence".

Competence походить від латинського competentis – „належати по праву", тобто коло питань, в якому дана особа володіє досвідом, пізнаннями, які дозволяють їй судити про щось. За російськомовною історико-правовою інтерпретацією компетенція – це галузь, в якій належить розібратися, і яка має певні межі, а компетентність – це рівень здатності конкретної особи ефективно діяти в межах компетенції.

В останні роки поняття „компетентності" стало одним з найуживаніших у педагогічній науці та освітній практиці, а також у міжнародних угодах і державних документах. З'явилося чимало наукових праць, в яких висвітлюється проблема компетентності в освіті (В. Байденко, В. Введенський, Б. Ельконін, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Г. Ібрагімов, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Марков, А. Новіков, О. Овчарук, М. Пожарська, О. Пометун, І. Риданов, О. Савченко, В. Сєріков, Ю. Татур, С. Трабачева А. Хуторський, В. Шадріков, І. Якиманська та ін.).

Що ж собою являє компетентність сучасного педагога? Це поняття хоча й є доволі новим, однак необхідність розвитку цієї когнітивної підструктури, особливо в контексті розвитку професіоналізму велась вже давно.

Проведений аналіз наукових праць з даної проблематики свідчить про спроби дослідників визначити компетентність через такі поняття, як: кваліфікація, професіоналізм і професійна майстерність. Так, М.В. Литвиненко, В.В. Лопатін, О.В. Пахомова та ін. [14; 15; 22 та ін.], розкриваючи діяльність педагога, акцент робили на його кваліфікації (від лат. Qualis – який за якістю та facio – роблю). При цьому кваліфікацію трактували як:

– рівень підготовленості і ступінь придатності до якого-небудь виду праці; професія, спеціальність [19, с. 221; 31, с. 563],

– вміння або якість, необхідна для виконання конкретної роботи; умова, якої треба дотримуватися; комплекс тренінгів, апробацій й тестувань, на основі яких спеціалісту видається диплом, присуджується ступінь за результатами такого навчання [29, с. 45];

– ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього знань, вмінь і навичок, необхідних для виконання ним певної роботи [13, с. 17; 14, с. 6].

Втім, як зазначає О. Пахомова, слід відмітити, що наявність диплому, сертифікату, який підтверджує рівень кваліфікації педагога, а частіше – певної сукупності знань, обізнаності в певній професійній сфері, це необхідна, проте недостатня умова для подальшого становлення компетентності і професіоналізму. Без сумніву, високий рівень кваліфікації є якісною характеристикою і безумовною складовою професіоналізму [22, с.3].

Присвоєння кваліфікації спеціалісту вимагає від нього не досвіду в цій професії, а відповідності набутих в процесі навчання знань й вмінь освітньому стандарту. Кваліфікація – це ступінь і вид професійної навченості (підготовленості), який дозволяє спеціалісту працювати на певній посаді. Спеціаліст здобуває кваліфікацію перш ніж починає складатися відповідний професійний досвід, професійна компетентність [5, с. 29].

Отже, здобуття кваліфікації можна вважати початковим рівнем професіоналізації й професійної успішності спеціаліста, ступенем його підготовленості до професійної діяльності [22, с. 3].

Професійна компетентність як складне утворення, зазначав В. Адольф, містить комплекс знань, вмінь, властивостей і якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність й ефективність побудови навчально-виховного процесу [1].

У подібний спосіб тлумачить професійну компетентність й А. Акімова. Автор окреслює професійну компетентність як суму знань, вмінь і навичок, засвоєних суб’єктом і необхідних для його успішної діяльності [2].

С. Дружилов [5, с. 29] вивчав професійну компетентність у контексті професіоналізму. Він наголошував, що професіоналізм є більш широким поняттям, ніж професійна компетентність. А, отже, бути професіоналом означає вміти реалізувати знання, досягаючи необхідного результату. Щодо професійної компетентності, як багатофакторного утворення, він розкривав її через такі компоненти, як: когнітивний, аксіологічний і культурологічний.

В. Кричевський визначав компетентність як наявність знань для успішної діяльності, розуміння значення цих знань для практики; набір операційних вмінь; володіння алгоритмами вирішення трудових завдань; здатність творчого підходу до професійної діяльності [8].

А. Бєлкін, В. Несторова та ін. розкривають компетентність через сукупність професійних, особистісних якостей, що забезпечують ефективну реалізацію компетенцій.

Досліджуючи професіоналізм науковці не обмежуються діагностикою характеристик висококваліфікованої праці, а визначають і роль світогляду людини. Прихильником такого вивчення професійної компетентності був і В.Сластьонін. Автор під професіоналізмом розумів систему, що складається з двох підсистем: професіоналізму особистості і професіоналізму діяльності. Він зазначав, що висока професійна

компетентність і кваліфікація – це підґрунтя професійної діяльності, що характеризуються високою і стабільною продуктивністю [30, с. 4].

За А. Хуторським, компетентність – це володіння відповідними знаннями і здібностями, які дозволяють людині ґрунтовно судити про певну галузь і ефективно діяти в ній [33].

У роботах О. Олексюка професійна компетентність вчителя розглядається як володіння знаннями, вміннями і нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальна професійна діяльність відповідно до еталонів та норм.

На підставі аналізу зазначених наукових джерел можна констатувати про наявність зв'язку між професіоналізм і досвідом професійної діяльності, а також рівнем її виконання і наявністю у суб'єкта професійної діяльності професійної спрямованості, професійно важливих здібностей, якостей і моральних якостей.

Зусилля інших науковців були спрямовані на пошук складових компетентності. За С. Дружиловим до складових компетентності окрім когнітивного компоненту і ціннісних орієнтацій, з поміж інших компонентів слід відносити мотиваційно-вольовий [5, с. 28].

В. Бездухов, С. Мітіна, О. Правді на та ін. вважають домінуючим, системоутворюючим компонентом професійної компетентності вчителя його цінності [3, с. 33].

На думку І. Зимньої, Т. Сорокіної, Л. Хоружої структурними елементами компетентності є особистісний і мотиваційний компоненти [6; 32].

Серед компонентів педагогічної компетентності Н. Кузьміна виокремлює наступні [9]:

- спеціальну компетентність у галузі дисципліни, що викладається;
- методичну компетентність у галузі способів формування знань, вмінь і навичок у учнів;
- психолого-педагогічну компетентность у галузі мотивів, здібностей, спрямованості тих, кого навчають;
- рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність.

А. Маркова розглядає дві сфери професійної компетентності: мотиваційну й операційну [18]. Кожна з них містить різномісні психологічні показники, що надають можливість визначити групи критеріїв у компетентності (об'єктивні і суб'єктивні, результативні і процесуальні, нормативні та індивідуально-вариативні, наявного рівня і прогностичні, професійної відданості і творчості, соціальної активності, конкурентноздатності і професійної прихильності, якісні та кількісні).

За Дж. Раменом вивчати компетентність доцільно через розгляд мотиваційних, аксіологічних, емоційних і творчих її компонентів [28, с.150].

У теорії і практиці професійної діяльності вчителя і педагогічної освіти А. Орлов виділяє наступні основні компоненти професійно-педагогічної компетентності: етичні установки вчителя, системи психолого-

педагогічних знань, системи знань у сфері предмета, загальну ерудицію, засоби розумових і практичних дій, професійно-особистісні якості.

Порівнюючи професіоналізм з компетентністю, більшість вищезгаданих авторів схиляються до думки, що компетентність є сукупністю знань, вмінь, навичок і є підґрунтям або фундаментом професіоналізму. Проте не можна зводити компетентність лише до цих когнітивно-операційних компонентів. Найбільш вдалою, на нашу думку, є класифікація ключових компонентів професійної компетентності запропонована К. Відніс-Трофименко:

− інформаційний: володіння інформаційними технологіями, вміння опрацьовувати різні інформації (В. Адольф, Ш. Амонашвілі, М. Коломієць, В. Синенко та ін.);

− математичний: уміння працювати з числом, числовою інформацією (А. Орлов та ін.);

− автономізаційний: здатність до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, Н. Кузьміна, В. Цапок, О.Шиян та ін.);

− комунікативний: уміння вступати в комунікацію, бути зрозумілим, спілкування без обмежень (М. Коломієць, Н. Кузьміна, В. Пилипівська та ін.);

− соціальний: уміння жити з навколишнім середовищем (С. Висоцька, Н. Кузьміна, В. Синенко та ін.);

− продуктивний: уміння працювати, отримувати прибуток, здатність виробляти власний продукт, ухвалювати рішення та відповідати за них (М. Коломієць, Н. Кузьміна, В. Пилипівський, В. Синенко, В. Цапок та ін.);

− моральний: готовність, спроможність і потреба жити за традиційними моральними нормами (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, М. Коломієць, В. Пилипівський, В. Синенко та ін.);

− психологічний: здатність використовувати психологічні знання, уміння, навички в організації взаємодії в освітній діяльності (Ш. Амонашвілі, М. Коломієць, А. Орлов, В. Пилипівський, В. Синенко та ін.);

− предметний: знання, уміння, навички у сфері, конкретного навчального предмета (В. Адольф, С. Висоцька, В. Пилипівський, В. Синенко, В. Цапок та ін.);

− особистісні якості вчителя: доброзичливість, урівноваженість, чуйність, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність (Ш. Амонашвілі, С. Висоцька, В. Синенко та ін.) [16, с. 30].

Наукові пошуки вчених були зосереджені й на визначенні шляхів формування компетентності. Так, О. Наць, досліджуючи підходи щодо формування компетентності майбутніх вчителів, виділяє: змістовий – розширення кола загальних і спеціальних знань і діяльнісний – удосконалення вмінь, навичок та особистісних якостей, що надають змогу досягти успіху у професійній діяльності [21].

На думку С. Висоцької, професійна компетентність є метою підготовки вчителя у ВНЗ і її характеристика така: за цілісного підходу до формування особистості вчителя компетентність професіонала становить систему знань і умінь, володіння загальними і соціальними

засобами діяльності, здатність і потребу в удосконаленні своєї роботи, готовність до змін, нестандартність мислення.

До критеріїв високопродуктивної (компетентної) педагогічної діяльності Н. Кузьміна відносить способи навчання самоосвіті, самореалізації, самоконтролю, пізнання вчителем себе, учнів і колег [10].

На думку Т. Ларіонової, компетентність слід розглядати як професійно-педагогічну якість. Це „системне поняття, яке визнає обсяг компетенцій, коло повноважень у сфері діяльності. В вузькому понятті – коло питань, в яких суб'єкт володіє знаннями, досвідом, сукупність яких відображає статус і кваліфікацію, а також деякі особистісні, індивідуальні особливості, які забезпечують можливості реалізації певної діяльності" [13].

Найбільш суттєвою ознакою досліджень В. Синенка [29] є трактування поняття професійна компетентність вчителя як ігнорування відповідного рівня його професійних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності (рівень вихованості й освіченості учнів). Він наполягає на тому, що професійна компетентність учителя становить високий рівень його психолого-педагогічних і науково-предметних знань та вмінь у поєднанні з відповідним культурно-моральним образом, що забезпечує на практиці соціально жадану підготовку молодого покоління до життя.

Все зазначене вище дає підстави для висновку, що складовими компетентності є: когнітивна, операційна (становлять базу професіоналізму), а також особистісна, аксіологічна і мотиваційна складові. Відтак, компетентність можна розглядати як певний рівень розвитку професіоналізму, етап професійного становлення, а професіоналізм як перспективу професійного зростання.

У ході наукового пошукування було з'ясовано, що науковці здійснювали спроби визначати професіоналізм і як ступінь майстерності [15], і як рівень майстерності та вправності у певному виді знань, який відповідає рівню складності виконуваних завдань [26, с. 361]. Тому далі наводимо у який спосіб поняття „майстерність" педагогічної праці розглядається в психологічній і педагогічній науках. А саме:

– вищий рівень розвитку педагогічної діяльності [9, с. 20],

– вищий рівень професіоналізму, обумовлений рівнем компетентності (педагогічної, соціально-психологічної та ін.) [24, с. 730; 28, с. 233],

– стадія супер професіоналізму, вершина професійних досягнень компетентності [5, с. 30];

– досконале творче виконання учителем-вихователем професійних функцій на рівні мистецтва [11, с. 403].

Щодо співвідношення професійної компетентності й педагогічної майстерності вчителя, зазначає В. Сластьонін, у свій час вичерпну відповідь дав А.С. Макаренко [23]. Він зазначав, що педагогічна майстерність жодним чином не зумовлена вродженими особливостями, задатками, а, навпаки, зумовлена рівнем професійної компетентності. Педагогічна майстерність, заснована на вмінні, на кваліфікації, на його думку, це знання виховного процесу, вміння його будувати, привести в рух. Де інколи педагогічну майстерність зводять до вмінь і навичок

педагогічної техніки, в той час як дані вміння лише один із зовнішніх проявів компонентів майстерності.

Оволодіння педагогічною майстерністю доступно кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою. Вона формується на основі практичного досвіду. Але не кожен досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору своєї сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності вчителя-вихователя. Вчителя-майстра від інших відрізняє характер конструктивної діяльності з урахуванням як ближніх, так і віддалених перспектив. Так, при розробці уроку з конкретної теми майстер розглядає всю систему знань учня і той результат, який він хоче отримати через декілька років. В.А. Сухомлинський писав:

"Не забувайте, що грунт, на якому вибудовується ваша педагогічна майстерність, – в самій дитині, в її відношенні до знань і до вас, вчителя. Це – бажання вчитися, натхнення, готовність до подолання перешкод. Дбайливо збагачуйте цей грунт, без нього немає школи".

Таким чином, проведений аналіз визначень майстерності свідчить про те, що педагогічна майстерність є вищим рівнем або ступенем професіоналізму, що обумовлюється рівнем компетентності.

На думку В. Пилипівського професійно компетентними педагогами є винятково позитивно налаштовані (змотивовані) люди з нестандартними, творчими підходами до педагогічного процесу.

За А. Бондар, компетентний вчитель організовує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату (вчитель має постійно уявляти, формулювати, очікувати комплексний результат педагогічної діяльності).

У роботах В. Козирєва, Н. Родіонової зазначено, що компетентний вчитель – це фахівець, який оволодів професійними знаннями і вміннями, здатний не тільки проектувати свою діяльність, а й керувати педагогічним процесом, чутко реагує на будь-які зміни освітнього процесу [7]. А, отже, професійна компетентність вчителя визначається вмінням:

- будувати навчальний процес, спрямований на досягнення цілей освіти – обирати і пропонувати способи педагогічної підтримки, створювати умови для прояву ініціативи школярів;
- бачити учня в освітньому процесі – пропонувати різні способи залучення учня в різні види діяльності відповідно до вікових особливостей;
- створювати освітнє середовище і використовувати його можливості – інформаційні ресурси, ІКТ;
- планувати і здійснювати професійну самоосвіту – аналіз власної діяльності, вибір технологій самоосвіти.

У зв’язку з тим, що компетентність складається з компетенцій, забезпечується компетенціями і спостерігається в компетенції, то які компетенції, така й компетентність. Зокрема, Т. Браже, В. Введенський, Н. Кузьміна, Л. Мітіна, Є. Рогова та інші [4; 10; 20 та ін.] наголошували на тому, що компетенції педагога – це:

– здатність діяти з урахуванням обмежень і приписів;
– знання, вміння, навички, способи і прийоми;
– ефективне застосування знань і вмінь;
– ціннісні орієнтації, мотиви, стосунки;
– знання і досвід в тій або іншій галузі;
– обізнаність в колі питань;
– рівень професіоналізму, креативність;
– якості, що забезпечують вирішення завдань.

На думку А. Бєлкіна, В. Несторова та ін., компетенції – це сукупність професійних повноважень, функцій, що створюють необхідні умови для ефективної діяльності в освітньому процесі.

За А. Хуторським ключовими освітніми компетенціями є: ціннісно-змістовна, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, соціально-трудова, комунікативна, особистісного самоудосконалення [33]. Вчений визначав професійну компетентність вчителя як: володіння вчителем необхідною сумою знань, вмінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості [33].

Узагальнюючe наведене вище, можна виокремити декілька підходів щодо вивчення професійної компетентності педагога:

− процесуальний (Н. Кузьміна та ін.) − важливий процес дослідження 1) якості підготовоки до навчально-виховного процесу (гностичний і конструктивний компоненти); 2) діяльності вчителя в ході навчально-виховного процесу (комунікативний і організаторський компоненти); 3) контрольно-дідагностичної діяльності вчителя (рефлексивний компонент);

− особистісний (Б. Ананьєв, Є. Рогов, В. Шувалов та ін.) − головне − особистість вчителя (оцінка знань і вмінь вчителя, мотиваційний компонент, професійно значущі особистісні якості);

− процесуально-особистісний (А. Маркова) − процес + особистість, тобто дослідження педагогічних (процесуальних) вмінь вчителя і результатів праці вчителя (освіченості й вихованості учнів);

− результативний (В. Раєвський, І. Лернер, М. Скаткін та ін.) − орієнтація на учнів (ступінь засвоєння учнями змісту навчальних програм, набуття учнями досвіду репродуктивної і творчої діяльності в галузі даного навчального предмету, зміна емоційно-ціннісних ставлень учнів до змісту навчального предмету і діяльності у відповідній галузі).

Відтак, поняття „професійна компетентність” як складне інтегроване поняття базується на взаємозв’язку теоретичних знань, практичних умінь і навичок, а також значущих особистісних якостей, що обумовлюють готовність вчителя до активного виконання педагогічної діяльності. Компетентність вчителя існує в єдності з компетентністю учня.

Професійно компетентним можна назвати того педагога, який:

− успішно розв’язує завдання навчання і виховання;

− готує для суспільства потрібний соціальний продукт;

− має бажані психологічні якості (об’єктивні критерії);

− мотивований до праці в професії, професійно задоволений (суб'єктивні критерії);

− досягає бажаних суспільством результатів у розвитку особистості учня (результативні критерії);

− засвоює норми, еталони професії, досягає майстерності в ній (нормативні критерії);

− прагне індивідуалізувати свою працю, а також усвідомлено розвиває індивідуальність засобами професії (індивідуально-варіативні критерії);

− досягає вже зараз потрібного рівня професійних якостей, знань і умінь (критерії наявного рівня);

− має і усвідомлює перспективу, зону свого найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації (прогностичні критерії);

− відкритий для постійного професійного навчання, нагромадження досвіду (критерії професійної навченості);

− збагачує досвід професії завдяки особистому творчому внеску (критерії творчості);

− соціально активний у суспільстві, готує під час загальних обговорень питання про недоліки професії, її досягнення, шукає резерви розв'язання проблем у середині професії, не боїться потрапити в умови конкуренції освітніх послуг (критерії соціальної активності);

− відданий педагогічній професії, готовий підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику (критерії професійної прихильності);

− готовий до якісної і кількісної оцінки своєї праці, вміє сам це робити, готовий до диференційованої оцінки своєї праці у балах, зважено ставиться до участі у професійних істинах, тестах (якісні і кількісні критерії).

Література: *1. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / В.А. Адольф. – Красноярск, 1998. – С. 118.; 2. Акимова А.П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров. В кн.: Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Вып. 1. – Ленинград, 1973.; 3. Бездухов В.П. Теоретические основы становлення педагогической компетентности учителя / В.П.Бездухов, С.Е.Митина, О.В.Правдина. – Самара: Изд-во Сам ГПУ, 2001. – 132 с.; 4. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.; 5. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Философия. Образование. – Научно-публицистический альманах: СО РАО, ИПК. – Новокузнецк, 2005. – Вып. 8. – С. 26-44.; 6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.; 7. Компетентностный подход в педагогическом образовании /Под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Родионовой. – СПб.: Из-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.; 8. Кричевский В.Ю. Профессиограмма директора школы. Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М. Педагогика, 1987. – 67 с.; 9. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. – 1984. – №1. – С.20-26.; 10. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. – СПб, 1993.; 11. Кузьмінський А.І., Омельяненко В.Л. Педагогіка: підручник. – К.: Знання-Пресс, 2004. – 445 с.; 12. Кучугурова Н.Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста // Проблемы и перспективы*

педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 360-362.; 13. Ларионова Г.А. Компетенция в профессиональной подготовке студентов вуза: Монография. – Челябинск: ЧГАУ, 2004. – 234 с.; 14. Литвиненко М.В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: Метод. пос. – М.: Изд-во МИИГАиК, 2006. – С.53.; 15. Лопатин В.В., Лопатин Л.Е. Малый толковый словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1990. – 704 с.; 16. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 2001. – №10. – С. 56-61.; 17. Марків В.М. Проблема професійної компетентності сучасного педагога // Педагогіка вищої та середньої школи: Зб-к наук. пр., 2009. - Вип. 24.; 18. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя // Советская педагогика. – 1990. - № 8. – С. 82-88.; 19. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: 1996. – 308 с.; 20. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях // Вопросы психологии. – 1997. - № 4. – С. 28-38.; 21. Наць О. Практика формування професійної компетентності молодого вчителя / О. Наць // Шлях до освіти. – 2005. – № 3.; 22. Пахомова О.В. Професійна компетентність майбутнього вчителя як проміжний рівень його професійної успішності //Педагогіка вищої та середньої школи: Зб-к наук. пр., 2009. - Вип. 25.; 23. Педагогика: Учеб. пос. для студентов педагог. учеб. завед. / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.; 24. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема // Известия Южного отделения Российской академии образования. Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127-136.; 25. Психология и педагогика. Учеб. пос. / Под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, В.А. Сластенина. – М.: Совершенство, 1998. – 320 с.; 26. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.; 27. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М., «Когито-Центр», 2002. – 396 с.; 28. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Соціально-педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.; 29. Синенко В.Я. Профессионализм учителя // Педагогика. – 1999.– №5. – С.45-52. 30. Сластенин В.А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект // Педагогическое образование и наука. – №4. – 2002. – С.4-9.; 31. Советский Энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. – М.: Сов. Энциклопедия, 1987. – 1600 с.; 32. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущих учителей начальной школы: Монография / Т.М. Сорокина; Нижегородский государственный педагогический университет. – Нижний Новгород: НГПУ, 2002. – 168 с.; 33. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы //Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.; 34. Шувалова В., Шиняева О. От неуверенности – к профессионализму // Народное образование. – 1995. – № 1. – С. 121-123.