

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ЛИНОВИЦЬКА ОЛЕСЯ ВІКТОРІВНА

УДК 378: 159.9

**ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ:
ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ**

09.00.10 – філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора філософських наук

Науковий консультант:

АНДРУЩЕНКО ВІКТОР ПЕТРОВИЧ

доктор філософських наук, професор,
член-кореспондент НАН України

Київ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ	13
РОЗДІЛ 2 ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	54
РОЗДІЛ 3 СУСПІЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ТА ЇЇ ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	129
РОЗДІЛ 4 СОЦІАЛЬНИЙ СУБ'ЄКТ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНА СУТНІСТЬ ТА ДИНАМІКА	169
РОЗДІЛ 5 СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ	222
РОЗДІЛ 6 ЗМІНА ПРІОРИТЕТІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	290
ВИСНОВКИ	358
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	362

ВСТУП

Актуальність дослідження проблеми відповідальності в освіті обумовлена потребами розвитку освітньої галузі й насамперед пошуками відповідей на виклики, які делегують освіті сучасні світові процеси, зокрема, глобалізація та інформаційна революція. Водночас, зростання кількості учасників освітнього процесу, підвищення інтенсивності спілкування, розширення академічної мобільності, взаємодії міжнародних освітніх систем, масовий характер освіти неминуче вплинули на її якість. Вказані процеси позначилися на відповідальності учасників освітнього процесу не тільки в контексті його належної організації, але й змінили уявлення про освітній ідеал сучасності. Відповідальність освіти сьогодні є не меншою, ніж кілька десятиліть тому. Водночас, цілком очевидним є те, що в сучасній системі освіти з'явилися нові явища, які потребують переосмислення. Зокрема, державні видатки на освіту далеко не в повній мірі забезпечують її потреби, водночас зростає об'єм інвестицій з боку приватного сектору.

Сучасна освіта постає як відкрита система, ключовими пріоритетами якої є забезпечення рівного доступу до якісної освіти, навчання впродовж усього життя, впровадження інформаційних технологій, організація ефективного дистанційного навчання, підвищення рівня та обсягу самостійної роботи тих, хто навчається тощо. Реалізація вказаних пріоритетів пов'язана із рядом суперечностей як в системі освіти, так і загалом в суспільстві. Актуальні тенденції вимагають, з одного боку, формування нової відповідальної державної політики в галузі освіти, а з іншого, докорінної зміни поглядів на відповідальність самих учасників освітнього процесу. Епіцентр відповідальності змістився у внутрішню площину особистості, з огляду на що дослідження цього процесу має глибокий теоретичний і практичний сенс. Адже тільки з урахуванням усіх механізмів відповідальності особистості за освіту можна досягти її бажаної якості.

Питання відповідальності освіти посідає особливе місце в новітньому філософському дискурсі. Обговоренню цієї проблеми, зокрема, була присвячена Всесвітня конференція з вищої освіти, яка відбулася в липні 2009 р. у Штабі ЮНЕСКО в Парижі (Франція). За матеріалами розгляду було ухвалено Комюніке, в якому питання відповідальності було визначене як одне з найбільш актуальних у розвитку сучасної освіти. Ця проблема також була серед найбільш дискусійних на черговому саміті міністрів освіти країн Європейського простору (Париж, 2010 р.). Як зазначалося в матеріалах саміту, освіта не тільки озброює людину знаннями, виробляє навички практичної діяльності, але й формує світогляд, систему ціннісних орієнтацій, які супроводжують особистість протягом усього життя й визначають внутрішні спрямування її життєвого процесу. В цьому насамперед і полягає чимала відповідальність освіти не тільки перед суспільством, але й перед конкретною особистістю.

Гострі дискусії щодо проблеми відповідальності розгорнулися в березні 2011 р. під час розгляду у Верховній Раді України нової редакції Закону «Про вищу освіту». Зокрема, найбільші суперечки точилися навколо проблеми безпосередньої відповідальності університетів за якість освітніх послуг. Пропонувалося надати випускникам вищих навчальних закладів України можливість отримувати дипломи не від уповноваженого державного органу – міністерства країни, а безпосередньо від того вищого навчального закладу, який вони закінчили. Передбачалося, що відповідальність має пронизувати всі ланки освіти, делегуватися кожному учаснику навчально-виховного процесу.

Отже, вивчення проблеми відповідальності освіти, суб'єктів її реалізації – особистостей, інститутів, організаторів тощо – належить до найбільш актуальних і практично значущих завдань.

Ступінь наукового опрацювання проблеми. Окремі аспекти проблеми відповідальності освіти ґрунтовно досліджувалися зарубіжними і вітчизняними вченими. В основному «відповідальність» розглядається в

межах етичної, юридичної або політичної проблематики, але й тут фундаментальні праці, де концепт відповідальності був би власним предметом дослідження, відсутні.

Серед зарубіжних науковців, які приділили увагу питанням відповідальності освіти – Д. Белл, Є. Вайцеккер, Г. Гадамер, Р. Дарендорф, Ж. Деріда, В. Зобарт, М. Квек, Е. Ловінс, Дж. Ньюмен, А. Тойнбі, О. Тоффлер, П. Тейяр де Шарден, К. Ясперс та інші.

Чимало праць проблемам відповідальності освіти присвятили такі російські дослідники як К. Абульханова-Славська, І. Андріаді, В. Бродулін, Г. Волков, О. Газман, Б. Гершунський, Н. Голованова, А. Горкін, А. Гусев, Ю. Давидов, В. Зинченко, И. Кон, В. Лакшин, Н. Ланда, І. Лернер, Ф. Михайлов, Н. Моїсеєв, Н. Рібаков, А. Мудрик, К. Муздибаєв, Б. Неменський, А. Нисимчук, А. Петровський, М. Прокоф'єв, Н. Промашкова, А. Прохоров, В. Панов, М. Скаткін, Н. Шахмаєв та інші.

В українській науковій традиції тему відповідальності освіти піднімали Г. Ващенко, А. Макаренко, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. В останні роки проблему відповідальності освіти в різних площинах досліджували В. Андрущенко, Т. Аболіна, В. Астахова, В. Бакіров, В. Бех, А. Бойко, В. Богданов, В. Бондар, Р. Вернидуб, В. Вікторов, О. Гомілко, Е. Герасимова, Л. Губерський, Д. Дзвінчук, В. Дзоз, О. Джура, Т. Жижко, В. Журавський, А. Єрмоленко, В. Євтух, М. Євтух, О. Кононко, В. Кремень, В. Кушерець, В. Курило, В. Луговий, М. Михальченко, В. Молодиченко, В. Муляр, С. Ніколаєнко, В. Огнев'юк, Л. Панченко, О. Плахотний, В. Покась, М. Поляков, І. Предборська, В. Савельєв, О. Савченко, В. Савченко, С. Сисоєва, С. Терепищій, О. Уваркіна, Г. Філіпчук, В. Ярошовець та інші.

Проте розгляд зазначеної тематики жодною мірою не можна вважати завершеним. Адже, незважаючи на чисельні роботи, в яких досліджуються різні фрагменти відповідальності освіти, дотепер залишаються недостатньо розробленими загальні питання не тільки соціальної і моральної, але й

соціокультурної відповідальності. Водночас більш чіткого визначення потребують природа і зміст відповідальності освіти загалом. Крім того, відсутня виразна класифікація її видів, недостатньо вивчені соціальні механізми регуляції відповідальної поведінки індивідів. Глибокого розгляду мають зазнати також питання зв'язку і взаємодії різних типів соціокультурної відповідальності та її прояви в міжособистісних стосунках. У зв'язку з цим, на особливу увагу заслуговують питання, які пов'язані з побудовою універсальної соціально-філософської концепції відповідальності в освіті.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний із темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Принципи організації та тенденції розвитку вищої освіти у ХХІ ст.» (рішення Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 5 від 24 грудня 2009 року).

Метою дослідження є концептуалізація моделі відповідальної освіти спрямованої на гармонійне поєднання соціокультурних потреб особистості та суспільних пріоритетів на основі антропологічних та аксіологічних підходів.

Досягнення цієї мети вимагає розв'язання таких дослідницьких завдань:

- визначити вплив модернізації освіти на становлення освітньої парадигми відповідальності;
- розглянути суб'єкт-суб'єктний вимір освіти в площині відповідальності;
- запропонувати модель відповідальної державної політики в галузі освіти;
- дослідити відповідальність у сфері підготовки педагогічних кадрів;
- з'ясувати сутність змістовної відповідальності закладів освіти;

- проаналізувати міру особистої відповідальності учнів і студентів у контексті розширення академічних свобод;
- дослідити природу наукового інтегралу відповідальності в освіті;
- проаналізувати відповідальність навчального закладу за підготовку кваліфікованих професіоналів;
- дослідити гуманістичний аспект соціокультурної відповідальності освіти в контексті національних та загальнолюдських цінностей.

Об'єктом дослідження є модернізація освіти України як соціального інституту.

Предмет дослідження – концептуальні засади освітньої парадигми відповідальності.

Методологія дослідження. Виконанню поставлених дослідницьких завдань сприяло застосування комплексу загально-філософських, загальнонаукових і спеціальних методів дослідження, що забезпечило можливість обґрунтування новизни та достовірності одержаних наукових результатів. Вивчення соціокультурної відповідальності освіти щонайперше ґрунтувалося на використанні методологічних принципів діалектики в її класичному розумінні й сучасній інтерпретації, об'єктивності, практики, конкретно-історичного розгляду, системності, цілісності тощо.

Крім того, стрижневими щодо визначення теоретико-методологічних засад дослідження відповідальності освіти виявилися принципи конкретно-історичного розгляду, системності й цілісності; провідними під час розгляду суб'єкт-об'єктного виміру освіти в площині відповідальності – принципи діалектики, об'єктивності та практики; фундаментальними стосовно вивчення відповідальної державної політики в галузі освіти – принципи системності й цілісності; головними у з'ясуванні сутності змістовної відповідальності закладів освіти – компаративний метод, аналіз і синтез; ключовими для дослідження відповідальності у сфері підготовки педагогічних кадрів – методи узагальнення, індукції й дедукції; основними в аналізі міри особистої відповідальності учнів і студентів у контексті

розширення академічних свобод – методи абстрагування, порівняння та аналогії; визначальними з приводу встановлення природи наукового інтегралу відповідальності в освіті й квінтесенції його гуманітарного аспекту – аналітико-прогностичний, гіпотетико-дедуктивний та ін. методи. Також широко використовувався міждисциплінарний підхід до дослідження політичного аналізу й прогнозування ідеологічних процесів у суспільстві загалом та в молодіжно-студентському середовищі, зокрема методи ідеалізації та екстраполяції.

Наукова новизна дослідження визначається тим, що в ньому сформоване інтегративне бачення природи та сутності відповідальності освіти, здійснюване під впливом ринкових трансформацій, практично вперше у вітчизняній літературі розглядається єдність двох процесів, що розгортаються в освіті – модернізація і відповідальність, їх взаємовплив і взаємозалежність, виокремлені й обґрунтовані напрями цієї взаємодії та особливості її реалізації в українському суспільстві.

Новизна віддзеркалена в наступних наукових положеннях, що виносяться на захист:

Вперше:

– відповідальність освіти визначена як соціокультурний феномен, який спрямований на розгортання освітнього процесу за новітніми теоретично обґрунтованими та практично вивіреними нормативами, реалізація яких забезпечує високу якість освіти і її конкурентну здатність; обґрунтовано, що освіті належить ключова роль в процесах, які визначають головні параметри суспільства: освіта виступає регулятором становлення, трансформації та підтримки існування практично усіх соціальних систем;

– здійснено структурування відповідальності в освіті за її суб'єктами, кожному з яких визначено міру відповідальності й імператив її забезпечення; показано, що суб'єкт-суб'єктний вимір відповідальності постає як міра усвідомлення кожним суб'єктом рівня власної свободи і відповідальності в навчально-виховному процесі; доведено, що суб'єкти освіти несуть

відповідальність за трансляцію цінностей, знань, культурних кодів від одного покоління до іншого, без чого не можливо уявити не тільки підтримку його основних функцій та забезпечення розвитку, але й саме існування суспільства як такого;

– запропоновано концептуальну модель відповідальної державної освітньої політики, проаналізовані її завдання, зміст та напрями формування; показано, що оптимальна модель створює фундамент для розгортання перспективних освітніх інновацій, зберігаючи при цьому кращі освітні традиції; доведено, що освіта, особливо вища освіта, відповідальна за розвиток усіх без винятку галузей науки, а відтак практично самостійно визначає основні тенденції розвитку матеріальної та духовної сфер суспільства;

– проаналізовано сучасний стан підготовки педагогічних кадрів; доведено, що відповідальна освіта формує національну еліту у всіх сферах: від політики і економіки, до культури і мистецтва; від того хто, як і на яких принципах готує національну еліту безпосередньо залежить не тільки сучасний стан, але й майбутнє даного суспільства;

– досліджено змістовну відповідальність закладів освіти з огляду на розвиток їх автономії, ефективність організації навчального процесу, вдосконалення моральних якостей керівних кадрів та викладацького складу; обґрунтоване соціокультурне призначення педагога, що постає як його відповідальність перед суспільством, а моральна позиція педагога є засадою його соціокультурної відповідальності.

Уточнено:

– принципи відповідальності учня й студента в контексті реалізації їх академічних свобод, підвищення дисципліни навчального процесу, академічної чесності та ролі студентського самоуправління;

– тезу про науковий інтеграл і гуманітарну складову освітнього процесу як підставу забезпечення належної соціокультурної відповідальності освіти; показано, що освіта відповідальна за «постачання» суспільству

професіоналів, без участі яких не мислиме існування національних економік, культури, забезпечення суспільного поділу праці, гарантування соціального порядку і безпеки окремих членів суспільства;

– корелятивну залежність між ефективним розвитком сучасного суспільства та відповідальністю освіти, що полягає у взаємопотенціуючій дії, а саме: ефективний розвиток сучасного суспільства можливий лише на підставі відповідальності освіти, яка завдяки здатності випереджального віддзеркалення дійсності, вірогідних перспектив і альтернатив розвитку не лише освітньої, а й суспільної сфери загалом, набуває статусу локомотива суспільних перетворень.

Подальший розвиток отримали:

– уявлення про відповідальність навчального закладу за виконання освітою функції «соціального ліфту», завдяки якому відбувається перемішування соціальних верств, забезпечується зняття соціальних бар'єрів та зняття соціальної напруги. Можливість отримання освіти, яке гарантується кожному незалежно від соціального статусу, є запорукою не лише постійного оновлення, але й утримання суспільного миру і злагоди;

– гуманістичний дискурс відповідальності; доступна і якісна освіта створює запобіжник «консервації» політичної і економічної еліти і несе відповідальність за надання життєвого шансу будь-якій людині; отримання освіти як правило є попередньою умовою підвищення соціального статусу, без чого соціальне розшарування переходило б з покоління в покоління, що в свою чергу ставало б причиною відсутності розвитку суспільства у всіх сферах та провокувало соціальну напругу.

Теоретичне і практичне значення визначається тим, що в ньому вперше у вітчизняній філософії поставлена і системно вирішена проблема відповідальності в освіті, без розв'язання якої неможливий ефективний і якісний розвиток освітньої галузі. В дисертації не тільки визначено основне соціокультурне призначення освіти, але й обґрунтовано зростання її відповідальності з огляду на виклики, пов'язані із сучасними глобальними

проблемами. Ґрунтовно розглянуто суб'єкт-суб'єктний вимір освіти в парадигмі відповідальності; чітко визначено зміст поняття «суб'єкта» як носія конкретного рівня свідомості, діяльності й свободи; з'ясовано структуру суб'єкта педагогічного процесу (дитина, учень, студент, педагог, вихователь, керівник закладу освіти, держава), а також міру усвідомлення кожним суб'єктом рівня власної свободи і відповідальності в навчально-виховному процесі. Сформульовано завдання формування на системному рівні відповідальної державної політики в галузі освіти та відповідальної підготовки педагогічних кадрів. Встановлено соціокультурне призначення педагога і його відповідальність перед учнем, батьками, суспільством, а також відповідальність учня та студента в контексті підвищення рівня їх академічної свободи. Запроваджено й обґрунтовано зміст понять наукового інтегралу відповідальності в освіті, гуманітарного аспекту соціокультурної відповідальності освіти, гуманітарної місії освіти тощо. Матеріали дослідження можуть бути використані під час читання курсів лекцій з філософії, філософії освіти, політології та культурології у вищих навчальних закладах країни. На їх підставі також може бути підготовлений спеціальний курс для студентів гуманітарних спеціальностей.

Апробація результатів дисертації. Основні положення та висновки дисертаційного дослідження доповідались та обговорювались на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, а також на ряді міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій та семінарів, а саме: Науково-практичному семінарі «Освіта в полікультурному просторі ХХІ століття: пошук стратегічних пріоритетів» (м. Київ, 2009); II Міжнародній науково-практичній конференції «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» (м. Тернопіль, 2009); Науково-практичному семінарі «Інноваційні стратегії розвитку освіти: філософсько-педагогічний дискурс» (м. Київ, 2009); Науково-практичній конференції «Університетська освіта в Україні і світі: стан, проблеми та шляхи розвитку» (м. Луцьк, 2009);

Міжнародній науковій конференції «Наукова еліта як соціально-економічний фактор розвитку держав в умовах глобалізації» (м. Київ, 2010); Науково-практичній конференції «Основні напрями модернізації вищої освіти в контексті викликів епохи» (м. Київ-Глухів, 2011); Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Інноваційні технології в дошкільній освіті: духовний розвиток дитини» (м. Київ, 2011); I міжнародній науково-практичній конференції студентів і молодих вчених «Дитинство. Освіта. Соціум» (м. Київ, 2011); Міжнародному форумі ЮНЕСКО «Рейтинги та оцінка вищої освіти – сильні та слабкі сторони» (м. Париж, 2011); Науково-практичному форумі «Стратегія розвитку екологічної освіти в Україні» (м. Київ, 2011); XIII Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта і доля нації. Сковородинівська традиція і сучасна філософія освіти» (м. Харків, 2012); II Міжнародній науково-практичній конференції «Наукова еліта у розвитку держав» (м. Київ, 2012).

Публікації. Основні положення, ідеї і висновки дисертаційної роботи оприлюднені у 22 публікаціях, з них: 1 – одноосібна монографія, 20 – статті у наукових фахових виданнях з філософських наук, 1 – стаття в інших наукових збірниках.

Кандидатська дисертація на тему: «Вибір антибактеріальних препаратів у комплексному лікуванні генералізованого пародонтиту у хворих на виразкову хворобу шлунка та дванадцятипалої кишки, асоційовану з *Helicobacter pilory*» була захищена в 2001 році. Матеріали кандидатської дисертації у тексті докторської не використовуються.

Структура дисертації. Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається із вступу, шести розділів, висновків та списку використаних джерел (360 позицій). Загальний обсяг дисертації – 400 сторінок, із них основна частина дисертації – 361 сторінка.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Як соціальний інститут, що забезпечує процес і результат засвоєння особистістю певної суми знань, формування її компетенцій, світогляду та культури, які визначають соціальне обличчя індивіда, освіта не може здійснюватись на «безвідповідальній основі». Кожен, хто входить в цей процес, має свою міру відповідальності. Загальна відповідальність, що розпочинається з визначення державної політики в галузі освіти, покладається на державу.

Ця відповідальність делегується установам і відомствам, які керують освітньою галуззю, а також розповсюджується на конкретних керівників і виконавців – всіх учасників навчально-виховного процесу, включаючи педагогів, батьків і дітей. У чому ж полягає відповідальність освіти і які чинники її визначають. Зупинимось на цьому більш детально.

Освіта – це один з найдавніших соціальних інститутів, що викликана потребами суспільства відтворювати і передавати знання, уміння, навички, готувати нові покоління до життя, готувати суб'єктів соціальної дії для вирішення економічних, соціальних, культурних проблем, що стоять перед людством. Як зазначено у педагогічному словнику, «освіта являє собою сукупність систематизованих знань і практичних навичок, що дають змогу розв'язувати теоретичні та практичні завдання за профілем підготовки з урахуванням вимог виробництва, освіти, науки, культури та перспективи її розвитку. Водночас вищу освіту слід розглядати й як систему підготовки спеціалістів вищої кваліфікації та здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх покликань, інтересів і здібностей [237]».

Система освіти, як один із вагомих соціальних інститутів, органічно пов'язана з соціально-економічною та політичною організацією суспільства, з характером і домінуючою спрямованістю суспільного життя. Цей інститут має одну специфічну рису, яка полягає в тому що він може випереджувати суспільний розвиток, але й може відставати від нього. Таке відставання через певну інерційність і консервативність освітньої системи є характерним та нормальним для буденних та стійких періодів суспільного життя. Але в періоди змін, якісного зрушення в політичному, соціально-економічному, технологічному житті суспільство повинно переналагоджувати свою освітню систему, переводячи її в режим випереджувального розвитку [278, с. 8–12].

Задля розуміння відповідальності виконання освітою свого суспільного призначення зупинимось на основних підходах до її розуміння. Вивчення освіти як системи обумовлює декілька основних підходів до її аналізу. З одного боку, освіта є видом людської практичної і пізнавальної діяльності. Тому систему освіти спеціалісти вивчають з гносеологічної (теоретико-пізнавальної) точки зору. З іншого боку, освіта є системою певним чином пов'язаних між собою установ, організацій, які, насамперед, виконують функції навчання й виховання. Крім того, метою освіти є відтворення культурного досвіду, гармонійна соціалізація, патріотичне та ціннісне виховання, економічна адаптація суспільства тощо. В якості елементів цієї системи виступають підсистеми, які у свою чергу можуть розглядатися як системи меншого масштабу і навіть ділитися на системи ще більш приватні, аж до кінцевих елементів (конкретна школа, ліцей, коледж, училище, інститут, академія, університет). Кожна з цих ланок має свою окрему сферу функціонування та завдань, а також відповідальності за їхнє виконання.

В контексті нашого дослідження ми можемо помітити тенденцію методологічної диспозиції двох загальних підходів до розгляду освіти на макросистемному рівні – це системна парадигма, сполучена із функціональним аналізом освіти, яка розуміє освіту в якості механізму збереження суспільного досвіду та ладу, забезпечення економіки кадрами, а

також гуманістичний або людиноцентристський підхід, пов'язаний із розумінням мети освіти у формуванні людини, її духовного та інтелектуального потенціалу, відтворенні та розвитку в неї певних культурних якостей.

Згідно з Е. Дюркгеймом, який одним з перших започаткував системно-функціональний аналіз освіти, 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 [101].

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 дослідження освіти, сучасний російський соціолог О. 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 [232].

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

- наявності символічних механізмів регуляції поведінки (мова, цінності);

- нормативності – залежності індивідуальної дії від загальноприйнятих цінностей;

- волюнтаризмі, тобто у свідомій волі вибору і незалежності від умов середовища [233, с. 96–117].

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:

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

- соціальну – використання раніше накопиченої культури з метою соціалізації індивіда і відтворення соціально-класової і соціально-статусної структури суспільства;

- правову, що виконує інтегративну роль;

- політичну, яка визначає мету і завдання розвитку суспільства.

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. 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 [233, с. 96–117]. При цьому, в кожній з підсистем, на думку Т. Парсонса, існують системні імперативи – універсальні засоби або вимоги, у тому числі, у системі освіти. Останній факт дозволяє вести мову про відповідальність освіти перед іншими підсистемами – у взаємодоповненні та компліментарності імперативів, а також перед суспільством в цілому – в контексті відповідності суспільним вимогам та підвищенню загального рівня системної адаптивності.

Деякі сучасні західні соціологи, зокрема Р. Будон, 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 [50]. 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 [39].

В межах функціонального аналізу існує також дослідження функцій освіти з точки зору їх впливу на соціальні зміни, на диференціацію суспільства, на соціальну мобільність, яке було започатковане П. Сорокіним та зазнало популярності у другий половині ХХ століття. Відомі своїми роботами в цьому напрямку польські соціологи Я. Щепанський, Е. Адамський, французькі соціологи Ж. Жерар, А. Турен, що, у свою чергу, розглядали освіту як фактор соціальних змін у рамках теорії постіндустріального суспільства [71].

Інтерес до освіти в індустріально розвинених країнах Заходу зростає у 60-70-і роки ХХ століття у зв'язку з кризою освітньої системи. Передумовою кризи стало відставання існуючих систем освіти від нових вимог розвитку науки і техніки, усіх суспільних структур, що збурило масові виступи студентів і працівників за демократизацію вищої і середньої школи. Ситуація, що була позначена Ф. Кумбсом як «криза освіти» [181], дала життя численним дослідженням, які виявили можливості доступу до різних ступенів освіти; спонукала до нового способу життя учнівський молоді, її взаємин з педагогічним персоналом; визначила положення в системі

суспільних відносин, інтересів і очікувань. Почалося широке дослідження освіти як фактора «вирівнювання соціально-культурних шансів» і каналу соціальної мобільності. Освіті стали притаманні нові соціально-економічні функції, серед яких усе більшого значення стала набувати функція виховання людини, формування в неї певних цінностей, рис, відповідального ставлення до себе, інших та світу в цілому.

Проте соціальні філософи, соціологи, політологи, теоретики та практики освіти все реальніше останніми роками почали усвідомлювати, що розвиток людства за допомогою тільки економічного зростання і збільшення технічної могутності є небезпечним і обмеженим. Майбутня еволюція суспільства більше визначатиметься рівнем культури і мудрості людини. На думку Е. Фромма, розвиток визначатиметься не стільки тим, що людина має, скільки тим, ким вона є і що вона може зробити з тим, що має [326].

Головним принципом такого підходу, виступає теза, що на основі освіти відбувається формування і всебічний розвиток особистості. Дійсно, освіта – це головний засіб наукового пізнання світу, його закономірностей, реалізації об'єктивних потреб суспільства в постійному накопиченні та оновленні знань. Але крім цього освіта – це сфера залучення людей до культури, моралі і мистецтва.

Розглядаючи взаємодію системи освіти як соціального інституту із духовною сферою суспільства, філософія та соціологія освіти виходять на проблеми процесу соціалізації особистості, місця освіти в системі її культурних цінностей та соціальних орієнтацій. В поле зору теорій освіти попадає аналіз процесів збереження і передачі знань, формування соціальних норм, засвоєння духовних цінностей, вплив рівня освіти на спосіб життя індивіда. Значне місце в гуманітарних галузях знання займає проблема поведінки людини в системі освіти, її відношення до інститутів освіти, наміри, запити, мотиви та стимули освіти, орієнтації на одержання знань, вибір відповідних навчальних закладів.

Х. Ортега-і-Гассет запропонував термін «новітнє варварство», позначаючи ним невігластво сучасної йому «освіченої» людини, яка, дорослішаючи, віддаляється від первинного загальноосвітнього мінімуму, лишається у вузьких рамках фахових знань і фактично ігнорує величезний масив знань поза своїм фахом, претендуючи при цьому на високу інтелектуальність [230]. Класичні праці, присвячені аналізу нової ролі освіти у суспільстві, були створені американськими аналітиками Д. Беллом та Дж. Нейсбітом [216]. Саме ці дослідники охарактеризували нове суспільство як «суспільство знання» [29], (а не знання на службі у суспільства чи економіки), та новим мегатрендом світового розвитку визначили поєднання технологічних досягнень з новою якістю людського життя.

Серед головних проблем на які звертають увагу представники гуманістичного підходу:

- зростання «функціональної неосвіченості» у світі, яка охоплює 1 млрд. чоловік;
- розрив між освітою та культурою;
- відставання освіти від науки;
- збереження дисфункцій сучасних освітянських систем, що обумовлює зниження якості освіти;
- послаблення впливу освіти на соціалізацію молоді;
- зростаюча диспропозиція між потенціями людської культури, досягненнями суспільства і культури мас;
- низький коефіцієнт корисної дії використання людством своїх могутніх ресурсів, наукових відкриттів, нових технологій, інформаційних систем;
- постійно зростаючий розрив між вищими досягненнями, професійною майстерністю окремих видатних особистостей і діями в цій галузі основної маси працівників та ін.

Сучасні соціально-філософські рефлексії становлення людини в освітньому просторі України мають місце у творчому доробку вже доволі

багатьох авторів. Зокрема, дослідники В. Андрущенко, Г. Клімова, В. Огнев'юк і М. Романенко найближче підходять до проблеми суб'єкта в освітньому просторі, осмислюючи освіту як соціокультурний феномен, взаємопов'язаний з усіма іншими сферами суспільства.

За культурно-історичною концепцією розвитку особистості Л. Виготського, факт розвитку особистості сприймається як процес і результат її взаємодії із соціально-культурним контекстом [70]. З точки зору цього підходу – основна функція освіти в сучасних умовах – неперервне відтворення умов для саморозвитку особистості. Усі інші виконують роль додаткових, або допоміжних функцій. Призначення сучасної освіти полягає в тому, щоб передати людині глибокі загальнокультурні основи, розвинути її загальні здібності, здатність адаптуватися до динамічних умов особистого, соціального і професійного життя. Ця парадигма як пріоритетне завдання освіти (загальної, середньої та вищої) передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Освіту можна вважати спрямованою на інтереси особистості, якщо через неї можна розв'язувати такі завдання:

- гармонізувати стосунки людини з природою через засвоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення, творчість через засвоєння сучасних методів і засобів наукового пізнання;
- керуючись тим, що людина живе в суспільстві, домогтися її успішної соціалізації через занурення в наявну культуру, зокрема й техногенну, у комп'ютеризоване середовище;
- враховуючи, що сучасна людина живе в умовах насиченого активного інформаційного середовища, навчити її жити в його потоці, створити умови для безперервної освіти;
- зважаючи на інтегративні тенденції розвитку науки й техніки та потребу в новому рівні наукової грамотності, створити умови для здобуття

широкої базової освіти, яка дасть змогу доволі швидко переходити до суміжних галузей професійної діяльності.

Таким чином, найважливішою метою діяльності освіти в цьому підході, постає позитивно соціалізована особистість, громадянин, який має високу кваліфікацію, професійну етику, спроможний успішно діяти в умовах динамічно змінюваної ситуації, який продовжує і розвиває кращі риси національної інтелігенції [273], а самі завдання освіти розуміються не лише як інституційні відповіді на завдання економіки, а й у якості побудови певного простору розвитку людини.

В гуманістично-орієнтованому освітньому просторі повинні діяти закони і принципи наукового знання і соціальної логіки, єдина мораль, загальні норми і правила, загальний освітній порядок зі своїми структурами освітньої ієрархії. Все це, з одного боку забезпечує гармонізацію складових освітнього простору, ефективність функціонування системи і якість освіти, а з іншого – повинно бути предметом суспільного договору. На думку А. Мельниченка, при розбудові гуманістичного освітнього простору вся діяльність освітянської, наукової і культурної спільноти, сім'ї, суспільних інститутів вибудовується навколо цілепокладання навчання і виховання [200, с. 68–70].

Гуманістична освітня парадигма передбачає стосовно вищої освіти також набуття компетентності, ерудиції, формування творчості, культури особистості. У цьому її головна відмінність від старої парадигми, що загалом була спрямована на навчання (її гаслами були: знання, вміння, навички і виховання). В цьому підході акцент робиться не лише на навчанні, а й на вихованні, сутність якого – прийняття людиною ідеалів, вироблених людською та національною культурою. Потяг до досконалості стає не тільки зовнішньою метою освіти, а й внутрішньою причиною творчості, основою духовно вмотивованих відповідальних вчинків людини. Тут спрацьовує ідентифікаційний механізм, тобто відбувається проєкція власних можливостей на створений образ, ототожнення з ним. Тому на думку

I. Мусієнко, важливою складовою успішної підготовки молоді до життя має стати передача їй позитивного досвіду попередніх поколінь, звичаїв, традицій, які є фундаментом утвердження у свідомості учнів високих моральних цінностей, притаманних українському народові; сприяють розвитку моральних почуттів і особливостей поведінки [211].

В межах цих двох методологічних підходів (системно-функціонального та гуманістичного) існує велика кількість концепцій, які різняться між собою у визначенні пріоритетів в рамках окреслених поглядів на соціальне значення освіти, в аргументації та вибудовуванні логіки взаємозв'язку освіти з іншими підсистемами. Вони висвітлюють феномен освіти в різних аспектах:

- діяльнісний аспект передбачає вивчення мети, змісту, мотиваційної структури, організації освітньої діяльності;
- культурологічний аспект передбачає аналіз освіти як одного з факторів відтворення і розвитку культури;
- інституціональний аспект передбачає аналіз сталості та визначеності впливу освіти на цілеспрямоване формування особистості;
- технологічний аспект передбачає аналіз методів, способів, процедур освітньо-виховної діяльності;
- соціологічний аспект передбачає аналіз проблем освіти як соціального інституту, системи ролей та практик, управління освітою її зв'язок з іншими підсистемами соціуму;
- інформаційний аспект аналізу освіти вивчає місце її як каналу інформації в інформаційних системах.

Однак, вони усі можуть бути використані при більш детальному аналізі функцій освіти. Поняття функції в перекладі з латинської мови означає виконання. Це поняття використовується стосовно певних об'єктів, явищ, процесів, на які розраховує суспільна практика і від яких очікує певних дій, способів виявлення, кінцевих результатів. Функція – це наочні сліdstва частин (підсистем) у відношенні до більш широких систем, до яких вони належать. Вони показують, як працюють елементи системи, у відношенні

один до одного, та до цілого взагалі. Методологічна специфіка функціонального аналізу полягає в тому, що функція елемента (частини) об'єкту визначається на підґрунті принципу включення, тобто виводиться з характеристик та потреб більш широкого цілого [137]. У зв'язку з цим у науковій літературі йдеться про функції суспільного, предметного, природного, художнього середовища; людського організму у забезпеченні фізіологічних, психічних, духовних процесів; суспільної діяльності, пов'язані зі спілкуванням, пізнанням, навчанням, працею, творчістю людини [130].

В залежності від мети дослідження та завдань науковцями виділяються різноманітні функції освіти, вони також трансформуються в залежності від історичного періоду розвитку суспільства. Слід зауважити, що основні функції системи освіти у різних країнах і в різні історичні періоди змінювались. Це залежало від стану і потреб суспільства, від окреслених державою соціальної мети і принципів освіти. Отже освіта, як соціальний інститут розвивається в умовах протиріч між суспільними потребами та станом освіти, потребами і життєвими планами соціальних прошарків та груп відносно освіти. Звідси суперечливість самого інституту, розрив його елементів, невідповідність рівня розвитку окремих функцій, складність їх реалізації. Таким чином, освіта як соціальний інститут виконує як традиційні, перевірені часом функції, так і трансформаційні, набуті у певний історичний період та притаманний тільки йому.

Соціальні функції освіти розглядаються у широкому розумінні як категорія, що відбиває зміст діяльності окремих елементів соціальної системи в цілому і взаємодію їх з освітою. У цьому випадку до числа основних соціальних функцій освіти як соціального інституту належать:

- соціально-економічні, пов'язані з формуванням і розвитком інтелектуального і наукового, технічного і кадрового потенціалу суспільства;
- соціально-політичні, пов'язані із забезпеченням безпеки суспільства, соціального контролю, соціальної мобільності, стійкого розвитку суспільства, його відносин щодо загально цивілізаційних процесів;

– соціокультурні (культуротворчі), що дозволяють розвивати, зберігати і транслювати духовну спадщину, формувати особистість [17, с. 7–12].

До вищеназваних функцій системи освіти слід додати й таку, як науково-дослідна. Творення нового знання постійно відбувалося в структурі освітньої системи, оскільки певна частина вчителів і викладачів завжди цим займалася. Свідома орієнтація на продукування нового наукового знання постала в Стародавній Греції з виникненням прототипів майбутніх вищих навчальних закладів. Академії Платона, Ліцею Аристотеля, Піфагорійського союзу.

Тривалий час ця функція була другорядною, побічною для системи освіти. До XIX ст. тут в кращому разі розвивалися гуманістичні та схоластичні науки. Природничо-наукове знання розвивалося не тільки поза системою освіти, а часто і поза межами офіційної науки. Інституційного оформлення науково-дослідна функція набула в епоху промислового перевороту наприкінці XVIII – на початку XIX століття. Саме в цей час були розпочаті інтенсивні дослідження в галузі природничих наук і практика формулювання соціальних замовлень системі освіти. При вузах створювались дослідницькі лабораторії, науково-дослідні центри. Уже наприкінці XIX століття в обов'язки викладацького складу вузів увійшло одночасне виконання двох ролей: дослідника і педагога. В сучасних умовах виконання функцій освітою набуває специфічних рис. Зокрема, особливістю функціонування інституту освіти стає його зближення з наукою. Освіта і наука виконують функції розвитку одне одного. Саме органічний зв'язок між цими двома соціальними інститутами є запорукою подальшого удосконалення як системи освіти, так і наукової сфери. Зараз вищі навчальні заклади стають найзручнішим місцем проведення фундаментальних, а згодом і прикладних досліджень. Саме поєднання науки, освіти та виробництва є базисом економіки, що заснована на знаннях.

У ХХ ст. освіта як соціальний інститут асоціювалась в науковій і суспільній свідомості переважно з економічною функцією. Завдання освіти зводилося в основному до підготовки фахівців для різних галузей господарства, соціокультурними і іншими функціями м'яко кажучи нехтували. В адміністративно-командній системі вища освіта, перш за все, виконувала функцію підготовки спеціалістів та професійної соціалізації. Звідси й зарегламентованість кількісних та структурних показників випуску спеціалістів, що, на нашу думку, вже не в повній мірі відповідає соціальній відповідальності в її сучасному розумінні. Тоді, на думку І. Чигринова, це було виправдано хоча б тим, що єдиним джерелом функціонування освіти були бюджетні кошти, а в частині підвищення кваліфікації та освіти кадрів – відрахування коштів державних підприємств, тобто знов-таки державні кошти. У цих умовах державні органи брали на себе зобов'язання повного розподілу спеціалістів за місцями праці, оскільки держава адміністративно регламентувала і розвиток галузей народного господарства [336, с. 109–114].

Виконуючи цю основну функцію, освіта лише частково сприяла виконанню гуманітарних функцій – певною мірою готувала своїх випускників бути спроможними систематично поповнювати свої знання, хоча практично безмежна зарегламентованість навчальних планів і програм, дозований доступ до інформації стримували ці процеси. Перехід до ринкової економіки змінив механізми державного регулювання всіма сферами життєдіяльності суспільства. Неможливість державних органів адміністративно впливати на всі процеси, що відбуваються в господарстві, призвели до неспроможності забезпечити державний розподіл випускників вищих навчальних закладів. За таких умов освіта почала виконувати дещо інші функції.

В рамках суспільства, що отримало назву інформаційне, освітня система постає головним соціальним інститутом, що змінює істотні зв'язки освіти та суспільства в цілому. Але при цьому зростає особистісна складова суспільного прогресу, а значить, зміні підлягає як форма, так і зміст освітніх

процесів, структура взаємодії суб'єктів і – головне – функціональне призначення системи [16, с. 7–26].

Освіта повинна забезпечувати не стільки отримання певного фаху, скільки забезпечити задоволення потреб користувачів освітніх послуг бути:

- здатними приймати раціональні, компетентні рішення в будь-якій сфері діяльності;
- продуктивними працівниками на будь-якому робочому місці;
- генераторами нових ідей у своїй галузі діяльності;
- активними, відповідальними громадянами власної держави, активними учасниками світових економічних, соціальних та політичних процесів.

Тому сьогодні перед освітянським простором постає непросте завдання не тільки констатувати наявність й інших інституціональних функцій освіти, таких, як соціально-політична і особливо соціокультурна, але і чітко визначити механізми реалізації цих функцій, методи фіксації й критерії ефективності виконання цих функцій у даному суспільстві.

Про соціально-політичну функцію освіти заговорили в новому ракурсі досить недавно, і пов'язано це з реалізацією її в сфері забезпечення демократії, доступу громадськості до прийняття рішень. Необхідність корінного реформування системи була усвідомлена в нашій країні в умовах якісного оновлення суспільства. Це оновлення пов'язувалось з усвідомленням того, що без перегляду навчальних програм, зміни форм організації навчального процесу, демократизація суспільства та подолання наслідків тоталітаризму стають проблематичними. Так, з кінця 80 – х років ХХ століття у вищій школі стало практикуватись розширення прав вищих навчальних закладів, демократизувалась система управління ними. Дуже активно обговорювались проблеми співвідношення управління творчого потенціалу спеціаліста в значній мірі пов'язувалось із загальним зростанням соціальної активності в управлінні.

Крім того, ряд авторів розглядають соціально-політичну функцію освіти як підґрунтя національної безпеки. Безпекою в широкому розумінні є система умов і факторів, у яких країна і суспільство органічно функціонують і розвиваються за своїми внутрішніми законами, делегуючи управлінню право стимулювати позитивні тенденції і зрушення, а також коректувати негативні відхилення, захищаючи при цьому країну від погроз зовнішнього середовища [271, с. 3–10]. Таким чином, безпека суспільства визначається сьогодні в загальносвітовій практиці розвитком людських ресурсів як основної детермінанти створення наукового, економічного, соціокультурного потенціалу суспільства, що, у свою чергу, може формуватися тільки в рамках соціального інституту освіти.

Важливим у реалізації соціально-політичної функції є також функціональна роль системи освіти у формуванні політичної еліти країни. У більшості розвинених демократичних країн очевидний безпосередній зв'язок між системою здобуття освіти й елітою. З одного боку, система освіти дає людині ті знання і принципи, які вона може використовувати або як член панівного класу, або як представник мас, як активний суб'єкт політичної діяльності, або пасивний спостерігач. Роль освіти в даному випадку позначається як елемент соціуму, що орієнтує громадян на певні норми й цінності управління, участі та відповідальності [202, с. 78–86]. Хоча В. Астахова наголошує, що стратегічний успіх суспільства визначається не тільки формуванням широкого кола науково-технічної, гуманітарної та художньої еліти, а й досягненням високого освітнього цензу та інституціональної професійної підготовки всього населення [16, с. 7–26]. Як підкреслює Л. Хомич, у сучасних умовах важливим є «забезпечення системи громадянського виховання, мета якого – формувати у молоді комплекс громадянських якостей, глибоке розуміння належності до свого народу, держави, внутрішню потребу й готовність відстоювати та захищати її інтереси, реалізувати свій особистісний потенціал на благо зміцнення своєї держави. Тобто, необхідно виховати людину з певним типом соціально

зумовленої поведінки, яка характеризується набором прав і обов'язків, поважає і дотримується норм і правил співжиття, прийнятих у даному суспільстві, традицій своїх співвітчизників [328, с. 350–356]».

Освіта як соціальний інститут у сучасному суспільстві є також найважливішим джерелом і каналом соціальної мобільності та відіграє значну роль у соціальній диференціації членів суспільства, розподілі індивідів за соціальними прошарками і всередині них. З середини 60-х років ХХ століття в умовах орієнтації суспільства на масову культуру, а отже, масовість і загальнодоступність освіти, даний соціальний інститут став основним механізмом соціального добору і розподілу індивідів у рамках стратифікаційних структур. Освіта набула статусу найважливішого засобу соціальної мобільності, виступаючи як канал масових переміщень з одних соціальних прошарків в інші. Якщо оцінювати функцію освіти, що диференціює, то треба зазначити, що набирає сили і такі фактори як престиж навчального закладу, його доступність і відповідність якості освіти її ринковій вартості. Процес освіти пов'язаний не тільки з підготовкою індивіда до певного виду діяльності, але й впливає на соціальний статус індивіда, будучи фактором, а не гарантом соціальної мобільності. Освіта має одночасно і практичне, і символічне значення, тому що знання і навички, використані на практиці, показують реальний результат освіти, а формальний результат (у вигляді відповідного документального підтвердження) набуває найчастіше символічного значення. Диплом в тій чи іншій мірі визначає соціальний статус особи, і саме в цьому він віддзеркалює символічний аспект освіти.

Якщо прибічники теорії функціоналізму підкреслюють позитивне значення взаємодії освіти з соціально-класовою структурою, то з точки зору теорії соціального конфлікту ця взаємодія має суспільно – негативний характер. За цією теорією, освіта несе небезпеку конфліктних ситуацій. Її розглядають як втілення різних групових конфліктів, вважають, що вона сприяє експлуатації і пригнобленню груп, які перебувають у несприятливих

умовах. У 1971 р. в США з'явилась монографія У. Улліха із сенсаційною назвою «Суспільство відмовляється від освіти», в якій пропонується відмінити обов'язкове навчання. Автор пропонував школи замінити навчальними закладами, де предмети будуть вивчатись відповідно до бажань учнів. Крім того, він закликав заборонити роботодавцям з'ясовувати, яку освіту мають його потенційні працівники. Оцінюючи тих, хто працює на нього, роботодавець має зважати на здібності, а не на колишні досягнення у школі. Представники теорії соціального конфлікту активно виступають проти системи селективного навчання з очевидним, як вони підкреслюють, соціал-дарвіністським ухилом.

Твердження про те, що сучасне навчання сприяє посиленню економічної, класової нерівності підтримують також неомарксистки. Так, марксистські структуристи Л. Альтюсер та П. Бурд'є стверджують, що система освіти в значній мірі визначається потребами капіталістичної економічної системи. Школи являють собою інститути середнього класу, якими керують представники середнього класу (вчителі) і де учням також із середнього класу надається можливість досягти успіху. Незважаючи на суперечливу оцінку функції соціальної мобільності освіти, більшість вчених відзначають важливість освіти як – соціокультурного чинника: представники інституціонального та структурно-функціонального підходів вважають її засобом соціалізації та соціального контролю, а прихильники гуманістичної парадигми – підкреслюють її важливість як виховної та світоглядно-формуючої функції.

Соціокультурна функція освітнього інституту виявляється через розвиток культури і духовності суспільства. Реалізацію її ми пропонуємо розглянути у двох аспектах. Такий підхід пов'язаний по-перше, з тим, що освіта в сучасному суспільстві виступає як самостійна цінність, значення якої в системі цінностей людини хоча і знизилася в останнє десятиліття ХХ століття, але на шляху до інформаційного суспільства, буде посідати знову одне з провідних місць. По-друге, освіта – один із першоджерельних

інститутів розвитку суспільства і людської цивілізації і, виконуючи соціокультурну функцію, виступає в даний час як:

- провідний механізм соціокультурного наслідування в розвитку суспільства;
- основа відтворення духовного потенціалу країни і розвитку індивідуальності;
- родова потреба, форма життя людини в динамічному суспільстві;
- механізм відтворення науки і культури;
- база збереження історичної і національно-етнічної самоідентифікації народу;
- базис сучасної економіки інтелектуально, науково, і освітньо-наповненої;
- умова історичного здоров'я нації;
- головний механізм відтворення і розвитку суспільного інтелекту [327].

У працях вчених, що представляють гуманістичне розуміння освіти (в т.ч. вітчизняних – С. Гнатенко, М. Євтух, Г. Троцько, Г. Шевченко та ін.) наголошується на необхідності використання широких функціональних можливостей вищої школи у збагаченні понять та уявлень студентів про громадянські цінності, естетичному одухотворенні студентської молоді та її ставленні до навколишнього дійсності, формуванні системи громадянських поглядів та переконань. При цьому у науково-педагогічних дослідженнях наголошувалося на тому, що можливості вищої освіти у здійсненні виховання молодих людей є такими, що дозволяють вирішувати широкий спектр питань, пов'язаних з формуванням у молоді свідомості (почуттів, знань, понять, уявлень, поглядів, переконань, ідеалів, позицій, світогляду), а також активності (інтересів, орієнтацій, потреб, діяльності, поведінки, організації повсякденного життя, спілкування, праці, навчання, творчості). У зв'язку з цим нам здається цікавою класифікація функцій освіти (зокрема вищої), що висвітлена В. Бутенко та включає аксіологічну, психологічну,

комунікативну, пізнавальну, організаційну та креативну функції [52, с. 149–156].

Однією з функцій освіти є аксіологічна функція. Її сутність полягає у привнесенні в процес виховання молоді світоглядних, політичних, правових, моральних, естетичних, художніх цінностей, які б розкривали сутність і зміст громадянськості особистості, значення її громадянських позицій, поглядів, переконань у повсякденному житті та професійній діяльності. Як зазначають вчені, духовні цінності являють собою витвори людського розуму, духу і творчої діяльності. Вони зафіксовані у реальних здобутках і продуктах науки, літератури, мистецтва, моралі, архітектури, культури тощо [237]. Наголошуючи на необхідності формування системи цінностей особистості, В. Кремень зазначає, що «утвердження цінностей, які вже віджили свій вік або завершують його, дуже негативно впливає не тільки на сутність особистості, адекватність її історичному часу, а й, безумовно, на життєвий шлях людини і характер суспільства в цілому. Формування неадекватних часові цінностей стривожує людину, викривляє її життєвий шлях і суттєво знижує, а то й взагалі перекреслює самореалізацію [171, с. 11–24]».

Серед функцій освіти слід виділити психологічну функцію. Її сутність і значення полягає в тому, щоб цінності, відображені у формі суспільно-політичних програм, правових норм, моральних принципів, художньо-мистецьких творів та естетичних концепцій були освоєні і закріплені на рівні конкретної особистості, стали її власним духовно-моральним надбанням. Як зазначає С. Гончаренко, психологія є наукою про закономірності виникнення, розвиток і форми вияву психіки у людини і тварин, про психічні процеси і властивості, які є компонентами діяльності й спілкування людей, поведінки тварин. Психологія вивчає процеси чуттєвого пізнання людиною зовнішнього світу: відчуттів, сприймання, уявлень, з'ясовує закономірності цих процесів, залежність їх від практики. Особливу увагу психологія приділяє вивченню навчальної діяльності, процесів засвоєння знань, умінь і

навичок, розвитку відчуттів, сприймання, пам'яті, уяви, мислення, мови, почуттів, уваги, волі, формуванню свідомості й самосвідомості [78].

На необхідність забезпечення в системі вищої професійної освіти психологічної функції, пов'язаної з громадянським вихованням студентів, вказує М. Боришевський. Учений пояснює, що «громадянська спрямованість є відносно стійкою системою мотивів, що виникає на основі присвоєння індивідом громадянських цінностей, які стали для нього суб'єктивно значущими і виступають внутрішніми спонуканнями до вияву самоактивності з метою реалізації таких цінностей у процесі життєдіяльності. Отже, громадянська спрямованість є результатом виникнення в індивіда стійкої самоідентифікації зі змістом громадянських цінностей, що виступають як внутрішня потреба, засіб самоствердження і самореалізації, умова визначення основних життєвих орієнтирів, сценаріїв [46, с. 93–102]».

Не менш суттєвою є комунікативна функція освіти. Як зазначає І. Зязюн, комунікація пов'язана зі спілкуванням, передаванням інформації від однієї людини до іншої. Це є «специфічна форма взаємодії людей у процесі пізнавально-трудої діяльності за допомогою мови чи інших знакових систем [237]». Її сутність в контексті освіти полягає в тому, щоб забезпечити взаємозв'язок між викладачами і учнями, студентами з метою обміну почуттями, думками, поглядами, світоглядними та ціннісними позиціями з питань громадянського життя, суспільно-політичних, правових, моральних та естетичних відносин в суспільстві.

Комунікативна функція освіти в навчанні та вихованні молоді є об'єктивно необхідною. Якщо аксіологічна і психологічна функції пов'язані з актуалізацією у навчально-виховному процесі певних цінностей і можливостей особистості учнів та студентів, то комунікативна функція символізує кроки, які покликані робити викладачі з метою забезпечення навчально-виховного діалогу зі студентами, під час обговорення, осмислення, практичного вирішення питань професійного, культурного, громадянського змісту й спрямованості. Спілкування є умовою порозуміння,

постановки питань та отримання необхідної відповіді. Саме тому перед освітою постає важливе завдання, а саме – забезпечити відкрите спілкування та взаємодію зі студентами задля того, щоб складні і, часом, неоднозначні питання професійного, суспільного та, навіть, особистого життя отримували діалектичне осмислення з урахуванням поглядів та позицій, які набули актуального характеру.

Комунікативна функція передбачає створення умов для обміну думками, поглядами, висловлювання власних позицій та міркувань, а також дотримання викладачами під час спілкування зі студентами відповідного такту, стилю й образу поведінки, які б не перешкоджали встановленню діалогічних відносин, а навпаки – зміцнювали у молодіжній аудиторії бажання спільно шукати і знаходити відповіді на гострі питання політичного, економічного, культурологічного змісту, оцінювати власні дії та поведінку інших людей з погляду їх відповідності прийнятним в українському суспільстві норм і цінностей громадянських відносин [52, с. 149–156].

Однією з найважливіших в усіх підходах до ролі освіти в соціумі постає її пізнавальна функція. Вона полягає в тому, щоб забезпечувати молоде покоління необхідними знаннями, розвивати його навчальні здібності, уміння і навички, задовольняти пізнавальні інтереси та потреби, створювати умови для отримання актуальної інформації з питань сучасної політики, права, етики, культурології, психології та ін. Як зазначають вчені, інформація являє собою нові відомості про навколишній світ, одержувані в результаті взаємодії з ним, а також дані про щось, які розглядаються в аспекті передачі їх у часі й просторі [78]. Пізнавальна функція освіти актуалізується в сучасних умовах у зв'язку з тим, що «розвиток людства набирає все більш динамічного характеру. Про це свідчить аналіз будь-якої сфери суспільного життя. Зміна ідей, знань, технологій відбувається швидше, ніж зміна людського покоління. А це означає, що при звичній, традиційній освіті навчити людину на все життя неможливо не тільки в гарній школі, а й у найкращому університеті. Тому що здобуті у навчальному закладі знання

не будуть обов'язково актуальними в житті, і навпаки – обов'язково з'являться нові знання, без засвоєння яких фахівець не буде ефективним та й взагалі людина не зможе бути сучасною часу нових знань, тобто втратить конкурентоспроможність [171, с. 11–24]».

Серед функцій вищої професійної освіти заслуговує уваги організаційна функція. Її сутність полягає в організації різних видів та напрямів діяльності студентів, пов'язаної з використанням, збереженням і примноженням цінностей у повсякденному житті, навчанні, праці, дозвіллі. Відомо, що у навчально-виховному процесі молоді люди набувають певні знання, збагачують свої поняття та уявлення про цінності громадянського суспільства, визначаються у своїх поглядах, світоглядних орієнтаціях та ідеалах суспільно-політичного, морально-правового, культурологічного змісту. Водночас, у їх життєдіяльності актуального характеру набувають питання, пов'язані з прийняттям самостійних рішень, визначенням свого ставлення до певних ситуацій, що мають місце в суспільно-політичному житті, морально-правових відносинах, практиці використання широкого спектру громадянських цінностей, прав та свобод. У зв'язку з цим перед освітою постають завдання щодо організації відповідної підготовки молоді, закріплення в її життєвому та професійному досвіді умінь і навичок практичного характеру, оволодінні способами й методами вирішення ситуацій, які мають місце в суспільстві і які вимагають свого правильного вирішення.

Серед основних функцій освіти в сучасних умовах також слід виділити креативну функцію. Вона пов'язана із залученням учнів та студентів до науково-дослідної, пошукової, культуротворчої діяльності, спрямованої на збереження, розвиток, збагачення цінностей громадянського суспільства, зокрема, здобутків у галузі вітчизняної науки та культури. Як зазначає М. Євтух, «розвиток творчих здібностей має стати одним із принципів організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Орієнтація навчально-виховного процесу у ВНЗ на розвиток творчих

здібностей відповідає інтересам студентів, держави та людського суспільства в цілому [105, с. 42–49]».

Таким чином, співставляючи обидві точки зору (функціональну та гуманітарну), ми можемо констатувати, що важливим елементом освіти, індивідуальної і суспільної практики є викладання всіх так званих прагматичних дисциплін під кутом зору їхньої моральної придатності. Будь-яке морально-етичне послаблення навчально-виховної роботи та зосередження лише на державоцентристських або системо-орієнтованих функціях, як свідчить наявний трагічно-негативний загальнолюдський досвід, є фатальним і одвічним недоглядом історичної практики людства. На думку І. Єрмолаєнко, підміна прагматичного методу семантичним спотворює зміст прагматичних наук і наносить шкоду моральному стану суспільства. Надання прагматичним наукам не понятійної, а ціннісної форми видається зараз справою особливо важливою, творчою і незвичайно важкою. Ціннісно-прагматичний поворот в сучасній системі освіти настав, треба поступати строго у відповідності з етикою відповідальності [107, с. 47–49].

Часто поняття відповідальності освіти співвідносять із категорією «якості» освіти, індикатором якої виступає сукупність властивостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти і особисті духовні та матеріальні потреби, і потреби суспільства. Якість освіти визначають:

- ступенем відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи освіти й на рівні окремої освітньої установи;
- відповідністю між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини (якістю знань, ступенем сформованості відповідних умінь і навичок, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості й ціннісних орієнтацій);
- ступенем відповідності теоретичних знань і вмінь їхньому практичному використанню в житті й професійній діяльності у розвитку

потреби людини в постійному відновленні своїх знань і вмінь і безупинному вдосконалюванні їх.

Філософська категорія якості трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому дослідженні – знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості) [322]. Таким чином, якістю прийнято називати властивість об'єкта, що складає його стійку, постійну характеристику, таку, що виявляє його сутність. У педагогіці [189, с. 5–12] поняття «якість» – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 р., вказано, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси [62].

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [301]; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників. Як зазначає більшість дослідників (Н. Москаленко, І. Потай, І. Шайдур та ін.), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

У програмному документі ЮНЕСКО читаємо, що якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується численними аспектами і значною мірою залежить від контекстуальних рамок цієї системи, інституціональних завдань чи умов і норм у певній дисципліні [252, с. 352–354].

Національною доктриною розвитку освіти й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів. Якість педагогічного процесу ще залишається предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації.

Сьогодні в науковій літературі можна натрапити на різні означення поняття «якість освіти». Розкриваючи свій підхід до тлумачення сутності поняття «якість освіти», науковці пропонують визначення, які істотно різняться між собою. Здебільшого їхні погляди не стільки суперечать, скільки доповнюють один одного, бо, зрозуміло, кожен з авторів наукових робіт зміг розкрити тільки окремі аспекти цього поліаспектного поняття.

Відомо, що поняття якості є одним з базових категорій новоєвропейської філософії, що передбачає такий контекст інтерпретації, який робить це поняття нескінченним значенням. Як традиційне «філософське питання», тобто питання, яке не має остаточного вирішення тут і зараз, воно кожний раз відновлюється, активізується і отримує конкретне вирішення для даних умов. Коли виявляється недостатність цього вирішення, питання повертається знову і знову.

Одні дослідники тлумачать «якість освіти» як певний рівень знань і умінь розумового, фізичного та духовного розвитку, якого досягли випускники навчального закладу відповідно до програм навчання і виховання, інші під якістю освіти розуміють відповідність освіти потребам, завданням і нормам (стандартам). Функціонери від освіти якість освіти уподібнюють якості навчання, усталеному відсотку учнів, навчальні досягнення яких відповідають достатньому та високому рівням або ж

відсотку учнів, які вступили до вищих навчальних закладів і в такий спосіб довели спроможність продовжувати освіту.

В. Андрущенко зауважив, що якість освіти має чимало складників, однак ключовою з-поміж них у наш час є фундаментальна наука. Головна вимога Болонського процесу – «онаучнення» сучасного освітнього простору, зміцнення взаємозв'язку науки і освіти. Колишні акценти на підготовку фахівця поступово відходять у минуле [8, с. 6].

В. Андрущенко визначає якість освіти як основну мету здійснюваних і майбутніх перетворень. Якісна освіта, на думку автора, має долати проблеми основних складових розвитку освіти і задовольняти три вимоги: 1) не лише давати знання, формувати уміння і навички, а й учити способів практичної діяльності, допомагати в здобутті творчого досвіду, коригувати ціннісні орієнтації особистості; 2) вчити гуманно й ефективно, коли не залишається місця для авторитарності, коли формується не конформіст і пристосуванець, а особистість, здатна до самостійної і відповідальної поведінки на основі свідомого ставлення до дійсності; 3) гарантувати технічну і технологічну забезпеченість навчальною процесу [8, с. 7].

Тлумачення процесу пошуку «якості» припускає вивчення питань, які мають відношення до якості підготовки студентів, інфраструктури й навчального середовища.

На нашу думку категорія відповідальності є ширшою, порівняно із категорією якості, адже вона включає не лише функціональний, а й філософсько-світоглядні складові. Категорія відповідальності відсилає нас до певних ціннісних імперативів, деонтології освіти, у той час, коли поняття якості напряму пов'язана із стандартами, нормативними вимогами тощо. Так, російські дослідники Л. Громова, С. Трапідин і В. Тимченко пропонують розглядати якість як відповідність вартості та як відповідність стандартам [85]. Н. Селезньова розуміє якість вищої освіти як збалансовану відповідність вищої освіти (як результату, процесу, освітнього середовища) різноманітним потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам), умовам [275].

Хоча, згідно проведеному аналізу джерельної бази, дослідники більш схильні оперувати категорією якості – основна увага в нинішніх наукових дискусіях та публікаціях, в яких висвітлюються проблеми освіти, звернена на розкриття колізій процесу забезпечення необхідного рівня якості освіти, яка б відповідала сучасним ринковим реаліям. Такий стан справ зумовлений, на перший погляд, об'єктивним характером становлення та розвитку ринкових економічних відносин, з іншого ж – відсутністю засадничих орієнтирів розвитку національної системи освіти, одним з яких повинен бути принцип гуманізму. На сьогоднішній день можна констатувати: вітчизняний освітній простір перебуває в стані дегуманізації, що поглиблюється. В цьому сенсі актуалізується необхідність розширення «детермінаційного поля» філософії освіти, філософської та педагогічної антропології, в рамках яких утверджувалася б гуманоцентрична орієнтація сучасного навчально-виховного процесу на різних інституційних рівнях.

Зазначимо, що обґрунтування гуманістичного характеру розвитку освіти в цілому та української зокрема визначається необхідністю теоретико-методологічних рефлексій світоглядно-філософського рівня. Тобто, гуманізація освіти як процес реалізації гуманістичного принципу потребує філософського осмислення. Але, незважаючи на те, що вітчизняний та зарубіжний педагогічний досвід репрезентує варіанти гуманістичних освітніх систем, вони не мають всеохоплюючого характеру.

Мусимо констатувати, що проблема соціальної саме відповідальності освіти, на жаль, не стала предметом таких масових досліджень у галузі філософії і соціології освіти, а також історії та теорії педагогіки вищої школи. Ми не знайшли чітких монографічних визначень цієї категорії. Тому під соціальною відповідальністю вищої освіти у цій роботі розуміємо відповідальність суб'єктів освіти як соціального інституту перед суспільством за результати і якість своєї професійної діяльності. Соціальна відповідальність є таким інструментом, завдяки якому відбуваються

трансформації вихідних обставин у результативні дії, продукти діяльності, покращання об'єктивованого стану будь-якого утворення.

Дефініційно «відповідальність» пов'язують з правом та необхідністю конкретного суб'єкта відповідати за взяті зобов'язання. Соціальна відповідальність акцентуалізує усвідомлення і контролювання здатності суб'єкта у впливах на оточуючий світ та на власне життя-буття, а оскільки це відбувається через форми саморегуляції та самодетермінації, готовність нести відповідальність опосередковується його ціннісними орієнтирами. Оскільки відповідальність підсумовує діяльну активність або бездіяльність, взаємовизначеність екзистенційної сутності відповідальності та зовнішньої атрибуції насущною буде повсякчас. Діалектика суб'єктивного та об'єктивного у феномені соціальної відповідальності виводить нас на критеріальні пошуки суспільно значущих результатів перетворювальної діяльності окремої людини освіти як інституту і суспільства в цілому [279, с. 243–244].

Слід підкреслити, що поняття відповідальності відносно освіти може розумітися як у вузькому функціональному контексті як «відповідність», так і у більш широкому контексті «відповідальності», який включає моральну та ціннісно-нормативну складову. У першому випадку відповідальність освіти більш наближено до поняття «якості» і може розумітися як її відповідність певним стандартам – міжнародним, державним, галузевим – як відповідність соціально-економічному попиту на певні професії, як співвідношення економічних витрат на підготовку та ефекту від професійної діяльності; як відповідність знань, що надаються освітою рівню розвитку науки та техніки в суспільстві та в світі в цілому. Невідповідність може бути скоригована на рівні окремих галузей, організацій, керівників, педагогічних кадрів, які складають інститут освіти.

Категорія ж «відповідальності» освіти може розумітися у ширшому контексті – як відповідальність перед випускником щодо обсягу професійних знань, шансів здобути перше робоче місце та побудувати кар'єру. Для вищої

школи пріоритетним буде розвиток суб'єктної відповідальності індивідуума, що характеризується перетворенням особистісного ресурсу (здібностей, знання, досвіду) в суспільно корисний ресурс – суспільні блага. Але варто враховувати і «дифузю відповідальності» як пряму кореляцію соціально-відповідальної активності від кількості учасників соціальної ситуації. До слова, такий феномен не вступає в протиріччя з розмежуванням відповідальності або диверсифікації. Крім того, можна відзначити відповідальність інституту освіти перед суспільством за його поточний та майбутній розвиток, за рівень освіченості та професіоналізму членів суспільства, за те місце, що країна посідає на світовій арені в системі глобального розподілу праці тощо.

Багаторівневість соціальної відповідальності в системно-просторовому аспекті визначається за сферами впливу суб'єктів відповідальності:

- міжнародна спільнота та інституції;
- державна і місцева влада;
- громадські (зокрема, профспілкові) і неприбуткові організації;
- керівництво всіх адміністративних рівнів підприємств та організацій;
- власники ресурсів (трудових, матеріальних, інтелектуальних, фінансових, інформаційних тощо);
- індивідууми – громадяни, співробітники, споживачі (покупці або замовники) та інші заінтересовані сторони суспільної взаємодії.

Відповідальність освіти має бути забезпечена на усіх рівнях:

- на міжнародному рівні – дотримання вимог Болонського процесу, інтеграція в Європейський освітній простір;
- на рівні держави – акредитація;
- на рівні суспільства – зовнішня експертиза;
- на рівні освітньої установи – зовнішня і внутрішня експертизи;
- на рівні особистості – якість освіти, компетентність, база та здатність до навчання протягом життя.

Проте, освіта, як і будь-який соціальних інститут характеризується багатосторонністю функціональних зв'язків як між структурними ланками так і з іншими підсистемами та інститутами в цілому. Це змушує розглядати відповідальність освіти не лише в одnobічному плані, а розуміти її як співвідношення відповідальності або взаємовідповідальності освіти та держави, освіти та суспільства, освіти та індивіда тощо. Наприклад, освітні установи мають дотримуватися законодавства держави, відповідати державним стандартам, програмам тощо, а держава – створювати відповідні законодавчі умови для розвитку освітніх установ різних форм власності, фінансові умови підтримки освіти шляхом державного замовлення, грантів, інвестицій (в залежності від типу освітньої системи), гарантувати права і обов'язки суб'єктів освітнього процесу тощо.

Освіта має відповідальність перед суспільством щодо забезпечення його розвитку, соціалізації та соціальної мобільності, транспарентності та відкритості, проте й суспільство має забезпечувати освіті відповідне визнання, створювати попит на освітні послуги. Освіта має відповідальну місію перед економікою – забезпечення ринку праці кваліфікованими кадрами, які відповідають актуальним економічним вимогам, але економічні інституції відповідають за інвестування в освіту (маються на увазі не лише прямі інвестиції, але й частка бюджетно-податкових коштів, що спрямовується на освіту державою).

Відносно науки освіта не лише зобов'язана забезпечувати її майбутніми дослідниками та розвивати наукові школи, імплементувати та поширювати наукові досягнення, а й мусить мати можливість кооперації, доступу до результатів та процесу наукових досліджень. Будучи відповідальною перед особистістю за обсяг знань, професійних навичок, якостей, цінностей, освіта також має зустрічати готовність людини вчитися, слідувати освітнім нормам та процедурам, згоду не лише отримувати знання, а й бути об'єктом контролю щодо їх засвоєння на належному рівні.

Аналіз проблеми соціальної відповідальності освіти неможливий без вивчення чинників, які у найбільшій мірі впливають на її розвиток у ХХ і ХХІ століттях. У глобалізованому світі ХХІ століття функції та відповідальність освіти набувають нового виміру та мають відповідати не лише традиційним суспільним запитам, але й новим, пов'язаними із інформатизацію суспільства, прискоренням його розвитку, ресурсно-екологічними загрозами тощо.

Найважливішими факторами змін у функціонуванні освіти є глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація освіти, проблема фінансування, конвергенції культури та знань, використання нових технологій навчання. Значущою тенденцією розвитку освіти є створення освітніх просторів, що є ширшими, ніж держава – прикладом цього є Болонський процес, який розширює поняття відповідальності освітніх інститутів, примножує її в контексті вимоги відповідати одночасно державним та європейським стандартам, імплементувати нові норми та практики.

Звертаючись до досвіду західного інформаційного суспільства з його усталеними формами освіти, необхідно відмітити, що сучасна системна освіта також відійшла від класичних (картезіанських) лінійних схем, відмовившись від ідеї універсалізму та енциклопедизму освіти на всіх її рівнях. Освіта, хоча і залишилась масовою, але перестала бути одно типовою, не лише за рівнем і якістю отримуваних знань, але навіть і за змістом в межах підготовки випускників з одного і того самого фаху. На думку В. Мудрака, значення інституту освіти в інформаційну глобальну епоху полягає у:

- вирішенні проблем безперервної освіти, оптимальної мотивації індивідуальної пізнавальної діяльності;
- уточненні мети розвитку особистості, її мотивів і смислів;
- модернізації змісту, організації освіти відносно новітніх уявлень про світ, місце в ньому людини, специфікації освіти щодо таких видів діяльності людини, які не були знаними раніше, а тепер змінюють обличчя суспільства, соціальні відносини в ньому;

– застосуванні таких технологій пізнання, що сягають буттєвих глибин та реалізації людського в суспільстві, природі, Всесвіті тощо [211, с. 101–108].

Якщо говорити про тенденції розвитку освіти, які є викликами останнього часу і виявляються найбільш суперечливими з точки зору відповідності сучасних освітніх закладів принципам і цінностям ідеальної класичної моделі, то необхідно назвати прагматизацію освіти, виникнення сервісної функції вищої освіти і ринку освітніх послуг, стихійну комерціалізацію освітніх і наукових процесів та ін. Так представники ЮНЕСКО, європейських університетів у публікаціях останніх років висвітлюють проблеми розвитку освіти у XXI столітті. Серед них:

- масовізація вищої освіти;
- інтернаціоналізація;
- фінансова криза й шляхи виходу із неї;
- диверсифікація середніх. Спеціальних вищих навчальних закладів;
- проблеми якості вищої освіти;
- новітні технології навчання і проблема відкритості і конкурентоспроможності університетів;
- вирівнювання національних освітніх систем;
- удосконалення управління;
- соціальна відповідальність [244].

Соціальний вимір вищої освіти є важливою складовою Болонського процесу. Згадка про нього вперше з'являється в Празькій декларації 2001 р.; його значення підтверджують наступні декларації: Берлінська (2003 р.) та Бергенська (2005 р.). Завдання для соціального виміру сучасної вищої освіти означила Лондонська декларація 2007 р.: соціальна структура університетів і, в першу чергу, студентства, повинна відображати соціальну структуру суспільства з усім його розмаїттям, включаючи меншин, мігрантів, соціально вразливі та інші групи населення. Держави – учасниці Болонського процесу, визнаючи важливість соціального виміру, взяли зобов'язання розробити

національні стратегії та плани дій щодо соціального виміру, в тому числі визначити соціальні групи, що недостатньо представлені в системі вищої освіти та потребують особливої уваги; розробити заходи з метою їхнього включення у систему вищої освіти та запровадити заходи моніторингу досягнень. З того часу, соціальний вимір Болонського процесу знаходиться під пильною увагою держав – учасниць; про нього звітують; йому присвячують семінари і конференції.

Конференція міністрів освіти країн Європи у квітні 2009 р. та Всесвітня освітня конференція у липні 2009 р. в Парижі продемонстрували ще більшу важливість соціальної відповідальності освіти в сучасному світі. У Комюніке паризької конференції зазначено, що «як суспільне благо і стратегічний імператив для всіх рівнів освіти, і як основа для дослідження, інновації і творчості, вища освіта повинна бути справою відповідальності і економічної підтримки усіх урядів. Як підкреслюється в Універсальній декларації прав людини, «вища освіта повинна бути однаково доступною усім на основі заслуг» (Стаття 26, параграф 10) [157].

Стоячи перед складністю теперішніх і майбутніх глобальних викликів, вища освіта має соціальну відповідальність для покращення нашого розуміння багатогранних проблем, які включають соціальний, економічний, науковий і культурний виміри і нашу здатність відповідати їм. Вона повинна привести суспільство до створення глобальних знань, які б відповідали глобальним викликам, між іншим викликам продовольчої безпеки, зміни клімату, розподілу водних ресурсів, міжкультурного діалогу, запровадження відтворювальних джерел енергії та охорони здоров'я [157].

Крім того, у вказаному документі зазначається, що «заклади вищої освіти, через їх основні функції (дослідження, навчання і послуги громадянськості), що здійснюються в контексті інституційної автономії і академічної свободи, повинні збільшити свою міждисциплінарну спрямованість і просувати критичне мислення і активну громадянську позицію. Це сприяло б сталому розвитку, миру, добробуту і реалізації прав

людини, зокрема рівності статей. Вища освіта повинна не тільки надавати тверді навички для теперішніх і майбутніх поколінь, але й має також сприяти освіті соціально відповідальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії [157]».

Заклади вищої освіти у всьому світі мають соціальний обов'язок допомогти покласти край прірві у розвитку, збільшуючи передачу знань через кордони, особливо у напрямку до країн, що розвиваються, і, працюючи над знаходженням спільних рішень, заохочувати кругообіг «мізків» та полегшувати негативний вплив відтоку «мізків». Задля того, щоб глобалізація вищої освіти була корисною усім, важливо забезпечити справедливість у доступі і успішності, просувати якість і поважати культурну різноманітність, а також національний суверенітет.

Таким чином, включення соціального виміру у національні стратегії реформування вищої освіти є зобов'язаннями держав-учасниць, проте у який спосіб вони будуть це робити – залишається на розсуд самих держав і залежить від багатьох національних факторів: системи освіти, соціально-культурного середовища, політичних та економічних обставин тощо.

На черговій зустрічі 28-29 квітня 2009 р. у Льовені і Лувен-ла-ньові міністри визначили найвищими пріоритетами суспільне інвестування у вищу освіту, а також покращання якості навчання у вищій школі на всіх рівнях [44]. Студенто-центроване навчання, підкріплене перманентним реформуванням навчальних планів міністри вбачають як навчальну місію вищої школи, яка призведе до гнучких індивідуальних траєкторій навчання високої якості.

І нарешті, на зустрічі міністрів, що відповідають за вищу освіту країн-учасниць Болонського процесу, яка відбулася 11-12 березня 2010 р. у Будапешті та Відні офіційно проголошено створення Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) та прийнято відповідну Декларацію [49]. У п. 6 Декларації скромно зазначається, що реформа ступенів і навчальних програм, забезпечення якості, визнання, мобільність, соціальний вимір

запроваджуються й оцінюються у різній мірі. Одночасно зауважується на необхідність врахування критики викладачів та студентів ВНЗ, внесення відповідних коректив у процес розбудови ЄПВО, особливо на інституційному рівні.

Конференція у Льовені, присвячена коригуванню функцій освіти в рамках Болонського процесу, була викликана тим, що європейська вища освіта має відреагувати на ще більш важливі виклики та майбутні можливості глобалізації, прискореного технологічного розвитку з новими постачальниками послуг, новими особами, що навчаються, новими типами навчання, що вимагає постійного зосередження на проблемі її якості [44]. Міністри підтримали ідею, що нинішня організаційна структура Болонського процесу, яка характеризується співпрацею між урядами, академічною спільнотою (разом зі структурами, що її репрезентують) та іншими залученими сторонами, відповідає своїй меті.

Конкурентоздатність є ключовим словом у Болонському процесі саме тому, що глобальні виклики Європи мають економічний характер, і її основний конкурент – США зараз мають суттєву конкурентну перевагу в сфері просторової мобільності «людського фактора» і з історичних і з культурних причин. Сам же фактор виходить на перший план у міру винесення екологічно затратних виробництв на «Схід» і «Південь» [44]. За Лісабонською стратегією запорукою здійснення Європою своєї мети – стати найбільш динамічною та інтелектуальною економікою в світі, є забезпечення належної якості вищої освіти на платформі європейських стандартів і рекомендацій забезпечення якості вищої освіти [294].

Більшість положень Комюніке виходять з того, що європейські суспільства стикаються із наслідками всесвітньої фінансової та економічної кризи. Аби створити умови для стабільного економічного відновлення та для стабільного розвитку, динамічна та гнучка вища освіта Європи намагатиметься стати інноваційною, інтегруючи – на всіх своїх рівнях – освіту та дослідницьку діяльність. Також у вказаному документі міністри

освіти зазначають: «ми визнаємо, що якщо ми прагнемо впоратися із викликами, з якими стикаємося, та якщо ми маємо сприяти культурному та соціальному розвитку наших суспільств, вища освіта має відігравати ключову роль. Тому ми вважаємо, що державне та суспільне інвестування (public investment) у вищу освіту має першорядний пріоритет.

Вищі навчальні заклади здобули більшу автономію, але водночас стикаються із дедалі більшими очікуваннями того, що вони відповідатимуть суспільним потребам та будуть підзвітними суспільству. У рамках принципу суспільної та державної відповідальності (public responsibility) ми підтверджуємо, що державне та суспільне фінансування (public funding) залишається головним пріоритетом для гарантування рівного доступу та подальшого стабільного і гармонійного розвитку (sustainable development) автономних вищих навчальних закладів [44]».

Також у більшості визначальних документів щодо вищої освіти в Європі зазначається, що освіта, на всіх її рівнях, має ґрунтуватися на найсучасніших розробках у галузі дослідницької діяльності та розвитку, сприяючи посиленню інноваційних та креативних елементів у суспільстві. Підтримуючи таке цінне розмаїття освітніх систем, політики органів влади (public policies) мають повністю визнавати цінність розмаїття місій вищої освіти – від навчання та дослідницької діяльності до розвитку громад і залучення до забезпечення соціального гуртування та культурного розвитку. Всі студенти та працівники адміністрацій інституцій вищої освіти мусять мати достатню підготовку для відповіді на змінювані потреби суспільства, що швидко еволюціонує [44].

Однією з умов входження України до європейського освітнього простору і числа країн з високою економічною конкурентоспроможністю є розуміння і здійснення органами державного управління необхідності переходу від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної підготовки до їх інтенсивного використання (але висококваліфікованих, адаптованих до інноваційної економіки соціальної

спрямованості) шляхом тісної міжурядової та міжвузівської співпраці. При цьому людський капітал слід розуміти як результат, вимір якості вищої освіти. З 2007 р. в Україні на рівні центральних органів державного управління освітою почала «вголос» озвучуватися існуюча проблема якості національної освіти, набув чинності план дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське світове освітнє співтовариство на період до 2010 року [248], в якому була передбачена низка заходів для органів управління вищою освітою, вищої школи, громадськості тощо.

Заявлені державами-учасницями гарантії якості вищої освіти згідно з виробленими європейськими стандартами можуть стати дійсністю лише за умови створення європейської системи забезпечення відповідальності та якості освіти, складовою якої неодмінно має стати Національна система якості вищої освіти з державно-громадським механізмом управління. Такий інноваційний механізм має забезпечувати помірковану централізацію та автономію суб'єктів управління, взаємоузгодженість і координованість їх дій по вертикалі і горизонталі, має об'єднати зусилля та управлінські впливи всіх учасників освітнього ринку, ринку праці (що все більше залежить від навичок високого рівня та переносних компетенцій), відомств, яким підпорядковані ВНЗ.

Хоча нещодавно в Україні і розпочато створення нової структури – Національного освітнього акредитаційного центру, процедура акредитації ВНЗ суттєвих змін не зазнала, інформування громадськості та суспільства про її результативність є пасивним, не впливовим на результат. На думку М. Степко, незважаючи на те, що при обласних управліннях освіти і науки створені громадські акредитаційні комісії, ще не склалась система прозорого інформування громадськості й суспільства про результати акредитації ВНЗ. До участі в оцінці якості вищої освіти студенти майже не залучаються. Вони хоч і представлені у складі вчених рад ВНЗ, органах студентського самоврядування, та їх вплив в органах управління вищою освітою, структурах з впровадження Болонського процесу здебільшого формальний і

несистемний, локальний і не дійовий на прийняття управлінських рішень (як і участь бізнес – та соціальних партнерів, для розвитку співробітництва з якими в рамках Болонського процесу так поки що нічого і не зроблено). В умовах швидкозмінності української влади маловірогідною є перспектива і в підготовленого проекту Закону «Про залучення роботодавців до підготовки та перепідготовки кадрів, освітніх і наукових процесів» [298, с. 34–39].

Висновки до першого розділу

Підсумовуючи, можемо зазначити наступне:

Освіта є базовим соціальним інститутом, що забезпечує соціальну спадковість, передання накопичених знань наступним поколінням.

В соціальній філософії, філософії освіти та соціології освіти часто розглядають у системно-функціональному розрізі – з точки зору інституціонального дизайну суспільства, взаємозв'язку із іншими інститутами та підсистемами, виконання нею специфічних та загальних функцій тощо.

Крім того існує ціла низка концепцій, пов'язана із людиноцентристським розумінням призначення освіти – як інституту формування світогляду людини, виховання певних цінностей, моделей поведінки та спілкування. Роль освіти в цих концепціях пов'язана із збереженням культурно-історичного простору, громадянським вихованням, завданнями не лише навчання або професійної соціалізації, а й вихованням людини, розкриттям її інтелектуального й творчого потенціалу, культивуванням відповідальності.

В межах цих двох методологічних диспозицій розглядаються й функції освіти: соціально-економічні, соціально-політичні, науково-дослідницькі, соціокультурні, включаючи функцію соціального контролю. Крім того, відносно до виховання та розвитку людини як мети освіти можна виділити

аксіологічну, пізнавальну, психологічну, комунікативну, креативну функції освіти.

Реалізація кожної з них є частиною соціальної відповідальності освіти, яки ми пропонуємо розглядати в контексті понять «якості», «відповідності», проте ширше за них, враховуючи морально-ціннісну складову. Освіта характеризується розгалуженою системою відповідальних відносин, суб'єктами яких з іншого боку можуть виступати міжнародні інституції, держава та її окремі структури, суспільство, групи та локальні громади, інші соціальні підсистеми та інститути (економіка, наука, політика), а також особистість.

В світі, що глобалізується, відповідальність освіти актуалізується пришвидшенням темпів суспільного розвитку, підвищенням значення інформації та інновацій, посиленням взаємопов'язаності суспільств та їхніх окремих інститутів, збільшенням просторової та соціальної нерівності та мобільності, завданнями конкурентоспроможності та соціальної відповідальності, що поглиблюється демографічними ресурсними, технологічними екологічними викликами та загрозами.

Відзначено, що одна з особливостей сучасної філософії освіти виявляється, головним чином, у прагненні до подолання міждисциплінарних меж, поєднанні різноманітних наукових підходів у філософських дослідженнях. Відзначено, що дослідницькі розвідки з даної проблематики, зокрема в площині радянського та пострадянського простору, різняться між собою, в першу чергу тим, що спираються на різні теоретико-методологічні засади та є відповіддю на різні виклики часу.

Проблема відповідальності радянськими вченими почала активно опрацьовуватись з кінця 60-х років ХХ століття, більшість робіт з яких була присвячена морально-етичному зрізу відповідальності, а головний наголос ставився на формуванні моральної відповідальності особистості в умовах соціалізму. У 80-х роках ХХ ст. набуло поширення дослідження питань відповідальності суб'єктів науки, яка зростає в умовах піднесення ролі

наукових відкриттів та в контексті гонки озброєнь. Теоретичні пошуки радянських дослідників відображали пануючу в даний час ідеологію та будувались, переважно, на основі ідей К.Маркса, Ф.Енгельса, В.Леніна, матеріалів з'їздів КПРС.

Осмислення феномена відповідальності дозволяє нам стверджувати, що досліджуване поняття є досить багатозначне, а проблема соціальної відповідальності вельми багатогранна. У розділі дисертації показано урізноманітнення теоретичних підходів щодо розуміння змісту поняття «відповідальність суб'єкта». Це розуміння його як здатності особистості підпорядковувати власні інтереси вимогам суспільного розвитку; а також – як форми зв'язку і взаємодії суспільства та особистості, що виражає певні відносини між ними; крім того – як вибору оптимальної можливості із їх багатоманітності, що передбачає діяльність згідно неї; і, нарешті, – як гармонійного поєднання об'єктивної необхідності виконання суспільних вимог та усвідомлення загальнолюдських цінностей, як єдність раціонального та емоційного; та – як такого способу регуляції людської поведінки, при якому діяльність суб'єкта супроводжується моральнісною самооцінкою та готовністю давати звіт за свої дії.

Нинішній стан філософського осмислення відповідальності освіти характеризується зацікавленістю вітчизняних та зарубіжних дослідників даним феноменом в умовах розвитку бізнесових структур, включеності людини в систему технічних, біотехнічних та соціотехнічних маніпуляцій, пошуку планетарної етики відповідальності. Все це зумовило розгляд даної проблеми, зокрема, в таких аспектах – відповідальність як внутрішній механізм контролю особистості (Т. Василевська, Л. Дементій, О. Лазорко, Г. Ложкін, Ю. Мішина); відповідальність як характеристика суб'єкта управління (Е. Ласло, Г. Ленк, М. Солодка, Л. Фіглін); відповідальність як атрибут суб'єкта науки й техніки (Е. Агацці, Г. Голубєва, Г. Ленк, О. Мірська, М. Сарафанов, О. Сичивиця); відповідальність як форма

контролю суб'єктів політики (С. Андреев, Н. Гедікова, М. Конох, М. Самуйлік, Р. Павленко, В. Полевий, Д. Уорнер).

На основі аналізу сучасної літератури з даної тематики ми доходимо висновку, що певні успіхи в осмисленні окремих граней проблеми відповідальності різних соціальних суб'єктів не вирішують проблему з'ясування змісту відповідальності освіти та не призводять до уточнення означеного поняття. Узагальнення результатів, досягнутих в даній проблематиці, уможливило визначення, за яким відповідальність освіти визначена як соціокультурний феномен, який спрямований на розгортання освітнього процесу за новітніми теоретично обґрунтованими та практично вивіреними нормативами, реалізація яких забезпечує високу якість освіти і її конкурентну здатність; обґрунтовано, що освіті належить ключова роль в процесах, які визначають головні параметри суспільства: освіта виступає регулятором становлення, трансформації та підтримки існування практично усіх соціальних систем.

РОЗДІЛ 2

ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Як основний механізм і засіб підготовки людини до життя, освіта несе перед суспільством відповідальність, насамперед, за зміст всього того, чому вона навчає й в якому контексті виховує дитину, учня чи студента. Зміст освіти є основною сферою її відповідальності перед суспільством. Останнє забезпечується наукою та соціальною практикою. Золоте правило дидактики говорить про те, що в освіті повинне бути лише те, що досягнуто наукою й апробовано практикою. Здавалося б, все ясно й зрозуміло. Однак... Сьогодні в нашому житті помітним є вплив ірраціонального, поза наукового знання, екзотеричного досвіду. Якою у цьому контексті має бути відповідальність освіти? Зупинимось на цьому більш детально.

Як було обґрунтовано вище, освіта є найважливішою сферою соціального життя. Саме освіта формує інтелектуальний, культурний, духовний стан суспільства. Зміст освіти та її спрямованість відображають освітні програми та стандарти. Підхід до розуміння якості освіти можна представити у вигляді наступної послідовності:

- носій знань;
- передача знань;
- сприйнятливість методик передачі знань
- фундаментальність знань
- затребуваність отриманих знань
- отримання нових знань.

Усі ланки цього ланцюга можна виміряти крізь категорію відповідальності, вони передбачають певну науковість навчально-виховного процесу як основу його ефективності і відповідальності перед суспільством. Науковість навчально-виховного процесу має щонайменше два виміри:

перший пов'язаний із взаємозв'язком та взаємопроникненням науки та освіти як соціальних інститутів, зрощення процесів передачі знань, за яку відповідає освіта, із функцією видобування, виробництва знання – головною функцією науки. Другий же вимір передбачає організацію педагогічного процесу у відповідності до дидактичних, науково-обґрунтованих принципів (тобто відповідність освітніх технологій, дидактичних принципів педагогічній науці), стосується конкретних засобів, технологій, методів інтеграції наукових елементів в освіту, використання інформаційних технологій, менеджменту та форм організації досліджень.

Слід зазначити, що теорія інтеграції в навчальному процесі не є новою. Загальним питанням інтеграції наукового знання, визначенню типів, форм і рівнів інтеграційних процесів, значенню інтегруючих факторів у розвитку суспільства, навчальному процесі присвячені роботи низки вітчизняних і зарубіжних учених. У різні роки до ідеї міжпредметних зв'язків, об'єднань педагогічних процесів зверталися класики науково-педагогічної думки І. Герbart, О. Герцен, П. Каптерев, Я. Коменський, Дж. Локк, І. Песталоці, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін., а також сучасні українські дослідники Н. Андреева, В. Андрущенко, В. Асріян, Г. Грибан, Л. Демінська, О. Єфремова, Н. Захарова, О. Зеленьак, Л. Ковальчук, О. Кругляк, С. Рибак, М. Явоненко та ін. Змістовний аналіз інтеграційних процесів в освіті й науці подано в дисертаційних дослідженнях (П. Васил'єв, О. Глущенко, А. Козлов, О. Микитюк, О. Нечаєва, З. Сазонова, Т. Торгашина, В. Чернолес та ін.).

Освітній аспект властивий науці з моменту її виникнення. Як зазначає О. Левчишена, «ще на зорі становлення університетів на стінах Болонського університету було написано: «Освіта без науки неможлива [186]». Ще тоді наукова діяльність почала розглядатися як базис розвитку вищої школи. Більшість енциклопедичних джерел вказують, що наука – це сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про діяльність. Наука – соціально значуща сфера буття суспільства, метою якої є виявлення об'єктивних законів природи і

суспільства та їх творче використання. Наука є складовою частиною духовної культури людства. Як система знань вона охоплює не тільки фактичні дані про предмети навколишнього світу, людські думки та дії, не лише закони та принципи вивчення об'єктів, а й певні форми та способи їх усвідомлення. Цим самим наука виступає як форма суспільної свідомості [165].

Розглянемо деякі факти з історії, в яких чітко простежується значущість інтеграції науки й освіти в процесі підготовки фахівців. Так, у роботі Б. Кларка [36, с. 5–37], наголошується, що впродовж XIX–XX ст. в Європі з'являються індустріальні лабораторії, що систематично використовували результати науки для пошуку нових технічних рішень. До середини XIX ст. лабораторії й інститути, що мали в своєму розпорядженні дослідницьку базу й проводили викладацьку й навчальну діяльність, стають важливою частиною організаційної освітньої структури. В університетах Німеччини, а пізніше й в інших країнах, студенти включалися в дослідження як стажисти-дослідники, виконавці конкретних робіт. Викладання поєднувалося з процесом дослідження, а навчання мало характер дослідницької діяльності [254].

На думку В. Безрукової, у вітчизняній педагогіці термін «інтеграція» почав широко застосовуватися саме на початку 80-х рр. [27]. Цей етап характеризується тим, що визначається суть поняття «інтеграція» в педагогіці, активно проходять варіативні інтеграційні процеси в освіті. Відбувається поступова диференціація педагогічного мислення за рівнями організації наукових досліджень [175, с. 70–77].

У процесі аналізу наукової літератури й дисертацій з проблеми дослідження ми прийшли до висновку, що достатньо розвиненою й стійкою інтеграція науки й освіти проходила за такими формами:

- залучення провідних учених і фахівців наукових організацій до роботи за сумісництвом на кафедрах ВНЗ;
- консультування ними курсових і дипломних робіт студентів;

– участь у діяльності спеціалізованих учених рад ВНЗ та ін.

Як зазначає В. Левченко, в педагогічну науку були введені поняття «інтегративізм» як принцип дослідження, а також «інтеграційний підхід», що дозволяє розкрити механізми переходу простого в складне, утворення нового в результаті об'єднання частин. Усе це відбилося на розробці технології інтеграційного підходу, що включав до себе аналіз фактів, що забезпечують можливість інтеграції; установлення властивостей частини, що сприяють її органічному об'єднанню з іншими частинами й дозволяють увійти до складу цілого; вивчення природи цих властивостей, закономірностей, їх дій; з'ясування функціональної значущості частин у структурі досліджуваної цілісності та ін. [185, с. 157–165].

Як наголошується в роботах І. Крапівіної [164, с. 55–58], О. Кубасова [175, с. 70–77], Т. Марініної [193, с. 6–8], В. Шоріна [347, с. 3–8] та ін., завдання інтеграції науки й освіти в вітчизняних ВНЗ у ХХ ст. залишалося не до кінця вирішеним. Аналіз законодавства про наукову діяльність, наукову політику держави дає підставу стверджувати, що під інтеграцією науки й освіти розумілася, перш за все, міжгалузева, тобто міжвідомча інтеграція, що була спрямована на подолання адміністративних бар'єрів при організаційно-структурному розділенні науки й освіти. Автори виділяють три етапи інтеграційних процесів науки й освіти, що відбувалися в радянський період.

Перший етап пов'язаний з розвитком трудової школи (1920-1940 рр.), концепція якої була розроблена Дж. Дьюї. У 1923 р. під керівництвом Н. Крупської, П. Блонського, С. Шацького та ін. були розроблені програми комплексного навчання. Основним інтегруючим чинником освіти було навчання й виховання через трудову діяльність [164, с. 55–58; 193, с. 6–8].

Другий етап у розвитку інтеграційних процесів характеризується міжпредметними зв'язками (1950-1970 рр.). У педагогічній науці відбувається переосмислення поняття міжпредметних зв'язків, внаслідок чого з'являється поняття інтеграції [193, с. 6–8]. І третій етап стосується

переходу до науково-орієнтованого навчання, яке є провідною тенденцією сучасних освітніх систем.

Разом з тим, ми поділяємо погляди В. Левченка, який указує на відсутність єдиної інтеграційної ідеї, що б лежала в основі їх утворення. Більшість з представлених до теперішнього часу педагогічних технологій є результатом задоволення практичної потреби в здійсненні інтеграційних процесів в окремих сферах педагогічної діяльності [185, с. 157–165].

Слід зауважити, що в контексті визначення змісту відповідальності, наука та освіта мають певні нюансивні відмінності. Як зазначалося вище відповідальність освіти щільно пов'язана із її змістом, відповідності освіти вимогам ринку, існуючим та перспективним потребам суспільства. Відповідальність науки формулює свої вимоги, виходячи з високої оцінки її науки в житті сучасного суспільства, у збереженні та розвитку культури, обстоюванні істини. Вона є системою моральних норм і правил, які регулюють дії та взаємовідносини науковців, їх моральну відповідальність перед суспільством за нехтування можливих негативних наслідків нерозумного використання результатів певних досліджень [140, с. 128–132].

До проблематики етики науки відноситься і моральна оцінка власне пізнавальної діяльності, її мотивацій і організації у науці. Для характеристики цієї проблематики прийнято використовувати термін «етос науки», введений Р. Мертоном у 1964 році. Етос науки – набір внутрішніх соціальних норм, яких дотримуються вчені в науковій діяльності і які забезпечують функціонування соціального інституту науки. Концепція етосу науки, розвинута Р.К. Мертоном, виходила з уявлень про науку як втілення вільного пошуку істини і раціональної критичної дискусії. У силу цього наука, з одного боку, репрезентує цінності демократії і, з іншого боку, саме в демократичному суспільстві знаходить оптимальні умови для свого розвитку. Вчений включив у етос науки чотири норми:

– універсалізм (оцінка будь-якої наукової ідеї або гіпотези повинна залежати тільки від її змісту і відповідності технічним стандартам наукової

діяльності, а не від соціальних характеристик її автора, наприклад, його статусу);

- загальність (результати дослідження мають бути відкриті для наукового співтовариства);

- незацікавленість (при опублікуванні наукових результатів дослідник не повинен прагнути до одержання якоїсь особистої вигоди, крім задоволення від вирішення проблеми);

- організований скептицизм (дослідники повинні критично ставитися як до власних ідей, так і до ідей, що висуваються їх колегами) [358].

Критики даної концепції відзначали абстрактний характер цих цінностей і те, що у своїй реальній діяльності вчені нерідко порушують їх, не піддаючись при цьому санкціям і засудженню з боку колег. Під впливом цієї критики Р. Мертон став говорити пізніше про амбівалентність моральних норм, що діють у науці. Так, вчений повинен одночасно якнайшвидше робити результати своїх досліджень доступними для колег і в той же час ретельно перевіряти їх перед публікацією; бути сприйнятливим по відношенню до нових ідей, але в той же час не повинен сліпо слідувати інтелектуальній моді; знати всі роботи колег, що відносяться до сфери його власних інтересів, але при цьому його ерудиція не повинна притискати самостійність його мислення. Ця амбівалентність – свідчення про суперечливість і гнучкість нормативно-ціннісної системи науки. На нашу думку, найважливіше коло проблем, пов'язаних з моральною регуляцією наукової творчості, виникає в ХХ ст. у зв'язку з перетворенням науки на безпосередню продуктивну силу і набуттям нею впливу планетарного масштабу.

Регламентация науки в цьому разі отримує моральну відповідальність, тому що діяльність у даній сфері починає позначатися на інтересах суспільства (людства) у цілому не завжди позитивно. Пояснюється це зміною об'єктів дослідження постнекласичної науки. Акцент сучасної науки змістився на природні об'єкти, що включають як складовий елемент саму

людину – експериментування і взаємодія з такими об'єктами потенційно містять у собі катастрофічні для людини наслідки; тому внутрішньонаукові цінності (прагнення до істини, новизни й ін.) обов'язково мають бути скоректовані цінностями загальногуманістичними, загальнолюдськими та іншими [212, с. 3–10].

Продукування наукового знання в наш час відбувається як процес, пов'язаний із сферою застосування цього знання, з уявленням про соціальні потреби і потенціальних споживачів; наукові дослідження дедалі частіше характеризуються як міждисциплінарні та трансдисциплінарні; розв'язання проблем знаходяться в контексті застосування трансдисциплінарного знання, яке має свою власну структуру, метод дослідження, а отриманим результатам забезпечується розголос не тільки через традиційні інституційні канали, а й через усіх учасників дослідницького процесу; на думку Г. Бахтіної, оцінка наукового дослідження все більше залежить від соціальної легітимізації його результатів, при чому є очевидним прагнення все повніше враховувати соціальні цінності, політичну мету, а також вплив мас-медіа [24, с. 20–28].

Як ми бачимо зближення науки та освіти набуває не лише інституційно-процесуального забарвлення, а й відповідально-нормативного. Саме інтегральне поєднання наукового дослідження із навчально-виховним процесом. Студенти мають засвоювати достовірні, науково обґрунтовані факти, явища, процеси, розуміти сутність науково обґрунтованих законів, особливості розвитку і становлення наукових відкриттів, володіти методами наукових досліджень, знайомитися з різними напрямками наукових пошуків у тій чи тій галузі знань, знайомитися з перспективами розвитку наукових гіпотез. При цьому сама наука, що інтегрована до освітньої системи, певним чином «гуманізується», стає не лише сукупністю достовірних фактів, а й креативним процесом, в результаті якого взаємодіють науковці та майбутні дослідники-теоретики і фахівці-практики.

Цю тезу підтверджують заклики В. Кременя: «потрібно в усіх ланках освіти переорієнтувати навчальний процес... на вироблення в учнів умінь і навичок самостійного оволодіння знаннями впродовж усього життя, а також використовувати отриманні знання в практичній діяльності. Людина розумна сьогодні – це людина, що постійно навчається і діє на основі отриманих знань, тобто знаннєва людина. Треба перейти до людиноцентристської освіти, де навчальний процес був би максимально зорієнтований на врахування індивідуальних здібностей, особливостей і відповідних життєвих планів кожної окремої дитини чи юнака. Для більш успішного формування інноваційної людини потрібно привезти зміст освіти відповідно до сучасного рівня розвитку науки і технологій, а також провезти істотні структурно-організаційні зміни в системі освіти [170, с. 3].

Ця проблема стосується другого виміру наукової організації освітньої діяльності, про який ми казали раніше. Він включає принципи педагогічної науки, послуговування науковими правилами при організації науково-навчального процесу. Засновник наукової дидактики Я.А. Коменський уперше запровадив цілісну систему принципів навчання, об'єднаних провідним принципом – природовідповідності. І хоча після Я.А. Коменського ряд педагогів – і практиків, і теоретиків – пропонували різноманітні підходи до визначення системи принципів і розуміння їх сутності, визначальним критерієм у цих пошуках залишалася мета навчання, пов'язана із відповідальністю освіти за виконання свого соціального призначення. Вимоги тих чи тих принципів реалізуються через систему правил.

Правила – це регулятивні судження щодо конкретних дій викладача та студентів з метою реалізації вимог певних принципів, своєрідні практичні вимоги, які ґрунтуються передусім на логіці навчального процесу. Варто усвідомлювати, що в будь-якій ланці, в будь-якому виді навчальної діяльності (лекція, семінар, практичне заняття) діють не один чи кілька принципів, а їх комплекс. Лише у взаємодії вони забезпечують оптимальний варіант навчального процесу.

Педагоги різних епох, моделюючи певні види і форми навчально-виховного процесу з урахуванням вимог тих чи тих принципів, чітко визначали правила, яких треба дотримуватися, щоб забезпечити дієвість і результативність окремих принципів. Такі підходи зустрічаємо в Я. Коменського, К. Ушинського, В. Сухомлинського, В. Шаталова та ін. Сформульовані в імперативній формі правила мають відображати сутність конкретного педагогічного процесу. Правила певною мірою сприяють моделюванню алгоритму дій, які мають орієнтовний характер і полегшують діяльність тих, хто навчається.

У підходах до визначення принципів навчання у вищій школі не можна досягти повної вичерпності чи однозначності. Зупинимося коротко на з'ясуванні сутності традиційних принципів дидактики. До таких принципів загального призначення ми відносимо перспективність, стимулювання, комплексність, науковість.

Перспективність – це загальна спрямованість педагогічної діяльності педагога і навчально-пізнавальна діяльність учнів. Навчально-виховна робота вчителя, вихователя орієнтована на формування світогляду, озброєння учнів знаннями, вміннями і навичками, які їм будуть потрібні завтра. Педагог повинен вміти визначати і забезпечувати реалізацію перспектив у вихованні і навчанні учнів. Загальні перспективи визначені в постановах уряду про школу, в навчальних програмах, а конкретні визначає сам педагог. Розвиток навчально-виховного процесу здійснюється в результаті переходу від близьких до далеких перспектив.

Успіх у досягненні перспектив залежить від стимулювання праці педагога, учнів. Суть принципу стимулювання полягає у формуванні в учнів інтересу до роботи. Виділяють систему як моральних, так і матеріальних стимулів, які повинні сприяти підвищенню якості знань, умінь і навичок учнів, їх вихованості.

Будь-яку педагогічну проблему, завдання потрібно вирішувати в комплексі і іншими питаннями. Принцип комплексності передбачає

встановлення зв'язків даної педагогічної діяльності з іншими видами діяльності. Наприклад, вивчаючи конкретний матеріал навчальної дисципліни, педагог повинен розглядати його у зв'язку з іншими питаннями даної теми, розділу, курсу, використовувати міжпредметні зв'язки.

Будь-яка праця, в тому числі і педагогічна, повинна бути науково організована. Принцип науковості «означає опору на науку як джерело системи фактів, понять і закономірностей, досліджуваних у школі з відповідних предметів, і проявляється насамперед у відборі навчального матеріалу й застосовуваних методах навчання [323, с. 107]».

«Його сутність – зауважує М. Фіцула – всі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні, так само як і спосіб обґрунтування положень і законів та формування понять у процесі навчання. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Він вимагає розкриття причинно-наслідкових зв'язків явищ і подій; демонстрації могутності досягнень людських знань і науки та ознайомлення з методами науки, пізнання; розкриття історії розвитку науки, боротьби тенденцій; орієнтації на міждисциплінарні наукові зв'язки [323, с. 157]».

Принцип науковості змісту і методів навчання вимагає відповідності їх сучасному розвитку науки й техніки, що диктує введення до навчальних програм знань із різних галузей науки. Це висуває підвищені вимоги до змісту кожного заняття і, відповідно, створює сприятливі умови для всебічного розвитку особистості учня. Принцип науковості навчання у вітчизняній літературі вперше обґрунтував М. Скаткін у 1950 році і визначив основні вимоги щодо його застосування, а саме: відповідність змісту освіти рівню сучасної науки, формування в учнів уявлень про загальні методи наукового пізнання, ілюстрація найважливіших закономірностей процесу пізнання, а О. Астахов вказує, що цей принцип ґрунтується на співзвучності ідей сучасної науки та навчального курсу, в якому розглядаються її основи.

Таким чином, вимоги науковості стосуються організації та проведення навчальних заходів, тобто методичного боку дидактичного процесу. У сучасній педагогічній літературі детально досліджуються й широко обговорюються інноваційні педагогічні технології [95; 99; 332]. При цьому серед них центральне місце посідають педагогічні методи, спрямовані на активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів [206; 242].

Слід зауважити, що в працях провідних науковців зустрічаються певні варіації термінологічного позначення методів процесу активного навчання: методи активізації навчально-пізнавальної діяльності за В. Ягуповим, активні методи навчання за Ю. Бабанським, методи активного навчання за Н. Софій та В. Кузьменко, інноваційні методи навчання за В. Кудіною та М. Соловей, [292] але усі вони центральне місце принцип науковості навчання, який вимагає, щоб зміст освіти знайомив учнів та студентів з об'єктивними науковими фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної навчальному предмету галузі науки; наближався до розкриття сучасних досягнень і перспектив розвитку в майбутньому.

В основі принципу науковості лежить ряд важливих положень:

- світ можна пізнавати; людські знання, перевірені практикою, дають об'єктивну картину розвитку світу;
- наука в житті людини відіграє важливу роль, що зумовлює спрямованість усіх ланок освіти на засвоєння наукових знань;
- науковість навчання забезпечується передусім змістом освіти, строгим дотриманням принципів його формування;
- науковість навчання спричиняється реалізацією педагогами прийнятого змісту;
- науковість навчання, дієвість набутих знань залежить від відповідності навчальних планів і програм рівню соціального і науково-технічного прогресу, підкріплення набутих знань практикою, міжпредметних зв'язків.

Як зазначає Н. Труш, «принцип науковості полягає у тому, що навчальний матеріал, який складає зміст навчання, повинен (до певної міри) відповідати рівню сучасної науки, подаватись учням в певній (дидактичній) системі, що відображає наукову систему, в певній послідовності, що зберігає зв'язки понять, тем, розділів всередині кожного предмету, а також міжпредметні зв'язки [315]».

Отже, принцип науковості має виняткову важливість як для визначення змісту навчання в загальному, так і для організації навчального процесу. Сама суть принципу науковості може бути виражена у трьох взаємозв'язаних положеннях: відповідати рівню сучасної науки; створити уявлення про часткові та загальнонаукові методи пізнання; демонструвати учням найважливіші закономірності процесу пізнання.

Реалізація цього принципу забезпечується дотриманням таких педагогічних правил:

- добір навчального матеріалу з урахуванням останніх досягнень науки;
- розкриття наукових причинно-наслідкових зв'язків явищ, що вивчаються, показ сьогodнішніх наукових здобутків;
- викладання навчального матеріалу з позицій останніх досягнень науки й техніки; тісний зв'язок викладу навчального матеріалу з життям;
- пропаганда досягнень вітчизняної науки й техніки, успіхів учених;
- наукова організація та проведення навчальних заходів, використання наукових технологій;
- урахування останніх педагогіко-психологічних досліджень під час визначення та обґрунтування основних складових дидактичного процесу;
- застосування наукових, методологічних і методичних основ для оцінки ефективності дидактичного процесу тощо.

Організаційними формами навчального процесу із врахуванням принципу науковості є суміщення теорії та практики (лекційних та семінарських, лабораторних занять у вищій школі), індивідуальна та групова

робота, самостійний науковий пошук та участь у науково-навчальному процесі під керівництвом визнаних науково-педагогічних кадрів.

Безумовно, механічне перенесення системи науки у навчання взагалі неможливе. Наукова система піддається спеціальній дидактичній обробці, в результаті якої утворюється певна дидактична система – навчальний предмет. Побудова будь-якої подібної системи вимагає чіткої відповіді на три основні питання «Навіщо треба навчати? Чому навчати? Як навчати?». Відповідаючи на ці питання, необхідно з'ясувати й те, до якої міри потрібна реалізація принципу науковості. Але це виявляється неможливим без реалізації принципу доступності, суть якого полягає в тому, що зміст, форми і методи навчання мають відповідати віковим особливостям учнів, їх розумовим можливостям та іншим чинникам, що впливають на перебіг навчального процесу та його результати.

На нашу думку, поєднання наукових досягнень та принципів системності, наочності, доступності, єдності навчального та виховного процесів і створюють ту інтегральну суму освіти та науки, яка в змозі забезпечити не механічну передачу накопиченого соціального досвіду, а розширену репродукцію знань та інновацій в суспільстві.

Як зазначає російська дослідниця О. Матвеева, в наш час «на наших очах відбувається процес утворення нового суспільного шару – «креативного класу» (creative class), який формують представники творчих професій. Наприклад, в США його частка складає сьогодні 30%, причому за останні сто років вона збільшилася втричі, а частка робочого класу скоротилася на 25% [195, с. 106]». У зв'язку з цим вона підкреслює, що «освітнім системам необхідно враховувати той факт, що капітал, а слідом за ним технології і компанії сьогодні спрямовуються у простір з великою концентрацією талановитих і креативних професіоналів, у зв'язку з чим регіональні влади опиняються в умовах реальної конкуренції за людей, що визначають майбутнє [195, с. 106]».

Це добре ілюструє факт, що в середині 90-х років ХХ ст. десять мільйонів американців були пов'язані зі своїм робочим місцем головним чином телекомунікаційними мережами, а ще тридцять мільйонів трудилися в сімейних фірмах у персональних комп'ютерів [196]. Зараз, ця цифра збільшилась утричі, що показує скорочення терміну між втіленням наукового відкриття у виробничу сферу, що є відносним викликом освіті та підсилює міру її відповідальності за передачу новому поколінню актуального знання та сучасних навичок.

Всі ці зрушення пов'язані з появою нової інтелектуальної еліти, зайнятої у сфері високих технологій, виробництва знання і інформації: підприємців, менеджерів, фінансистів, учених, кваліфікованих інженерів, програмістів і так далі. Вони створюють основну масу суспільного багатства, а їх доходи відповідно стрімко ростуть. Але саме тому власне матеріальні стимули відступають для них на другий план, а головними стають «постматеріалістичні цінності»: творча діяльність, самовдосконалення, розкриття особових якостей.

Саме впровадження в освіту принципів інтеграції освіти та науки акумулює останні погляди вчених і практиків на перспективні шляхи розвитку освіти в інформаційному суспільстві, передбачає використання найсучасніших здобутків психолого-педагогічної науки, освітньої практики і науково-технічного прогресу, забезпечує наслідування і відтворення в освіті світових тенденцій розвитку освітніх систем.

В умовах дії наукового «вибуху», що характерно для розвитку науки в другій половині ХХ і на початку ХХІ ст., обсяг інформації у всіх сферах науки подвоюється в середньому через 7–8 років, а в окремих галузях – значно швидше. Навіть найновіші навчальні посібники не завжди містять найновішу наукову інформацію, оскільки їх підготовка і видання займають чимало часу і матеріал може застаріти до моменту виходу книги в світ. Тому з погляду вимог принципу науковості викладачеві необхідно постійно стежити за новітньою науковою інформацією, систематизувати її і в рамках

робочої програми з конкретної дисципліни знайомити з нею студентів, давати їм завдання самостійно опрацьовувати нові наукові джерела, що актуалізує питання не лише відповідності, а відповідальності інформаційної забезпеченості навчального процесу.

Наприкінці ХХ сторіччя суттєвого розвитку набули інструменти систем відкритої освіти, що спрямовані на розв'язання проблем е-педагогіки, сприяють підвищенню якості та розширенню обсягів контентного наповнення інформаційного ресурсного простору, поліпшенню доступу до наукових і навчальних відомостей широкого кола користувачів, підвищенню ефективності проектування і застосування комп'ютерно орієнтованих систем навчального призначення [354, с. 356–361].

З технологічної точки зору цей характер зумовлений інформатизацією освіти, появою нових ІКТ-орієнтованих педагогічних і освітніх технологій, новітніх засобів навчання, створенням і використанням в педагогічних системах сучасного комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища, поступовим формуванням і розвитком комп'ютерно-технологічної платформи інформаційного освітнього простору, електронних інформаційних освітніх ресурсів (колекцій цифрових освітніх ресурсів) і мережних сервісів, що його змістовно наповнюють і процесуально підтримують. На цей характер визначально впливають найсучасніші, перспективні форми і технології організації освіти, до яких, передусім, слід віднести відкриту освіту, системи електронної дистанційної освіти (е-ДО), електронні дистанційні технології навчання (е-ДН), що будуються на основі принципів відкритої освіти [19].

Разом з В. Биковим, зазначимо деякі найбільш важливі інструменти систем інформатизації освіти, що суттєво впливають на ефективність навчання у педагогічних системах, забезпечують формування і підтримку в актуальному стані мережних електронних інформаційних ресурсів навчального та наукового середовища [19, с. 78].

По-перше – це науково-освітні інформаційні мережі (НОІМ), які, по суті, є АІС, що наповнені відомостями переважно освітнього і наукового спрямування, забезпечують інформаційну підтримку освіти і науки та технологічно використовують комп'ютерну інформаційно-комунікаційну платформу для транспорту й опрацюванню інформаційних об'єктів.

В зв'язку з розвитком засобів і технологій Інтернет, науково-освітні інформаційні мережі інтегрують свої інформаційні ресурси і надають доступ до інтегрованих інформаційних ресурсів широкому колу користувачів практично по всьому світі. Завдяки цьому, забезпечується як ретроактивний доступ до ресурсів НОІМ, так і інтерактивна (online) взаємодія їх користувачів в процесі виконання ними спільних проектів, розв'язування єдиних навчальних завдань, взаємного інформування тощо [19, с. 345].

В якості системоутворювальних чинників, що об'єднують науково-освітні інформаційні мережі в єдиний клас і дозволяють казати про упорядковану сукупність цих мереж як про систему, наділяючи процес інформатизації відповідальним змістом, виступають такі чинники:

- спрямованість на інформаційне наповнення єдиного інформаційного простору освіти і науки;
- спрямованість на певну категорію користувачів, на гнучке задоволення повного спектру їх інформаційних потреб;
- єдність предметної області кінцевого продукту;
- єдність функціонально-технологічного призначення: збір, накопичення, опрацювання, розповсюдження інформаційних ресурсів про освіту і науку;
- наближеність спектру сервісів, що пропанують НОІМ;
- ізоморфізм концептуальних моделей будови середовища НОІМ, його статички і динаміки: територіально розподілене Інтернеторієнтоване середовище, що побудоване на концептуальних засадах АІС;
- масштабність впровадження засобів і технологій: планетарний, континентальний, національний, корпоративний рівні;

- масштабність застосування кінцевого продукту – тисячі-мільйони користувачів;
- спрямованість на інформаційно-технологічну підтримку освітньої діяльності в галузі провідних розділів науки і практики, на застосування інноваційних засобів навчання і педагогічних технологій;
- здатність створення і підтримки на комп'ютерно-технологічній платформі НОІМ численних логічних інформаційно-комунікаційних мереж різного проектного спрямування [312].

По-друге – це спеціальні технології підтримки віртуальної навчальної діяльності (наприклад, web 2.0), що передбачають залучення до навчальної діяльності в Інтернет-просторі учнів, вчителів з сотнею-тисяч шкіл усього світу при виконанні ними спільних міжнародних навчальних проектів з різних тем і дисциплін. Під кожний проект формується своя гнучка Інтернет орієнтована мережа учасників проекту (навчальних закладів, окремих осіб), що бажають прийняти в ньому участь. При виконанні навчальних завдань, реалізації спільних міжнародних навчальних проектів учні не тільки набувають, поглиблюють свої знання в певній предметній галузі, спілкуються між собою, обмінюються навчальними відомостями, поглиблюють свої знання з іноземних мов, знайомляться з культурою інших народів, формують і розвивають свої уміння і навички застосовувати ІКТ, працювати в Інтернет-просторі, але й опановують основні підходи та сучасні інструменти проектного підходу при розв'язуванні різноманітних завдань.

По-третє – це глобальна мережа вчителів-новаторів (Innovative Teaches Network, створена компанією Microsoft за проектом «Партнерство в освіті»), що підтримують діяльність віртуальних спільнот освітян з усього світу, які ініціативно об'єднують свої зусилля в напрямі осучаснення змісту навчання і педагогічних технологій, обміну передовим педагогічним досвідом, апробації новітніх засобів навчання, обговорення нагальних і перспективних питань розвитку освіти.

По-четверте – це спеціальні технології підвищення ефективності проектування та використання комп'ютерно орієнтованих систем навчального призначення. У сфері навчально-орієнтованих інформаційних технологій виник та швидкими темпами поширюється новий клас технологій – «інформаційні технології «навчальні об'єкти» (ІТНО). Технологічним базисом ІТНО вважається застосування інтегрованих навчальних об'єктів контенту, що в процесі навчання багаторазово використовуються. Їх зовнішнє подання відбувається за допомогою різних систем ІТНО, сферою застосування яких є сучасні комп'ютерно орієнтовані системи навчального призначення, у тому числі і дистанційні. Методологія ІТНО охоплює різні теорії, моделі і стратегії, пов'язані з відповідними технологічними системами – від простих систем доставляння контенту навчального призначення до національних інформаційних мереж, глобальних керованих навчальних середовищ, інфраструктур, кіберпросторів так званої «економіки навчальних об'єктів»

По-п'яте – це технології мережного е-дистанційного навчання, що сприяють реалізації в освітньому просторі єдиної науково-технічної і освітньої політики, базуються на принципах відкритої освіти, забезпечують формування і підтримку функціонування єдиного відкритого навчального середовища [308]. Таке середовище створюється на основі єдиного концептуального підходу, який зокрема передбачає дотримання у цьому середовищі міжнародних і національних стандартів щодо процедур і протоколів електронної мережної взаємодії і що у ньому існують, підтримуються та пропонуються: створені навчальними закладами і науковими установами інформаційні навчальні, наукові та освітньо-організаційні ресурси, які структуровані за наближеними моделями і які мають схоже комп'ютерне екранне відображення; інформаційні ресурси електронних бібліотек і спеціалізованих банків даних; уніфіковані засоби навігації в інформаційному просторі і пошуку в ньому необхідних відомостей, інші сервіси, що забезпечуються в комп'ютерних мережах.

Переважну більшість цих вимог та інформаційних функцій повинні забезпечити спеціальні освітні портали, використання яких завдяки системній змістовій інтеграції інформаційних ресурсів, уніфікації сервісів комп'ютерних мереж та інтерфейсів користувачів має із свого боку суттєво підвищити ефективність мережного навчання.

По-шосте – це мережні електронні наукові і навчально-методичні ресурси, що утворюю електронні предметно-інформаційні ресурси навчального середовища сучасних педагогічних систем. Ці ресурси не тільки суттєво урізноманітнюють змістову складову методичних систем навчання, але й враховують специфіку реалізації навчального процесу. Навчальний процес проходить у специфічних педагогічних системах, що мають бути зорієнтовані на посилення активної ролі учнів у забезпеченні власної освіти: у постановці освітніх цілей, прийнятті самостійних і відповідальних рішень щодо використання освітніх нововведень та інновацій, виборі домінантних напрямів, форм і темпів навчання в різних освітніх сферах, місця навчання і навчального закладу та ін. На основі цих педагогічних систем учні мають навчитися навчатися. В таких системах повинна збільшуватися евристична складова навчального процесу за рахунок застосування інтерактивних форм занять та мультимедійних засобів навчання, використання телекомунікаційних методів конструювання знань, набуття учнями досвіду електронного спілкування з усім світом. Важливу роль у формуванні і розвитку цих інструментів відкритої освіти мають відіграти електронні наукові фахові видання що забезпечують науково-методичну підтримку відкритої освіти, а також спеціалізовані портали, та електронні банки даних з різних предметних галузей знань.

Ці напрямки інформатизації знаходять своє втілення у вітчизняних та зарубіжних школах, вищих навчальних закладах, в системи післядипломного навчання та підвищення кваліфікації. Країни Європейського Союзу, маючи багатий досвід використання інформаційних технологій не тільки у повсякденному житті, але й у навчанні та викладанні, спрямовують свої

зусилля на дослідження ролі та місця таких впроваджень не тільки з точки зору науковців та викладачів, але й студентів, як головних суб'єктів навчального процесу [274].

Внаслідок багаторічних досліджень у різних країнах Європи було виявлено, що очікування викладачів стосовно сприйняття інформаційних технологій студентами у навчальному процесі, є більш оптимістичними, ніж це є насправді [357, с. 14–15]. Одне з останніх досліджень студентів у Великобританії свідчить, що чотири п'ятих респондентів (80%) вважають, що якість викладання в університеті є більш важливою, ніж забезпечення інформаційними технологіями [356]. Тому інформаційні технології розглядаються як доповнення до викладання, а не як заміна особистісного спілкування, до якого вони звикли. При цьому зауважується, що, закінчуючи середню школу та вступаючи до університету, студенти демонструють більшу схильність до традиційних методів викладання та негативне ставлення до використання інформаційних технологій у порівнянні зі студентами старших курсів, які мають досвід навчання в університеті або роботи [274].

Тому казати про повну трансформацію навчального процесу в нову інформаційну якість ще зарано, а. згідно позиції І. Секрета «не зважаючи на поширеність інформаційних технологій для забезпечення особистісних потреб у повсякденному житті та наявність у студентів навичок користування ними, ці здобутки науки та технології не знайшли більш радикального застосування у навчальній діяльності, ніж допоміжна функція до традиційних форм навчання та викладання. Більше того, базові навички студентів у користуванні інформаційними технологіями у повсякденному житті потребують трансформації та прилаштування до умов навчальної діяльності [274]». Інформатизація освітньої і наукової сфери є лише засобом для оптимізації науково-освітньої інтегральної відповідальності. Цілі освіти та науки багато у чому залишаються незмінними, але, на нашу думку, сучасні реалії (постіндустріальна економіка, глобалізація, культурна дифузія,

пріоритет прав людини та гуманістичний напрямок суспільного розвитку, універсалізація науково-освітніх систем) диктують нові напрямки досягнення цих одвічних цілей.

У контексті пріоритетних цілей освіти визначено головні напрями підвищення наукового рівня навчального процесу:

- забезпечення випереджаючого розвитку всієї системи освіти, її спрямованості на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації; формування безперервної системи освіти;

- запровадження гуманістично орієнтованих методів інноваційного та розвиваючого навчання на основі використання перспективних інформаційних технологій;

- збільшення інтеграції науки та освіти із практичною та виробничою діяльністю, формування «трикутника знань» (освіта-наука-інноваційна практика) в умовах навчальних закладів;

- забезпечення більшої доступності освіти для населення планети через використання можливостей дистанційної освіти та самоосвіти із застосуванням інформаційних і телекомунікаційних технологій.

- активізація гуманного та творчого начала в освіті, створення передумов для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу на особистісно орієнтовані педагогічні технології;

- формування комунікативних навичок, уміння співпрацювати у колективі, відповідальності за індивідуальні та колективні рішення.

В цьому контексті кардинальним завданням науково-освітньої інтеграції є створення цілісних основ фундаментальної освіти. Серед основних засобів фундаменталізації освіти, на нашу думку є наступні.

Зміна співвідношення між прагматичним та загальнокультурним компонентами освіти. Пріоритетними мають стати проблеми розвитку загальної культури людини, формування у неї наукових форм системного мислення.

Зміна змісту і методології навчального процесу. Передбачає поглиблене вивчення фундаментальних законів природи і суспільства, створення принципово нових навчальних курсів, зорієнтованих на формування цілісних уявлень про наукову картину світу, на формування навиків системного її пізнання.

Одним з головних напрямів якісної перебудови освітньої системи є перехід від концепції підтримуючого до концепції випереджаючого навчання, орієнтованого на майбутнє – такі умови життя і професійної діяльності, в яких випускник опиниться після закінчення навчання. Такий підхід є актуальним, оскільки значна частина знань старіє протягом 3–5 років. Тому головну увагу в навчальному процесі слід звертати на розвиток творчих можливостей спеціаліста, його здібностей до самостійних дій в умовах невизначеності, на набуття нових знань та навичок, освоєння сучасних методів отримання, накопичення, класифікації та передачі знань. Важлива умова реалізації системи випереджаючої освіти – тісний її зв'язок з наукою, «вмонтованість» освіти в систему наукових досліджень.

Означені напрямки підвищення науковості навчального процесу знаходять своє відображення у концептуальних документах, що регламентують розвиток вітчизняної освіти. Зокрема, «Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті» визначено, що основними чинниками подальшого розвитку освіти є:

- єдність освіти і науки як умови модернізації освітньої системи;
- достатній обсяг фінансування науки та підтримка вітчизняних наукових шкіл;
- фундаменталізація освіти, інтенсифікація наукових досліджень у вищих навчальних закладах;
- формування змісту освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень;
- інноваційна освітня діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівні акредитації та форми власності;

- правовий захист освітніх інновацій та результати науково-педагогічної діяльності як інтелектуальної власності;
- залучення до наукової діяльності учнівської та студентської обдарованої молоді, педагогічних працівників;
- поглиблення співпраці і кооперації навчальних закладів і наукових установ, широке залучення вчених НАН України та галузевих академій до навчально-виховного процесу та дослідницької роботи в навчальних закладах;
- створення науково-інформаційного простору для дітей, молоді і всього активного населення, використання для цього можливостей нових комунікаційно-інформаційних засобів;
- запровадження цільових програм, що сприяють інтеграції освіти і науки [214, с. 22–25].

У сучасних умовах накопичений у процесі реалізації програм досвід інтеграції науки й освіти свідчить, що для створення успішних інтеграційних структур важливе впровадження заходів:

- обов'язкова державна підтримка на етапі становлення інтеграції;
- поєднання бюджетного й позабюджетного фінансування;
- цільова підтримка молодих наукових і викладацьких кадрів;
- обов'язкове заохочення розвитку «зовнішніх зв'язків» організацій з іншими інститутами й науковими секторами;
- постійний моніторинг і гнучке регулювання програми та ін.

Незважаючи на проголошення підвищення рівня науковості освіти, остання формує не лише наукову картину світу, а й прищеплює певні соціальні норми й практики. Т. Кузьома звертає увагу на той факт, що «спочатку задачею будь-якої освіти є підготовка учнів до повноцінного життя в суспільстві, і, як наслідок, формування цілісного світогляду, що базується на науковому підході до дійсності. При цьому відзначається, що формування наукового світогляду в учнів і студентів, також є невід'ємним правилом, що застосовується при реалізації принципу науковості [179]. Але

освітній процес має не лише наукову, а й виховну складову, яка включає виховання почуттів, цінностей, мотивів, що мають ірраціональну природу. Тому в процесі інтеграції науки та освіти має місце дискурс з позанауковим та ірраціональним сегментом знання та соціального досвіду.

В цьому контексті В. Скотний має протилежну точку зору і підкреслює значення «принципу цілісності для освітнього процесу, який може бути всебічно ефективним лише в єдності його навчальних і виховних функцій. Поняття цілісності має ключове значення для розуміння глибинних процесів формування особистості людини. Адже в процесі пізнання об'єктивно цілісній особистості завжди протистоїть об'єктивно цілісний матеріально-духовний світ. Тому протиставлення духовного і матеріального обертається вкрай негативними наслідками насамперед у сфері формування світогляду людини, її ментальності, вносить глибокий і все відчутніший розкол у методологію пізнання закономірностей розвитку світу. Знання та віра виявилися відірваними й протиставленими світоглядними антиподами. виправити такий патовий стан може лише синтез уже здобутих і нових аргументів знання та віри, їх об'єктивне взаємопроникнення і взаємозбагачення. Мова йде про пошук доцільних і, отже, єдино можливих і припустимих показників світоглядної переконаності людини, без якої немислиме її повноцінне самостворення, самореалізація і життєтворчість [284, с. 175]».

Категорії і процедури пізнання важливо співвідносити з людиною, яка відчуває, мислить, пізнає, діє в різноманітному світі і в багатьох іпостасях та вимірах. Бажання утвердити у правах емпіричний об'єкт – цілісну людину, яка пізнає і діє, спонукає філософів до розвитку різноманітних засобів отримання достовірного знання, розкриття механізмів спрямованості пізнання до істини як шляхом «класичної раціональності» (ідеал чистого розуму), коли світ ясний, зрозумілий і добре пізнається, так і через виявлення суперечностей гносеологічного процесу, взаємодії теорії і практики, що виокремлює проблему ірраціонального.

До властивих раціоналізму традиційних уявлень (зокрема наукової раціональності) належить образ світу, де немає оманливих ілюзій, конфліктів, недоречностей, несподіванок, непередбачуваного. Незалежно від того, чи можна уявити собі таке ідеальне буття, воно не нагадує світ, який ми емпірично спостерігаємо, до якого прагнемо пристосуватися. Реальне буття протистоїть абстрактно-ідеальному уявленню про нього хоча б тим, що люди не можуть завжди уникати антиномій чи альтернатив. Екзистенційність людини полягає у тому, що вона є таким чинником реального буття, який самовизначає свою поведінку спонтанно, у певних аспектах незалежно від зовнішніх обставин. Необхідність вибирати, нехтувати відомими осмисленими цінностями на користь сумнівних постійно супроводжує існування людини. Однією із головних складових такого існування є раціональність, пізнання, наука. Проте загальні гносеологічні принципи не забезпечують раціональну дію вчених, так само не можуть бути основним стимулом для людської творчості. Раціональність як атрибут діяльності людини здатна тимчасово створювати ірраціональні моменти, якщо одна теорія логічно не змінюється іншою.

Створена видатними педагогами класична парадигма освіти забезпечила не тільки успіхи європейської культури, але й досягнення світової цивілізації. Вона стала тим необхідним інваріантним утворенням, на якому ґрунтувалася й продовжує існувати освіта як європейських країн, так і України. Разом з тим просвітництво побудувало нормативно-уніфікований образ науки, основою якого став своєрідний функціоналізм, для якого значення має не смисл пізнання, а певні локальні цілі. Рецептурно-технологічний характер передбачуваних і пропонованих наукою знань добре узгоджувався з технологічною, відлагодженою репродуктивною процедурою навчання. Його дисциплінарна організація була поширена і на зміст, і на форми освіти, і на саму структуру наукового знання, репродукованого в системі освіти. Ідея науковчення, яка була розвинута Б. Больцано, Й.Г. Фіхте

та послідовниками Г. Гегеля, знайшла своє яскраве втілення в цілях і формах освіти.

Однак уже на початку XIX століття виникла нова філософська концепція освіти, яка робила акцент не на абстрактно-загальному раціональному, а на становленні самосвідомості особистості, на її самоформуванні в актах самопізнання культури. Цей підхід, розвинений у німецькій класичній філософії (Й. Гердер, В. Гумбольдт, Г. Гегель, Ф. Шеллінг) став основою гуманітаризації освіти та утвердження права особистості на освіту: кваліфікована як самосвідомість, особистість формує себе як об'єкт культури. Ця філософсько-культурологічна концепція освіти, що протистояла просвітницькій моделі, виявилася основою для пошуку нових форм освіти, низки педагогічних реформ, котрі орієнтувалися на культурно-гуманістичні ідеали. Пізніше уявлення про науку як єдину форму раціональності змінилося, відбувся рішучий поворот у бік ірраціоналізму, який разом з філософією постмодернізму виступив проти раціоцентризму загалом та доцільності визнання раціоналізму як історичної необхідності розвитку освіти зокрема.

Система освіти, побудована на ідеалах і нормах класичної науки, функціонує як замкнена, з обмеженою здатністю до саморозвитку. Ця модель освіти в XX столітті вичерпала себе. Формування сучасної концепції освіти пов'язане з тими значними змінами, які останнім часом сталися в уявленнях людини про природу, процеси пізнання і розвитку світу. Тому сучасна філософія освіти намагається осмислити процеси, притаманні навчанню і вихованню на межі тисячоліть, розробити нові напрями і методи, здатні зробити школу відкритою.

Кардинальний поворот у бік ірраціоналізму акцентував переосмислення цінності знань і викликав певні трансформації в галузі освіти. Зокрема, екзистенціалізм вважає, що у суб'єктивному пізнанні світу головну роль відіграє не розум, а «внутрішнє», ірраціональне начало. Основним поняттям екзистенційної філософії виявляється «існування» –

екзистенція. Сучасний прагматизм спирається на поняття «досвіду», яке відображає конкретну ситуацію, наповнену зовнішніми і внутрішніми стимулами, котрі сприймає особистість і які переробляються в надрах її власного «я». Тому процес навчання у прагматизмі орієнтований на вироблення особистих ідей і понять. Навчання відбувається тільки тоді, коли «щось» трапляється всередині учня. А це в переважній більшості випадків залишається поза контролем учителя. Пізнання, котре відбувається в надрах «я», має справу не з мисленням, вважав Д. Дьюї, а зі світом відчуттів, вірувань, розумінь, пошуку, прагнень тощо. Оскільки навчання – це суто індивідуальний процес, що йде з глибин «я», то й зміст навчального матеріалу має визначати його суб'єкт.

На думку В. Скотного «актуальність вивчення сутності раціонального та ірраціонального в науці та освіті визначається проблемами перетворення досягнутого знання на засіб гуманізації суспільного життя. Їхня взаємодія активізує увагу до цієї проблематики в різних формах та сферах, де вивчається поведінка великих мас людей і малих соціальних груп, при аналізі наукового і педагогічного процесів, у всіх галузях, які пов'язані з дослідженням мислення та пізнання. Визначення ролі і статусу «раціонального начала» та «ірраціонального фактора» як креативів екзистенційності в системі людської життєдіяльності стосовно традиційних і нових форм осягнення дійсності є однією з найважливіших тем не лише в системі філософських, але й всього кола природничих та гуманітарних наук [285, с. 3–10]». Йдеться про першочергову необхідність зниження рівня категоризму методів і засобів сучасного науково-освітнього процесу – особливо там, де справа стосується глибини й достовірності світовідтворення й переконливості інтерпретації буттєво-сенсожиттєвої феноменології.

Але ми приєднуємось до позиції багатьох вчених, що наука за жодних обставин і за будь-якої трансформації методології не може стати ірраціональною, проте, на думку О. Бродецького, вона містить ірраціональні елементи в самій структурі теоретичного знання, сумірній зі структурою

ціннісного світу людини і культури Серед наявних у спеціальній літературі тлумачень ірраціонального найбільш адекватним є потенціалістичне розуміння змісту цієї важливої категорії, що зводиться до виявлення в ньому прихованих можливостей самого раціонального – потенціалу його неперервного розвитку. Структура ціннісного потенціалу ірраціонального в науці зводиться до системної єдності когнітивних, естетичних, етичних і релігійно-містичних інтенцій і потенцій мислення, що репрезентують цілісне розуміння місця людини у світі [48, с. 54–61].

Когнітивний потенціал ірраціонального в науці ґрунтується на позалогічних, інтуїтивних елементах, які неявно притаманні будь-якому творчому зусиллю вченого, спрямованому на пізнання невідомого, відкриття нового за допомогою так званих «божевільних» ідей, гіпотез, апріорних суджень і т. ін. Естетичний потенціал ірраціонального проявляється передусім у науковій творчості, процесі наукового відкриття, формулюванні загальних законів, аксіом, евристичних ідей, моделюванні досліджуваних явищ і створенні загальнонаукової картини світу. Він актуалізується через усвідомлення значущості принципу краси як одного з критеріїв істинності наукового знання. Етичні та тісно пов'язані з ними релігійно-світоглядні потенції знання, незважаючи на зростання зацікавленості ними з боку новітньої філософії науки, є найбільшою мірою спірними, але вони існують і реально впливають на становлення «нового» раціоналізму, небайдужого до ціннісного потенціалу ірраціонального [47, с. 12–18]. Потенціал ірраціонального в теоретичному знанні, виражаючи його людиномірність, актуалізується також у більш глибокому, ціннісно зумовленому розумінні критеріїв науковості. У методології постнекласичної науки ірраціональне стає не тільки об'єктом усе більшого зацікавлення, а й евристичним принципом аксіологізації та гуманітаризації наукового пізнання.

В цьому ж контексті З. Самчук наголошує: «науково-освітнє середовище справді потребує об'єднавчо-синтетичної методології і технології світосприйняття та світовідтворення. За відсутності руху в цьому

напрямі ми приречені на неспроможність звести різновеликі дробі наукових феноменів до спільного знаменника концептуальної поєднуваності, взаємозалежності та взаємодоповнюваності. Це означатиме, висловлюючись термінологією Л. Вітгенштейна, «неспроможність (чи неготовність) до впорядкування наукової картини світу [272]».

Таким чином, науково-освітній інтеграл навчання у XXI сторіччі знімає гостре дихотомічне протиставлення ірраціонального та наукового в освітньому процесі – завдяки елементам науковій творчості, виховання, формування світогляду та соціалізації людини, що належить до відповідальних функцій сучасної освіти. На нашу думку наукова творчість та інтеграція соціальних паттернів отримують нову організаційну якість в системі дослідницьких університетів. Дослідницький університет – це сучасна форма інтеграції освіти і науки, що добре зарекомендувала себе за кордоном [109, с. 25–31]. Перший дослідницький університет був створений у 1809 р. Вільгельмом Фоу Гумбольдтом у Берліні. При тому, що університет нового типу у формі дослідницького вперше з'явився на європейському континенті, найбільший розвиток дослідницькі університети одержали в США. До 2009 року у США налічувалося близько 260 дослідницьких університетів (при чому, в Німеччині – 70; у Великобританії – 73; в Іспанії – 41) [355].

В Україні також розпочалися процеси формування університетів дослідницького типу. У 2010 році на урядовому рівні було прийняте «Положення про дослідницький університет», затверджене Постановою КМУ № 163 від 17.02.10 р., яким на державному рівні було визначено поняття дослідницького університету, оформлено вимоги та зазначено критерії до набуття цього статусу вищим навчальним закладом [243, с. 29]. Згідно з «Положенням» дослідницький університет – це національний вищий навчальний заклад, який має вагомі наукові здобутки, провадить дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та

науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм [243, с. 29].

В європейській та українській інтерпретації дослідницький університет, відповідно до сьогоденних уявлень, повинен забезпечувати виконання наступних цілей:

- проведення власними силами вагомих наукових фундаментальних досліджень і прикладних розробок на сучасному рівні;
- орієнтацію на сучасні напрями науки, розробку високих технологій, їх трансфер в у виробництво, науку і техніку;
- сприйнятливість до світового досвіду та гнучкість стосовно нових напрямів наукових досліджень та методології навчання;
- реалізацію ланцюга: через високий рівень фундаментальних досліджень → до прикладних робіт, як логічного використання результатів фундаментальних досліджень → до комерціалізації результатів фундаментальних та прикладних досліджень і технологій;
- широкий спектр спеціальностей і спеціалізацій з підготовки фахівців;
- генерацію нового знання; впровадження його у навчальний процес;
- володіння навиками не тільки отримання знань, але і їх накопичення, збереження та трансферу;
- конкурсний підхід до формування складу студентів;
- масштабність системи підготовки і перепідготовки наукових та науково-педагогічних кадрів;
- високий професійний рівень викладачів, які приймаються на роботу за конкурсом;
- можливості для запрошення провідних фахівців із різних країн на тимчасову роботу;
- інформаційну відкритість та інтеграцію в загальнодержавну, європейську та світову системи науки і освіти;

- формування навколо університету особливого інтелектуально наповненого інноваційного середовища;
- позиції лідера в масштабі регіону, країни, світу;
- формування еліти суспільства.

Виходячи з проведеного аналізу законодавчих та науково-аналітичних джерел, можна стверджувати, що для дослідницького університету характерні наступні риси:

- тісна інтеграція навчання і дослідження на всіх ступенях освітнього процесу;
- висока частка магістрів, що навчаються по програмах, кандидатів і докторів наук і менша частка студентів першого ступеня навчання;
- велика кількість спеціальних програм післявузівської підготовки;
- значно менше число студентів, що доводяться на одного викладача, і менше учбове навантаження, ніж у звичайних вузах;
- проведення крупних фундаментальних досліджень, що фінансуються переважно з бюджету і різних фондів на некомерційній основі;
- тісний зв'язок з бізнесом і добре поставлена комерціалізація результатів наукових досліджень, що здійснюється у навколоуніверситетському просторі, переважно в дослідницьких парках;
- тісна інтеграція зі світовими науково-дослідними центрами;
- визначальний вплив на регіональний науково-технічний і соціально-економічний розвиток [109, с. 25–31].

Головна відмінність дослідницького університету від університету старого типу в тому, що університет стає не місцем репродукції старих знань, а місцем виробництва нових знань. За такої організації науково-освітнього процесу викладач є не просто репродуцентом готового знання, а передусім дослідником, що має достатньо свободи, часу та фінансово-організаційної інфраструктури для виробництва нового знання, а відтак на викладання цього нового знання своїм студентам.

Таким чином, дослідницький університет кардинально відрізняється від звичайного метою, підходами, технологіями та ресурсами науково-освітньої діяльності. У звичайному на роботу професорами приймають викладачів, а у дослідницькому – професійних дослідників. У звичайному наголос іде на години викладання, а у дослідницькому – на якість досліджень і відповідних публікацій. У звичайному викладачі розповідають студентам про чужі відкриття та матеріал 10-20 літньої давності, а у дослідницьких професори вчать студентів на основі власних відкриттів інтегрованих у найостанніші здобутки науки. У звичайних університетах професор може займатися компіляціями і називати це «наукою», а у дослідницьких він зобов'язаний робити оригінальні дослідження. Порівняно зі звичайними університетами, де бакалаври і магістри отримують загальну поверхневу освіту, у дослідницьких – кожний бакалавр має можливість займатися оригінальними дослідженнями і бути співавтором реферованих публікацій. Головним завданням університету, інститутів, факультетів та кафедр є забезпечення високої якості підготовки випускників на основі покращення контингенту студентів, якісного складу викладацьких кадрів, впровадження нових методів і технологій навчання, підсилення фундаментальної та практичної підготовки, глибокої інтеграції навчального, наукового та інноваційного процесів, що відповідають вимогам дослідницького університету.

Виходячи з означених характеристик, високі вимоги висуваються як до структури та ефективності дослідницького університету, так і професорсько-викладацького складу. Так, згідно національним критеріям на штатній основі мають працювати не менше 150 професорів (докторів наук) та 500 доцентів (кандидатів наук). Потужною має бути матеріально-технічна база фундаментальних і прикладних досліджень, зокрема, мають працювати не менше 20 міжвідомчих галузевих науково-дослідницьких лабораторій, і не менше 300 штатних наукових працівників університету. Обсяги науково-дослідницьких робіт університету та його структурних підрозділів мають

становити не менше 15 млн. грн. на рік. Велика увага приділяється підвищенню кваліфікації науково-педагогічних працівників. Так, у власній аспірантурі та докторантурі повинна здійснюватись підготовка кандидатів і докторів наук не менш як за 70 науковими спеціальностями у кількості не менше як 500 аспірантів та докторантів [243, с. 29].

Такі критерії дослідницького університету відображаються у тому, що він стає не лише суб'єктом виробництва нових виробничих та науково-прикладних, а й освітньо-педагогічних технологій, які націлені на формування дослідницьких вмінь та навичок, здатності усіх учасників, суб'єктів освітньо-дослідницького процесу (як педагогів-дослідників, так і викладачів) працювати в рамках нових парадигм та в режимі наукової творчості. В. Андреев відзначає, що «навчально-дослідна діяльність студентів спрямована на пошук пояснення й доказу закономірних зв'язків і відносин, експериментально спостережуваних чи теоретично аналізованих фактів, явищ, процесів, у якої домінує самостійне застосування прийомів наукових методів пізнання і в результаті якої студенти активно опановують знання, розвивають свої дослідницькі уміння й здібності [5, с. 123]».

На відміну від дослідницької діяльності вченого, дослідницька діяльність студентів – форма освітнього процесу. Тому для характеристики такого роду діяльності застосовується поняття «навчально-дослідна діяльність [154, с. 47]». Також навчально-науково-дослідна діяльність виступає як засіб отримання знань і формування умінь творчої дослідницької діяльності, що припускає впровадження елементів наукових досліджень у навчальний процес, а надалі – в самостійну дослідницьку роботу [132]. Узагальнюючи ідеї К. Казанцевої [132], відзначимо, що залучення студентів до навчально-дослідної роботи припускає виховання прагнення до самоосвіти, творчої активності, розвиток творчого підходу при вирішенні проблемних завдань, оволодіння загальними і частковими методами дослідження. Ми розділяємо думку автора, що придбання навичок дослідження як універсального засобу оволодіння дійсності через

підвищення мотивації до навчальної діяльності, активізації особистісної позиції в освітньому процесі є новим і особистісно значущим для кожного студента.

Відповідно, у дослідницькому університеті навчальний процес інтерпретується як просторово-часова модель наукового пізнання. Навчальний процес відрізняється від наукового пізнання відповідних явищ і законів насамперед кількістю затраченого часу, потрібного для досягнення кінцевого результату. У зв'язку з цим навчання розглядається як модель процесу наукового пізнання. Зокрема, пропонується модель процесу навчання, що відображає цикл творчого наукового пізнання за схемою: факти → гіпотеза → наслідки → експеримент.

Отже, науково-освітній інтеграл передбачає забезпечення освітньої підготовки учнів в умовах систематизованих (за періодами навчання і за навчальними предметами) навчальних досліджень з урахуванням їх комплексного впливу на виховання студентів і цілеспрямоване формування їх особистісних якостей через суб'єктивне відкриття ними нових знань на основі індивідуальної актуалізації попередньо засвоєних ними же знань і вмінь, уведення їх до особистісного пізнавального простору [231]. На нашу думку, лише науково-дослідна робота студентів в змозі забезпечити регенерацію наукової еліти в рамках дослідницького університету, сформувати необхідні характеристики студента-дослідника.

Серед педагогічних технологій, що використовуються у навчально-дослідному процесі, найбільший інтерес представляють ті технології, що орієнтовані на групову роботу студентів, навчання в співробітництві, активний пізнавальний процес, роботу з різними джерелами інформації. Саме ці технології передбачають широке використання дослідницьких, проблемних методів, застосування отриманих знань у спільній або індивідуальній діяльності, розвиток не тільки самостійного критичного мислення, але і культури спілкування, вміння виконувати різні соціальні ролі в спільній діяльності. Студенти одержують реальну можливість відповідно

до індивідуальних задатків і здібностей досягати визначених результатів у різних областях знань, осмислювати одержувані знання, у результаті чого вони мають можливість формувати власну аргументовану точку зору на багато проблем виробничої сфери, розвитку соціуму в цілому.

Сучасні українські науковці Н. Софій та В. Кузьменко обґрунтовують поняття «активного навчання» як такого, що передбачає участь у виробленні пізнавальної інформації й викликає у студента особисту відповідальність за свою діяльність [292]. На ефективності методу навчання в групах (у співпраці), насамперед, наголошують західні вчені Дж. Хопкінс, Е. Анонс, Д. Джонс, Р. Джонс. Так Є. Полат [242, с. 481] зазначає, що у світовій педагогіці, як найуспішніша альтернатива традиційним педагогічним методам, виділяється навчання у співпраці, що можна розглядати у трьох варіантах:

1. Навчання в команді (Student Team Learning – STL);
2. Навчання у співпраці (Cooperative Learning);
3. Навчаємося разом (Learning Together).

Поєднання групових та індивідуальних методів навчання та дослідження проводиться, як правило на базі певних наукових шкіл, формування та розвиток яких організаційно та концептуально є метою діяльності дослідницьких університетів. Як свідчить наукова практика, в сучасних умовах, не дивлячись на широкий доступ наукової інформації й значні можливості набуття освіти, становлення відомого вченого рідко відбувається поза межами наукової школи. Фактичний потік інформації настільки великий, що одній людині не під силу опанувати нею. Дійсно, за умов розгалуження наук, що посилюється, і одночасного їх переплетіння стає все важче досягнути фундаментальних результатів самому, тому сьогодні, як ніколи, необхідна кооперація вчених, концентрація зусиль багатьох дослідників для вирішення фундаментальних наукових проблем.

Це завдання виконує наукова школа – неформальна творча співдружність у межах будь-якого наукового напрямку висококваліфікованих

дослідників, об'єднаних спільністю підходів до розв'язання проблеми, стилю роботи, спільного мислення, ідей і методів їх реалізації. «Організації науки, – як зазначає П. Капиця, – не можна давати розвиватися стихійно, необхідно вивчати закономірності розвитку колективної наукової роботи, ми повинні вміти відбирати творчо талановитих людей. І це повинно робитися на основі вивчення досвіду діяльності великих вчених і великих організаторів наукової роботи... [138]».

Наукові школи в сучасному розумінні виникли в ХІХ ст., коли набули поширення лабораторії, почали створюватися науково-дослідні інститути й наукові товариства, ввійшли в практику колоквіуми, з'явилися спеціалізовані наукові журнали. Ці зміни в організації наукових досліджень, які є закономірним наслідком дії соціально-економічних факторів і зближення науки з виробництвом, призвели до того, що форма колективної творчості виявилася домінуючою й необхідною для подальшого прогресу науки. Тільки за цих умов виникає можливість існування чотириланкового ланцюга «науковий лідер – навчальний заклад (кафедра) – науковий інститут (лабораторія) – колоквіум (семінар),» в якому продуктивно функціонує колектив дослідників на чолі з науковим лідером. Згодом у цьому колективі можуть скластися зазначені вище головні ознаки наукової школи і він перетвориться на наукову школу [316].

Умови й передумови для появи наукової школи у різних науках і країнах склалися в різний час. У Росії одними з перших були наукові школи О. Бутлерова – з хімії, І. Сеченова – з фізіології, П. Чебишова – з математики, П. Лебедева – з фізики. В колишньому СРСР були широко відомі наукові школи М. Вавілова (рослинництво, генетика, селекція), М. Жуковського (механіка), М. Зелінського (хімія), А. Йоффе (фізика), С. Корольова (ракетна техніка, космонавтика), Л. Ландау (теоретична фізика), М. Лузіна (математика), І. Павлова (фізіологія) та ін. В Україні лише в радянський період виникли наукові школи О. Богомольця (патфізіологія), Д.О. Граве (алгебра, теорія чисел), О. Динника (механіка), О. Палладіна (біохімія),

Є. Патона (зварювання), Л. Писаржевського (хімія), К. Синельникова (фізика), В. Філатова (офтальмологія), М. Холодного (ботаніка) та ін. [346].

Б. Кедров характеризує наукову школу як структурну комірку сучасної науки, що існує всередині самої науки і дозволяє сконцентрувати зусилля великої кількості порівняно молодих вчених під безпосереднім керівництвом засновника певного наукового напрямку на вирішення визначеної, досить обмеженої сфери актуальних проблем у тій чи іншій галузі науки [346, с. 189]. В. Гасілов під науковою школою розуміє співтовариство вчених різних статусів, компетенції і спеціалізації, що координують під керівництвом лідера свою дослідну діяльність, зробили вагомий внесок у реалізацію і розвиток дослідницької програми і здатні активно представляти мету і результати досліджень [346, с. 237].

К. Ланге дає визначення наукової школи як неформальному науковому колективу, що формується при видатному вченому на базі науково-дослідної установи і об'єднаний з метою колективної розробки визначеної наукової ідеї (проблеми, напрямку) [184]. Н. Родний трактує наукову школу як науковий колектив на чолі з науковим керівником, що є автором визначеної програми дослідження. Для наукових шкіл, на його думку, характерний визначений стиль роботи, який залишається незмінним при зміні проблематики [346, с. 387]. П. Анохін наголошує, що у формуванні світогляду вченого велике значення має наукова школа. Лабораторія, науково-дослідний колектив переходять у ранг школи тоді, коли в них є оригінальна концепція, неповторно новий напрямок в науці, тобто наукова школа – це своєрідна традиція мислення, особлива наукова атмосфера. Така школа дуже прискорює становлення вченого [346, с. 167].

На думку Ю. Храмова, наукова школа – це не просто колектив дослідників з науковим лідером (учитель і учні або лабораторія і відділ на чолі з керівником), а творча співдружність вчених різних поколінь, що об'єднані єдністю принципів підходу до вирішення тієї чи іншої проблеми, стилем роботи і мислення, оригінальністю ідей і методів реалізації своєї

наукової програми, що одержала значні результати та завоювала авторитет і суспільне визнання в певній формі знання. Іншими словами, наукова школа – це колектив дослідників-одномумців, висока форма колективної взаємодії в процесі наукового пошуку [329].

Науковій школі, за Ю. Храмовим, мають бути притаманні: «наявність наукового лідера дослідницького колективу, керівника школи; стиль роботи і стиль мислення; наукова ідеологія, певна наукова концепція (фундаментальна ідея), науково-дослідна програма; особлива наукова атмосфера; висока кваліфікація дослідників, що групуються навколо лідера; значимість отриманих ними результатів у певній сфері науки, високий науковий авторитет в цій сфері [329, с. 78]».

Такий підхід до функціонального навантаження діяльності наукової школи дає підстави говорити про її біфункціональність: з одного боку – це здійснення досліджень під керівництвом лідера, науковий пошук; з іншого – добір, підготовка і виховання нового покоління учених. Становлення і розвиток наукової школи, завдяки її біфункціональності, носить експоненційний характер, втілення якого припиняється з розпадом школи. Тому значення наукової школи, як у плані наукових результатів, так і навчання молоді, оновлення і розвитку навчальних й наукових підрозділів, експоненційно перебуває в залежності від повноцінного терміну її існування. Виходячи з аналізу наведених визначень наукової школи, головними ознаками наукової школи є:

- значущість одержаних результатів;
- високий авторитет у певній галузі науки;
- оригінальність методики досліджень, спільні наукові погляди;
- наявність наукових лідерів;
- висока кваліфікація дослідників, згуртованих навколо провідного вченого.

Наукова школа концентрує величезну творчу енергію вчених, координує їхню діяльність в процесі наукового пошуку, максимально сприяє

розкриттю творчих здібностей молодих науковців, їх вихованню і перетворенню в зрілих дослідників, ініціює нові напрями наукових пошуків.

В ідеалі наукова школа – це колективний ієрархічний організований розум, що концентрує досвід декількох поколінь. На практиці вона уособлює найяскравіший прояв колективної форми творчості під безпосереднім ідейним і практичним керівництвом визнаного ученого й вчителя, який живить цей колектив науковими ідеями і визначає зміст і методи наукових досліджень. В умовах науково-технічної революції наукова школа, щоб зберегти свій прогресивний характер (без чого вона не може відігравати будь-якої ролі в розвитку науки), повинна бути озброєна передовою методологією, мати професійну мобільність, виявляти інтерес до досліджень в інших наукових напрямках.

У сучасну епоху наукові школи, на думку окремих вчених, – це не найімовірніші і не найоптимальніші організаційні форми, хоча з деякою ймовірністю вони можуть і будуть виникати [346]. В процесі еволюції наукової школи запропоновані програми можуть розвиватись, розширюватись, об'єднуватись, накопичуватись. Це, в свою чергу, призводить до появи нових видатних учених зі своїми особистими, спеціалізованими науковими програмами і методологією наукового пошуку, створення нових наукових колективів. І якщо наукова школа може виникнути та існувати в рамках інституту науки, проводячи дослідження, що обґрунтовують ідею лідера-керівника та генерації його однодумців, довгострокова перспектива розвитку наукової школи пов'язана із процесом навчання нових генерацій послідовників, що безперечно зумовлює зв'язок наукових шкіл із інститутом освіти.

Історично склалося так, що саме в університетах народжувалося нове знання, формувалися наукові гіпотези та теорії, універсальні світоглядні позиції для порозуміння життя та людини. Університет спрямовував свою діяльність на надання універсального знання молодим людям, які згодом утворювали інтелектуальну еліту суспільства. При цьому університет завжди

символізує органічну цілісність самої науки [111]. Співвідношення організаційних масштабів та ієрархії місії наукової школи та дослідницького університету призводить нас до тези, що саме університети можуть розглядатися як наукові лідери в освіті.

Історія існування вищої школи знає достатню кількість прикладів гармонійного об'єднання навчальної й науково-дослідної роботи. Як зазначає Бертон Р. Кларк, американська вища освіта, зорієнтована на дослідницьку роботу, є яскравим прикладом тісного зв'язку освіти й науки [36, с. 35–37]. Дійсно, загальновідомий факт, що в провідних країнах світу наука розвивається, перш за все, в університетах. Сучасний університет – це вже не тільки вища школа плюс наукові дослідження, але й складна багатофункціональна структура, яка здійснює освітянську, наукову, інноваційну діяльність, що вносять реальний внесок у соціально-економічний розвиток регіону, країни [338].

На думку В. Шоріна, рушійними силами зближення освіти й науки були матеріальні стимули; прагнення передати досвід наукової роботи молоді; отримання вчених звань та ін. [347, с. 3–8]. І згідно з позицією російського дослідника М. Федорова «постіндустріальна економіка, заснована на знаннях, ставить перед університетом триєдине завдання, що включає підготовку спеціалістів, проведення наукових досліджень, комерціалізацію результатів НДДКР [319, с. 73]». Деякі вчені вважають, що інтеграція освітньої, наукової та інноваційної діяльності має спрямовуватись на формування і розвиток певного промислово-економічного кластера, який є пріоритетним для регіону та/або галузі [258].

Сучасний світ, реагуючи на виклики XXI століття, реалізує концепцію розвитку так званого «трикутника знань», а саме – освіти, досліджень та інновацій. Потужні, відомі університети світу, власне, і є тими осередками нових знань, які здійснюють ці перетворення. Як відзначають вітчизняні дослідники [192, с. 4–19], вирішальним фактором інноваційного розвитку країни у сучасних умовах є її інтелектуальний потенціал.

Інноваційні технології всіх курсів профільного напрямку, науково-дослідницько-практичної роботи зі студентами та діяльність інших структурних підрозділів сучасного розвиненого або дослідницького університету, які побудовані відповідно з синергетичної парадигмою в освіті, надають можливість вирішувати завдання якісної наукової підготовки людського потенціалу [23, с. 10–17].

Лідерський статус університетів у процесі інтеграції науки та освіти підкреслюється в визначних концептуально-стратегічних документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, ЄС, Світового Банку) та інших документах міжнародного рівня. В контексті теми нашого дослідження ми можемо відзначити, що їхні положення визначають наступні риси сучасних університетів дослідницького типу у світовому контексті:

- університети – центри культури, знань, досліджень; вони мають виконувати почесну місію розповсюдження знань серед нових поколінь; навчальний процес в університетах має бути невіддільним від дослідницької діяльності (Велика Хартія Університетів, 1988 р.);
- більш тісна участь університетів як центрів дослідницької роботи у вирішенні актуальних суспільних проблем своїх регіонів (ЮНЕСКО, 1996 р.)
- університети – центри розвитку освіти для дорослих і неперервної освіти в новій економіці (ЮНЕСКО, 1997 р., 1998 р.);
- дві основні моделі університету: «університет-фірма» (наукові дослідження є другорядними) та «університет-суспільство» (фундаментальні і прикладні дослідження мають вирішальне значення) (ЮНЕСКО, 1998 р.);
- університети мають зберігати нерозривний зв'язок з дослідницькою діяльністю, щоб навчити студентів методам проведення досліджень, привити їм навички критичного мислення; розвиток європейських університетів повинен відбуватися через спільну діяльність, утворення партнерських мереж і створення спільних програм (Асоціація Європейських університетів, 2001 р.);

– 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 (Всесвітній Банк, 2001 р.);

– ключові проблеми університетської освіти: досягнення сталого фінансування; забезпечення автономності і професіоналізму; приведення діяльності університетів у відповідності до стратегічних потреб регіонального розвитку; формування в Європі єдиного освітнього і науково-освітнього простору (Європейська Комісія, 2003 р.);

– поглиблення кооперації між університетами на національному та міжнародному рівнях у підготовці кваліфікованих фахівців; освітня стратегія університетської освіти має базуватись на принципах випереджаючої освіти (Україна, 2010 р.).

Отже, підсумовуючи, зазначимо, що лідерський потенціал сучасного університету полягає у тому, що його місією стає не лише репродукція знань та задоволення потреб ринку праці шляхом виховання спеціалістів для поточних проблем, а вироблення інноваційного знання, прикладних та фундаментальних наукових досліджень, продукування нової генерації дослідників, що мають можливість працювати в мовах світу, що стрімко змінюється та глобалізується. На думку М. Згуровського «навколо дослідницьких університетів у різних регіонах України могли б формуватися інтелектуально наповнені інноваційні середовища у формі наукових парків чи технополісів. У цих середовищах, на основі поєднання інтересів, співпрацювали б високотехнологічні компанії, що успішно конкурують зі своєю продукцією на внутрішніх і зовнішніх ринках, наукові колективи, що створюють конкурентоспроможні ноу-хау, факультети й кафедри університетів, що готують якісний людський капітал для роботи у конкурентному середовищі, інвестиційні та венчурні фонди, що фінансово підживлюють інноваційний процес. Синергетичний ефект від взаємодії

зазначених учасників приводив би до створення якісно нової високотехнологічної продукції, трансферу технологій і прискореного економічного розвитку відповідного регіону та країни в цілому. Такі інноваційні середовища дуже чутливі до швидкого сприйняття кращого світового досвіду [115].

В Україні, незважаючи на суттєві результати наукової роботи за останні роки, більшість університетів поки що практично не має таких масштабних наукових досягнень, що були б конкурентоздатними на світовому рівні й впливали на розвиток економіки й соціальної сфери країни. Рівень інтеграції наукової діяльності з навчальним процесом не забезпечує належну підготовку висококваліфікованих фахівців і створення конкурентоспроможних наукових розробок. Наука й освіта організаційно продовжують залишатися відносно відірваними один від одного в контексті професійної підготовки майбутніх фахівців, хоча саме освітньо-наукова інтегральна сума можливостей кожного з цих соціальних інститутів могла б підвищити соціальну відповідальність та відповідність вимогам українського суспільства.

Разом з тим, існуючі окремі моделі об'єднання наукової й навчальної роботи можуть служити підґрунтям розробки нових форм інтеграції, що зможуть максимально забезпечити участь студентів у дослідницькій діяльності у процесі навчання, інтеграцію науково-освітнянських інтегральних результатів у економічну, соціальну, управлінську сферу – перебудувати український соціум на конкурентоспроможне суспільство в глобалізованій світовій економіці знань.

Освіта є тією соціальною інституцією, яка, здійснюючи ідентифікацію людей та соціальних спільнот, забезпечує культурно-національну гетерогенність і водночас цілісність і стабільність суспільства.

В умовах становлення в Україні громадянського суспільства, правової держави, демократичної політичної системи освіта має стати найважливішим

чинником гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Гармонійно розвинута, всебічно поінформована особистість, яка має високий освітній ценз, виступає запорукою стабільного розвитку самого суспільства. Суспільству також потрібні освічені кадри, бо праця набуває дедалі більше інтелектуального і творчого характеру. Ці «соціальні замовлення», які сформовані сучасним суспільством, і визначають завдання освіти.

Серед основних завдань освітньої системи також визначено: виховання громадянина України; формування особистості учня (вихованця), розвиток його здібностей і обдарвань, наукового світогляду; виховання в учнів (вихованців) поваги до Конституції України, державних символів України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії, свідомого ставлення до обов'язків людини та громадянина; реалізація права учнів (вихованців) на вільне формування політичних і світоглядних переконань; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей українського народу та інших народів і націй [43]. Ці завдання і складаються в систему громадянського виховання – інтегрального явища, що об'єднує в єдиний процес різні складники: патріотичне, моральне, естетичне, трудове, економічне, екологічне та ін., оскільки « ...виховання людини – найважливіший громадянський обов'язок [305, с. 68]».

Але реалізації цих завдань в Україні можлива тільки за умов виведення освіти на рівень розвинутих країн світу шляхом докорінного реформування її концептуальних, структурних та організаційних засад. Тож модернізація освітньої системи нині є суспільною потребою та фундаментальною умовою інтеграції України до Європейського інтелектуального простору.

Також однією з причин актуалізації питань модернізації освіти, самовизначення і самореалізації особистості є світові глобалізаційні процеси,

що набирають дедалі більшого розмаху і змушують Україну, не відмовляючись від національних особливостей та інтересів, поділяти відповідні загальні ключові проблеми європейських держав. Цю модернізацію необхідно починати з переосмислення самого поняття «освіта» та «виховання» та їх можливостей в системі сучасного світу.

У 1991 р. Верховна Рада ухвалила Закон України «Про освіту», що визначив школу як основу духовного та соціально-економічного розвитку держави й передбачив кардинальні зміни в її роботі. Відповідно до закону, а також внесених до нього змін і доповнень (1996 р.), освіта в сучасній Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, реальної взаємоповаги між націями та народами.

В основу тлумачення сутності гуманізації освіти покладено філософський принцип гуманізму, під яким розуміється «змінювана з історією розвитку суспільства система поглядів, яка визнає цінність людини як особистості, її право на свободу, щастя, розвиток і прояв своїх здібностей, яка вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності нормою стосунків між людьми [245]». Відповідно до цього гуманізацію освіти в широкому значенні слід розуміти як її переорієнтацію на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей (самоактуалізації), відкрита для сприймання нового досвіду, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. Гуманізація – це процес і результат пріоритетного розвитку загальної культури і самоствердження особистості, формування особистісної соціальної зрілості студентів.

Демократизація структури освіти забезпечує соціально-педагогічні умови створення достатнього простору для самореалізації особистості у навчанні; відхід від загальної стандартизації навчання; аналіз існуючого досвіду щодо створення реальних умов для самореалізації учнів, студентів;

відхід від жорсткої уніфікації навчальних планів, включно і в школах різних типів [43; 45, с. 34–40].

«Державна політика в галузі освіти спрямовується на посилення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації у навчально-виховній, науково-методичній, економічній діяльності навчальних закладів, прогнозуванні їх розвитку, оцінці якості освітніх послуг» – зазначено в Наказі Президента України «Про національну доктрину розвитку освіти» (від 17 квітня 2002 р. № 347/2002) [213].

В цій доктрині були відображені основні принципи розвитку освітньої системи сучасної України, а також підтверджувався той факт, що «держава сприяє становленню демократичної системи навчання та виховання [213]».

Згідно з цією доктриною, «освіта ідентифікує кожного як особу, її здібності до виконання різноманітних соціальних ролей, життєвий світ як можливість самореалізації. На відміну від інших соціальних інститутів, освіта, формуючи соціально значущі ракурси ідентичності, водночас інтегрує їх в особистісну ідентичність [245]».

Сучасний зміст виховання в Україні складає науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення. Цей процес передбачає поєднання інтересів особистості – вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства – саморозвиток особистості має здійснюватися на моральній основі; держави, нації – діти мають зростати стали національно свідомими громадянами, патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Напрямами державної політики в галузі виховання стали принципи гуманістичної педагогіки, сформульовані також у: Законах України «Про

загальну середню освіту», «Про дошкільну освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», міжнародній «Конвенції про права дитини», «Програмі виховання дітей та учнівської молоді» [251].

Розробка і прийняття Національної Програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні є важливою і дієвою науковою основою реалізації державної політики у сфері освіти, визначає стратегію виховання підростаючого покоління в умовах незалежної України, становлення громадянського суспільства. Програма спрямована на реалізацію соціальної функції виховання – забезпечення наступності духовного і морального досвіду поколінь, підготовки особистості до успішної життєдіяльності в умовах ХХІ століття.

Основними принципами, декларованими в цій програмі, є:

Принцип національної спрямованості виховання передбачає формування у дітей та учнівської молоді національної самосвідомості, любові до рідної землі, свого народу, шанобливого ставлення до його культури; здатності зберігати свою національну ідентичність, пишатися своєю приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави.

Принцип культуровідповідності. Базуючись на набутому впродовж історії морально-етичному досвіді людства, вихованець і педагог стикаються з проблемами розв'язання яких вимагає творчого підходу. Проблематизація моральної культури є джерелом особистісного розвитку дитини, умовою привласнення нею загальнокультурних надбань. Виховання здійснюється як культуротворчий процес, спрямований на формування базової культури особистості.

Принцип гуманізації виховного процесу означає, що вихователь зосереджує свою увагу на дитині як вищій цінності, враховує її вікові та індивідуальні особливості і можливості, не форсує її розвитку, спонукає до самостійності, задовольняє базові потреби дитини (у розумінні, визнанні, прийнятті, справедливому ставленні до неї); виробляє індивідуальну

програму її розвитку; стимулює свідоме ставлення до своєї поведінки, діяльності, життєвих виборів.

Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Учасники виховного процесу виступають повноправними партнерами у процесі спілкування, беруть до уваги точку зору один одного, визнають право на її відмінність від власної, узгоджують свої позиції. Вихователь уникає жорстких приписів, не ставиться до вихованця як до пасивного об'єкта своїх впливів; рахується з його психічним станом, життєвим досвідом, системою звичок та цінностей; вдається до продуктивних виховних дій; виявляє професійну творчість та індивідуальність.

Принцип цілісності означає, що виховання організовується як системний педагогічний процес; спрямований на гармонійний та різнобічний розвиток особистості, на формування в неї цілісної картини світу; передбачає забезпечення наступності напрямів та етапів виховної роботи на різних освітніх рівнях; охоплює всі сфери життєдіяльності дітей та учнівської молоді; здійснюється в різних соціальних інститутах, у навчальній та позанавчальній діяльності.

Акмеологічний принцип. Вихователь орієнтує виховний процес на найвищі морально-духовні досягнення й потенційні можливості вихованця; створює умови для досягнення життєвого успіху особистості; розвитку її індивідуальних здібностей. Напрями виховної роботи втілюються у відповідних результатах – міцно й органічно засвоєних загальнолюдських і національних цінностях, стратегії життя, яка передбачає постійний рух до здійснення все нових, соціально значущих задумів.

Принцип особистісної орієнтації означає, що загальні закони психічного розвитку проявляються у кожної дитини своєрідно і неповторно. Педагог культивує у зростаючої особистості почуття самоцінності, впевненості у собі, визнає її право на вільний розвиток та реалізацію своїх здібностей; надає їй право почуватися індивідуальністю; спрямовує зусилля

на розвиток світогляду, самосвідомості, культури потреб, емоційної сприйнятливості, відповідальної поведінки.

Принцип життєвої смислотворчої самодіяльності. Передбачає становлення особистості як творця і проектувальника свого життя, який вміє приймати самостійні рішення і нести за них відповідальність, повноцінно жити й активно діяти у динамічних життєвих умовах, постійно самовдосконалюватися, адекватно і гнучко реагувати на соціальні зміни.

Принцип полікультурності передбачає інтегрованість української культури у європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних від національних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань; здатності диференціювати спільне й відмінне в різних культурах, сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської.

Принцип технологізації. Виховний процес передбачає послідовні науково-обґрунтовані дії педагога та відповідно організовані ним дії вихованців, підпорядковані досягненню спеціально спроектованої системи виховних цілей, що узгоджуються з психологічними механізмами розвитку особистості. Побудований таким чином виховний процес має ознаки проєктивності і гарантує позитивну розвивальну динаміку.

Принцип превентивності. Виховні впливи держави, усіх виховних інститутів, враховуючи інтереси особистості та суспільства, спрямовуються на профілактику негативних проявів поведінки дітей та учнівської молоді, на допомогу та їх захист, вироблення імунітету до негативних впливів соціального середовища. При цьому має забезпечуватися система заходів економічного, правового, психолого-педагогічного, соціально-медичного, інформаційно-освітнього характеру, спрямованих на формування позитивних соціальних настанов, запобігання вживанню наркотичних речовин, різних проявів деструктивної поведінки, відвернення суїцидів, та формування навичок здорового способу життя, культури статевих стосунків [251].

Але наявність Програми виховання дітей та учнівської молоді ще не означає її стовітсоткової реалізації. На думку, наприклад, української дослідниці Т. Швець, «...сучасна шкільна освіта в Україні більше спрямована на надання учневі необхідних знань, вироблення умінь і навичок, але недостатньо навчає школярів приймати відповідальні рішення, критично мислити, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, вирішувати конфлікти [340, с. 222]», тобто не забезпечує необхідного для нормальної соціалізації особистості соціального супроводження.

Соціалізація як процес засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду свідчить про нормальне, безболісне входження людини в суспільне життя. Соціалізація відбувається в процесі спільної діяльності і спілкування в певному соціокультурному середовищі. Її продуктами виступають особистісні смисли, що визначають ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-сміслове ядро світогляду та інші компоненти індивідуальної свідомості, зміст яких вказує на те, що особистість бере для себе із соціального досвіду, скільки бере і як психіка їх перетворює, якого значення їм надає. Позитивно зорієнтована соціалізація особистості сприяє соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості, що у кінцевому результаті впливає на відродження суспільства.

Залучення суб'єкта в соціальні зв'язки та взаємостосунки відбувається внаслідок формування у нього особистісних цінностей, які, на думку І. Бежа, утворюють внутрішній стрижень особистості й здатні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда в світі й опори для особистісного самовизначення [37]. Тому провідною сенсоутворюючою ідеєю гуманістичної педагогіки є ставлення до особистості як до цілісності, головної цінності в системі загальнолюдських цінностей і до виховання як засобу збереження і розвитку її унікальності. Розвиток цієї цілісності індивіда відбувається (або не відбувається) з дитинства, в умовах сім'ї і школи, інших навчальних і виховних закладів, і водночас під впливом засобів

навколишнього середовища, яке постійно «доторкається» до зростаючої особистості. Внаслідок цього відбувається складне переплетення зовнішніх і внутрішніх механізмів її соціального розвитку, насамперед у плані духовності, які ґрунтуються на наявних у людини на конкретний момент вихідних даних – активності, спрямованості, гідності, життєвого досвіду, емоцій, почуттів, інтересів, потреб, здібностей тощо.

Узагальненим індикатором соціалізації особистості виступає її соціальна активність.

Соціальна активність – це одночасно явище, стан і ставлення суб'єкта до явищ об'єктивного світу; явище соціальної активності можна характеризувати як якісно-кількісну визначеність, тобто в єдності своїх якісних характеристик і кількісних параметрів. Соціальна активність представлена передусім самодіяльністю особи, що має самостійну силу реагування й виявляється в вільній, свідомій, внутрішньо необхідній діяльності. Це особлива діяльність – з власного бажання, з власної ініціативи, яка спрямована на «творчу» взаємодію з навколишнім середовищем, освоєння та зміну його й самого себе [1].

Процес формування активної громадянської позиції підлітка складається з багатьох компонентів, які вибудовують своєрідний комплекс різновидів виховання: національного, патріотичного, гуманістичного, морального, правового, екологічного, естетичного, трудового, фізичного. З психологічного погляду виховання громадянина та становлення його активної громадянської позиції – це цілісний процес удосконалення внутрішнього світу людини.

Педагогічно керованою частиною громадянської соціалізації є громадянське виховання, яке являє собою цілеспрямований і педагогічно керований процес формування громадянських якостей особистості, тоді як громадянська соціалізація може відбуватися стихійно та бути відносно контрольованою. Єдність громадянської соціалізації та громадянського виховання ефективно може бути забезпечена в системі соціальних інститутів,

серед яких провідним є система освіти. З соціально-педагогічної точки зору, громадянське виховання повинно бути засноване на організації цілеспрямованої взаємодії молоді з оточуючим соціальним середовищем та соціальної діяльності.

На думку Т. Швець, ефективність громадянської соціалізації значною мірою визначається реалізацією діяльнісного підходу, згідно з яким у структурі особистості виникають і закріплюються перш за все ті новоутворення, у «конструювання» яких індивід вкладає своє почуття, власну працю, енергію, конкретну дію, проявляючи цілеспрямовану активність. Отже, особистість громадянина формується за умови його реальної включеності у діяльність, коли апробуються, перевіряються на практиці відповідні громадянські цінності [340, с. 222].

Важливе місце у формуванні активної громадянської позиції підлітка посідає виховання у нього почуття патріотизму, що сприяє становленню і утвердженню правової, демократичної держави. На думку К. Чорної, ефективним засобом емоційного впливу на виховання у підлітків патріотичних почуттів можуть стати уроки громадянськості, які мають активізувати учнів до громадянської діяльності, оволодіння вмінням відстоювати свої права, вибору їхньої громадянської позиції, бо від цього залежатиме як їхня доля, так і майбутнє країни [337, с. 5–9].

При цьому фахівці звертають увагу на певні вікові особливості розвитку людини в цей період. Саме в юнацькому віці відбуваються якісні перетворення, бурхливий розвиток процесів самосвідомості, становлення цілісного образу «Я», який включає в себе образ «Я-громадянин України». Громадянський аспект самосвідомості в юнацькому віці має вже досить складну структуру: уявлення себе як громадянина своєї держави і пов'язані з цим уявлення про свої права та обов'язки, оцінка власних вчинків, рис характеру з точки зору системи суспільних та особистих громадянських цінностей.

Ціннісні орієнтації є чи не найголовнішим індикатором процесів, що відбуваються в педагогічному середовищі. З огляду на це постає проблема формування в освітньому середовищі таких цінностей, які б сприяли гармонійному розвитку молоді особистості. Поняття «особистісні цінності» пов'язують з освоєнням індивідом суспільних, громадянських цінностей. Отже, формування у підлітка особистісних цінностей сприяє становленню його активної громадянської позиції.

Одним із головних критеріїв ефективності громадянського виховання є морально-духовні цінності, що становлять єдність національних і загальнолюдських цінностей. Система педагогічних поглядів розвивається на підставі з'ясування сутності моральних ідей, морального пізнання та моральної поведінки та їх впливу на процес формування громадянської якості вихованця.

За сприяння соціального оточення особистість підлітка, як зазначає Н. Вознюк, здійснює моральну саморегуляцію не лише як ситуативну самозміну на рівні конкретних вчинків, а й у формі свідомого управління процесом перспективного саморозвитку, планомірного самоформування, самоперетворення, самовизначення в масштабі всієї життєдіяльності [67, с. 42].

Отже, морально самовизначитись – це означає свідомо зорієнтуватись у системі суспільних цінностей, у виборі громадянської позиції, беручи до уваги як особистісні, так і суспільні інтереси.

Моральне виховання забезпечує формування духовної структури особистості, є умовою активної участі підлітка у суспільному житті, сприяє збагаченню його соціального досвіду і становленню як громадянина.

Найголовнішим показником соціальної зрілості суспільства якраз і є морально-духовний рівень особистості, який формується і закріплюється освітньою системою. І. Бех акцентує, що виховання є загальною формотворчою основою морально-духовного розвитку особистості, і саме воно задає його суспільну якість [37, с. 34].

Глибинний зв'язок між моральністю та духовністю передбачає формування у підлітків соціальних рис: солідарності, поваги, толерантності, здатності до взаємодії, співпереживання, усвідомлення себе як повноправного громадянина соціальної спільноти.

Не менш важливе значення у формуванні активної громадянської позиції підлітка має культура міжнаціональних та міжнародних відносин, яка виявляється у повазі до інших народів, їхніх прав, інтересів, цінностей; толерантному ставленні до інших культур і традицій; гуманізації міжнаціональних та міжнародних стосунків; мирному співіснуванню; співпраці у глобальному масштабі на засадах моральних ідеалів; виробленню негативного ставлення до будь-яких форм насильства.

Українська дослідниця М. Бабкіна акцентує увагу на тому, що виховуючи громадянина, формуючи його громадянську позицію, варто пам'ятати про рівень його політичної та правової культури, адже політична грамотність, правова культура загалом стимулюють громадянську активність, роблять кожного громадянина не пасивним спостерігачем подій, які відбуваються в країні і світі, але й їхнім активним учасником [21]. Головну роль у цьому процесі відіграє система освіти, головною метою якої є виховання як самоповаги, так і поваги до законодавства, до державної мови, до іншої особистості, формування громадянської відповідальності, забезпечення знань про політичні системи та владу на всіх рівнях суспільного життя, усвідомлення прав та обов'язків не тільки власних, а й іншої людини.

Вищою цінністю в структурі громадянської позиції є вільна особистість з розвиненим почуттям відповідальності, яке тісно пов'язане з почуттям громадянського обов'язку. Якщо обов'язок громадянина полягає в тому, щоб усвідомити державні, національні вимоги, трансформувати власні завдання та здійснювати їх, то якою мірою ці завдання виконуються – питання громадянської відповідальності. Саме тому в процесі формування

громадянської позиції необхідно виховувати у підлітків не тільки почуття обов'язку, але й почуття відповідальності.

Формування вираженої громадянської позиції охоплює утвердження в міжлюдських стосунках гуманних почуттів (доброти, великодушності, справедливості, щирості, сумлінності, взаємоповаги тощо). Важливого значення в гуманізації взаємин набуває толерантність як одна із громадянських якостей особистості. Педагогіка толерантності має навчати підлітків вмінню аналізувати ситуацію, розвивати здатність до критичного самоаналізу, виховувати терпляче ставлення до інших думок та позицій. Саме гуманізація взаємин виводить громадянина з кола егоїстичних інтересів, залучаючи його до широкої спільної діяльності та виявляючи миротворче демократичне ставлення до співгромадян.

Але, констатує Т. Швець, соціологічні опитування останніх років виявляють у молодого покоління ціннісну та нормативну кризу. Аналіз результатів запевняє, що у середовищі учнівської молоді відбуваються складні процеси, які свідчать про переоцінку культурних цінностей попередніх поколінь, порушенні наступності в передаванні соціокультурного досвіду. Тобто хід і напрями громадянської соціалізації учнівської молоді залежать від зовнішніх умов і параметрів. Соціально-економічна, політична криза сучасного українського суспільства призводить до руйнування ідеалів, загострення нігілізму, апатії в молодого покоління. З одного боку, підвищення особистої відповідальності молоді за власну долю, що поставило їх перед необхідністю вибору, з іншого – спостерігається неготовність більшості з них включитися в нові суспільні відносини. Економічні негаразди, як наслідок – значне розшарування суспільства, призводить до того, що вибір життєвого шляху у більшості старшокласників визначається не здібностями та інтересами молодої людини, а конкретними обставинами. Тобто, наші випускники являють собою найбільш перспективну вікову категорію у плані здійснення соціальної та професійної кар'єри, але через соціальну, матеріальну, територіальну нерівність можливості отримання

освіти та самореалізації такі перспективи мають далеко не всі старшокласники. Відсутність перспектив змін подібного стану та пропагування «красивого життя» і «легких грошей» масовою культурою призводять до цинічних ціннісних настанов, а у гіршому випадку до криміналізації молодого покоління [341].

У своїй статті «Особливості громадянської соціалізації старшокласників» Т. Швець також слушно наголошує на тому, що «актуальна особливість громадянської соціалізації підростаючого покоління міститься у тому, що процес самовизначення відбувається в ситуації нестабільності суспільства у цілому та кризи звичних норм і цінностей. Таким чином, потенційна об'єктивна заданість труднощів юнацького самовизначення впливає передусім з самого факту дестабілізації соціального життя, яке проявляється у відсутності чітко структурованих нормативних моделей. Сучасний старшокласник опиняється не стільки на традиційному «перехресті» вибору, але й в ситуації, коли встановлені на ньому суспільні «світлофори» дають суперечливу інформацію, або ж не працюють зовсім [341]».

Розроблена в Україні Концепція громадянської освіти, на думку фахівців, повинна сприяти поліпшенню ситуації.

Згідно з цією концепцією, зміст громадянської освіти охоплює:

– культурологічні знання, ядром яких в системі освіти для демократії є культура міжлюдських (міжгрупових і міжособистісних) відносин. Оволодіння культурним надбанням своєї нації відбувається водночас із вихованням доброзичливого і зацікавленого ставлення до культур інших народів, етнічних спільнот, які становлять культурне розмаїття регіону, України, Європи, міжнародного географічного регіону, світу. Одним із важливих чинників політичної і духовної консолідації українського полікультурного суспільства, формування української політичної нації є відродження української мови, вільне володіння всіма громадянами України

українською мовою як державною, функціональна двомовність і багатомовність її громадян;

- філософські та аксіологічні знання про громадянські, демократичні, загальнолюдські, національні цінності;

- політичні знання щодо демократичних принципів функціонування політичної системи і влади та їх особливості в Україні; процедури та механізмів формування і функціонування державних структур, порядку реалізації їх повноважень, апеляцій до них; основи конституційного устрою в Україні, особливостей взаємодії органів державної влади і органів місцевого самоврядування та їх відповідальності перед громадянами;

- правові знання щодо права та його ролі в суспільстві; Конституції, як основного закону; основ конституційного ладу країни; порядку формування, діяльності та взаємодії державних органів і органів місцевого самоврядування; знання щодо прав людини, механізмів їх захисту, обов'язків і відповідальності; національних та міжнародних нормативних актів, присвячених цій проблемі;

- економічні знання щодо сутності ринкових відносин як елемента демократії; основних економічних принципів; фінансової системи, системи соціального забезпечення та соціального захисту; соціально-економічних аспектів екологічної проблеми, проблеми розвитку та екологічної безпеки;

- соціально-психологічні знання щодо психологічної природи та сутності владно-підвладних відносин; мотивації соціальної поведінки особистості; психологічних особливостей інформаційного впливу на свідомість виборців; способів розв'язання конфліктних ситуацій; щодо ефективності форм комунікативної взаємодії [160].

Для реалізації Концепції необхідним є активне впровадження в педагогічну практику інноваційно-зорієнтованого підходу до процесу навчання.

Як зазначає російський дослідник М. Кларін, «... значущою особливістю сучасної системи освіти є співіснування двох стратегій

організації навчання – традиційної та інноваційної [150, с. 8]». Терміни «традиційне (нормативне) навчання» та «інноваційне навчання» запропоновані групою вчених у доповіді Римського клубу (1978), який звернув увагу світової наукової громадськості на неадекватність принципів традиційного навчання вимогам сучасного суспільства до особистості, її пізнавальних можливостей. Відповідно, надаються такі тлумачення цих двох моделей навчальної діяльності [150, с. 8].

Традиційне навчання – зорієнтоване на збереження і відтворення культури, забезпечує стабільність у соціумі за рахунок переважно репродуктивної діяльності учня, формування виконавських здібностей, розвиток уваги і пам'яті. Інноваційне навчання – стимулює новаторські зміни в культурі, соціальному середовищі; орієнтоване на формування готовності особистості до динамічних змін у соціумі за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. М. Аузіна та А.Возна обґрунтовують призначення інноваційної освіти: «Основною метою інноваційної освіти є формування і розвиток інноваційної здатності людини». При чому для реалізації цієї мети, на думку авторів, слід забезпечити комплексну модифікацію навчального процесу у вищій школі: «Педагогічні інновації у вищій школі передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних компонентів освіти, що призводять до істотного підвищення його результативності, оптимізації. Це діяльність, що пов'язана зі змінами в завданнях, методах і принципах навчання, формах організації навчання та управління цим процесом [18, с. 9]». В якості нової освітньої моделі автори пропонують модель партнерства.

Інноваційно-зорієнтована професійна підготовка, як її визначає в своїй статті «Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті» дослідниця М. Артюшина, являє собою педагогічну

систему, спрямовану на підготовку майбутнього фахівця до інноваційної діяльності. Основною відмінною ознакою такої моделі є її цільова зорієнтованість на підготовку майбутнього фахівця до життя в умовах сучасного, динамічного суспільства, що забезпечує його становлення як активного суб'єкта змін та інновацій, здатного до самостійної ініціації та реалізації інноваційної діяльності. Реалізація даної моделі потребує розробки комплексної стратегії інноваційного розвитку, яка буде забезпечувати розвиток особистості як суб'єкту інноваційної діяльності на рівні діяльнісного, особистісного та соціального компонентів. На рівні діяльнісного компоненту має бути забезпечене максимальна реалізація у навчальному процесі інноваційної діяльності, надання навчальному процесу та процесу професійної підготовки творчого, інноваційного характеру. На рівні особистісного компоненту мають бути забезпечені прояв і розвиток інноваційних особистісних властивостей, навчання людини засобом прояву й вдосконалення своїх переваг і можливостей. На рівні соціального компоненту має бути створене інноваційне навчальне середовище [12, с. 15–23].

Використання інноваційного підходу в реалізації Концепції громадянської освіти означає створення різноманітних соціокультурних середовищ, у яких особистість розвивається і набуває соціального досвіду, отримує допомогу в соціальній самоідентифікації та самореалізації природних задатків [69, с. 236]. В межах цього підходу найефективнішими, на думку Т. Швець, є наступні інтерактивні методи: диспут, який передбачає зіткнення різних, інколи прямо протилежних точок зору і вчить дотримуватися логіки доведення, аргументувати свою позицію, бути толерантним до іншої позиції; дискусія, яка сприяє розвитку критичного мислення учнів, дає можливість визначити власну позицію, формує навички аргументації та відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми; дебати – важливий спосіб розвитку в учнів та студентів критичного мислення та навичок аргументованого висловлювання,

вміння доказово відстоювати свою точку зору, навичок публічного виступу, командної роботи, виховання у них активної громадянської позиції, толерантності до позицій і думок інших, до різноманітності; тренінг, під час проведення якого формується ситуація співучасті у створенні виховних задумів, у процесі прийняття рішень; імітаційні або ділові та рольові ігри [340, с. 225–226].

Ці інтерактивні методи можуть використовуватися як під час навчання, так і під час проведення позанавчальної виховної роботи, особливо з студентами [224, с. 131–135].

Студентський період є важливою стадією соціалізації особистості і має певні особливості, зокрема: відбувається активне включення у нове середовище; посилюється роль студента як суб'єкта соціалізації, самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що посилює необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; домінуючим фактором впливу стає нове соціальне середовище (академічна група, групи за інтересами). Передумовами успішного соціального становлення студентської молоді педагогічного навчального закладу є: соціальний досвід, потреби, установки особистості, наявність адекватного соціального середовища, організація соціально-виховного процесу.

Основою змісту позанавчальної виховної роботи серед студентів є створення умов для повноцінної життєдіяльності студентів. Організацію позааудиторної діяльності у вищому навчальному закладі необхідно спрямувати на те, щоб кожен студент відчував себе причетним до подій у країні та у стінах рідного навчального закладу. А також, щоб він відчував себе відповідальним за результати колективно-творчої праці, розвивався на традиціях доброго ставлення до оточуючих його людей.

Протягом навчання та виховання у вищому навчальному закладі студентів необхідно привчити до процесу поглибленого самопізнання,

навчити бачити свої недоліки та об'єктивно оцінювати свої достоїнства, кожного студента навчити колективним формам праці, розвинути в ньому навички соціального партнерства та толерантності, привити студентам-майбутнім учителям вміння та навички творчого підходу до будь-якого виду діяльності.

У наш час у вищих навчальних закладах виховна робота набуває широкого значення та має різноманітні напрямлення, що дає спроможність студентам спробувати чи реалізувати свої можливості в різних сферах. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 03.04.2001р. № 166 затверджено «Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах», в якому сказано «самоврядування у вищому навчальному закладі – це самостійна громадська діяльність студентів із реалізації функцій управління вищим навчальним закладом, яка визначається ректоратом (адміністрацією), деканатами (відділеннями) і здійснюється студентами відповідно до мети і завдання перед студентськими колективами [300, с. 8]».

Згідно зі ст. 38 Закону України «Про вищу освіту», [113, с. 40–93]. основними завданнями студентського самоврядування є:

- забезпечення і захист прав та інтересів студентів, зокрема, стосовно організації навчального процесу;
- забезпечення виконання студентами своїх обов'язків;
- сприяння навчальній, науковій та творчій діяльності студентів;
- сприяння створенню відповідних умов для проживання та відпочинку студентів;
- сприяння діяльності студентських гуртків, товариств, об'єднань, клубів за інтересами;
- організація співробітництва зі студентами інших навчальних закладів і молодіжними організаціями;
- сприяння працевлаштуванню студентів;
- участь у вирішенні питань міжнародного обміну студентами.

Запровадження студентського самоврядування у вищих навчальних закладах є конкретною реалізацією громадянських прав студентів, формування у них почуття відповідальності, вміння розв'язувати соціальні, економічні та культурно-освітні проблеми. Водночас студентське самоврядування є дієвою формою самовиховання. Робота з питань організації студентського самоврядування спрямовується на постійний його розвиток та самовдосконалення.

Але навіть при наявності розгалуженої системи виховної роботи проблеми залишаються. В умовах посткомуністичної трансформації розвиток системи громадянської освіти є важливою складовою перехідного процесу до стабільної демократичної системи. Хоча від дня проголошення незалежності процес становлення громадянської культури в Україні пройшов ряд важливих етапів – багатопартійність, альтернативні вибори, розвиток мережі недержавних організацій та добровільних асоціацій громадян, – існуюча в нашій державі система освіти слабо зорієнтована на формування у молоді демократичних цінностей, виховання громадянина демократичної держави. Навчально-виховний процес недостатньо спрямований на формування демократичного світогляду. Серйозною перешкодою на шляху громадянської освіти та виховання є розрив між теоретичними знаннями та повсякденною соціальною практикою.

У Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні її розробники вказували на той факт, що соціальний фон виховання дітей та учнівської молоді в сучасній Україні продовжує залишатись недостатньо сприятливим, що обумовлено як негативними тенденціями розвитку цивілізації в цілому, так і станом українського соціуму. Поглиблення кризи сім'ї знижує її виховний потенціал; інтенсивна інформатизація суспільства кардинально перебудовує простір дитинства, впливає на психологію взаємодії особистості з оточуючим світом. Глобальні екологічні проблеми, міжнаціональні конфлікти, загострення протиріч на релігійному ґрунті, хвиля тероризму – все це посилює навантаження на психіку зростаючої

особистості, деформує її духовну сферу, утруднює позитивну соціалізацію. Зростає кількість дітей, які зазнають фізичного насильства, в тому числі вдома; широко розповсюджені алкогольні традиції, авторитарний стиль спілкування в сім'ї. Недостатньою залишається педагогічна культура батьків, високими – показники соціального сирітства [251].

Ці зміни суспільного життя позначаються на умовах життєдіяльності людей, їх включеності у соціальні процеси, виховному потенціалі середовища, можливостях, способах і формах передачі соціального досвіду підростаючому поколінню. Вони негативно впливають на систему ціннісних орієнтацій, світогляд і життєві пріоритети громадян. Сім'я і школа як основні інститути соціалізації та виховання дитини виявляються неспроможними узгоджено відповісти на запитання про призначення людини в нових умовах життя. Це призводить до зниження авторитету батьків та педагогів в очах дітей і молоді. Соціальна стратифікація негативно позначилася на міцності сім'ї, засадах сімейного виховання, можливостях здійснення соціального контролю за дитиною з боку сім'ї та суспільних інститутів. Соціальний досвід сучасних дітей та учнівської молоді є недостатньо конструктивним, часто базується на культурі сили, грошей, споживацькому ставленні до життя. Такий досвід значною мірою формується під впливом проблемного поля, створеного засобами масової інформації.

Якщо говорити про тенденції розвитку вищої освіти, які є викликами останнього часу і виявляються найбільш суперечливими з точки зору відповідності сучасних вищих навчальних закладів принципам і цінностям ідеальної класичної моделі, то необхідно назвати прагматизацію вищої освіти, виникнення сервісної функції вищої освіти і ринку освітніх послуг, стихійну комерціалізацію освітніх і наукових процесів та ін. Крім зазначених тенденцій для України, як і для інших пострадянських країн, актуальною є проблема масової «університетизації» системи вищої освіти, збільшення кількості вищих навчальних закладів і, відповідно, кількості студентів, і, як

наслідок, девальвації значущості як вищої освіти взагалі, так і університетського диплому, зокрема.

Девальвація духовних цінностей, втрата інтересу до духовних ідеалів, моральний занепад суспільства виливається у катастрофічні наслідки: підвищення рівня злочинності, алкоголізму, наркоманії, збільшення самогубств, абортів, кількості розлучень, поширення венеричних захворювань, виникнення нових форм узалежнення, таких як телевізійна, комп'ютерна, ігрова залежність і т. ін. Це ставить перед освітою завдання переосмислити свою роль у формуванні особистості. На цьому наголошується у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), яка базовим методологічним принципом реформування освіти визначає забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості [239].

Таким чином, процеси, що відбуваються сьогодні в українському суспільстві, посилюють нестабільність самопочуття людей, насамперед молоді, але, разом з тим і актуалізуючи пошуки засобів, за допомогою яких можна створити сприятливі умови для формування в кожного індивіда внутрішньої стійкості перед реальністю, духовно-моральну готовність вдумливо аналізувати виникаючі особистісні ситуації в контексті соціальних колізій і вибудовувати стратегію власного життя з орієнтацією на загальнолюдські цінності. Вагомі потенції в цьому плані має система освіти, що, в свою чергу, актуалізує питання про соціальну відповідальність вищої освіти.

5-8 липня 2009 р. у Парижі відбулася Всесвітня конференція з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку». Підсумком конференції стало прийняття Комюніке, в якому отримав окремої уваги і розділ про соціальну відповідальність вищої освіти.

Серед декларованих в Комюніке позицій, які визначають цю відповідальність, найголовнішими були наступні:

Вища освіта як суспільне благо є відповідальністю усіх заінтересованих сторін, особливо урядів.

Стоячи перед складністю теперішніх і майбутніх глобальних викликів, вища освіта має соціальну відповідальність для покращення нашого розуміння багатогранних проблем, які включають соціальний, економічний, науковий і культурний виміри і нашу здатність відповідати їм. Вона повинна привести суспільство до створення глобальних знань, які б відповідали глобальним викликам, між іншим викликам продовольчої безпеки, зміни клімату, розподілу водних ресурсів, міжкультурного діалогу, запровадження відтворювальних джерел енергії та охорони здоров'я.

Заклади вищої освіти, через їх основні функції (дослідження, навчання і послуги громадянськості), що здійснюються в контексті інституційної автономії і академічної свободи, повинні збільшити свою міждисциплінарну спрямованість і просувати критичне мислення і активну громадянську позицію. Це сприяло б сталому розвитку, миру, добробуту і реалізації прав людини, зокрема рівності статей.

Вища освіта повинна не тільки надавати тверді навички для теперішніх і майбутніх поколінь, але й має також сприяти освіті соціально відповідальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії.

Існує потреба в більшій інформації, відкритості і прозорості щодо різних місій і роботи індивідуальних закладів.

Автономія – необхідна вимога для здійснення інституційних місій через якість, відповідність, ефективність, прозорість і соціальну відповідальність [104].

Якщо об'єднати визначену в вищевизначених позиціях сутність соціальної відповідальності вищої освіти, то можна зробити наступний висновок: принцип соціальної відповідності обумовлює необхідність узгодженості змісту і методів виховання реальній соціальній ситуації, в якій організовується виховний процес. Задачі виховання зорієнтовані на реальні

соціально-економічні умови і передбачають формування у дітей готовності до ефективного розв'язання життєвих проблем. Умовами реалізації даного принципу є: взаємозв'язок виховних задач і задач соціального розвитку демократичного суспільства; координація взаємодії соціальних інститутів, які впливають на особистість; забезпечення комплексу соціально-педагогічної допомоги і захисту дітей; орієнтація педагогічного процесу на реальні можливості соціуму, врахування його найрізноманітніших чинників.

Саме таке розуміння соціальної відповідальності вищої освіти і знайшло відображення в Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, а реалізація цього принципу виступає запорукою ефективного виховного та освітнього процесу.

Процес соціального переходу, в якому знаходиться Україна, триває вже достатньо довгий період, який характеризується як негативними, так і позитивними процесами.

Позитивні процеси, що відбуваються в Україні, пов'язані перш за все із стабілізацією суспільного життя, соціально-економічного положення громадян, модернізацією освіти, гуманізацією навчального процесу, посиленням його виховного потенціалу. Суттєво зріс інтерес до проблем патріотичної та учнівської молоді, освітні заклади стали відкритішими для батьків, громадських організацій; розширилося коло суб'єктів виховного впливу, набули узгодженості їхні дії; проводяться масові заходи різних рівнів, спрямовані на активізацію моральної позиції дітей та учнівської молоді, виховання в них творчого ставлення до життя.

Яскравим прикладом таких змін може виступити програма «Освіта столиці. 2006-2010 рр. Концепція розвитку столичної освіти», зміст якої визначається наступними функціями педагогічної та управлінської діяльності:

– стратегічно-цільовими, у межах яких виявляються перспективні цілі та напрями розвитку освітнього середовища у столиці. Реалізація стратегічно-цільових функцій передбачає діагностування станів і процесів

освіти, здійснення аналітичного оцінювання, прогнозування, вибір альтернатив, визначення необхідних ресурсів (матеріально-технічних, фінансових, людських), розробку стратегічних планів і програм;

– операційно-управлінськими, які забезпечують ефективний науково-методичний та організаційний супровід освітніх процесів. Ці функції складають комплекс видів педагогічної та управлінської діяльності, необхідних для ефективного розгортання процесу розвитку освіти: концептуалізації навчальних закладів, підготовки проектів і програм, створення системи мотиваційних заходів щодо розвитку професійної компетентності інтелектуально-кадрового потенціалу освіти, забезпечення інформаційно-комунікативних зв'язків, рівномірного запровадження контролю й оцінювання;

– соціокультурними, що сприятимуть соціальному захисту молоді в умовах швидкоплинних змін, оновленню системи професійного розвитку освітян. Соціокультурні функції потребують опанування такими видами професійної діяльності, які дають змогу працювати в умовах інноваційних змін, формувати інформаційно відкрите освітнє середовище, презентувати та поширювати позитивний досвід роботи [249].

Згідно результатам проведеного моніторингу [250, с. 14], за звітний період 2006–2009 рр. столичні освітяни приділяли велику увагу національному, патріотичному вихованню як важливому компоненту формування цілісної системи національної школи.

На виконання розпорядження Київської міської державної адміністрації від 26.02.2008 № 239 «Про встановлення Державного прапора України на адміністративних будівлях м. Києва» на всіх будівлях освітніх закладів міста було встановлено Державний Прапор України.

Відповідно до наказу Головного управління освіти і науки від 31.03.2004 № 90 «Про вивчення тексту та музики Державного Гімну України в загальноосвітніх навчальних закладах» обов'язковим елементом навчального процесу в усіх ВНЗ столиці є вивчення учнями тексту Гімну

України та вміння його виконувати. Згідно з наказом Головного управління освіти і науки від 20.11.2000 № 240 «Про символіку навчального закладу м. Києва» кожний навчальний заклад міста запровадив власну символіку, яку використовує під час проведення шкільних заходів. Використання державної, міської та шкільної символіки в загальноосвітніх навчальних закладах сприяє вихованню в учнів любові до рідної школи та держави.

З метою пропаганди кращого досвіду роботи щодо використання державних символів України, символіки міста, навчального закладу за ініціативи Головного управління освіти і науки започатковано проведення з 2008 р. міського огляду-конкурсу серед навчальних закладів м. Києва «Державні символи України, символіка Києва та навчального закладу – відродження вікових традицій українського народу».

За період з 2006 р. до 2010 р. при загальноосвітніх навчальних закладах відкрито і зареєстровано 33 музеї. На травень 2010 р. у столичних освітніх закладах діють 156 музеїв, з них: 139 – у загальноосвітніх навчальних закладах, 5 – в позашкільних навчальних закладах, 5 – у професійно-технічних закладах, 3 – в дошкільних навчальних закладах, 1 – у вечірній школі, 3 – у вищих навчальних закладах. Звання «зразковий» мають 28 музеїв.

За профілем експозиції музеї поділяються на такі: історичні – 114 (з них військово-історичних – 68; широкого історичного профілю – 19; історії освіти (навчального закладу – 27); археологічні – 1, краєзнавчі – 10; природничі – 2; літературні – 11; мистецькі – 3; етнографічні – 14; галузеві – 1 [250, с. 14].

У низці районів м. Києва музейна справа стала вагомим важелем патріотичного та національного виховання.

Так, у Дарницькому районі 8 музеїв мають статус «Музей при закладі освіти Міністерства освіти і науки України», 4 музеї отримали звання «Зразковий музей»: музей К.К. Рокоссовського (СЗШ № 105), музей «Бойової

та трудової слави» (СЗШ № 217), музей Олександра Кошиця (СЗШ № 296), музей «Джерело» (гімназія № 237).

Шкільні музеї Деснянського району представлені національно-етнографічним напрямом роботи: музей «Рідна хата» (СЗШ № 278), музей «Українська світлиця» (СЗШ № 294).

При закладах освіти Святошинського району функціонують 28 музеїв. З них: у загальноосвітніх навчальних закладах, ліцеях, гімназіях, школах-інтернатах – 25, у позашкільних навчально-виховних закладах – 3. Чотирьом музеям Святошинського району присвоєне звання «Зразковий музей».

Упродовж звітного періоду школярі столиці залучалися до участі в ювілейних, історичних, пам'ятних заходах і подіях у житті киян, усього українського народу: до Дня Соборності України, Дня пам'яті героїв Крут, Міжнародного дня рідної мови, Днів пам'яті Тараса Шевченка, Дня пам'яток історії та культури, пам'ятних дат Великої Вітчизняної війни 1941-1945 рр., Дня Перемоги, Дня Матері, Міжнародного дня сім'ї, Дня пам'яті жертв політичних репресій, Дня пам'яті жертв Голодоморів в Україні, Дня слов'янської писемності та культури, Дня української писемності і мови, Дня Державного Прапора України, Дня Незалежності України, Дня українського козацтва та інших.

Національному, патріотичному та громадянському вихованню школярів сприяє робота навчальних закладів столиці з вивчення біографій видатних особистостей. За ініціативи СЗШ № 200 Солом'янського району м. Києва в столиці розпочато акцію «Кожній школі поруч порядкового номера – своє ім'я, своє неповторне обличчя, свою історію, свою філософію та власну концепцію розвитку». Упродовж 2006-2010 рр. десятьом навчальним закладам було присвоєно імена визначних громадян України: у Дарницькому районі СЗШ № 329 «Логос» – Георгія Гонгадзе, ШДС «Веселка» – видатного українського педагога Тимофія Лубенця; у Деснянському районі СЗШ № 292 – гетьмана Івана Мазепи; у Дніпровському районі СЗШ № 148 – письменника Івана Багряного; у Святошинському районі СЗШ № 185 –

Володимира Вернадського, СЗШ № 76 – Олеся Гончара; у Солом'янському районі СЗШ № 115 – громадського та релігійного діяча Івана Огієнка, СЗШ № 279 – правозахисника Петра Григоренка, ліцею № 144 – видатного українського педагога Григорія Ващенка; в Оболонському районі СЗШ № 104 – українського поета Олега Ольжича.

З метою національно-патріотичного виховання, духовного збагачення студентської молоді традиційно відбулися конкурси: «Київ – очима молодих», «Київський гаудеамус», «Студент року», Фестиваль команд Клубу веселих і кмітливих до Дня Києва на приз Київського міського голови та огляд-конкурс музичних, хорових та хореографічних колективів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Упродовж звітнього періоду Головне управління освіти і науки, районні управління освіти приділяли значну увагу питанню ознайомлення школярів столиці з історією українського народу, рідного міста.

Із 2007 р. започатковано міський конкурс «Київ – моє місто, мені в ньому жити, мені його створювати». У рамках цього проекту за період 2007-2010 рр. проведено чотири загальноміські конкурси за номінаціями: «Київ літературний», «Київ мистецький», «Київ соціальний», «Київ зелен-сад», «Київ – гармонія і стиль».

Запроваджено щорічні відвідування Тарасової гори в м. Каневі випускниками 9-х, 11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів, професійно-технічних училищ.

Із 2005 р. вихованці красзнавчого гуртка Міжнародного центру дитячо-юнацького туризму беруть участь у програмі «Оборонні та храмові споруди України», розрахованій на десять років (2005–2014 рр.). Зокрема проводяться літні комплексні туристично-красзнавчі експедиції. Мета цього проекту – залучення гуртківців туристично-красзнавчими засобами до християнських моральних цінностей, ознайомлення з вітчизняною оборонною та храмовою архітектурою, формування толерантності, орієнтування дітей у релігійному та культурному розмаїтті України.

Здійснюються заходи щодо популяризації серед дітей і юнацтва традиційної культури, створення умов для використання багатовікового досвіду українського народу, його традицій, фольклору, календарної обрядовості, відновлення та збереження традицій і звичаїв українського народу. Значна увага в роботі шкіл приділена проведенню виховних заходів, приурочених до традиційних народних свят: Дня Святого Миколая, Свята Різдва Христового, Великодня, Дня Покрови Пресвятої Богородиці, Дня Святого Наума тощо.

Навчальні заклади здійснюють заходи для максимального використання в навчально-виховному процесі історичних і культурних надбань міста: екскурсії до музеїв, перегляд вистав у столичних театрах; співпрацюють з культурно-мистецькими закладами, творчими, громадськими організаціями та спілками [250, с. 16].

За звітний період спостерігалася позитивна динаміка забезпечення загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва педагогічними кадрами з питань виховної роботи. Так, до 2005 р. частка забезпечення заступниками директорів з виховної роботи загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва становила 95%, у 2010 р. – 97%; у 2005 р. ЗНЗ м. Києва були забезпечені педагогами-організаторами на 82%, у 2010 р. цей показник становить 88%; на 2005 р. ЗНЗ м. Києва забезпечені практичними психологами на 77%, а в 2010 р. – на 90%; частка соціальних педагогів у 2005 р. становила 5%, у 2010 р. – 60% [250, с. 18].

Також відбувається реалізація проекту «Соціальна інтеграція та розвиток громадянської відповідальності молоді», який спрямований на розвиток потенціалу 52-х молодіжних центрів, молодіжних громадських організацій, а також університетів і шкіл в 11 областях України та АР Крим. Завдяки інноваційним підходам, які використовуються при реалізації цього проекту, молоді жінки і чоловіки отримають відповідні знання та сформуєть навички, необхідні для активного включення у соціальні процеси та процеси прийняття рішень [253].

Висновки до другого розділу

Отже, «модернізація освіти» є закономірним процесом оновлення національної системи освіти відповідно до апробованих практикою здобутків у цій галузі провідними країнами світу; у змістовому розумінні модернізація подається як «оновлення», «осучаснення», «узгодження з вимогами часу», що інтелектуалізується на основі таких принципів, як спадкоємність, системність, толерантність, інноваційність, порівняння із зарубіжним досвідом тощо, узагальнюються основні суперечності процесу модернізації освіти в період утвердження ринкових відносин та способи їх раціонального розв'язання. Доведено, що основні напрями (складові) модернізації освіти в Україні зумовлені Болонськими деклараціями, головними вимогами яких є науковий супровід навчального процесу; забезпечення рівного доступу до якісної освіти; освіта протягом життя; вдосконалення нормативно-правового поля освіти; впровадження кредитно-модульної системи навчання, інформаційних технологій та новітніх мовних стратегій; академічна мобільність і т. ін.

Право на освіту є одним із головних прав людини в цивілізованому суспільстві. Без належної освіти особа не спроможна сприймати себе як частину суспільства, як вільну постать, навіть не спроможна зрозуміти сутність тих прав і свобод, які гарантує Конституція.

В розділі аналізується процес реформування сучасної освіти, зокрема, через формування та впровадження інноваційних технологій підготовки особистості, які з одного боку, відповідали б світовим стандартам, а з іншого – спиралися б на традиційні, стійкі національні цінності освіти.

Світ і Європа, яка оновлюється завдяки створенню нових цінностей і технологій, нових геополітичних умов, нового стилю життя і способів взаємозв'язків, потребують нових ідей, класифікації і концепції, нової освітньої програми – полікультурної освіти. Важливо, що службова кар'єра

та особистий успіх все в більшій мірі будуть визначатись знанням мови й ментальності людей іншої культури.

Не менш важливим буде й впевненість особистості в своєму національному бутті. Без національної самосвідомості, вільного володіння рідною мовою, знання рідної культури, тенденцій її розвитку, місця та ролі в європейському і світовому просторі, входження в світовий простір є справою не можливою. Тільки тоді, коли українська національна ідея і моральна реформа підуть попереду, владуться і всі інші, в тому числі політичні й економічні реформи, інтеграція в світовий економічний, політичний і соціокультурний простори.

Ситуація, що склалась у сьогоденному духовному просторі держави потребує посилення уваги до проблем виховання, духовного стану та духовної культури учнівсько-студентської молоді. Наша держава має усвідомити, що культура і освіта – найефективніші ідеологічні чинники, здатні відродити і самоідентифікувати націю. Іншими словами, треба починати не з буття, а з формування національної свідомості, одухотворення господарського життя і трудового процесу.

Успіх модернізації освіти можливий лише за умов ефективної структури управління самою системою, координації роботи всіх структурних елементів механізму освітньої діяльності, поєднання структурних ланок, пошуку оптимального співвідношення між централізацією та децентралізацією функцій влади – демократизації управління. Як політична категорія управління освітою акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій.

Демократизація освітнього процесу складається з академічної свободи викладачів і студентів, автономії навчальних закладів, запровадження гнучких моделей навчання та участі у навчальному процесі громадськості. Демократичні процеси в освіті неможливі без демократизації свідомості усіх учасників навчально-виховного процесу. Й вища, і шкільна освіта мають

стати школою демократії, щоб підготувати сучасну людину стати активним, дієвим суб'єктом суспільних відносин, провідником демократичних ідей та пріоритетів, господарем власної долі.

Разом з демократизацією в освіті розгортається і така тенденція, як інформатизація, її поява пов'язана із сучасними інформаційними технологіями, комп'ютерною технікою, електронними засобами навчання, які істотно розширюють пізнавальні можливості людини. Справа у тому, що інформаційні технології стали відігравати ключову роль у процесах аналізу існуючих та одержання і нагромадження нових знань, їх інтеграції і узагальнення. На сучасному етапі стан інформатизації суспільства характеризується, перш за все, проникненням новітніх інформаційних технологій в існуючі галузі професійної діяльності людини. Саме тому цей процес не можна уявити без впровадження комп'ютерних технологій в усі ланки системи освіти, її заклади, установи і органи управління. В умовах, коли комп'ютер перетворився на універсальний засіб роботи з інформацією, коли комп'ютерні технології просякнули у всі галузі народного господарства, культури, науки, увійшли в побут, не можна уявити випускника вищого закладу освіти будь-якого профілю без ґрунтовної підготовки в галузі сучасної обчислювальної техніки та інформатики. Вільне володіння комп'ютером, сучасними інформаційними технологіями – обов'язкова вимога до випускника вищого навчального закладу незалежно від його спеціальності. Дослідження вітчизняних науковців переконують, що інформатизація освіти – об'єктивний процес, пов'язаний з підвищенням ролі і ступеня впливу інтелектуальних видів діяльності на всі сторони життя суспільства. Вона дозволяє педагогам якісно змінити зміст, методи і організаційні форми навчання.

Будучи наслідком і стимулом розвитку нових інформаційних технологій, інформатизація освіти сприяє розкриттю, збереженню і розвитку індивідуальних здібностей тих, хто навчається, їхніх особистісних якостей; формуванню пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення;

забезпечення комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природничими, технічними, гуманітарними науками; постійному оновленню змісту, форм і методів навчання і виховання. Інформатизація освіти, як невід'ємна складова інформатизації суспільства має забезпечити функціонування людини в умовах існуючого сучасного техноінформаційного простору і, перш за все, зорієнтувати розвиток освіти на впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій.

РОЗДІЛ 3

СУСПІЛЬНИЙ КОНТЕКСТ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ ТА ЇЇ ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Вимір освіти на відповідальність розпочинається з опрацювання, затвердження і реалізації освітньої державної політики. Остання буде відповідальною тоді, коли вона відповідає найновішим досягненням у галузі науки, культури та соціальної практики, відповідає національним інтересам і корелюється з основними нормами, прийнятими у європейському освітньому просторі. Зупинимось на цьому більш детально.

Термін «державна політика у сфері освіти» або «державна освітня політика» почав використовуватися у науковій літературі 60-70 років ХХ століття, коли у СРСР, США, державах Європи і Японії роль освіти почала розглядатися як найважливіший фактор економічного розвитку і соціального прогресу, як сфери що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні [166, с. 11]. Визначальними пріоритетами державної політики у сфері освіти, сформульованими в концепції її модернізації, є стійкий розвиток системи освіти, підвищення якості і забезпечення сучасного рівня знань на основі збереження їх фундаментальності і відповідності актуальним і перспективним потребам особи, суспільства і держави; розширення доступності, підвищення ефективності [152, с. 40]. Таке визначення спрямованості державної освітньої політики є загальновизнаним та потребує більш детального аналізу поняття державної політики в галузі освіти.

У загальному вигляді політика може розглядатися як форми, завдання, зміст діяльності держави, здійснення нею владних повноважень. Політикою також називають участь в справах держави, специфічну діяльність, з цим зв'язану [32, с. 12].

Детальніше кажучи, політика – це формулювання державою або іншим суб'єктом:

- переліку проблем, що намічаються до рішення в певний часовий період;
- порядку (пріоритетності) їх рішення;
- методів і способів рішення;
- за допомогою яких інститутів суспільства вирішуватимуться ці проблеми.

Вироблення державної політики у сфері освіти, таким чином, передбачає в першу чергу і головним чином визначення мети (системи, сукупності цілей), яка має бути досягнута.

Освітня політика – це також власна політика сфери освіти відносно інших соціальних сфер і відносно самої себе. При цьому освіта (насамперед, самі учасники освітнього процесу) постає як суб'єкт соціальних змін. Вона здатна перетворювати соціальне середовище в соціокультурну сферу як простір розвитку людини. Сутність і характер освітньої політики кожної країни зумовлені історичними змінами, соціокультурними традиціями, врешті, проєктивним баченням свого майбутнього [106, с. 277]. Спільні для багатьох цивілізацій проблеми зумовили появу певних методологічних закономірностей розвитку освіти, науки, що мають прогресивний характер. Серед них можна виділити: орієнтацію на державно-громадські принципи управління; піднесення ролі альтернативних систем та інноваційних процесів, широке впровадження в усі ланки нових, перш за все інформаційних технологій; екологічна та культурологічна спрямованість освіти і науки; забезпечення громадянам права вибору, рівних умов для отримання загальної освіти, доступу до занять наукою незалежно від їх соціально-генетичних можливостей; орієнтація на морально-духовне удосконалення громадян; забезпечення безперервної освіти особистості впродовж усього життя.

Розгорнуте визначення освітньої політики повинне, крім того, виділити її багатовимірний характер, зокрема, визначити [33, с. 20]:

- напрями, які відповідні органи управління зобов'язалися реалізовувати, в т.ч. зі встановленням деяких тимчасових рамок реалізації;
- напрями, які підтримуватимуться на певному рівні матеріально, методично, нормативно, через залучення суспільної уваги і т. д.;
- напрями, по відношенню до яких відповідні органи управління зберігатимуть нейтральну позицію, не підтримуючи, але і не виражаючи негативне відношення;
- напрями, по відношенню до яких відповідні органи управління займають негативну позицію, всіляко при цьому її виражаючи;
- напрями, які згортатимуться, причому для цього виділятимуться необхідні ресурси, формуватися громадська думка, в т.ч. в професійному співтоваристві.

Політика в галузі освіти обов'язково має бути оголошена, носити відкритий характер, оскільки:

- система повинна знати, як поведеться орган управління в тій або іншій ситуації;
- послідовність дій відповідно до оголошеної політики повинна скоротити число вирішуваних поточних питань; крім того, в рамках політики вони вирішуватимуться швидше;
- в результаті оголошення політики можна чекати подальшої стабілізації ситуації [33, с. 21].

Об'єктами освітньої політики виступають власне самі національні системи освіти, що офіційно закріплені в кожній державі, міжнародні зв'язки національних систем освіти, структурні елементи. Виходячи з нерівності економічного розвитку держав сучасного світу, їх освітня політика спрямована на розвиток різних елементів системи освіти. У розвинених державах освітня політика виступає важливою частиною соціальної стратегії

держави. Освіта і спрямовуюча її розвиток освітня політика виходять на перший план у програмах державних реформ [166, с. 11].

Науково-методологічний зміст поняття державна освітня політика розглядається з боку поєднання всіх її елементів у єдину систему. Наприклад, В. Тертичка наголошує, що державна політика як багатовекторна система відтворює динамічну єдність і взаємодію основних сфер суспільного життя; під час формування державної політики вкрай важливо враховувати вплив на її зміст соціально-економічних та політичних чинників [307, с. 33].

Взагалі-то поняття «освітня політика» не має загальноприйнятого тлумачення. Так, російській дослідник В. Кадакін розуміє сучасну освітню політику як «сукупність доктринальних ідей та стратегічних цілей, що визначають функціонування і розвиток системи освіти в рамках існуючого законодавства [131, с. 3]». Українські дослідники, зокрема В.С. Журавський вважає, що «державна освітня політика є системою дій щодо реалізації в суспільстві затвердженої органами державної влади і схваленої громадською думкою концепції освіти. В Україні на сьогодні такою концепцією є «Національна доктрина розвитку освіти», затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. [111, с. 7]».

Але ці визначення обмежують освітню політику тільки законодавчим виміром, викреслюючи значення аксіологічних складових освіти. У цих визначеннях не враховується сутнісна якість політичного впливу: політика – це організаційна і регулятивно-контрольна сфера суспільства [106, с. 276], регулювання відносин в системі, побудова режиму взаємодії елементів у системі.

Аксіологічну складову освітньої політики визначають багато дослідників. І. Іванюк підкреслює, що освітня політика має певні характеристики, важливі для розуміння того, в який спосіб вона формується; треба брати до уваги контекст і передісторію прийняття політичних рішень в освіті; в основі політики – певні цінності, тому в будь-якому разі складно уявити політичне рішення, яке не ґрунтується на цінностях; політика не може

бути створена з чистого аркуша, без урахування обставин, у яких її впроваджуватимуть, треба зважати на загальний контекст творення політики: історичний, соціальний, економічний, етнічний, релігійний та ін. [129, с. 15–16].

Крім того, державна освітня політика визначається не тільки цілями освіти, а є чинником взаємодії економічних, політичних і соціокультурних дій суспільства, а також інтересів кожної окремою людини, яка реально або потенційно включена до освітнього простору. О. Оболенський звертає увагу на те, що держава функціонує в певному соціальному оточенні, залежить від економіки та культури суспільства, його структури, психології і духовних цінностей громадян, їхнього менталітету, історичної пам'яті поколінь тощо. У зв'язку з цим процеси формування й здійснення освітньої політики на кожному етапі розвитку суспільства мають певні особливості, які детермінуються співвідношенням соціально-економічних умов та суспільно-політичних відносин, що, власне, і впливає на визначення змісту, пріоритетних цілей освітньої політики, вибір методів і засобів їхнього досягнення. Сукупність цілей та завдань держави, що практично реалізуються нею в освітній сфері, відтворюють сутність держави та її соціальне призначення [167].

Вивчення процесів формування державної освітньої політики дозволяє прийти до висновку, що в загальному контексті політика може розглядатися як форми, завдання, зміст діяльності держави, втілення нею власних повноважень. Саме тому, формування державної освітньої політики проходить наступні етапи [166, с. 11]:

- 1) визначення принципів завдань;
- 2) визначення перспективних і найближчих цілей, які повинні бути досягнуті у конкретний термін часу;
- 3) вироблення методів, засобів, форм діяльності;
- 4) вибір організацій (інституцій), за допомогою яких буде втілюватися діяльність і можуть бути досягнуті поставлені цілі;

5) підбір та розташування кадрів, які здатні зрозуміти і виконати накреслені завдання. Безумовно, ці позиції передбачають проведення аналізу конкретної ситуації, перегляд (підбір) можливих варіантів рішення поставлених завдань.

Освітня політика спрямована на те, щоб у національному масштабі сформувати модель освіти, яка б створювала умови для розкриття творчого потенціалу особистості і готувала її до самореалізації у соціумі, тим самим забезпечуючи свідоме і компетентне обрання індивідом свого життєвого шляху. Та освіта, яка стає нормою для XXI століття, повинна забезпечити формування в молоді цілісної картини світу, здатності до адекватної орієнтації в різних життєвих ситуаціях, у тому числі в ситуації невизначеності.

Наступним завданням освітньої політики має стати переорієнтація на прикладні сфери без втрати фундаментальності освіти, знаходження тут розумних пропорцій. Країни, які перебувають на стадії трансформації, мають оптимізувати інвестиції в розвиток людського капіталу, здійснити перехід від системи підготовки фахівців, орієнтованої на накопичення знань, до системи, яка має гарантувати їх успішне застосування.

Світ вже сприймає освіту як процес, який триває все життя. Це зумовлює потребу в прискореному розвитку національних програм перепідготовки та підвищення кваліфікації. Інтереси самої держави потребують якнайшвидшої адаптації до інформаційної та комп'ютерної революції, диверсифікації ринків праці.

Нагальним завданням освітньої політики є активізація співробітництва України з іншими державами в процесі глобалізації та подальшої інтеграції у сфері освіти. Тому органи управління освітою повинні стимулювати обмін студентами, вести пошук можливостей стажування майбутніх фахівців у провідних університетах зарубіжних країн з метою прилучення їх до найперспективніших напрямів науки і техніки, згідно з Болонськими домовленостями.

Не менш важливе завдання – забезпечення умов успішного використання набутих знань під час освіти за кордоном в інтересах нашого суспільства, адаптації отриманої кваліфікації до умов України. Ця діяльність має шанси на успіх лише за умови здійснення в атмосфері єдиного європейського та світового освітнього простору міждержавної координації навчальних курсів і програм, рівнів освіти, правової легітимізації та уніфікації.

Освітню політику можуть проводити всі суб'єкти політики (держава, союзи держав, політичні партії, нації, класи, народні рухи та ін.). Проте велике значення має той факт, що при демократичному політичному режимі головним суб'єктом реалізації мети освітньої політики є держава, оскільки вона в своїй діяльності інтегрує і акумулює інтереси всіх соціальних сил суспільства.

Мета освітньої політики формулюється освітньо-політичним керівництвом країни і відображає життєво важливі інтереси нації та держави як інституту влади.

Важливо відзначити, що освітня політика хоча й витікає із загальної політики, відповідає їй за характером, але зумовлена сферою реалізації. Вона постійно ускладнюється, вимагаючи значних матеріальних, духовних і людських сил, інтеграції різних сфер життєдіяльності суспільства. В сучасних демократичних державах головним завданням освітньої політики є забезпечення національних інтересів специфічними освітніми засобами.

Відповідальна освітня політика спрямована на формування певного рівню якості освіти. Проблема якості освіти, на перший погляд, є суто спеціальною, фаховою і має розв'язуватися вченими-теоретиками (в теоретико-методологічному плані), методистами (у плані технологічному, методичному), а на практичному рівні її повинні розв'язувати вчителі, викладачі. Однак таке, сказати б, лінійне бачення проблеми вступає в суперечність як з теоретичним розумінням активної ролі в навчально-виховному процесі всіх його суб'єктів, постулюванням необхідності їх

активної взаємодії, так і з принциповими положеннями, задекларованими в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті [287, с. 80]. Маються на увазі положення щодо утвердження державно-громадської моделі управління освітою, поширення впливу громадської думки на прийняття управлінських рішень, поєднання державного і громадського контролю в управлінні освітою, оцінки громадськістю освітніх послуг, дотримання принципу єдності сім'ї і школи, партнерських взаємин педагогічних колективів і батьків тощо [215].

Освіта у XXI столітті – це не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це фактор соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Тому освіту не можна і надалі стереотипно зараховувати до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми.

«Глибинна особливість освітньої політики, – наголошує В. Кремень, – полягає в тому, що вона органічно поєднує в собі політичні, соціальні, економічні та власне освітні аспекти. Тільки за такого підходу до освіти ми зможемо вивести її за відомчо-галузеві бар'єри і надати їй сучасної сутності як сфери інтеграції та реалізації загальнонаціональних інтересів і пріоритетів нашої держави [172, с. 168]».

Цілі державної освітньої політики зумовлюються цінностями, що визначають структуру концепції вищої освіти, на яку орієнтується держава. В першу чергу це цілі державотворення, підвищення культурного рівня суспільства, розвитку політичної, правової, моральної культури населення України.

Світове співтовариство беззастережно визнало якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства у XXI столітті, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Як зазначає В. Кремень, ми є свідками якісних змін як у розвитку цивілізації, так і обставин життя

людини, а значить у функціонуванні освіти й розумінні її якості. У виступах науковців, педагогів-практиків зазначається, що вона є наріжним каменем сучасної парадигми освіти, безперечним пріоритетом освітньої політики більшості країн, і Україна не стала винятком у цьому процесі [173, с. 12]. Адже світ збагнув, що у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти стає головним аргументом людського розвитку, в забезпеченні такого рівня життєвої та професійної компетентності людини, який би задовольняв її прагнення до самовдосконалення і саморозвитку і, як наслідок, потреби суспільства в освічених і висококультурних громадянах. Таким чином, головна мета освітньої політики – забезпечення якості освіти відповідно до головних світових тенденцій розвитку суспільства.

В свою чергу, дослідження якості освіти можливе лише виходячи з розуміння самої природи освіти. Освіта – це, перш за все, соціальний інститут, за допомогою якого здійснюється передача культур, спадщини (професійних знань та умінь, моральних цінностей та ін.) від одного покоління до іншого, а також соціалізація індивіда і підготовка його до оволодіння різними соціальними ролями [148, с. 12].

Якість освіти – це ряд системно-соціальних якостей і характеристик, які визначають відповідність системи освіти прийнятим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам та потребам особистості. Отримання якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси і т.д.) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність, управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Згідно з висновками європейської мережі з гарантування якості у вищій освіті – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) вищі навчальні заклади повинні мати

внутрішню політику та відповідні методики гарантування якості власних програм та критерії нагородження. ВНЗ є відповідальними за розвиток культури, визнання важливості якості в роботі [147, с. 83].

Практичним здійсненням освітньої реформи в межах Європейського союзу стала Європейська структура кваліфікацій для навчання протягом життя (ЄСК) (European Qualifications Framework for lifelong learning – EQF) прийнята Європейським Парламентом та Радою ЄС в квітні 2008 р. Основними принципами нової структури освітніх кваліфікацій були визначені:

а) запровадження в межах ЄС уніфікованих восьми рівнів від базової середньої освіти до третього циклу вищої освіти,

б) оцінка кваліфікацій не за «входовими ресурсами» навчання (learning inputs), тобто тривалістю освіти, типом інституції, країною чи регіоном, де було здобуто освіту тощо, а за результатами навчання (learning outputs), тобто конкретними знанням та навичками, які здобула особа [203, с. 190]. ЄСК охоплює ширше коло типів навчання (середня освіта, неформальне та позаформальне навчання, професійне навчання тощо). Шостий рівень ЄСК відповідає першому циклу вищої освіти за Болонською структурою (бакалаврський рівень); сьомий рівень ЄСК – другому циклу (магістерський рівень), восьмий рівень – третьому циклу (докторський рівень). До 2012 року освітні сертифікати та дипломи, видані в державах – членах ЄС, повинні містити інформацію про рівень освіти відповідно до класифікації ЄСК. Ці заходи покликані створити державні гарантії якості освіти у єдиному освітньому просторі.

Для досягнення цього слід не лише розробити, але й запровадити таку стратегію безперервного покращення якості, в якій певна роль відводилася б студентам та іншим зацікавленим фізичним та юридичним особам. Крім того, передбачається існування формальних механізмів погодження, періодичної перевірки та моніторингу власних програм та нагород; оцінювання студентів згідно гласних критеріїв, які застосовуються однаково до всіх; наявність

механізмів встановлення компетентності та необхідної кваліфікації викладачів. Вищі навчальні заклади несуть відповідальність за доступність літератури, необхідної для опанування програми; за проведення роботи зі збору, аналізу та використання відповідної інформації з ефективного менеджменту навчальних програм та іншої діяльності; за регулярне оприлюднення актуальної, неупередженої та об'єктивної інформації (як кількісної, так і якісної) щодо тих програм та нагород, які пропонуються [147, с. 83].

Г. Степенко та К. Корсак [296, с. 198–202] пропонують вирізняти «якість задуму» та «якість відповідності» в державній політиці, а щодо якості освіти розрізняють:

- якість з дидактичної та/або педагогічної точки зору: такі проблеми, як ефективність навчання та викладання, гнучкість у навчанні, компенсаційні програми. Якість освіти розглядається як оптимізація процесів навчання та викладання;

- якість з (макро-)економічної точки зору: питання повернення інвестицій у навчання та підготовку (також компаніями), ефект та ціна розміру класу. Якість освіти розглядається як оптимізація вартості навчання та підготовки;

- якість з соціальної або соціологічної точки зору: забезпечення однакових можливостей для різних груп населення. Якість освіти розглядається, як оптимізація відповідності освіти до соціальних вимог;

- якість з точки зору клієнта: здатність шкіл та провайдерів навчання відповідати конкретним вимогам клієнтів (студентів, учнів, батьків, роботодавців), та надавати необхідне навчання та підготовку. Якість освіти розглядається як оптимізація вимог.

В умовах реформування української системи освіти якість стає наріжним каменем, який визначає перспективність поставлених завдань та ефективність їх виконання. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей,

забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності України на міжнародній арені, а якість освіти визначена національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави [214, с. 3]. На її забезпечення спрямовуються матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави, а моніторинг якості освіти стає основою оцінювання державою та громадськістю освітніх послуг, рівного доступу громадян до здобуття якісної освіти. Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності й управління якістю – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, але й соціальний, політичний та управлінський аспекти [207, с. 10].

Основні документи, що визначають державну освітню політику України сьогодні: Конституція України, Закон України «Про освіту», Державна програма «Україна. Освіта XXI століття», Національна доктрина розвитку освіти XXI століття тощо [92]. Головний документ, згідно якому здійснюється освітня політика – Конституція України – зазначає, що будь-який громадянин України має право на освіту, що гарантується державою [159].

В Україні, як зазначено вище, основні концептуальні ідеї освітньої реформи закладено в проекті Державної національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті і новому Законі України «Про вищу освіту» (від 17 січня 2002 р.). Базовим принципом цих документів стало реформування інституту освіти і представлення його не тільки визначальним фактором розвитку особистості, але і джерелом інтелектуальних ресурсів соціального прогресу. Таким чином, можна сказати, що освітня система України передбачає не тільки розробку і реалізацію нової моделі педагогічного процесу, але і зміну соціальних цілей і завдань освіти.

Державна політика, спрямована на реалізацію безперервної освіти, здійснюється з урахуванням світових тенденцій розвитку освіти протягом життя, соціально-економічних, технологічних і соціокультурних змін. Як

зазначається в Національній доктрині розвитку освіти в Україні в XXI столітті [215], безперервна освіта в Україні повинна реалізовуватися шляхом:

- забезпечення наступності змісту і координації навчально-виховної діяльності на різних рівнях освіти, що функціонують як продовження попередніх і припускають підготовку людини до можливого переходу на наступні рівні;
- формування потреб і здібностей особистості до самоосвіти;
- оптимізації системи перепідготовки фахівців і підвищення їхньої кваліфікації, що передбачає модернізацію системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів;
- створення інтегрованих навчальних планів і програм;
- формування і розвитку навчально-науково-виробничих комплексів багаторівневої підготовки фахівців;
- розвиток і впровадження дистанційної освіти;
- створення системи навчальних закладів для забезпечення освіти дорослих відповідно до потреб особистості і ринку праці.

Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти», розбудова національної системи освіти в Україні зорієнтована на європейські стандарти. Вони репрезентують такі риси європейської освіти, як багаторівневність і безперервність, доступність, ефективність і якість. в цьому документі визнано також як найважливіший пріоритет освіти її особистісну орієнтацію: «В Україні повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя [215, с. 4]». Це відповідає європейському принципу індивідуалізму, для якого найвищою цінністю є свобода особи. Треба зазначити, що в національному освітньому просторі започатковано світоглядний поворот до особи, причому не лише особи студента чи учня, а й педагога. Освіта перестає бути підготовкою до життя в майбутньому, а репрезентує повноцінні форми буття

її учасників. У такий спосіб долається знецінення як праці педагогів, так і навчання [263, с. 12]. Реформування системи освіти на засадах особистісної орієнтації означає перехід до неklasичної 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 [215, с. 4]». Важливо не лише те, що вона повертає до джерел національної культури, а й вбирає в себе цивілізаційні здобутки.

На сьогоднішній день система освіти в Україні знаходиться на етапі активного реформування, і все більш актуальним стає досягнення тих механізмів в освіті, завдяки яким людина отримує шанс гармонійного і цінного для себе розвитку. Здійснюються спроби встановлення однозначного тлумачення основних напрацювань, без якого неможливе порозуміння між освітянами, а отже і привнесення дійсно вдалих реформаторських рішень.

За означенням, прийнятим XX сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО, під освітою розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості, при якому вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання [170]. Тобто, відбуваються якісні зміни в ряді спеціальних елементів картини світу (фізичній, культурній і т.п.), що впливають на цілісне бачення предметного світу, та значимі зсуви в системі цінностей та особистісних смислів, що дають можливість обрати різні шляхи використання знань світу предметного. XIX Генеральна конференція ЮНЕСКО визначила безперервну освіту як «необмежену в часі щодо термінів навчання, ні в просторі, щодо методів навчання, вона об'єднує всю діяльність і ресурси в області освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку потенційних здібностей особистості і прогресу освіти в суспільстві [155, с. 179]».

Державні документи, що стосуються освіти в Україні враховують всі новітні тенденції світової освітянської діяльності, а саме гуманістичний характер освіти, перехід до її неперервної форми, забезпечення доступності

та якості освіти. В державних документах, що окреслюють шляхи розвитку освіти в Україні, особливе місце приділяється вихованню всесторонньо розвинутої особистості. В тому числі: любові до рідної землі, забезпечення духовної єдності поколінь, формування високої мовленнєвої культури, виховання духовної культури особистості та ін.

Згідно з основними документами, головною метою освіти стає розвиток особистості, що має стати запорукою розвитку держави. У Законі України «Про вищу освіту» освіта визнається пріоритетною сферою соціально-економічного, духовного і культурного розвитку суспільства [114]. Цей документ визначає учасників освітньої діяльності, їх права та обов'язки, гарантії держави щодо освітньої діяльності, а також принципи міжнародного співробітництва, які наголошують на обов'язковості та необхідності наукової діяльності в освітньому середовищі. Таким чином, зазначені документи спрямовані, насамперед, на формування і втілення національної політики у сфері освіти, відновлення змісту, форм і методів освітньої діяльності, інтеграцію освіти та науки. Ці документи також декларують приведення української національної системи освіти у відповідність до світових тенденцій. Зокрема, у доповіді ЮНЕСКО «Освіта: прихований скарб» визначено найважливіші вектори розвитку освітньої системи будь-якої держави. Освіта повинна навчити людину пізнавати і діяти таким чином, щоб робити потрібні зміни в сфері свого мешкання, а також жити в суспільстві та брати участь у всіх видах людської діяльності у співробітництві з іншими, маючи змогу повноцінно співвідносити своє «я» з навколишнім світом [222, с. 23].

Державна освітня політика повинна забезпечувати також відповідальність держави, установ та відомств, яким делеговані права організації освіти. Відповідальність держави визначається державними гарантіями в галузі освіти, що в свою чергу підкріплюється показниками державного стандарту освіти [350, с. 16]. Державний стандарт встановлюється для всіх ланок та етапів освітньої діяльності згідно із

державною освітньою політикою, потребами особистості та суспільства з урахуванням принципів входження України до європейського освітнього простору.

Завдання держави не в забезпеченні тотального керування, а в спрямуванні зусиль на споріднення інтересів держави та особистості. Треба відзначити, що система освіти принципово є системою «із запізнюванням» – прийняте сьогодні рішення про введення певної спеціальності або спеціалізації дасть результат лише через певний час – від двох до п'яти років. Отже, необхідно або забезпечувати досить високу точність прогнозу майбутніх потреб (як у частині вмісту освіти, так і в частині кількісної оцінки потреби у фахівцях), або будувати підготовку так, щоб оперативно реагувати на виникаючі зміни відповідними корективами в учбових планах і програмах. І одночасно заздалегідь планувати напряму підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки фахівців [33, с. 18].

Відповідно, держава повинна забезпечувати умови функціонування системи освіти, в яких вона в змозі виконати покладені на неї функції, включаючи:

- 1) формування і вдосконалення нормативно-правової бази і організаційно-економічних механізмів функціонування системи освіти;
- 2) контроль за діяльністю навчальних закладів в рамках існуючої нормативно-правової бази;
- 3) контроль за витрачанням бюджетних коштів, що виділяються системі освіти;
- 4) контроль якості підготовки випускників по спеціальностях, підготовка по яких фінансується державою.

Цінність державної відповідальності в управлінні освітою полягає в тому, що воно має моральну ціль – забезпечити існування продуктивних демократичних, суспільно-контрольованих механізмів постійної трансформації освіти в повній відповідності з напрямком розвитку

суспільства, людської цивілізації, прийнятих стандартів і цінностей [174, с. 74].

Відповідальність держави контролюється суспільними установами та громадськими організаціями. До функцій суспільного контролю відносяться:

- 1) загальний контроль за діяльністю державних органів управління освітою;
- 2) контроль ефективності витрачання коштів платників податків, що виділяються системі освіти з бюджетів різних рівнів;
- 3) контроль якості підготовки випускників по спеціальностях, підготовка по яких замовляється і фінансується суспільством [33, с. 19].

Відповідальність установ та відомств, яким делеговані права в організації освітнього простору та процесу носить подвійний характер, оскільки має на увазі відповідальність інтересам держави з одного боку, та відповідальність перед учасниками процесу освіти за її якість та відповідність сучасним вимогам. За для цього протягом останніх років здійснюється пошук визначення поняття «індикатори функціонування освітніх систем», що є першочерговим завданням фахівців в багатьох країнах світу [288, с. 23]. Річ у тому, що освітні системи є розгалуженими крупними структурами, які часто надзвичайно складні в управлінні. Для забезпечення відповідального управління необхідна система зрозумілих та прозорих індикаторів та показників вимірювання. Коли цілі і завдання виражені неявно, наприклад: «поліпшення якості викладання», робота стає складнішою. Необхідно з'ясувати, що конкретно мається на увазі під поняттям «якість» в даній країні: кваліфікація викладачів, рівень знань учнів, тривалість навчання, відсутність «другорічників», хороше кадрове забезпечення (співвідношення «чисельності ученик/учитель»), управлінська підтримка тощо [288, с. 25].

Термін «відповідальність» не є новим для освіти, оскільки входить до формулювання поняття якості освіти. Наприклад, на думку М. Фуллана успіх

освітніх реформ залежить від кількох чинників. Цю залежність автор описує формулою:

$$E = MCA^2,$$

де:

E – коефіцієнт корисної дії системи,

M – мотивація до реформ (воля, мета, відданість),

C – здатність до реформ,

A² – підтримка помножена на відповідальність.

Основні чинники, які на думку М. Фуллана надають управлінській діяльності ціннісного змісту – це толерантність, плюралізм; загальнолюдська, політична, правова, морально-етична культура та висока національна самосвідомість; професійна компетентність, педагогічна майстерність, досконала культура спілкування; знання основ державного законодавства; утвердження особистим прикладом поваги до загальнолюдської моралі, визнання цінності іншої людини; вміння приймати обґрунтовані рішення та брати на себе відповідальність за них [175, с. 72].

За окремими висновками, проблему якості та відповідальності освіти нині пов'язують з розвитком нової інформаційної цивілізації, де випереджальний розвиток якісного середовища для людини, суспільного інтелекту та системи освіти стає вирішальним чинником поступу людства. Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією, що розгорнулася між різними за розвитком країнами, зокрема, в галузі розвитку інтелектуальних ресурсів. Адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є ключовим аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, який би задовольняв потреби її людського розвитку, а також потреби суспільства і держави в соціально активних громадянах і висококваліфікованих фахівцях [207, с. 9].

Крім того, відповідальність різноманітних установ, які забезпечують освіту може розглядатися з боку тих цілей, що актуалізуються з приводу освітньої діяльності. Для одних освітня система – це механізм збільшення суспільної продуктивності, для інших – це змога згуртувати націю. Інші розуміють освітню систему як засіб сприяння соціальним змінам, другі прагнуть, щоб освітні системи забезпечили політичну стабільність, їхні супротивники вважають такі думки надто утилітарними й вважають, що освітні системи забезпечують головне право людини – право на освіту. Труднощі у визначенні єдиної відповіді щодо цілей освітньої системи свідчать про складність проблем, які виникають перед законотворцями освітньої політики [174, с. 68].

Тому відповідальність освіти пропонується розглядати перш за все з боку її відповідності потребам практики, досягненням науки, культури.

Для досягнення відповідності освіти досягненням науки потрібно усвідомити і втілити в життя принцип нерозривного поєднання навчання та наукового дослідження на всіх ланках та етапах освітньої діяльності. Попри всілякий песимізм, Україна має достатньо великий науково-технічний, технологічний, інноваційний потенціали, велику когорту вчених, талановиту молодь. Постає лише питання про ефективне використання цього потенціалу, що своєю чергою має сприяти подоланню наслідків економічної кризи, забезпечити необхідне матеріально-технічне піднесення, перехід вітчизняного виробництва на справді інноваційний шлях розвитку, на випуск високотехнічної, конкурентоспроможної на світовому ринку вітчизняної продукції [75, с. 91].

Єдність навчання та наукового дослідження – це ідея, яка з'явилася давно та з успіхом втілюється у європейському освітньому просторі. Велика Хартія Університетів, прийнята у 1988 році наголошує саме на цьому напрямку розвитку університетів, як на пріоритетному. За для цього пропонується виконання наступних принципів:

1. Щоб зберегти свободу в дослідженнях і навчанні, способи реалізації цієї свободи повинні бути доступні всім членам університетського співтовариства.

2. Підбір викладачів і регулювання їх статусу повинні відповідати принципу нероздільності досліджень і навчання.

3. Кожний університет повинен, з урахуванням конкретних обставин, забезпечувати захист свобод студентів; студентів повинні влаштовувати умови, в яких вони розвивають свою культуру і навчаються, що і є їх головною метою.

4. Університети, особливо в Європі, вважають взаємний обмін інформацією і документацією, спільні проекти з метою розвитку освіти важливими чинниками постійного прогресу знань [297, с. 9].

Тому відповідно до європейських стандартів освіти основне завдання університету полягає в науково-дослідній роботі, а не в розробці теоретичних лекцій, тобто в отриманні не стільки теоретичних знань, як практичних навичок науково-дослідної роботи. Фактично європейський університет покликаний готувати науковців, в той час як наші ВНЗ готують теоретиків. Зрозуміло, що на науково-дослідну діяльність держава повинна витратити чималі кошти, тому на даному етапі в Україні ці принципи залишаються лише задекларованими, але нездійсненими. В країнах Європи значну частину науково-дослідної роботи фінансує держава через систему грантів. Обґрунтувавши актуальність свого дослідження, науковець отримує кошти, за рахунок яких фінансується його дослідна робота, на яку він приділяє сімдесят – вісімдесят відсотків свого робочого часу. І лише решту часу він займається викладацькою діяльністю, підготовкою до лекційних та семінарських занять. У нас же для того, щоб отримати ставку викладача, потрібно мати, в першу чергу, відповідне аудиторне навантаження, в середньому по шістсот годин. Коли вчений повинен займатися якісною науковою роботою, якщо він змушений виконувати навантаження? Тому виникає дилема: або перестати займатися викладанням, читати по «жовтих»

лекціях і не вдосконалювати себе як лектора, або закинути науково-дослідну роботу і займатися виключно викладанням. Як зазначає І. Пасічник: «Я вбачаю найбільшу небезпеку в тому, що відбувається дисбаланс: Міністерство освіти вимагає проведення науково-дослідних робіт в університеті в той час, коли не створюються відповідні умови для проведення цієї наукової роботи. Ми не зможемо перейти до Болонської системи, доки спільно не перетворимо наші університети на науково-дослідні установи. Таким чином Міністерству освіти необхідно переглянути підхід до оплати праці науковців. Як мінімум, п'ятдесят-шістдесят відсотків аудиторного навантаження з викладача має бути знято, а за рахунок посадового окладу повинна оплачуватися дослідницька робота [234]».

Сучасна освіта повинна відповідати розвитку науки, а оскільки в інформаційному суспільстві знання оновлюються досить швидко, єдиний вихід не відстати – ввести у навчальний процес науковий пошук. К. Корсак наголошує на важливості якісної вищої освіти в добу побудови суспільства знань і передбачає, що «найближчим часом керівникам України доведеться піти на радикальні зміни в забезпеченні та орієнтації фундаментальних наукових досліджень, а також перетворити вищу освіту в обов'язковий етап для кожної молодої людини. У зміст освіти необхідно буде включити новітні наукові досягнення, відмовившись від витрат більшої частини навчального часу на виклад історій наук і тих їхніх розділів, які втратили актуальність. Лише в цьому разі молодь буде спроможна розпочати працювати у сфері нанонаук у віці 21 – 23 роки і мати достатньо сил для прогресу. Сучасні програми навчання вимагають підготовки до віку 28 – 30 років, що не лише скорочує тривалість активного життя, а й знижує його ефективність [162, с. 26]».

Відповідність освіти вимогам суспільної практики виражається через здатність формування у особистості таких вмінь, що є необхідними у сучасному світі. Як наголошував Е. Тоффлер, людям, які житимуть в

інформаційному суспільстві, потрібні будуть нові вміння й навички [262, с. 25]:

- уміння вчитися: людині інформаційного суспільства, яке є супердинамічним, потрібна не сума знань, а вміння оперувати знаннями, поповнювати свої знання та оновлювати;

- уміння спілкуватися. Темп життя буде зростати, а тому цілком передбачуваним є те, що зростатимуть труднощі стосовно встановлення і підтримки корисних контактів між людьми;

- уміння вибирати. Перехід до інформаційного суспільства збільшить можливість вибору і складність розв'язання завдань, тому освіта має взятися за розв'язання проблеми надмірно великого вибору. Адаптація передбачає, що людина повинна зробити правильний вибір. Серед численних альтернатив індивід має вибрати ту єдину, яка співпадає з його системою цінностей. Таким чином, відповідність освіти потребам практики полягає у формуванні в особистості такого світогляду, який спрямовує не на отримання кількості знань, а на ефективність функціонування у суспільстві, комунікативні та інформаційні компетенції особистості.

Відповідність освіти такому соціальному чиннику як культура повинно розглядатися крізь призму співвідношення особистісного та суспільного. Освіту можна визначити як один із суттєвих чинників розвитку усесторонньої особистості, яка здатна завдяки цілісній картині світу інтегрувати набуті знання, а потім привнести позитивний результат у суспільство. Розуміючи своє місце в світі і сенс свого майбуття, людина по різному може скористатись власними знаннями, сприйнявши їх як силу для руйнації, чи стати на шлях важкої щоденної праці творіння. Притому покращення навчальних процесів та засобів також виходить із певних моделей світосприймання. Саме вони задають реформаторам певне бачення майбутнього, а отже дають можливість визначити що власне є кращим [306].

Людина, яка отримує освіту, знаходиться в ситуації різноманітних впливів на її картину світу. Адже вона не лише знаходиться у надзвичайно

інтенсивному інформаційному потоці, і має певний суб'єктивний досвід для усвідомлення різних феноменів. Опрацьовані масиви інформації впливають на розуміння суті речей, спонукають до прийняття певних позицій (в тому числі і таких, що знецінюють моральні та культурні надбання), усвідомлення свого власного місця світовому порядку чи хаосі. Людина, яка отримує вищу освіту, має можливість пізнати історичний розвиток різних наук та соціальних інститутів, та відчутти її реальний стан на сьогоднішній день. Також, залучаючись до процесу отримання освіти, людина вступає в систему стосунків із членами академічних груп, з людьми, що не акцентують уваги на навчанні чи особистісному розвитку, і з тими, хто викладає і вчить. Знаходячись в ситуації постійного спілкування, людина випробовує свої світоглядні позиції, впливаючи через них на свою картину світу, збагачує розуміння (чи нерозуміння, в залежності від результатів розвитку) самої себе та оточуючих.

Освіта як соціальний інститут виконує функції посередника між суспільством та особистістю, оскільки призначена регулювати співвідношення потреби особистості в саморозвитку та суспільні інтереси. В сучасному світі роль вираження суспільних інтересів бере на себе національна держава. Тому поряд із забезпеченням особистісного розвитку освіта повинна демонструвати відповідальність національним інтересам.

В загальному вигляді національний інтерес – це життєво важлива потреба, котра забезпечує необхідні життєво важливі ресурси і умови життєдіяльності та розвитку нації, народу, суспільства, держави, громадянина та людини; це певний сукупний вираз потреби, котрий найповніше задовольняє кожного із представників нації чи народу, незалежно від його політичних та ідеологічних уподобань, релігійних, етнічних чи расових відмінностей [176, с. 83].

Самі по собі національні інтереси не є чимось штучним, виокремленим з будь-якої однієї сфери життя суспільства, особистості. Вони – інтегративні, виступають і проявляються комплексно, у взаємовпливах і взаємозв'язках.

При цьому вирішальне значення у формуванні і практичній реалізації національних інтересів все ж належить соціальній сфері, а в ній безпосередньо – освіті й вихованню, науці, культурі тощо [75, с. 88].

При визначенні національних інтересів та відповідальності освіти виникає декілька специфічних проблем. Як було показано в одній з публікацій [287, с. 79–88], за нинішніх специфічних умов життєдіяльності українського соціуму освіта нерідко перетворюється на заручницю суспільних настроїв, оскільки сприймається багатьма громадянами як своєрідний (чи не єдиний) острівець стабільності, незмінюваності, форпост старих, добрих традицій, і це, у свою чергу, породжує упереджене ставлення до реформ, будь-яких заходів з модернізації освітнього процесу. Тобто з одного боку всі розуміють, що освіта потребує реформ для забезпечення національних інтересів держави по відповідному сучасним реаліям розвитку. З іншого – широкий загал не сприймає можливість глобальних перетворень, а оскільки локальні та фрагментарні не надають очікуваного позитивного результату, то заздалегідь сприймаються критично. Для забезпечення відповідальності освіти національним інтересам треба створювати не нові хаотичні локальні реформи, а підпорядкувати державну освітню політику одній меті – забезпечення якості освіти.

Так з приводу вищесказаного В. Журавський зазначає, що «освітня політика акцентує увагу саме на завданнях ціледосягнення, тому всі інші функції відтворення та удосконалення системи освіти реалізуються саме через використання різних засобів впливу на учасників освітнього процесу [111, с. 15]». В свою чергу цілі державної освітньої політики зумовлюються цінностями, що визначають структуру концепції освіти, на яку орієнтується держава. Отже, в першу чергу це цілі державотворення, підвищення культурного рівня суспільства, розвитку політичної, правової, моральної культури населення України. Глобальна мета освітньої політики в Україні – досягнення суспільного прогресу на основі розвитку освіти. Державна освітня політика націлена на створення сприятливих економічних та

політичних умов, правових гарантій, за яких можливе вирішення таких завдань: сприяння становленню та розвитку соціального інституту освіти як об'єкта соціальної політики, створення умов для інноваційної самостійної діяльності освітніх установ в інтересах освіти і всього суспільства [106, с. 278].

Невід'ємною складовою всієї системи освіти України є національне і громадянське виховання, в основі яких мають бути принципи гуманізму, демократизму, єдності сім'ї і школи, наступності та спадкоємності поколінь. Тому освітянські реформи повинні стати результатом діяльності всього загалу: безпосередніх учасників освітнього процесу, державних установ, громадських організацій.

Якщо в Національній доктрині проголошено утвердження державно-громадської моделі управління освітою, то звідси з необхідністю випливає й потреба участі батьків, об'єднань громадян, широкої громадськості в управлінні якістю освіти. Тим більше слід беззастережно визнати право на таку участь за тими, хто вчить (учителями, викладачами), і тими, хто вчиться (учнями, студентами). Треба зважати на їхні думки, настрої, погляди – нехай поки що, можливо, й не цілком релевантні, терпляче їх коригуючи, аби, зрештою, домогтися, щоб громадська думка була союзницею в реформуванні освіти, а не детонатором протидії. Іншими словами, йдеться про вивчення та врахування соціально-психологічного контексту означеної проблеми, тобто сукупності групових уявлень педагогів, учнівської і студентської молоді, батьківського загалу, які зумовлюють або потенційно можуть зумовлювати ефективність їх спільної діяльності, спрямованої на розв'язання даної проблеми. Здійснюючись у процесі всього часу навчання дітей та молоді, національне і громадянське виховання мають сприяти якомога повнішому набуттю молодими громадянами необхідного соціального досвіду, успадкування кращих духовних надбань нашого народу в поєднанні з подібними надбаннями інших народів, формуванню високої культури міжнаціональних взаємин, формуванню в юнаків та дівчат кращих

особистісних рис громадян української держави, високої загальної культури й духовності [75, с. 90].

Освіта, окрім суто навчальних та виховних функцій виконує в суспільстві ще й інші, не менш важливі. Про соціально-політичну функцію освіти заговорили в новому ракурсі досить недавно, і пов'язано це з реалізацією її в сфері забезпечення національної безпеки. Безпекою в широкому розумінні є система умов і факторів, у яких країна і суспільство органічно функціонують і розвиваються за своїми внутрішніми законами, делегуючи управлінню право стимулювати позитивні тенденції і зрушення, а також коректувати негативні відхилення, захищаючи при цьому країну від погроз зовнішнього середовища [271, с. 4]. Таким чином, безпека суспільства визначається сьогодні в загальносвітовій практиці розвитком людських ресурсів як основної детермінанти створення наукового, економічного, соціокультурного потенціалу суспільства, що, у свою чергу, може формуватися тільки в рамках соціального інституту освіти.

Національні інтереси мають вираження не тільки в політиці та національній безпеці, а поширюються на всі підсистеми суспільства, обумовлюються безліччю чинників. Російські вчені Г. Мухаметзянова, В. Смірнов, О. Ключєва встановлюють класифікацію чинників суто в освітянському сенсі, а також розкривають зміст виявлених чинників. А саме: соціальний клімат у суспільстві – це загальний рівень стабільності або напруженості, стан зайнятості населення, соціальна структура та соціальне розшарування, характер національно-етнічних проблем та взаємовідносин. Такі явища, як складний фінансовий стан сімей, збільшення кількості життєвих проблем та обмежених можливостей, зростання злочинності та безробіття, погіршення медико-демографічної ситуації, залишковий принцип фінансування системи освіти, перехід викладачів до соціально незахищених груп населення, зростання кількості неблагополучних сімей, прояви девіантної поведінки молоді в суспільстві тощо, негативно впливають на ситуацію в освіті [167].

Відповідальність за адекватність національної політики в галузі освіти європейським нормам та стандартам (Велика хартія університетів, Лісабонські і Болонські домовленості) визначається рівнем втілення задекларованих у цих документах принципів в освітнє середовище України.

Задекларований у Болонській декларації європейський вимір є результатом роздумів ідеологів євроінтеграції над тим, як вдихнути життя в європейську ідею, що належить зробити, щоб вона стала привабливою для пересічних громадян країн ЄС. Прихильники об'єднання Європи зрозуміли, що досягти цієї мети можна лише тоді, коли люди краще знатимуть, які переваги інтеграція їм забезпечить. Причини появи європейського виміру можна зрозуміти також, якщо розглядати освітні реформи в Європі з позиції М. Фуко, який вважає, що освіта є засобом здійснення влади. Освіта – це, зокрема, і політична сфера, бо саме вона безпосередньо впливає на формування світогляду, інтересів, розуміння і підтримку чи заперечення тих чи інших соціально-політичних явищ і процесів. Отже Болонський процес не може не мати політичного виміру. Реформування навчальних планів і програм за його принципами є репрезентацією найбільш формальних і прямих засобів, за допомогою яких виховується як громадянин національної держави, так і громадянин Європейського Союзу [238, с. 167].

Освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені. Процес наближення України до Європи відбувається за кількома напрямками, один із яких – освітянський. У 1999 р. міністерства освіти 29 країн підписали Болонську декларацію з метою створити єдиний європейський освітньо-науковий простір [6, с. 2]. Підписанню Болонської декларації передувала низка документів та зустрічей, визначальною з яких стала Велика Хартія Університетів, де проголошено фундаментальні принципи, які раз і назавжди, як там сказано, повинні бути

основою призначення університетів. Серед головних принципів організації освіти у Хартії виділяються наступні [297, с. 8]:

1. Університет – це автономний інститут в серці суспільства, що має особливу організацію внаслідок свого положення і історичного надбання. Він створює, оцінює і передає культуру за допомогою наукових досліджень і навчання. Щоб відповідати потребам суспільства, дослідження і навчання в університетах повинні бути морально і інтелектуально незалежними від будь-якої політичної і економічної влади.

2. Процеси навчання і досліджень в університетах повинні бути нероздільні, щоб навчання не відставало від суспільних потреб, що міняються, і прогресу наукових знань.

3. Свобода досліджень і навчання є основним принципом існування університету; і уряди, і університети, в межах своєї компетенції, повинні забезпечувати дотримання цього фундаментального принципу. Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритими для діалогу, університет є ідеальним місцем спілкування професорів, готових до передачі своїх знань та добре забезпечених всім необхідним для цього, і студентів, що здатні і прагнуть збагатити свій розум цими знаннями.

4. Університет є довіреною особою європейських гуманістичних традицій, його постійною турботою є примноження знань. Для втілення свого призначення він, стираючи географічні і політичні бар'єри, підтверджує життєву необхідність для різних культур пізнавати одна одну і впливати одна на одну.

Сьогодні в українському академічному середовищі згадування про Болонський процес часто викликає негативну реакцію [203, с. 188]. Це обумовлено різними чинниками, як не усвідомленням дійсної мети та змісту домовленостей, так і невідповідальністю їх втілення в українській освітній простір: адміністративні методи управління, зростання бюрократії, скорочення аудиторних годин і головне – відсутність належного фінансування і обумовлюють негативну реакцію викладачів і студентів.

Найважливіший нормативний документ – Болонська Декларація визначає шість основних напрямків реформування системи освіти, про які й точаться гострі спори з приводу доцільності та необхідності впровадження в українську систему освіти. По-перше, це прийняття системи добре зрозумілих освітньо-кваліфікаційних рівнів, у тому числі через впровадження Додатку до диплома європейського зразка. Це положення зафіксоване у Лісабонській конвенції 1997 року, яка була також підписана й Україною та ратифікована у грудні 1999 року [297, с. 10], а його необхідність не викликає сумніву, але потребує від української освіти певного скорочення переліку спеціальностей та напрямів та приведення їх у відповідність європейським нормам, що не може не викликати опір з боку освітян.

Другим напрямком визнається впровадження системи двоциклічного навчання. Студії I-го рівня (undergraduate), що тривають за часом не менше трьох років, з кваліфікаційним титулом, визнаним на європейському ринку праці. Студії II-го рівня (graduate), вступ на які можливий тільки після закінчення навчання на попередньому I-му рівні [203, с. 189]. Ступінь, що здобувається після першого циклу, повинна відповідати європейському ринку праці як достатній рівень кваліфікації. Другий цикл повинен закінчуватися ступенем магістра і/або ступенем доктора, як в багатьох європейських країнах [297, с. 12]. Головна проблема з якою стикається українська освіта – рівень спеціаліста, який й досі застосовують у навчальних закладах та невизначеність рівня бакалавр серед роботодавців. Третім пріоритетом реформ Болонський процес визначає впровадження системи кредитів за типом ECTS – європейської системи зарахування залікових одиниць трудомісткості з метою сприяння мобільності всіх учасників навчального процесу. Усунення перешкод для мобільності викладачів, студентів виділено як окремий напрямок необхідних змін в системі вищої освіти. Це означає можливість навчання і викладання за межами власної країни. П'ятим пріоритетом визнається підтримка європейського співробітництва в контексті забезпечення якості освіти, з метою розробки

відповідних спільних критеріїв методології оцінки. Шостий напрямок – це сприяння європейським поглядам у вищій освіті, особливо в роботі над створенням навчальних програм, співпраці між навчальними закладами, навчанні і наукових дослідженнях [203, с. 190].

М. Згуровський [117] виділяє низку недоліків, які не подолані й досі та заважають Україні відповідати загальним європейським освітнім стандартам, запропонованим у перелічених вище домовленостях:

- надлишкова кількість навчальних напрямів і спеціальностей;
- недостатнє визнання у суспільстві рівня «бакалавр» як кваліфікаційного рівня, його незатребуваність вітчизняною економікою;
- загрозлива у масовому вимірі тенденція до погіршення якості вищої освіти, що наростає з часом;
- збільшення розриву зв'язків між освітянами і працедавцями, між сферою освіти і ринком праці;
- відсутність поєднання навчання та наукового дослідження, а система наукових ступенів складна у порівнянні з загальноєвропейською, що ускладнює мобільність викладачів і науковців в Європі.

Відійшла в минуле система підвищення кваліфікації та перепідготовки. Нової системи, що задовольняла б потреби ринкової економіки, в Україні не створено. Тому дуже важливий загальноєвропейський принцип «освіта через усе життя» поки що в умовах нашої держави не може бути в повній мірі реалізований.

Університети України не беруть на себе роль методологічних центрів, новаторів, піонерів суспільних перетворень, за якими має йти країна. Рівень автономії ВНЗ у цих питаннях значно нижчий від середньоєвропейського.

Ці та інші перешкоди погіршують розпізнавання нашої системи вищої освіти зовнішнім світом, підсилюють ізоляціоністські тенденції, погіршують мобільність наших студентів, викладачів і науковців в межах європейського освітнього простору і ринку праці.

Ґрунтовний аналіз європейської освіти за Болонською моделлю не тільки свідчить про непересічне значення набутого в цих країнах позитивного досвіду структурного реформування вищої школи, але й показує необхідність розумного запозичення кращого і того, що саме потрібно змінити в системі вищої освіти України, які відповідні реформи започаткувати. Реформування вищої освіти у світі відрізняється великою різноманітністю. Серед найважливіших аспектів освітніх реформ, здійснених у зарубіжних країнах протягом останніх десяти-п'ятнадцяти років, необхідно назвати зміни в управлінні освітою [6, с. 12]. Мова йде, перш за все, про перерозподіл відповідальності за прийняття рішень між різними рівнями управління. Реформи управління освітою на макрорівні (тобто на рівні національних систем освіти) полягали, головним чином, у прогресивній децентралізації управління і делегуванні великих повноважень суспільству. Управління освітою переважно ґрунтується на демократичних (виборних) засадах при широкій участі громадськості, і контроль за освітянським процесом здійснює головним чином позавідомчий орган. Більшість навчальних закладів, незважаючи на форму власності, фінансуються з державних бюджетів через систему субсидій, що дає можливість здійснювати державний контроль. У всіх розвинутих країнах існує єдиний державний освітній простір. І всі навчальні заклади, незалежно від форми власності, відповідальні перед державою за своїх випускників. Важливим завданням, яке стоїть перед українською вищою школою, є її широке інтегрування в міжнародну систему освіти. Для ефективного управління реформуванням вищої освіти України потрібно не сліпо копіювати інші освітні системи, а ретельно переглянути переваги і недоліки попередньої системи освіти, знайти перехідні конструктивні форми до ефективних і прогресивних систем і технологій освіти.

Лісабонська конвенція та Сорбонська і Болонська декларації визнали, що основною метою підписаних документів є полегшення доступу мешканцям кожної держави Європи і студентам навчальних закладів до

освітніх ресурсів та ринків праці інших країн. Тут формулюють три необхідні та достатні принципи, які, на жаль, є найважчими для виконання в нашій державі. Це – мобільність членів освітянського простору, в першу чергу студентів; привабливість освітянських послуг та можливість працевлаштування [116].

Мобільність – важлива якісна особливість європейського простору, вона передбачає мобільність людей між вищими навчальними закладами та між державами. Для України цей пункт Болонської декларації залишається найменш втіленим та найбільш проблемним, різниця у масштабах студентської мобільності між країнами-членами ЄС та Україною разюча. Наприклад, за статистикою Представництва Єврокомісії за 12 років українцям видано всього 100 грантів мобільності професорсько-викладацького складу, а європейські університети за програмою ERASMUS MUNDUS (програма освітніх обмінів для країн не членів ЄС) відвідали 79 студентів [238, с. 169]. Попри наявність та розробленість методологічних засад освітянської мобільності в Україні їй заважають системні невідповідності, візовий режим, економічні характеристики нашої країни, зрештою різниця між рівнем життя в Україні та країнах ЄС. Але, коли йдеться про інтернаціоналізацію освіти, що є освітянським крилом глобалізації, зусилля держави мають бути ексклюзивними.

Привабливість ВНЗ для студентів – це великої ваги комплексна компонента, яка включає перспективу для кар'єри, що надає університет, якість та вартість навчання, вартість проживання, доступність побутових послуг, наявність стипендіальних програм, повага до європейських та світових цінностей, відсутність міжнаціональних та релігійних конфліктів, відповідність європейським освітянським стандартам тощо. Працевлаштування – це третій принцип, що лежить в основі забезпечення прав молодій людині на транснаціональну освіту.

Таким чином, вищий освітянський поверх європейського простору можуть займати держави, які повністю сприяють студентському

самовиявленню, що головним чином забезпечується золотою тріадою – мобільністю, привабливістю, працевлаштуванням. Це прерогатива, компетенція і обов'язок держави перед молоддю України, системою української освіти та перед європейською співдружністю [116].

Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон «Про вищу освіту» та ряд нормативних актів Міністерства освіти і науки) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (уведення ступеневої системи освіти), але за більшістю напрямів вона йому не відповідає. Це пов'язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в Європейський простір. Вони більшою мірою мали «внутрішній» характер і переважно зводилися до «прилаштування» системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором.

Якість – це основа європейських домовленостей у рамках Болонського процесу, до якого минулого року приєдналася Україна. Відповідно до його принципів, відповідальність за якість вищої освіти лежить насамперед на кожному окремому навчальному закладі, й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи навчання на національному і міжнародному рівнях. Звернемо увагу, що мова йде вже не стільки про якість освіти як таку, скільки про систему гарантій такої якості, котра б забезпечувала привабливість вищої освіти [173, с. 12].

Євроінтеграційні процеси актуалізують потребу в теоретичному осмисленні проблем конституювання європейського науково-освітнього простору, можливостей і перспектив входження в нього національного освітнього простору. Річ у тім, що європростір репрезентує, з одного боку, цивілізаційний рівень освіти, її відповідність вимогам суспільства знання, а з іншого – гуманістичні принципи західної цивілізації. Отож, європеїзація національного освітнього простору вимагає, по-перше, його інформаційно-

комп'ютерної модернізації, а по-друге – взаємоузгодити європейські світоглядні орієнтири з національними духовними вартостями.

Сьогодні українська освіта переживає складні процеси зміни її функцій, що зумовлено впливом глобалізації на суспільство. Це, своєю чергою, вимагає впровадження сучасних підходів до дидактики вищої школи, постійного пошуку нових засобів, форм і методів активізації інтелектуальної діяльності, формування системи навчання впродовж життя. Немає сумніву, що участь України в Болонському процесі стане поштовхом до об'єднання інтелектуальних зусиль громадськості з метою модернізації національної системи освіти. І це не тільки потрібно, а й можливо. Академічна спільнота усвідомлює свою відповідальність за майбутнє освіти, яку в усьому світі визнають гарантом свободи нації, оборонною лінією її безпеки [309, с. 46]. Адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини є головними чинниками якості її життя, а якість освіти – головною метою, пріоритетом розвитку громадянського суспільства. Не випадково серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу, за яким ООН порівнює рівень соціального та економічного розвитку різних країн, показник освітньої діяльності є одним з трьох основних індикаторів в інтегрованій оцінці людського розвитку. Більше того, нині у Європі вона сприймається як об'єкт суспільного єднання і консолідації різних народів, національних освітніх систем.

«Освіта належить до таких інституцій, – підкреслюють Л. Губерський, М. Михальченко, В. Андрущенко, – від якості й рівня розвитку яких безпосередньо залежить прогрес суспільства загалом і людської особистості зокрема [86, с. 500]». Та головним усе ж таки в усіх модифікаціях суспільства, пов'язаних із входженням України в єдиний інформаційний простір, повинна залишатись орієнтація на людину, головні людські чесноти – справедливість, совість, етична чистота, прагнення творити добро.

Кожна людина унікальна, тому система освіти має бути особистісно зорієнтованою, задовольняти не тільки суспільні, а й індивідуальні потреби в

освітніх послугах, усебічно розвивати неповторні творчі здібності. Потенціал освіти в інформаційному суспільстві формується та реалізується не тільки державою, а й кожною конкретною людиною, від якої залежить ефективність інформації, доступної для всіх у вигляді відкритої можливості. Спосіб актуалізації можливостей визначається передусім особистістю, що постає не тільки об'єктом, а й активним суб'єктом інноваційної освітньої діяльності.

Система освіти повинна стати мультифункціональною, добре керованою, що передбачає певну міру свободи для тих, хто навчається, та враховує їх індивідуальність і неповторність. Освіта як система характеризується також взаємозв'язком її рівнів, якісною і кількісною специфікою своїх підсистем.

Сучасна філософія освіти широко використовує системний підхід, який дозволяє виявляти всі елементи досліджуваної системи, їхні внутрішні та зовнішні зв'язки, якість і рівень виконання системою головної корисної функції, внутрішні та зовнішні суперечності, приховані резерви і межі розвитку як окремих елементів і зв'язків, так і системи в цілому.

Система освіти є соціальною системою, головне призначення якої – виконання корисних освітніх функцій і задоволення освітніх потреб. Однак ефективність існуючої сьогодні системи освіти надзвичайно низька, тому що головна освітня функція виконується незадовільно.

Створення єдиного інформаційного простору освіти України слугуватиме підвищенню ефективності управління освітою за рахунок розвитку освітньо-інформаційної політики.

У відповідності до призначення єдиного інформаційного простору освіти України можна визначити наступні принципи його побудови: системності, етапності, уніфікації, спадкоємності, відкритості, повноти, цілісності, доступності та ін. ; й основні напрями його створення: науково-дослідне, організаційне, технологічне. В той же час єдиний інформаційний простір освіти України й інформація, що міститься у ньому, повинні відповідати певним вимогам. Основними загальними вимогами до єдиного

інформаційного простору освіти України є повнота, ефективність, впорядкованість, актуальність, релевантність, толерантність, достовірність, однозначність, непротирічність, зіставність, захищеність.

Освітньо-інформаційна політика розглянуто в широкому і вузькому розумінні. В широкому розумінні освітньо-інформаційна політика – це тривалість освітньо-інформаційних відносин між різними соціальними та інституційними групами всередині держави і на міжнародному рівні. В сучасних розвинутих суспільствах її здійснюють держави та інститути. З цього погляду, освітньо-інформаційна політика є результатом їх спільної діяльності в освітньо-інформаційній сфері. Та враховуючи те, що право застосування освітнього процесу належить державі, освітньо-інформаційна політика повинна розглядатись як специфічна її діяльність, покликана реалізувати не тільки державні (національні), а й суспільні інтереси специфічними освітньо-інформаційними засобами. У вузькому розумінні освітньо-інформаційна політика – це діяльність держави з формування системи інформації та сприятливих умов ефективного розвитку освіти. Тому на сьогоднішній день потрібна нова модель навчання, оскільки виробництво інформаційного продукту виступає сьогодні рушійною силою освіти і подальшого розвитку суспільства.

Висновки до третього розділу

Підводячи підсумок слід зазначити, що сьогодні майбутнє стає все більш залежним від ставлення суспільства до освіти, від того, як трактується не тільки статус освіти, а й сам її зміст і функції. Починає усвідомлюватися та обставина, що майбутнє суспільства залежить не тільки від здатності сучасної людини прийняти нову систему координат, а й від того, чи здатна вона стати іншою за своїми інтересами, потребами, ціннісними настановами. При цьому цілком ясно, що в умовах інформаційного суспільства, в процесі

переходу від «споживацької» до нової, гуманістичної концепції людини, головним в освіті ХХІ століття має бути рух до людини, до її духовності, розвиток її творчих здібностей, боротьба з технократичним снобізмом.

Термін «державна політика у сфері освіти» або «державна освітня політика» почав використовуватися у науковій літературі з 60 – 70-х років ХХ століття, коли в СРСР, США, державах Європи й у Японії освіта почала розглядатися як найважливіший фактор економічного розвитку й соціального прогресу, як сфера, що потребує особливої уваги на загальнодержавному рівні.

У науковій літературі дається кілька визначень поняття «державна освітня політика». Ось деякі з них: освітня політика – найважливіша складова політики держави, інструмент забезпечення фундаментальних прав і свобод особи, підвищення темпів соціально-економічного й науково-технічного розвитку, гуманізації суспільства, зростання культури. Освітня політика встановлює на основі суспільної згоди докорінні цілі й завдання розвитку освіти, гарантує їх утілення в життя шляхом узгоджених дій держави й суспільства. Найперше завдання освітньої політики на сучасному етапі – це досягнення сучасної якості освіти, її відповідність актуальним і перспективним потребам особи, суспільства і держави. Державна політика в сфері освіти – політика, в основі якої лежить принцип пріоритетності питань освіти, недопущення створення й діяльності політичних організацій і релігійних рухів у державних і муніципальних освітніх закладах, органах управління. Організаційною основою державної політики є програми розвитку освіти, що приймаються найвищим органом законодавчої влади. Освітня політика – складова частина політики держави, сукупність теоретичних ідей, цілей і завдань, практичних заходів розвитку освіти. Освітня політика – це передусім політика, що забезпечує розвиток і функціонування системи освіти. Вона спрямована на забезпечення суспільства знаннями, необхідними для суспільного розвитку. Освітня політика – це сфера діяльності, пов'язана відносинами між соціальними

групами щодо передачі новим поколінням нагромадженого соціального досвіду, і трансляція культури. Предметом освітньої політики є відносини або система відносин, що виникають у процесі діяльності. Освітня політика – це діяльність держави стосовно функціонування та розвитку системи освіти. Розробка освітньої політики ґрунтується на всебічному аналізі, метою якого є виявлення і порівняння можливих варіантів політики. Прийнята освітня політика встановлює пріоритетні напрямки для фінансування, управління, планування і контролю системи освіти.

Отже, саме поняття «державна освітня політика» передбачає, що суб'єктом її є державні органи регулювання освітнього процесу (органи законодавчої, виконавчої та судової влади, інститути громадянського суспільства). Водночас у сучасних політичних умовах суб'єктами державної освітньої політики виступають як регіональні структури управління освітою, так і міжнародні органи та установи, які здійснюють освітню політику на світовому рівні (наприклад, ЮНЕСКО, Міжнародний валютний фонд, ЄС, Міжнародний фонд «Відродження» та інші). Склад і компетенції органів та інституцій освітньої політики є специфічними для кожної держави.

Об'єктами освітньої політики виступають власне самі національні системи освіти, офіційно закріплені в кожній державі, міжнародні зв'язки національних систем освіти, структурні елементи. Через неоднаковий рівень економічного розвитку в державах сучасного світу їх освітня політика спрямована на розвиток різних елементів систем освіти.

Державна освітня політика спрямована на забезпечення суспільства знаннями, необхідними для суспільного розвитку. Для досягнення цієї мети держава здійснює узгодження різних суспільних процесів, що впливають на «виробництво знань» та «виробництво фахівців», які ці знання застосовують. Зазначені процеси можуть відбуватися як у сфері освіти, так і поза нею.

У сучасному суспільстві у вищій освіті дві ролі: перша – традиційна, пов'язана з підготовкою спеціалістів, друга – гуманітарна – пов'язана з розвитком людської особистості, формуванням її ціннісної свідомості.

Орієнтація на прагматизм і утилітаризм освітнього процесу оцінюється як негативна, особливо – на університетському рівні. Очевидною є тенденція, коли не вистачає загальної культури, і це породжує явища функціональної неграмотності власників дипломів про вищу освіту та їх професійної некомпетентності.

Цілі державної освітньої політики зумовлюються цінностями, що визначають структуру концепції вищої освіти, на яку орієнтується держава. В першу чергу це цілі державотворення, підвищення культурного рівня суспільства, розвитку політичної, правової, моральної культури населення України.

У ХХІ столітті людина, як носій цінностей традиційної культури, втрачає свої колишні переваги, потрапляє у сувору залежність від стереотипів поведінки, що їй нав'язують. Через об'єктивні обставини вона змушена включатися в жорстку конкурентну боротьбу за виживання, за матеріальне благополуччя, дотримуватися незвичних форм духовно-практичної діяльності. Ставши жертвою таких обставин, вона, як і все суспільство, потерпають від душевного дискомфорту, втрати автономності духовного життя, традиційних ідеалів національної та світової культури.

Доведено, що ефективність правового регулювання політичних відносин у суспільстві перехідного типу визначається не лише ступенем соціально-економічного розвитку та правової свідомості, а й рівнем розвитку громадянського суспільства. На певному етапі воно стає суб'єктом, який впливає на функціонування держави як системи адміністративних та силових інститутів, обмежених рамками правових законів. Держава стає правовою лише тоді, коли з'являється паритетність у відносинах між громадянським суспільством та владою, що досягається шляхом її легітимізації, тобто представницького народовладдя. З позицій цих вимог, Україна лише стає правовою державою, формуючи відповідні органи, структури та інститути влади.

Зазначено, що сьогодні однією з основних перешкод на шляху становлення державної освітньої політики України є неузгодженість норм національного законодавства, а також численні розбіжності з нормами міжнародного права, про що доводить аналіз низки документів, а саме: Конституції України, Законів «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», Державну національну програму «Освіта (Україна XXI століття)», Законів України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки України», «Про інноваційну діяльність», «Про національні інформаційні ресурси», Концепцію і Програму інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, ряду постанов Кабінету Міністрів України і т.д.

В розділі роботи підкреслюється, що концепція державної освітньої політики України має бути документально оформленою у вигляді нормативного правового акту. При цьому вона не повинна стати «мертвою буквою закону», а мати змогу постійно розвиватися, відображаючи необхідну зміну пріоритетної мети і завдань освітньої політики мірою розвитку суспільства.

Що ж до державної освітньої політики в Україні, то українське інформаційне законодавство перебуває на початковій стадії формування. Тому в центрі уваги державної влади, політичних об'єднань і наукового співтовариства має бути розробка концептуальних основ інформаційної політики і формування освітньо-інформаційного законодавства України з урахуванням особливостей сучасного етапу розвитку державності, суспільства і освіти, а головне – узгодження з сучасним антропологічним імперативом.

РОЗДІЛ 4

СОЦІАЛЬНИЙ СУБ'ЄКТ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ: СОЦІОКУЛЬТУРНА СУТНІСТЬ ТА ДИНАМІКА

Філософська система Конфуція є одним з основних надбань культури в Стародавньому Китаї, так само як буддистська філософія – в Стародавній Індії. Перша з них вибудовує розуміння відповідальності на засадах обов'язку служіння імператору як батькові, який в свою чергу відповідає за підданих, турбується про них; інша – на засадах досягнення стану бодхисатви, що означає відмову від особистого спасіння заради допомоги всім живим істотам та відповідальність за них. Давньогрецькі мислителі тлумачили відповідальність невіддільно від понять «справедливість», «добročесність», «обов'язок», «проступок».

В епоху Середньовіччя розуміння відповідальності суб'єкта знаходилося в одній зв'язці з ідеєю гріховності людини від народження, джерелом якої є Новий Заповіт. Слідуючи принципам всепрощення та милосердя, людина в змозі пронести тягар відповідальності за гріх першої людини та його спокутувати, результатом чого буде блаженне життя в іншому світі. Філософ і теолог Аврелій Августин є одним із яскравих захисників даних положень. Філософи-схоласти, П. Абеляр, І.Д. Скот, М. Екхарт, в дусі інакомислення прагнули довести значимість індивідуального моральнісного вибору, що означало відповідальність самої людини за свої діяння й підривало догмати церкви.

Доба Гуманізму та Реформації характеризувалася апологією індивідуалізму та персональної відповідальності.

Новий час піддав ґрунтовному філософсько-теоретичному осмисленню відповідальність суб'єкта з позицій єдності свободи та детермінізму. Філософи-детерміністи, зокрема Т. Гоббс, Дж. Локк, поривають з божественним фаталізмом та виводять на перше місце суспільну

необхідність. Відповідальність при цьому постає необхідною умовою співжиття громадян у суспільстві. Повернення ж до фаталістичних принципів французькими просвітниками, такими як К.-А. Гельвецій, П.-А. Гольбах свідчило про суспільну кризу, що назрівала в XVIII ст. у Франції.

Німецька класична філософія, зокрема її яскравий представник І. Кант своїм вченням про обов'язок як моральну, внутрішню необхідність робить революційне зрушення в поглядах щодо проблеми відповідальності. Людина стає підзвітною (відповідальною) лише тоді, коли її дії залежать від її волі, коли у вчинку людина була суб'єктом, тобто активним, свідомим і творчим началом. Заслуга І. Канта в тому, що він поставив відповідальність на рівень внутрішнього механізму контролю.

Марксистське розуміння відповідальності будується на основі розгляду індивіда як суспільної істоти, нездатної жити ізольовано від інших, поза соціально-економічними відносинами, та на основі класових відмінностей, що передбачає різну міру та форму відповідальності соціального суб'єкта. Теорія марксизму в площині проблеми відповідальності виділяється й тим, що наділила клас пролетаріату відповідальністю за хід історичного процесу, за побудову безкласового суспільства.

Як визначається в дисертації, західна філософія кінця XIX ст. – XX ст. характеризується плюралістичністю поглядів на явище відповідальності та співіснуванням найрізноманітніших філософських думок щодо нього. З одного боку, відповідальність постає досить сумнівним явищем, яке заважає людині жити згідно «волі до влади» (Ф. Ніцше), спадковості та інстинктів (З. Фройд), а з іншого – постає у формі «абсолютної», що передбачає відповідальність як за себе самого, так і за людство в цілому (Ж.-П. Сартр), у формі турботи про «Іншого» (Е. Левінас) та відповідальності за збереження життя на Землі (Г. Йонас, К.-О. Апель). У соціально-філософському плані найзнаменнішим для цього історичного періоду є висновок про те, що відповідальність постає однією із здатностей свідомої та самокритичної особистості, що скеровує свою діяльність, зважаючи на наслідки своїх дій.

Як було показано раніше, як і будь-яка сфера людської діяльності, освіта має вимірюватися на відповідальність. Останнє делегується суб'єктам освіти, як персоніфікованим істотам, так і установам, організаціям, інститутам, які здійснюють освіту. Кожен з них має свою міру свободи і відповідальності. Зупинимось на цьому детальніше.

Поняття «суб'єкта» у філософії та педагогіці як носія певного рівня свідомості і свободи є стрижневим для розгляду теми нашого дослідження. Проблема суб'єкт-об'єктного відношення як відношення того, хто пізнає, до того, що пізнається, завжди була однією з генеральних проблем філософії і поставлена з виникненням самої філософії. В рамках того чи іншого рішення цієї проблеми розумілася і природа суб'єкта. В античній філософії відношення суб'єкта і об'єкта відтворювалося в неадекватній формі, наприклад, як відношення неістинного знання за поглядом і відповідного йому небуття і знання за істиною та відповідного йому буття. Але, здається, вже у Аристотеля виникає «думка» про можливу невідповідність космології внутрішнього світу індивіда і космології об'єктивного світу. Тут досить згадати, що Аристотель аналізував мислення як підпорядковане своїм особливим нормативним правилам.

Середньовіччя репрезентоване міркуваннями Августина («Сповідь»), який у полеміці з античним скептицизмом вказав на неможливість сумнівів принаймні в існуванні самого того, хто сумнівається. І це не просто випадковий збіг: тут дається взнаки спільність у розумінні онтологічної значущості «внутрішньої людини», яке отримує своє вираження у самосвідомості. Категорія «самосвідомість» була незнайома античності: значущість свідомості є продуктом християнської культури.

Різде протиставлення суб'єктивної достовірності, самосвідомості суб'єкта і світу об'єктивної дійсності вперше проведено філософом Нового часу Р. Декартом [89], який тим самим поставив для подальшої філософської та педагогічної думки питання про відношення «внутрішнього» світу свідомості і «зовнішнього» світу природної реальності, тобто сформулював

відношення суб'єкта і об'єкта як специфічну проблему, розуміючи суб'єкт як щось відмінне від об'єкта. Розщеплення всієї дійсності на суб'єкт і об'єкт – ось те принципово нове, чого в такому аспекті не знала ані антична, ані середньовічна філософія. Однак гносеологія в цей період ще не відірвалася від свого онтологічного кореня. Не випадково не стільки проблема суб'єкта, скільки проблема субстанції виявилася однією з центральних у вченнях філософів XVII століття. Більшість із них розділяло переконання, що мислення осягає буття і що в цьому сутність мислення і полягає: мислення, якщо воно істинне, є мисленням буття; істинне мислення визначається тим, про що воно мислить, і тільки неістинне мислення, помилка визначається суб'єктивними особливостями самого мислячого. Для такого філософського підходу мислення визначається не суб'єктивною побудовою розуму, а структурою предмета, тим, про що мислять. Тут ще «суб'єктність» розумілася скоріше в негативному сенсі як суб'єктивні особливості свідомості, як джерело хибних думок («ідоли» Ф. Бекона). Правда, вже Г. Лейбніц мав здогад про суто «суб'єктне», «діяльнісне» влаштування своїх «монад». Діяльність монад, за Лейбніцем, виражається у безперервній зміні внутрішніх станів [187, с. 421].

Німецька класична філософія показала подальшу неможливість метафізично-дуалістичного протиставлення суб'єкта і об'єкта як двох всередині себе замкнених субстанцій і спробувала зрозуміти об'єкт в єдності з творчо-створювальною діяльністю суб'єкта (тут це порозуміння було досягнуте на ідеалістичній основі, як визнання об'єкта продуктом творчості суб'єкта). Іммануїл Кант поставив проблему трансцендентального суб'єкта, чим заклав передумови для розуміння суб'єкта як родового, тобто для розуміння його специфічно соціальної природи [136]. Велика заслуга Й. Фіхте полягає у проголошенні невіддільності суб'єкта і об'єкта один від одного, автономності і діяльності «Я» як початку всього сущого. Ф. Шеллінг розвинув тему діалектики свободи і необхідності суб'єктного буття.

К. Маркс підкреслив первинність матерії, об'єктивної реальності по відношенню як до суб'єкта, так і до об'єкта, і зв'язав рішення теоретико-пізнавальної проблеми суб'єкта і об'єкта з розумінням взаємовідношень суб'єкта і об'єкта в практиці як масової чуттєво-предметної діяльності. У марксизмі цілком свідома діяльність кожного конкретного індивіда, підсумовуючись у спільну (суспільну) діяльність у процесі відчуження, набуває надіндивідуального характеру, і в цьому сенсі люди справді «не відають, що творять». Надіндивідуальне виступає як відчужена, безособова, однак об'єктивна сила, що детермінує поведінку індивідів [194, с. 1–3].

Сучасний етап розвитку проблематики суб'єкт-об'єктних відносин характеризується тим, що структурна специфікація будь-якого найпростішого акту людської діяльності виявляє в ньому «суб'єкт»: носія діяльнісної здібності, який ініціює і направляє її здійснення, і реальний об'єкт його цілеспрямованої предметної активності. Макс Вебер підкреслював, що дією стає будь-яка активність індивіда або індивідів, що пов'язують з нею свій суб'єктивний «сенс», – не виключаючи ситуації, коли дія не передбачає спеціальних зусиль для досягнення мети, а «зводиться до невтручання або до терплячого прийняття [55, с. 602–643]». Подібне застереження робив П. Сорокін, підкреслюючи, що соціальні дії не можуть бути тільки «активними», але й пасивними, наприклад толерантними [290, с. 195]. І звичайно ж, слід визнати зв'язок взаємопроникнення суб'єкта та об'єкта, що розкривається за допомогою категорій опредметнення і розпредметнення [228, с. 154–155]. По суті, діяльність є соціальна активність, яка адресує себе іншим людям і поколінням. Діяльність є єдністю опредметнення і розпредметнення: вона безперервно переходить із форми цілеактивної здатності людини у форму предметного втілення і навпаки.

Таким чином, категорія «суб'єкт» у філософії – це носій предметно-практичної активності та пізнання, що здійснює зміни в інших суб'єктах та самому себе.

Дещо іншого змісту категорія «суб'єкт» набуває у педагогіці. На відміну від суто філософських уявлень, поняття «суб'єкт» в освітньому просторі розглядається у контексті прояву певного рівня свободи, діяльності та відповідальності. Причому існують певні відмінності в різних освітніх парадигмах.

Класичне раціоналістичне уявлення про існування якоїсь «безумовно правильної пізнавальної позиції» суб'єкта виступає в якості ідейної передумови авторитарної системи освіти, монологізму, «ідеолатрії», тобто тої сукупності освітньої методології, що асоціюється сьогодні з негативними аспектами класичної освітньої парадигми. Однак, аналізуючи класичний раціоналізм, варто відмітити інший його бік: саме в річищі європейської раціоналістичної традиції Нового часу і Просвітництва формується концепт «вільної відповідальної самосвідомої думки, що не підкорюється тиску зовнішніх сил, чи то інерція повсякденної свідомості, авторитет традиції, релігійні догми, не кажучи вже про грубий ідеологічний та соціальний диктат [342, с. 189–203]».

Суб'єкт раціонального пізнання несе повну відповідальність за зміст своєї думки, і саме в цьому І. Кант бачить сутність просвіти: «Просвіта – це вихід людини зі стану свого неповноліття... Неповноліття є неспроможністю користуватися своїм розумом без керівництва з боку когось іншого. Май мужність користуватися власним розумом! – таким, отже, є девіз Просвітництва [135]».

Мета в класичній освіті виступає основним керівним, направляючим началом: саме вона вперше віддаляє вчителя від учня і спонукає вчителя до дії. Принципова відтворюваність діяльності лежить в підвалинах усієї будови класичної освітньої парадигми. Її центральними категоріями є такі поняття, як мета (цілі) навчання і виховання, їх засоби, методи, принципи й закономірності. Цілі класичної освіти завжди наперед визначені суспільством: його життям, планами, соціальним порядком і світоустроєм. Наперед визначені соціальним замовленням цілі відкривають шляхи до

педагогічної творчості, педагогічного пошуку шляхів їх реалізації. Знайдені шляхи потім нормуються, перетворюються в програми, посібники, стандарти, методики. Виведені і сконструйовані наукою засоби, методи, принципи й закономірності навчання сприяють освітньому процесові, його становленню в якості більш гарантовано відтворюваним.

Отже, в класичній парадигмі освіта розглядається як раціональна діяльність по перетворенню людини, підготовці й адаптації її до життя, вона виступає як приналежність певного суб'єкта, що ініціює і розгортає освіту. В межах класичної освітньої парадигми таким суб'єктом виступає тільки вчитель – дорослий, раціональний, «вчений», а учневі (незрілому, ірраціональному, неосвіченому) відводиться роль об'єкта. Більше того, як показує А. Огурцов, аналізуючи філософію Просвітництва, суб'єкт абсолютно упевнений в тому, що «має право направляти свідомість другої людини, «переробляти» її згідно універсальних норм розуму, вести людей до загального щастя, абсолютно не цікавлячись їх думками і бажаннями [227]».

Некласична освітня парадигма, як і некласичний тип філософування, бере свій початок із середини ХІХ сторіччя, і остаточно сформувалась у ХХ сторіччі. Проте ще в середньовічні часи Монтень писав, що постійно кричать учневі у вуха, як наче ллють у лійку, а обов'язок учня полягає лише у повторенні сказаного. ... Мені хотілось би, щоб учитель виправив цей бік справи, щоб він із самого початку згідно здібностей вихованця давав йому можливість висловитися, розвивав у нього смак до речей, примушував його робити між ними вибір і відрізняти їх, щоб іноді показував учневі шлях, а іноді давав йому самому знаходити його [227, с. 184].

Некласичний тип філософування імплікує в освітній простір, в першу чергу, принцип «суб'єкт – суб'єктного» розуміння взаємодії учня й учителя. Тут відбувається спроба подолання базового протиріччя класичної освітньої парадигми на користь принципу гуманізму, визнання абсолютної цінності індивідуальної особистості. Учень отримує право на власну активність,

діяльність, вироблення власного глузду і, таким чином, здобування саме знання (у протилежність споживанню інформації) з оточуючого світу.

Першочергового значення тут набуває філософсько-антропологічна проблематика, головною особливістю якої можна вважати зміщення наголосу з раціонально обґрунтованої й інтерпретованої на освіту, що розуміється радше як виховання. Саме тому виховання виступає визначальною категорією як філософської антропології у її педагогічних експлікаціях, так і некласичної освітньої парадигми в цілому.

У цьому змісті дослідники виокремлюють дві плідні ідеї [240, с. 25–35]. Перша – це розуміння позиції учня як позиції обов'язково активної. Тут знімається прийнята в класичній традиції суб'єкт – об'єктна дихотомія і постулюється ідея освіти як суб'єкт – суб'єктного, обопільно активного процесу. Учень (або вихованець) активний не в меншій мірі, ніж учитель (вихователь), отже, вони обидва виступають рівноправними суб'єктами всередині освітнього простору (або виховної дійсності). Друга ідея – це метафора «зустрічі»: акт освіти здійснюється в момент зустрічі учня й учителя, що з однаковою швидкістю рухаються у напрямку один до одного.

Отже, суб'єктом у некласичному інваріанті освітнього простору виступає й учень, і вчитель, а освіта визначається як суб'єкт – суб'єктна взаємодія, діалог, «зустріч» рівностатусних суб'єктів, що розгортається в екзистенціальній площині.

Для адекватного осмислення проблеми суб'єкта в педагогіці в умовах сьогоденної дійсності необхідно звернутися до особливостей сучасного філософського дискурсу. Нині йдеться про філософію не як про унітарну область знань, а про множинність, плюралістичність різних філософій. Одним із найвпливовіших у цьому спектрі виступає постмодерне, а також пост-постмодерне (after-postmodernism) бачення світу, причому скоріше не у формі певної системи поглядів, але як сукупності певних процедур конструювання реальності та її прочитання.

Постмодернізм як культурно-історичний проект, як «авторerefлексія» культури (М. Фуко), як своєрідна ідеологія сучасного соціуму пронизує всі сфери суспільного життя. У філософії з поняттям постмодерну найчастіше асоціюються такі імена, як Ж. Ліотар, Ж. Дерріда, М. Фуко, Р. Рорті, а також такі теоретичні підходи, як деконструктивізм, постструктуралізм і неопрагматизм.

Говорячи про постмодерний підхід до освіти, мовиться про особливе бачення світу і його імплікації з точки зору освітнього проекту. Можна сказати, що постмодерне бачення світу з'являється значно раніше власне філософського постмодерну, наприклад, в низці педагогічних проектів початку ХХ сторіччя, як це вельми доказово показав Р. Рорті, аналізуючи педагогічну концепцію Дж. Дьюї [269]. Освіта для Дьюї виступає, передусім, сумісною діяльністю тих, хто навчає і хто навчається, і вона тим глибше й багатше, чим ширшою є подібна освітня кооперація.

Отже, в такому розумінні освіта й демократичний порядок обумовлюють один одного, бо для обох понять виявляється значущим взаємне прийняття взаємодіючими індивідами різноманіття інтересів і принципу вільної взаємодії. Тобто йдеться про активну взаємодію суб'єктів у комунікативному полі, що передбачає розуміння й домовленість про взаємоприйнятні правила й умови, а така комунікативна практика якраз відповідає постмодерному підходу.

Для проблематики постмодерного освітнього простору найважливішим є постмодерне розуміння реальності як чогось більш складного, ніж людина може собі уявити. Вона виявляється не чимось твердим і незмінним, що дзеркально відображається людською свідомістю, але скоріше потоком переживань і результатом особистої творчості. У традиції постмодерну суб'єкт творить реальність у відповідності до його потреб, інтересів, забобонів, культурних традицій тощо. При вказаному підході завданням освіти стає формування навичок орієнтування в такій багатоманітній реальності (або різноманітті реальностей). Особливо важливим це є для

транзитивного періоду (у тому числі і для України сьогодні), коли має місце не просто перехід від однієї реальності до іншої, що є драматичним само по собі, але й перехід від упевненості в наявності лише однієї реальності до усвідомлення їх, множинності.

І. Ілліч («Суспільство без шкіл») вважає, що глобальні проблеми виживання цивілізації можуть бути вирішені лише шляхом рішучого ламання існуючої освітньої парадигми й переходу до безпосередньої турботи один про одного (ідея «сумісного виживання»). «Шкільна система сьогодні виконує триєдину функцію, характерну... для могутніх церков. Вона виступає одночасно сховищем соціальних міфів, засобом узаконення суперечностей, що містяться в цих міфах, і центром ритуальних дій, які відтворюють і підтримують розходження між цими міфами й реальністю [88]». Професіоналізація пізнання, за Іллічем, сприяла відлученню широких мас від задоволення природної пізнавальної потреби, і призвела до сакралізації знання, монополізованого групою своєрідного світського духовенства – ученої еліти. І. Ілліч пропонує замінити псевдоцінність «наукове знання» на істинну цінність – прагнення до сумісного виживання, дякуючи якому індивідуальна свобода реалізується у вільному творчому діалозі особистостей і у вільній же взаємодії їх із середовищем.

Отже, філософські інваріанти постмодерну і after-portmodernism-у привносять у проблему суб'єкта в педагогіці додаткові ракурси інтерпретації. Так, культура постмодерну для її суб'єкта є культурою самовизначення: культурна організація постмодерну задає («провокує») умови існування людини як вільно діючої істоти, здатної будувати власні «траєкторії» і втягувати необхідні розумоводіяльні засоби для їх реалізації. Подібним чином розуміється й суб'єкт освіти: вільний і такий, що самостійно вибудовує власні «освітні траєкторії» як форму «онтології індивідуальності».

Новітні філософські підходи відбивають видозмінність суб'єкта в педагогіці та освітньому просторі: наприклад в контексті поняття «віртуальна освіта» слід зазначити, що таке поняття безпосередньо пов'язується з новими

технологіями освіти, зокрема, дистанційними його формами. Уже сьогодні перестає бути актуальною географічна прив'язка випускника до конкретного вузу, а в майбутньому, як передбачається, це стане звичайним явищем. Дистанційне навчання дозволить скласти освітній «пакет» із курсів різних університетів, а місце одного загального диплома займуть свідоцтва про окремі прослухані курси, котрі й будуть визначати академічну кваліфікацію майбутнього працівника в очах роботодавця. Отже, питання випускника «Яку освіту вони мені дали?» (релевантний класичній освітній парадигмі, де учень виступає об'єктом) одного дня навік стане неактуальним: його місце займе питання «Яку освіту я у них узяв?» (як позиція суб'єкта – активного й відповідального).

Однак має місце інше наповнення категорії «віртуальна освіта», яке репрезентує проблему суб'єкта в освітньому просторі в принципово іншому ракурсі. Наприклад, дослідження А. Хуторського спрямовані на пошук соціально-філософських засад освіти віртуального типу шляхом звернення до російської філософської традиції, зокрема, до російського космізму (М. Федоров, В. Соловйов, К. Ціолковський, П. Флоренський, В. Вернадський, А. Чижевський, М. Лосський, М. Бердяєв, та ін.). «У філософії російського космізму діє древній фундаментальний принцип, що має визначальне значення для встановлення передумов віртуальної освіти: мікросвіт подібний до макросвіту, тобто людина подібна до Всесвіту. Звідси випливає, що глобальні процеси у певній мірі є тотожними локальним, зміни в людині відповідають змінам в суспільстві, зсуви на всіх рівнях організації суспільства (і природи) подібні й сполучені з уселенськими зсувами [330]».

Дана концепція виходить із ключової ідеї про подібність людини світові і про призначеність заселення в нього. Отже, смисл віртуальної освіти людини розуміється як розширення її внутрішнього світу до зовнішнього, взаємопроникнення мікро- і макрокосму. Говорячи мовою геометричних аналогій, віртуальній освіті відповідає сферична модель, що має необмежене число ступенів свободи й задає для людини багатозначний напрямок руху.

Центром такої сферичної моделі виступає особистісний освітній потенціал людини, відносно котрого й відбувається її розвиток. Відповідно, кожна особистість розвивається й освічується відносно своєї індивідуальної сутності, оскільки єдиний центр освіти всіх людей у такій моделі відсутній. «Сукупність віртуальних сфер, що розширюються, взаємодіють, взаємно перетинаються – таким є образ людини, яка пізнає, поступово заповнює собою увесь видимий і доступний її пізнанню світ [230]».

Таким чином, із точки зору постмодерної парадигми суб'єкт в освітньому просторі розуміється переважно як суб'єкт самоосвіти (вибудовування власної «освітньої траєкторії»), й характеризується такими рисами, як свобода, автономність, діяльність.

Виходячи із наведеного, суб'єкт у такому освітньому просторі набуває, з одного боку, таких характеристик, як особиста відповідальність за свою освіту в умовах «інформаційного вибуху» й експансії мас-медіа; побудова власної ідентичності в умовах «невизначеної», ігрової, віртуальної реальності; значне розширення діапазону особистісних виборів у сфері самовизначення і, відповідно, відповідальності за них. З іншого боку, вимір віртуальності може надавати суб'єктові освіти характеристик неперсоніфікованості, оскільки знімає необхідність безпосереднього особистого контакту суб'єктів в освітньому просторі. Суб'єкт проявляє у віртуальній освіті переважно свої когнітивні характеристики, залишаючи прихованими культурні, національні та інші особливості.

У такому розумінні суб'єктові в освітньому просторі притаманні свідома діяльність й свобода як найзагальніші аксіологічні домінанти його буття.

Афоризм Ж.-П. Сартра про те, що людина приречена на свободу, означає приреченість на ціннісний спосіб управління своєю діяльністю. Ця приреченість є приреченістю соціокультурного буття індивіда, яке змушує його робити перманентний вибір на підставі ціннісних пріоритетів. Як зазначав Е. Кассіер, культуру неможливо ні пояснити, ні визначити в

термінах необхідності, її слід визначати лише в термінах свободи. Розкриваючи сутність протистояння «доосьової» та «осьової» свідомості, К. Ясперс поглибив наведену тезу Е. Кассіра, зазначивши, що людина «осьової» епохи – це індивід зі значно ширшими світоглядними горизонтами, які стали можливими саме завдяки внутрішній розкнутості, свободі.

Свобода, демократія, безпечний і ефективний світопорядок, стан довкілля сформували сукупність визначальних цінностей суспільно-політичного буття людства впродовж попередніх 200 років. Однак варто зауважити, що будь-який тип організації суспільства насправді є ціннісно відносним: будучи прогресивним на момент виникнення, під час подальшого історичного розвитку він може виродитися в реакційний. У цьому контексті В. Тугарінов якраз наводить приклад свободи: формально будучи загальнолюдською цінністю, та чи інша форма свободи не завжди є нею насправді.

Поняття свободи є однією з фундаментальних філософських категорій, і трактується як «універсалія культури суб'єктного ряду, що фіксує можливість діяльності й поведінки в умовах відсутності зовнішнього цілеспрямовання [128]». Категорія свободи – не в значенні необмеженості чогось, а в значенні переважно внутрішньої детермінації на противагу зовнішній – характеризує всі специфічні прояви суб'єкта, так само як і культури, і соціуму. Будь-які спроби звести розвиток культури й суспільства до певних форм несвободи (зовнішньої детермінації) неминуче приречені на невдачу – в тій же мірі, як і спроби звести освіту особистості до системи різного роду зовнішніх визначальних впливів – від авторитарного тиску до інформаційно-ідеологічної селекції.

Свобода становлення суб'єкта в освітньому процесі не просто артикулюється як оптимізуючий фактор, а обґрунтовується як необхідна умова внутрішнього становлення самосвідомості, що детермінується умовами його внутрішньої суб'єкт – суб'єктної структури. При цьому об'єктивні детермінанти (тобто цінності, що привносяться в освіту

суспільством) ні в якому разі не випускаються з уваги, але у випадку особистісного людського розвитку вони діють, лише будучи охопленими й асимільованими внутрішньою структурою свідомості. В такому розумінні свобода обумовлена не усвідомленням зовнішньої необхідності, а пов'язана умовами суб'єкт – суб'єктної позиційності свідомості, і в такому значенні є внутрішньо визначеною.

Проблема свободи й освіти в різних варіантах прочитання набуває все зростаючої актуальності: «теорія вільного виховання» (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, С. Гессен), «вільна освіта» (Д. Дьюї, А. Нілл), «освіта як практика свободи» (Белл Хукс), «педагогіка свободи» (А. Пінський) та інші версії, що виходять своїм початком до епох Відродження й Просвітництва. В сучасній освітній риторичі свобода проголошується базовою цінністю і, водночас, метою освіти. Наприклад, О. Дусавицький пише про це так: «Основне право, що характеризує особистісну форму поведінку, – це право вибору власної долі. Щоб жити в невизначеному світі, а саме таким з'являється перед нами ХХІ сторіччя, необхідно сформулювати у дитини здібності, які дозволять йому самостійно вирішувати проблеми професійного й соціального самовизначення [100, с. 5–13]».

Співвідношення понять «свобода» і «освіта» подекуди розглядають у контексті філософії влади, що визначає останню саме як можливість зовнішнього цілеспрямованого діяльності іншого суб'єкта (М. Вебер). Однак численними дослідниками минулого і сьогодення освітній простір мислиться принципово і тільки невільним, оскільки насилля лежить у самій природі знання. Наприклад, М. Бердяєв зазначає: «Знання – примусове, віра – вільна. Усякий акт знання, починаючи з елементарного сприйняття і закінчуючи найскладнішими його плодами, містить у собі примусовість, обов'язковість, неможливість ухилитися, виключає свободу вибору [34]». Цілий напрямок в освітній теорії ХХ сторіччя називав себе «критичною педагогікою» (І. Ілліч, П. Фрейре, П. МакЛарен та ін.), піддаючи нещадній критиці переважно

насильницький, анти-вільний характер сучасного знання, а вслід за ним і освіти.

Отже, якщо знання є авторитарним за своєю внутрішньою природою, то чи можлива взагалі свобода в освіті як діяльності, що є переважно пізнавальною? Відповідь на це питання, як уявляється, лежить у площині онтологічної протилежності свободи й відповідальності. Класична бінарна опозиція «свобода – відповідальність» імплікується в освітній простір у вигляді діалектичного протиріччя, коли посилення одного полюсу автоматично призводить до послаблення або навіть знищення іншого. Сповна справедливо пише про це А. Адамський: «Головна причина педагогічного насилля, примусу і навіть приниження учнів криється саме в цьому – в гіпертрофованій відповідальності за успіхи своїх учнів [2, с. 4–17]». Інакше кажучи, надлишок відповідальності вбиває свободу. Тому проблема дотримання міри відповідальності (і, відповідно, свободи) неминуче призводить до нового прочитання ролі вчителя – учителя як тьютора.

Таким чином, освіта і свобода співвідносяться (і будуть співвідноситись) як у певній мірі суперечні одна одній універсальї, напруга суперечності між котрими, між тим, є (може бути) джерелом і, водночас, метою розвитку внутрішньої рефлексії мислячого суб'єкта, тої самої «участі у бутті», про яку писав О. Ухтомський: «Нам потрібна участь в істині. Це має бути не просто участь у вченні про буття, але участь у самому бутті, що є незрівнянно важчим [318]».

Іншими словами, суб'єкт, розвиваючись абсолютно вільно, утримується і направляється в цьому розвитку «межами» розуміння й саморозуміння. Дякуючи смислотворчій домінанті (що формується в процесі освіти і визначає загальний моральний устрій особистості) свідомість може бути переведена з розряду загальної потенціальної категорії у план конкретної дійсності – із гносеологічного в онтологічний план. У зв'язку з цим принцип розуміння набуває нового виміру – він конститує характер творчого осмислення проблеми.

Іншою базисною домінантою суб'єкта у просторі сучасної освіти є діяльність.

О. Ельбрехт вказує, що освітня діяльність являє собою сукупність дій окремих громадян, педагогів, установ, суспільства в цілому для передачі і засвоєння знань. Центральною ланкою діяльності є активний процес спільної праці і педагогів, і учнів для передачі та оволодіння систематизованими знаннями. Результатом такої непростой праці стає та сума знань, що реально засвоєна людиною. Це ті знання, які залишилися у свідомості людини і котрі можуть бути в майбутньому інтелектуальною базою для продукування нових і нових знань [102, с. 82–85]. Останнє залежатиме від багатьох факторів, які визначаються як особистими здібностями, талантами, обдаруваннями людини для творчого застосування отриманих знань, так і здатністю суспільного середовища створити необхідні сприятливі умови для цього творчого використання.

В такому випадку ми спостерігаємо дуже важливий момент, який зумовлює специфічність діяльності з передачі знань. Виміряти реальний результат освітнього процесу – тобто те, що засвоєно суб'єктом в процесі навчання – практично не можливо. Успішність є досить відносним показником цього результату, який не завжди свідчить про здатність, реальні можливості людини щодо використання здобутих знань. Це означає, що реальні результати освітньої діяльності практично важко кількісно і якісно визначити у адекватних вартісних показниках.

Проте навчальна діяльність, в зазначеному контексті, не має цілеспрямованого виховного характеру. «Виховне навантаження в повному обсязі, – підкреслює В. Огнев'юк, – притаманне лише навчальній діяльності, спрямованій на розвиток. Йдеться про формування стереотипів діяльності, свідомості, що надають їх потенційному носієві (учню) можливість діяти в подальшому, модифікуючи ці стереотипи або цілком відкидаючи їх на користь вироблених самостійно [226, с. 15–20]». Навчання, спрямоване на особистісний розвиток, передбачає постійне його сходження на дедалі вищий

рівень складності матеріалу, який вивчається: від простої фактологічної констатації – до авторської інтерпретації, побудови логічних конструкцій. Йдеться не лише про навчання з підвищеним рівнем складності, а про навчання, «вбудоване» в систему стосунків, які створюють для вихованця труднощі при взаємодії з іншими суб'єктами та об'єктами навчального процесу.

Необхідно зазначити, що різні суб'єкти мають зовсім не рівні можливості у цьому відношенні. Крім того, більшість сфер людської активності орієнтована все ж не суто на створення, а в тій чи іншій мірі на ретрансляцію й споживання цінностей. Таким є й пізнання – засвоєння об'єктивної інформації і адаптивний переклад її у форми людської думки; такою є й естетична діяльність людини, що черпає натхнення з оточуючого об'єктивного світу і переробляє засвоєні естетичні цінності в комунікативні форми художньої культури й мистецтва; тим більше такою є утилітарно-виробнича діяльність по переробці природних благ із кінцевою метою їх, споживання. За цілком справедливим зауваженням В.Зінченка, «проблема співвідношення «присвоєння» і діяльності, так само як і природа останньої, зостається відкритою [120, с. 3–16]».

Аналізуючи в педагогічному контексті категорію суб'єкта, необхідно підкреслити її нерозривний зв'язок і взаємозалежність з іншою категорією – «об'єкт». Можна припустити, що в плані освіти суб'єктові протистоїть настільки ж багаторівневий об'єкт, рівнями якого можуть виступати фрагменти оточуючого світу або соціокультурної реальності, теоретичне знання тощо. Однак в контексті базового для даного дослідження розуміння «суб'єкта-особистості» об'єкт – це незалежно існуюча сукупність інформації, що репрезентує собою об'єктивну дійсність, котра внаслідок освітньої діяльності суб'єкта стає знанням.

Слід відмітити, що в дидактичному значенні під поняття об'єкта може підпадати й особистість – коли розглядати учня як об'єкт освітньої діяльності вчителя (суб'єкта): такий підхід є характерним скоріше для класичної

освітньої парадигми, зокрема, для «позаособистісних», авторитарних її інваріантів. Дане дослідження, знаходячись в межах соціальної філософії, не використовує вказаний підхід; скоріше, навпаки: тут розглядаються соціально-філософські аспекти двох основних рольових позицій суб'єкта освіти як «суб'єкта-особистості» – учня і вчителя. Незважаючи на те, що в освітньому процесі є активно задіяними й інші суб'єкти (наприклад, адміністративні працівники, батьки учнів і т.п.), саме учень і вчитель виступають безпосередніми і найактивнішими суб'єктами освіти, для котрих остання являє собою основну й ведучу діяльність.

Таким чином, підсумовуючи розглянуте, слід звернути увагу на такі теоретичні моменти. Постнекласична парадигма наукової раціональності, що співвідноситься з поняттям «сучасний освітній простір» в якості базової своєї характеристики актуалізує аксіологічні аспекти буття. В освітньому контексті цінності виступають гранично загальною ідеєю, що надає освіті сенсу. Основними аксіологічними передумовами сучасної освіти виступають такі універсальні домінанти, як певний рівень свідомості, свободи й діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Трансформація наукової парадигми в наш час – це передусім зміна стандартів, формату наукової раціональності. На сьогодні у філософському середовищі домінуючою є позиція, згідно з якою раціональність історично мінлива. Це може здатися алогічним і парадоксальним, проте має слушність також позиція дослідників, котрі стверджують про незмінність раціональності. Певною мірою вони також праві, оскільки попри історичні зміни раціональності спостерігається незмінність деяких її елементів. Це дає підстави стверджувати про раціональність як єдиний феномен в багатьох різновидах.

Поняття «суб'єкт» виступає системотворчим фактором у предметному полі освітнього процесу, як носій предметно-практичної активності та пізнання, що здійснює зміни у своєму бутті, отже можна стверджувати, що суб'єкт освіти має певну структуру, в яку включаються носії, що проявляють

різноманітні форми і види діяльності, соціальні відносини, мають індивідуальні комплекси особистісно-психічних функцій та відбивають результати своєї діяльності, одночасно розвиваючись у неї. На наш погляд, складовими такої структури можуть бути дитина, учень, студент, педагог, вихователь, керівник закладу освіти, держава. Розглянемо окремо кожен складову структури суб'єкта освіти.

Як суб'єкт освітнього процесу дитина характеризується системним, змістовним і диференційованим процесом індивідуалізації. І. Бех зазначає, що нинішня дитина молодшого шкільного віку прагне виявити себе, виокремити своє «Я», протиставити себе іншим, висловити власну позицію стосовно інших людей, дістати від них визнання її самостійності, посівши активне місце в різноманітних соціальних відносинах, де її «Я» виступає нарівні з іншими, що забезпечує розвиток у неї нового ступеня самоусвідомлення в суспільстві, соціально відповідального самовизначення [38].

Іншими словами, розгортання певної позиції дитини щодо людей і речей зумовлює появу можливості й необхідності реалізації накопиченого соціального досвіду в такій діяльності, яка адекватна загальному рівню психічного й особистісного розвитку. Так, якщо позиція «Я і суспільство» (а саме вона забезпечує розгортання процесу індивідуалізації) у трирічній дитини вказує на виокремлення свого «Я» серед інших людей, то в теперішнього дев'ятирічного школяра відбувається усвідомлення оточення не просто як сукупності знайомих людей, а як об'єктивно існуючої соціальної організації, де його «Я» виступає нарівні з дорослими. Цей рівень індивідуалізації дає істотний імпульс до розвитку його потенційних особистісних можливостей, що реалізуються в різних видах предметної діяльності. Усе це потребує від інших суб'єктів педагогічного процесу адекватних цьому віковому новонадбанню дитини методів виховного впливу на неї.

На думку К. Пахотіна, учень як суб'єкт педагогічного процесу (за педагогікою постмодернізму) має повне право вибору спрямованості навчання; він існує в своєму власному інформаційному полі, його інтереси багатовекторні і не обов'язково спрямовані на процес навчання. В цих умовах інформаційне поле викладача, вчителя може «накривати», в кращому разі, лише незначну частину інформаційного поля учня, тому, можливо, і виявляється спрямованість сучасної освіти переважно на предметне знання, особливо в професійній освіті, де в більшості випадків від інструментального знання залишається тільки рецептурний підхід, що може бути виправданим для агрегатних технологій і розвиненої системи післядипломної освіти [238, с. 112–117].

Зацікавленість учня щодо всіх навчальних предметів виникає не тому, що її зумовлює зміст відповідного матеріалу (адже серед предметів є й такі, які школяр не може назвати улюбленими). Зацікавленість породжує характер особистої діяльності учня. Учень здійснює її, залучаючи до тієї чи іншої її ланки поведінкову специфіку її виконання. А методично виникнення в навчальному процесі такої специфіки досягається внаслідок побудови певної складної ланки діяльності учня у спеціальних дидактичних межах – у певній технології навчання. Поєднання технологій протягом усього терміну навчання й становить цілісний навчальний процес, що значною мірою забезпечує формування діяльності учня.

В свою чергу, студент виступає особистістю, що самостверджується, само реалізується в освітньому процесі навчального закладу, особистістю, що здатна до ефективної самоорганізації й саморегуляції власних дій та вчинків [30, с. 60–66].

Розвиток студента в як суб'єкта освіти співвідноситься передусім із виникненням, становленням і зміною мотиваційно-споживчої сфери, спрямованості, рефлексивності і формування образу «я» та самооцінювання. Ця сфера розвитку характеризується внутрішньою суперечністю.

В особистісному плані, як і в інтелектуальному, розвиток студента йде від мимовільності, імпульсивності, ситуативності, реакції поведінки та поведінки в цілому до його доцільності, урегульованості. Довільність і саморегуляція є основними напрямками інтелектуально-особистісного розвитку студента. Мимовільність поведінки базується на поступовому переході від зовнішньої регуляції до саморегуляції. Особливо ця тенденція важлива у становленні самоконтролю, який є похідним від зовнішнього оцінювання. Суб'єктну позицію студента в освітньому процесі можна розглядати як інтегративну характеристику його особистості, що відбиває активно-вборче, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення до самого себе, до навчальної діяльності.

Інтегральною характеристикою студента, як суб'єкта педагогічного процесу є здатність до свідомого, самостійного, цілеспрямованого, саморегульованого перетворення початкових здібностей та властивостей у соціально-значимі та професійні якості. Як суб'єкт, студент проявляється у навчальній, пізнавальній діяльності, спілкуванні, самопізнанні. Така діяльність характеризує рівні продуктивності та успішності, що досягає студент, і які реалізуються у діяльності, що відбиває можливості із досягнення мети та вирішення конкретних завдань. У внутрішньо-особистісному плані студент, як суб'єкт виражається в усвідомленні власної ролі у досягненні успіху [30, с. 60–66].

Вочевидь, що провідна роль у освітньому процесі належить педагогу. Фахівці зазначають, що традиційно функцією педагога є дидактична функція [8, с. 5–12]. Як фахівець-предметник, педагог не тільки «транслює» нормативний зміст навчання, а й організовує відповідну діяльність учнів, педагогічно керує розумінням, засвоєнням цього змісту та практичним використанням набутих знань у пізнанні, а також розв'язанні доступних практичних задач. Педагог не тільки здатен (його підготовка відповідає освітнім стандартам) дотримуватись у викладанні предмету внутрішньої логіки відповідної галузі науки. Набута професійність дозволяє йому

вбачати, ставити і розв'язувати певні дидактичні завдання, які стосуються, насамперед, адаптування наукового змісту навчального предмета. У такий спосіб розпочинається і той «діалог культур» (між ерудицією педагога та субкультурою учнів), що уможлиблює взаємообумовлену творчість як педагога (фахово-предметну й дидактичну), так і учнів (особисту, яка полягає у повторному «відкритті», принаймні для себе, ідей, вже відомих у науці).

З іншого боку педагог завжди виступає вихователем. На думку С. Мусатова, вихователь допомагає учневі в особистісному розвитку, соціалізації, засвоєнні та прийнятті суспільних норм, цінностей, дотриманні засад духовно повноцінного буття. Він бере на себе місію наставника, намагаючись всіляко сприяти гармонізації стосунків підопічного і з мікро- та макросередовищем, і у ставленні його до самого себе. Такий вплив відбувається як шляхом застосування організованих форм (методично виважених виховних «технологій»), так і спонтанних. Останні протікають «стихійно» поза свідомим контролем вихователя. Проте, скажімо, вплив його наукової ерудиції, змісту підбраного ним навчального матеріалу, якщо вони спричиняють пошук істини, переживання власного досвіду, наближення до неї, розуміння величі наукових відкриттів, можливостей людського генія і таке інше, виховують учня не менше, ніж спеціально заплановані педагогічні заходи [210, с. 12–14].

Аналізуючи місце і роль керівника навчального закладу, зазначимо, що він здійснює систематичний процес управління діяльністю навчального закладу з метою ефективного задоволення потреб суспільства в освітніх послугах. Процес управління передбачає виконання таких важливих функцій, як організація, планування, координація, контроль, мотивація. Здійснення цих функцій створює умови для продуктивної і ефективної праці всіх співробітників навчального закладу та досягнення результатів згідно цілей, що поставлені перед освітньою установою.

Специфіка управління закладу освіти полягає в тому, що перед ним стоять дві великі групи цілей: педагогічного характеру та економічного.

Первинними є цілі педагогічного характеру. Згідно своєму статусу навчального закладу певного рівня та ступеня освіти, його місією є задоволення потреб населення в освітніх послугах конкретного типу. Продукування освітніх послуг потребує фінансових коштів для забезпечення цього процесу матеріальними ресурсами (обладнання для учбових аудиторій, лабораторій, канцелярським приладдям, комп'ютерною та друкарською технікою тощо) та кадрами для організації навчального процесу (педагогічного складу, керівників підрозділів, відділень або факультетів, допоміжного персоналу).

I. Каленюк підкреслює, що керівники закладу освіти повинні не тільки добре розуміти специфіку діяльності навчального закладу, а також мати спеціальні знання та вміння їх використовувати в процесі управління [134]. Вимоги до професійної компетентності освітніх керівників можна умовно поділити на три групи. Першу складають знання та уміння виконувати управлінські функції: вміння обґрунтовувати і приймати рішення, здатність управляти ресурсами, планувати і прогнозувати роботу навчального закладу, володіти засобами підвищення ефективності управління, вміння використовувати сучасну інформаційну техніку, засоби комунікації і зв'язку та багато інших. Ці знання та уміння повинні набуватися в процесі вивчення управлінської науки, її законів, принципів, методів, засобів роботи з інформацією.

До другої групи вимог, що висуваються до освітнього керівника, відносяться глибокі знання щодо функціонування і розвитку навчального закладу, розуміння сутності та змісту учбової роботи. Ці знання набуваються в процесі практичної роботи в навчальному закладі. На жаль, не поодиноким явищем буває призначення на керівні посади в навчальних закладах людей, далеких від освіти, які не розуміють характеру педагогічної роботи.

Третя група вимог до професійної компетентності керівників освіти пов'язана з їх здібністю працювати з людьми і управляти самим собою. В процесі виконання своїх обов'язків керівники взаємодіють з широким колом

осіб – колегами, вищим керівництвом, викладачами, підлеглими, представниками інших навчальних закладів тощо. Основний склад працівників закладу освіти – це інтелігенція, висококваліфіковані фахівці, які мають вищі рівні освіти. Управління таким колективом потребує від менеджерів особливих умінь і навичок спілкування та впливу на людей. Для того, щоб ефективно працювати з людьми, які дуже відрізняються за своїм статусом та інтересами, менеджери повинні володіти такими особистими якостями, які б посилювали довіру та повагу до них з боку тих, з ким вони вступають у контакт. Це такі якості, як: високе почуття обов'язку та відданості справі; чесність у відносинах з людьми; вміння чітко виражати свої думки та переконувати; поважливе відношення до людей незалежно від їх статусу; здатність критично оцінювати власну діяльність [134].

В свою чергу, держава як суб'єкт освітнього процесу здійснює освітню політику, що спрямована на забезпечення суспільства знаннями, необхідними для суспільного розвитку. Для досягнення цієї мети держава здійснює узгодження різних суспільних процесів, які впливають на «виробництво знань» та «виробництво фахівців», які ці знання застосовують. Зазначені процеси можуть відбуватися як у сфері освіти, так і поза нею. Так, у процесі прийняття державного бюджету, у Верховній Раді України за поданням Кабінету Міністрів вирішуються питання обсягу та основних напрямів фінансування освіти. Для забезпечення освітнього процесу необхідні також інші умови, що не стосуються безпосередньо змісту освіти: наявність кваліфікованих кадрів, необхідна інфраструктура (приміщення, належні засоби та прилади тощо), відсутність екстремістських політичних (партійних) впливів, наявність нормативно-правової бази освітньої діяльності тощо.

Державна освітня політика є системою дій щодо реалізації в суспільстві затвердженої органами державної влади і схваленої громадською думкою концепції освіти. Державна освітня політика як система дій

конкретизується у сукупності спеціальних освітніх державних та недержавних (що підтримуються державою) програм.

До основних механізмів реалізації державної освітньої політики слід віднести способи взаємодії системи освіти з іншими соціальними системами – економікою, правом, політикою, релігією тощо. Для системи освіти ці способи постають як, відповідно, проблеми необхідних умов розвитку системи освіти, проблеми відповідності наявних освітніх процесів існуючим правовим нормам, як залежність освітніх процесів від політичної кон'юнктури, світськість освіти тощо. З іншого боку, процес адаптації освіти до інших соціальних систем суттєвим чином впливає також на ці системи, а саме: більш економічно успішними стають, передусім, більш освічені (отже, і більш професійні) учасники економічного процесу; більш активними, творчими (у правових питаннях) і лояльними стають (у тенденції) більш освічені громадяни; освіта стає все важливішою умовою успішності політичної кар'єри; релігійні організації переймають все більше цінностей і цілей (передусім гуманістичних) у системи освіти. Таким чином, основні суспільні цілі освіти держава реалізує не лише через адаптацію до викликів сучасного суспільства, орієнтованого на постійне і всебічне оновлення освіти, а й через вплив на формування стандартів цього оновлення, тобто на весь процес модернізації суспільства [111].

Отже, основними ланками в освітній діяльності, педагогічному процесі виступає суб'єкт, який має складну структуру і складові якого діють на усіх рівнях освіти, незалежно від належності до різних рівнів педагогічного процесу та соціальних інституцій.

Успіх в освіті можливий лише за умови усвідомлення кожним суб'єктом педагогічного процесу певної міри власної свободи та відповідальності у своїй діяльності.

Навчальна діяльність сприяє розвитку в дитині відповідальності, тобто здатності розуміти відповідність результатів своїх дій необхідним цілям і нормам. Відповідальність стимулює почуття співпричетності спільній

справі, почуття обов'язку. Емоційно-позитивне ставлення до самого себе, що покладено в основу структури самосвідомості особистості кожної дитини, яка нормально розвивається, орієнтує її домагання відповідати позитивному етичному еталону. Індивідуальна емоційна зацікавленість у тому, щоб бути гідним самоповаги й поваги оточення, зумовлює до розуміння необхідності та емоційної потреби відповідати позитивному моральному еталону. Коли потреба відповідати позитивному еталону поведінки набуває особистісного смислу, у дитини з'являється відповідальність як риса особистості.

Дитина молодшого шкільного віку опановує своєю поведінкою. Це пов'язано з тим, що вона точніше, диференційовано осягає норми поведінки, вироблені суспільством. Такі норми визначають поведінку людини і характер її взаємин з іншими людьми. Дитина пізнає, що можна говорити навколишнім і чого не можна, які дії вдома, у громадських місцях, у стосунках з товаришами є дозволеними й недозволеними тощо. Відбувається пізнання молодшим школярем і таких норм поведінки, які перетворюються частково на його внутрішні вимоги до самого себе.

У дитини молодшого шкільного віку розвиваються домагання щодо визнання її з боку дорослих. Вона несе в собі весь комплекс почуттів, уже сформованих в очікуваннях на визнання. Вона має совість, і ми можемо апелювати до неї, коли дитина скоює негативний вчинок. Вона знає, що означає: повинна, зобов'язана. У неї пробуджується почуття гордості чи сорому залежно від вчинку. Молодший школяр може пишатися не лише вчинком, який схвалений дорослим, а й своїми позитивними якостями (сміливістю, правдивістю, готовністю поділитися з іншими), які він добре усвідомлює. Він може соромитися не тільки поміченої дорослим негативної дії, а й таких своїх виявів, які сам оцінює як негідні (боягузтва, грубості, жадібності й т. ін.).

Навчання пронизує всю життєву діяльність дитини, молодої людини. Практично-прагматична спрямованість навчальної діяльності, як насичення пам'яті, оволодіння стереотипами, не має цілеспрямованого характеру

відповідальності. Осмислення відповідальності та свободи в навчальній діяльності в повному обсязі притаманне лише педагогічному процесу спрямованому на розвиток. Йдеться про формування стереотипів діяльності, свідомості, що надають їх потенційному суб'єкту (учню) можливість діяти в подальшому, модифікуючи ці стереотипи або цілком відкидаючи їх на користь вироблених самостійно. Навчання, спрямоване на розвиток учня, передбачає постійне його сходження на дедалі вищий рівень складності матеріалу, який вивчається: від простої фактологічної констатації – до авторської інтерпретації, побудови логічних конструкцій. Мовиться не лише про навчання з підвищеним рівнем складності, а про навчання, так би мовити, «вбудоване» в систему стосунків, які створюють для вихованця труднощі при взаємодії з іншими учасниками навчального процесу та об'єктами навчального матеріалу. Саме ці труднощі, які долають учні, створюють сприятливе підґрунтя для виникнення в них інтересу до певного навчального предмета, формування відповідальності в навчанні [38].

З іншого боку кожна дитина в будь-якому освітньому закладі виступає учнем.

Українські фахівці зазначають, що, по-перше, досвід, набутий учнями в процесі навчання (знання, компетенції), не обов'язково має бути використаний негайно, адже набуття освіти, як правило, спрямоване в майбутнє. Водночас соціальні ідеї, засвоювані в процесі виховання, спрацьовують одразу ж у поведінці вихованця.

По-друге, у процесі навчання учень не зобов'язаний засвоювати всі, навіть істотні, компоненти людського досвіду, він опановує те, що відповідає його потребам. У сфері духовного життя важко знайти ідеї, до яких вихованець може залишатися байдужим: він або сприймає їх, або відхиляє.

І нарешті, якщо результати освіти підтверджуються документом, і від цих результатів залежить визначення його соціального статусу, то відповідальність – це особиста справа вихованця, вона не підлягає юридичному визначенню (крім випадків значного відхилення від

загальноприйнятих норм поведінки). Відтак процес формування відповідальності учня в процесі навчання – це особливий об'єкт педагогічного пізнання й специфічна галузь педагогічної діяльності, хоч і невід'ємна від навчальної [125, с. 111–116; 223, с. 101–105].

На думку О. Траверсе, відповідальність особистості перед суспільством характеризується свідомим дотриманням моральних принципів і правових норм, які виражають суспільну необхідність. Відповідальність як риса особистості формується у процесі спільної діяльності в результаті інтеріоризації соціальних цінностей, норм і правил. Як властивість особистості відповідальність – це усвідомлення значущості себе як особистості і власної діяльності (вчинків) не лише самої по собі, а й у межах групи, інституту, суспільства, а отже, своєї причетності до спільного результату – до успіхів, досягнень і провалів, і навіть злочинів своєї групи, свого інституту, суспільства [314, с. 127–132].

Відповідальність – це внутрішній контроль можливої активності суб'єкта заради сприяння або перешкоджання тим чи іншим соціальним процесам. Тому відповідальність суб'єктів педагогічного процесу виникає не лише із соціальної потреби навчально-виховного процесу, а й за наявності об'єктивних можливостей, тобто зовнішньої соціально відносної свободи і можливості внутрішньої свободи, яка проявляється у варіабельності поведінки суб'єктів в одних і тих самих соціальних умовах у залежності від свідомого ціле-покладання і, насамперед, від можливості вибору в ході навчання та виховання.

У педагогічному процесі відповідальність педагога проявляється як готовність суб'єкта прийняти наслідки своєї причетності як найвищий рівень усвідомлення власних дій, навіть як установка діяти лише педагогічно за певних обставин. Готовність суб'єкта педагогічного процесу до дії – це засаднича умова його успішної діяльності. Виникнення стану готовності педагога як суб'єкта до діяльності відбувається поступово, а саме: спочатку формулюється мета на основі потреб і мотивів (чи усвідомлення суб'єктом

поставленого перед ним завдання), далі йде вироблення плану досягнення мети, настановлень, моделей, схем дій, які забезпечують педагогічний процес. Потім суб'єкт переходить до їх втілення, що виявляється у предметних діях із застосуванням певних засобів педагогічного та дидактичного характеру, порівнює хід і проміжні результати дій з метою, що стоїть, вносячи корективи [210, с. 12–14].

З іншого боку усвідомлення педагогом власної свободи та відповідальності в освітньому процесі проявляється в усвідомленні власної педагогічної майстерності.

Педагогічна майстерність розглядається в науковій літературі як «досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення [111]».

Інші фахівці звертають увагу, передусім, на базові засади педагогічної майстерності, серед яких виокремлюється: соціальна спрямованість (інтереси, соціальні цінності, ідеали); професійні знання (вікової фізіології, психології, педагогіки, свого предмета й методики його викладання); педагогічні здібності та вміння (комунікативні, перцептивні, емоційність, оптимізм, оптимістичне прогнозування, креативність, когнітивність та ін.); педагогічна техніка (зовнішність, здатність управляти своїм тілом, емоціями, жести, міміка, мовленнєва культура); психотехніка (здатність застосовувати знання із психології у практичній діяльності); педагогічна технологія (організація й побудова навчально-виховного процесу з використанням засобів, методів та прийомів у логічно обумовленій послідовності) [11, с. 51–57]. Педагогічна майстерність, зазначає В. Буряк, – це особливий стан, який дає ступінь професійної волі вчителю, вихователю, керівникові освітньої установи, визначає межі можливого і внутрішнього дозволеного у педагогічній реальності [51, с. 50–57]. Педагогічна майстерність визначається

ступенем цілісності буття і самореалізацією в професії. Вона є своєрідним підсумком розвитку людини, досягненням нею повноти професійної якості. Відмітна риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, себе як специфічного «інструменту» роботи з людиною.

Отже, міра усвідомлення педагогом своєї свободи та відповідальності проявляється в усвідомленні наслідків власної педагогічної діяльності, спроможності сформулювати свою педагогічну майстерність.

Слід зазначити, що розглядаючи проблеми свободи та відповідальності важко розмежувати їх вирішення між педагогом та вихователем, адже педагог, як суб'єкт освітнього процесу завжди виступає вихователем і навпаки, вихователь завжди здійснює педагогічні функції.

Проте, можна додати, що усвідомлення власної свободи та відповідальності вихователем у освітньому процесі може бути доповнена функціональною роллю вихователя впливати на мікроклімат у родинах своїх вихованців, відповідальністю за психологічні якості дітей у лоні їх сімейного буття, а також набутті асоційованого членства у середовищі вихованців, відповідних лідерських повноважень, що впливають з його можливостей репрезентувати у педагогічному середовищі інтереси, очікування вихованців, їхню свободу [210, с. 12–14].

Передумовою такого ставлення є відповідний інтерес до вихованців, що спирається на визнання вихователя, адже, поза намірами вихователя, він є для інших певною соціальною цінністю, оскільки крім ділових якостей, уособлює конкретний тип особистості, емотивності та інших рис, які стають предметом спостереження, слугують вихованцям джерелом для позичення досвіду, наслідування поведінки, інформації для роздумів про абрис власної дорослості.

Мірою усвідомлення свободи та відповідальності керівниками навчальних закладів й державою як суб'єктів освітнього простору є

прагнення вирішити проблеми демократизації управління навчальними закладами.

Управління освітою акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій. Як соціальна категорія управління відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти. Як стратегічна категорія управління визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку. Як педагогічна категорія вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу [189, с. 4–12].

Фахівці зазначають, що демократизація управління освітніми закладами, в першу чергу, передбачає перехід на особистісно орієнтоване управління – діяльність, пріоритетним орієнтиром якої стає організаційне, психологічне і методичне забезпечення становлення «сукупного педагога», професійно-педагогічної організації школи, здатної реалізувати цілі особистісно орієнтованої освіти. В кінцевому підсумку сутність управління полягає в створенні умов для професійного та особистісного саморозвитку викладача – носія нового типу педагогічної діяльності [276].

Особистісно орієнтоване управління слід розглядати як цілеспрямовану взаємодію суб'єктів, покликану забезпечити підвищення ефективності освіти через її спрямованість на людину шляхом створення умов для особистісного психосоціального зростання кожного суб'єкта – учасника навчально-виховного процесу.

На думку В. Гуменюк, необхідність упровадження особистісно орієнтованого управління освітою обумовлена певними об'єктивними причинами [87].

По-перше, динамічний розвиток світового суспільства потребує створення умов для формування в людині не стільки типового, скільки

індивідуального, що дозволяє їй лишатися самою собою у швидкозмінному соціумі.

По-друге, як стверджують психологи та філософи освіти, сьогоdnішнім школярам притаманні прагматичність думок та дій, розкутість. А це потребує від педагогів використання нових підходів та методів взаємодії з учнями.

По-третє, сучасна освіта гостро потребує гуманізації стосунків викладачів та учнів, демократизації її життєдіяльності. Тобто саме за сучасних умов особистісно орієнтована освіта є простором для становлення культуротворчої особистості, котра здатна продуктивно реалізувати свій інтелектуально-особистісний потенціал задля власного розвитку та розвитку держави.

М. Яценко вважає, що такі існують основні детермінанти оптимізації становлення та розвитку демократизації управління освітою. А саме: прогресивний розвиток суспільства можливий тільки за умови гуманізації всіх сфер суспільних відносин, зростання ступеня свободи особистості; найважливіші соціальні функції особистісно орієнтованої освіти є людинотворча (гуманістична), культуротворча та соціалізуюча; успішне становлення держави як цивілізованої повністю залежить від успішної реалізації потенцій та розвитку творчості кожної особистості; характер соціального управління визнається як гуманістично орієнтований. Сутність такого управління – у суспільному усвідомленні мети (ідеалу) розвитку освіти як соціального інституту, в координації зусиль усіх соціальних інститутів (у т.ч. і держави) та громадських організацій щодо побудови інституту особистісно орієнтованої освіти; гуманістично орієнтоване державне управління спрямоване на реалізацію всіх функцій соціального управління; особистісно орієнтоване управління закладами освіти ставить у центр діяльності людину, особистість. При цьому підлеглий розглядається як повноправний суб'єкт управлінського процесу [353, с. 50–59].

В. Сериков визначає спеціальні управлінські дії керівника закладу освіти, що відповідають вимогам демократизації управління освітою [276].

- засвоєння і використання демократичних критеріїв життєдіяльності студентів, викладачів, освітньої організації як системи в цілому;
- використання моделі особистісно орієнтованої ситуації як інструменту внутрішнього педагогічного аналізу;
- діагностика професійних можливостей педагога в аспекті його готовності до створення авторської методики і стилю особистісно орієнтованої педагогічної діяльності;
- персональний вплив керівника на етико-культурну атмосферу закладу, що формує структуру спілкування, стиль, очікування, мотивацію особистості, яка розвивається;
- організація внутрішнього розвиваючого методичного процесу, що забезпечує оволодіння педагогом проектно-цільовою діяльністю, генералізацію і реконструкцію предметного змісту навчання з метою забезпечення його входження в структуру власного досвіду дитини, оволодіння досвідом педагогічного аналізу і педагогічної діагностики на основі особистісних критеріїв.

Перехід до демократизації управління освітніми означає докорінну зміну пріоритетів в управлінні закладом. Фахівці вказують, що демократично орієнтований процес управління бачиться як процес співробітництва керівника з педагогами, при цьому учасники процесу виступають як паритетні, рівноправні, в міру своїх знань і можливостей, партнери. Очевидно, що в закладі освіти для його саморозвитку повинна скластися і своєрідна інфраструктура, яка існує у вигляді виробленої в колективі і такої, що сприймається всіма, системи цінностей. Ці цінності можуть і не відрізнятися від загальносоціальних, але важливо, щоб вони були пережиті, сформовані самими учасниками навчально-виховного процесу. Основу цього ціннісно-культурного простору складає уява про особистість з притаманним їй устремлінням зрозуміти смисл всього, що відбувається, усвідомити ступінь своєї відповідальності за це, самостійно будувати власний життєвий досвід. Характеристикою стилю управління тут є особистий приклад

саморозвитку керівника, науковість, компетентність і гуманізм його рішень. Результати роботи педагога оцінюються за кінцевим особистісно-розвиваючим результатом [352, с. 34–40].

Науковці зазначають, що забезпечуючи реалізацію демократизації управління, керівники повинні бути готові до:

- управлінської діяльності в умовах нестабільності, соціально-економічного регресу і неможливості довгострокового планування освітніх процесів;

- зниження матеріальної та інформаційної допомоги ззовні і орієнтації на власні ресурси закладу – людський, інтелектуальний, комунікативний, дослідницький потенціал;

- прийняттю до уваги нових соціальних, екологічних і інших факторів, що знижують працездатність колективу та обумовлюють зростання невпевненості співробітників;

- переходу від методів управління по типу «механізму» до методів, які більш відповідають закладу як особистісно орієнтованій системі, що саморозвивається [168, с. 9–13].

Таким чином, демократизація управління освітою є проявом міри усвідомлення свободи і відповідальності керівників навчальних закладів та держави в освітньому процесі і полягає у створенні оптимальних умов для розвитку й становлення особистості як суб'єкта діяльності та суспільних відносин, яка здійснює їх відповідно до стійкої ієрархічної системи гуманістичних особистісних цінностей. Реалізація демократизації освіти забезпечує підтримку, захист особистості, розвиток людини в людині та розвиток у неї механізмів самореалізації, саморозвитку, авторефлексії, саморегуляції, самозахисту, самоосвіти та самовиховання, необхідних для становлення та ствердження самобутнього особистісного Я-образу і діалогічного, безпечного засобу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Предметна галузь відповідальності виникає і має прояв, насамперед, в умовах, коли той чи інший суб'єкт педагогічного процесу опиняється в ситуації вибору або конфлікту. Коли необхідно здійснити самостійний вибір і взяти на себе відповідальність за рішення, за вчинок тощо. Така ситуація передбачає усвідомлення можливих наслідків і обрання свідомої готовності не лише до навчальної діяльності, але й до будь-яких з можливих наслідків. Відповідальність насамперед можна охарактеризувати як готовність суб'єкта до імовірнісної ситуації, заснованої на переконаності або чіткій системі цінностей, прийнятих завдяки нагромадженому досвіду і передбаченню можливих варіантів педагогічної діяльності.

Можна цілком погодитися із думкою К. Пахотіна, що освіта як процес і результат контролюється і регулюється усіма суб'єктами освітнього процесу і головною ознакою діяльності і відповідальності таких суб'єктів є якість освіти [235, с. 112–117]. Поліпшення якості освіти є одним з головних завдань сучасної державної політики, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації прав громадян на освіту. Вироблення оптимальної соціально-економічної моделі розвитку суспільства, так само, як і моделі духовної, лежить насамперед у площині формування науково обґрунтованої політики в цій сфері.

Отже, можна стверджувати, що предметною галуззю відповідальності суб'єктів в освітньому просторі є відповідальність за якість освіти.

Якість, стверджує В. Вікторов, – найголовніший результативний чинник освіти. Якістю зробленого визначається доцільність витрачених зусиль і коштів [63, с. 54–59]. Взагалі якість – категорія філософська, об'єктивна й загальна. Якість – це внутрішня визначеність предмета, яка становить його специфіку, то відрізняє певний предмет від усіх інших. Якість є завжди. Інша річ, яка вона, наскільки відповідає нашим вимогам, вимогам суспільства. І природно, що всі людські зусилля свідомо і підсвідомо підпорядковуються тому, щоб у кінцевому підсумку забезпечити високу якість зробленого, високу якість життя. В загальному плані термін «якість»

тлумачать з двох позицій. Існує філософський підхід, за яким якість – це саме те, що відрізняє освіту від інших соціальних явищ. У філософії ця категорія не має оціночного характеру, тому немає сенсу ставити питання про зміну якості, її оцінювання [320, с. 84–87]. Є й виробничий підхід, де йдеться про «якість продукції» як сукупність споживчих властивостей цієї продукції, які мають значення для споживачів.

На думку фахівців до так званої продукції освіти можна віднести випускників, які здобули освіту ліпшої або гіршої якості [161, с. 84–87]. Тому саме з цих «виробничих» позицій словосполучення «якість освіти» є коректнішим. Втім, якість освіти – поняття складне. Вона традиційно пов'язується зі змістом і формою навчального процесу, що, як правило, ґрунтується на кваліфікації та досвіді викладачів. Проте швидкоплинність змін, що відбуваються у світі, примушує переглянути усталені погляди. У цьому сенсі не можуть залишатися осторонь змін ні структура, ні форма навчального процесу.

В сучасному розумінні якість освіти – це не лише характеристика суми знань, засвоєних людиною. У світі, де знання і технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління людей, слід спрямувати навчальний процес не тільки на засвоєння базових знань, а й на набуття потреби, умінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх на практиці, вміння сприймати зміни, які стають невід'ємною рисою буття людини, готовності вчасно відмовитися від старого досвіду й норм поведінки. Тому якість освіти має включати і характеристику формування таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, уміння спілкуватися з їх носіями.

На думку В. Вікторова, особливої ваги у XXI ст. набуває і такий критерій якості освіти, як ступінь її адекватності природним здібностям кожної людини, особистісно орієнтований характер освіти [63, с. 54–59]. Максимальне наближення освіти й виховання до розкриття природних здібностей кожної людини – мета педагогіки. Тому важливо, щоб освіта була

максимально різноманітною, демократичною та особистісно орієнтованою. Отже, якісна освіта є феноменом системним, багатогранним, реальним і постає цінністю, соціокультурним чинником існування суспільства..

Аналізуючі праці С. Ніколаєнка, Є. Владимірської та інших науковців [220, с. 16–21; 65, с. 108–113], можна стверджувати, що відповідальність усіх суб'єктів освітнього простору за якість освіти якість характеризується такими складовими:

– по-перше, відповідальністю за якість навчально-методичної бази, що передбачає ресурсне забезпечення закладів освіти на належному рівні, залучення до навчального процесу не тільки таких якісних, традиційних компонентів, як підручники, а й нових сучасних засобів і методів пізнання, пов'язаних із сучасними технічними можливостями;

– по-друге, відповідальністю за якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу, що передбачає переоцінку соціальної ролі викладача: сьогодні вчитель і викладач – не тільки абсолютний носій знань, він має виконувати місію духовного поводири дитини, має стати для неї водночас джерелом авторитетної інформації, майстром навчання способів оволодіння різнопредметною діяльністю, бути організатором пізнавального діалогу дитини з навколишнім світом, людьми, самим собою, особистим психологом і психотерапевтом, соціальним працівником і наставником [84, с. 122–124];

– по-третє, відповідальністю за якість суб'єкта навчання (в середній освіті) – це рівень навченості школярів, міцність і глибина їхніх знань, практичних умінь, сформованість пізнавальних інтересів, інтелекту, особистісних якостей, світоглядної позиції тощо; у вищій освіті – це рівень підготовки фахівців, здатних до ефективної професійної діяльності, до швидкої адаптації в умовах науково-технічного прогресу, які володіють технологіями в межах свого фаху, вмінням використовувати свої знання при вирішенні професійних завдань.

С. Шишов і В. Кальней, визначають якість освіти як міру задоволеності очікувань різних учасників процесу освіти від наданих освітніми установами освітніх послуг або міру досягнення поставлених в освіті цілей та завдань [345]. Звідси, на наш погляд, відповідальність за якість освіти можна визначити як відповідальність за співвідношення мети та результату освітньої діяльності. Ніякі результати не можна визнавати добрими, якими б значними вони не були, якщо той, хто навчається, може досягти більшого, та ніякі результати, якими б незначними вони не були, не можна визнавати поганими, якщо вони відповідають максимальним можливостям особистості. Таким чином, відповідальність за якість освіти має принаймні два аспекти: відповідальність за відповідність освітнім стандартам і відповідальність за відповідність запитам споживачів освітніх послуг.

Отже, під якістю освіти розуміють сукупність властивостей і характеристик освітнього процесу, що надають йому здатність задовольняти обумовлені або передбачувані потреби в знаннях і навичках окремих громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави. До поняття якості можна включити безліч чинників: це і ступень задоволення особистістю результатами освіти, і кількість можливих різнорівневих освітніх пропозицій в регіоні та країні, і професіоналізм професорсько-викладацького складу тощо. Якість освіти охоплює не тільки змістовну частину вищої освіти, але й її структурні та організаційні характеристики.

Є декілька аспектів, що пов'язують глобалізацію із забезпеченням міжнародної якості освіти. Це конкурентоздатність держав на світовому ринку експорту освіти; міжнародна мобільність робочої сили; бажаність подальшого розвитку угод з іншими країнами про взаємне визнання кваліфікації; збільшення кількості вітчизняних та іноземних студентів. Її швидке зростання говорить про необхідність запевнити студентів та інших споживачів освіти у відносно високій якості вищої освіти.

Таким чином, предметно поле відповідальності в освіті характеризується відповідальністю за якість мети освіти, якість

педагогічного процесу і якість набутого результату. У широкому сенсі якість освіти розуміється як збалансована відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому розумінні – перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників. Як зазначає більшість дослідників, якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому вимірі, тому його треба розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій.

Педагогічні дослідження та практика освітянської діяльності в Україні доводять, що для забезпечення високої якості освіти, освітніх послуг необхідно вирішити два стратегічних завдання: спрямувати педагогічну науку на розробку та впровадження стратегії розвитку освіти, перспектив відродження й розбудови національної школи та розробити та впровадити у навчальний процес інтенсивні дидактичні системи, індивідуальні навчальні матеріали у поєднанні з комп'ютером і багатофункціональними сучасними інформаційними технологіями. Однак цим проблема забезпечення якості освіти не завершується.

Фахівці зазначають, що тут необхідно вирішувати цілий комплекс завдань [4, с. 156–164].

По-перше, потрібно переглянути схеми організації прийому на перший курс, запровадивши сучасні технології тестування та усунувши подвійні стандарти оцінки знань.

По-друге, суттєве значення у досягненні високого рівня якості освіти та її відповідності європейським нормам мають державні стандарти.

По-третє, проблема забезпечення якісної освіти вимагає й ефективної діагностики якості знань, наближення цього процесу до європейських вимог. Формально в системі вищої освіти використовуються практично ті ж самі методики атестації студентів. Але не так широко застосовуються комп'ютерні технології, поточне тестування, низький рівень вимогливості

викладачів. У цьому контексті І. Каленюк, та К. Корсак зазначають, що необхідно вжити заходів щодо підвищення ефективності цього процесу [133, с. 25–26], зокрема: проведення ректорських контрольних; перевірок і контрольних, що проводить Державна інспекція, осучаснення методик їх здійснення; роботи комісій, що здійснюють перевірку в процесі проведення ліцензування та акредитації. Підвищення якості освіти неможливе без введення такого багатоцільового механізму як Європейська система тестів і стандартів. За своїми масштабами, зауважує В. Кремень, це надзвичайно багатопланова і високозатратна перебудова схеми організації навчального процесу. Але уникнути цього не можна, як не можемо залишатись осторонь розвитку світової освіти [172].

По-четверте, найпрогресивніші стандарти і технології не дадуть потрібного результату якості освіти без навчально-методичного та інформаційного забезпечення [325, с. 29–33]. Слід наполегливо стимулювати професорсько-викладацький склад ВНЗ працювати з комп'ютерними інформаційними технологіями. Без використання мультимедійних технологій та введення відповідних змін до навчальних програм з дисциплін і перегляду методики навчання забезпечити сучасний рівень освоєння фахових дисциплін просто неможливо. З іншого боку, все більшої ролі набуватиме лектор-вчений, викладач-творець, який несе в студентську аудиторію власні розробки і результати своїх наукових досліджень.

По-п'яте, якісна освіта залежить від кадрового потенціалу. Слід додати, що від рівня науковців залежить не тільки кадровий потенціал. Наукова діяльність безпосередньо впливає на якість навчального процесу, забезпечуючи наукову співпрацю викладачів і студентів, атмосферу творчого пошуку. Для студентів це унікальна можливість опанувати сучасні наукові методики, доторкнутися до глибинних наукових проблем обраної ними галузі знань і стати продовжувачами традицій і досягнень кращих науковців України.

По-шосте, у роботі з поліпшення ефективності освіти потрібно керуватися тим, що студент має відбутися не тільки як кваліфікований фахівець, здатний працювати в умовах ринкової економіки, а й як особистість, громадянин, патріот Української держави [283, с. 114–118]. Тому і навчальний процес, виховна робота та й усі аспекти перебування студента в навчальному закладі повинні сприяти досягненню результату. З огляду на це актуальним завданням залишається підвищення рівня викладання соціально-гуманітарних та економічних наук, правової та загальної культури, рівня володіння українською та іноземними мовами, моральний стан у колективах. Слід бачити в студенті партнера, сприяти розвитку студентського самоврядування, націлювати його і допомагати у вирішенні всіх питань щодо умов навчання, побуту в гуртожитках, працевлаштування, розвитку студентської творчості, фізкультури і спорту. Все це сприятиме вихованню почуття національної гідності, патріотизму, високої загальної культури, громадянського обов'язку перед своїм народом і державою.

По-восьме, важливою складовою підвищення якості освіти є стан здоров'я студентів. Зростає кількість тих, хто потребує особливої уваги, кількість студентів, що постраждали від чорнобильської катастрофи, дітей-сиріт і дітей з фізичними вадами. Якщо додати до цього поширення наркоманії, пияцтва та інших шкідливих звичок, то кожному небайдужому стануть зрозумілими і масштаби роботи. Досвід кращих вузів показує, що можна органічно поєднувати спорт високих досягнень і фізичну реабілітацію всього студентства [289, с. 25–27].

Таким чином, проблема забезпечення якості освіти як суспільної цінності є багатоплановою та досить складною. Відповідальність за якість освіти є загальнодержавною, регіональною і локальною для кожного суб'єкта освітнього простору, що у свою чергу зумовлює необхідність розроблення та впровадження стратегії і тактики діяльності таких суб'єктів в освітньому просторі.

Освіта віддзеркалює дійсність суспільства і культури, тому підлягає адекватному розумінню лише з культурологічних позицій, на підставі її розгляду як соціальної цінності. За всієї багатоманітності форм вияву культура є деякою внутрішньою єдністю смислу, котрий у кінцевому підсумку визначає характер цілепокладання і діяльності індивідів – зрештою, як і структуру суспільних інститутів і напрям наукового пошуку. Цілісність умонастрою та світорозуміння, яка називається культурою, пронизує собою усі сфери життя.

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

З наростанням глобалізаційних процесів та пов'язаного з ними переходу до нових науково-інформаційних технологій відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і основним важелем стає розвиток особистості, людський розвиток як такий. Саме ця обставина буде визначати конкурентоспроможність кожної країни на оглядову перспективу. Ось чому сфера освіти, що найбільшою мірою детермінує рівень розвитку людини, має стати загальнонаціональним пріоритетом. В Україні цього ще не відбулося, тому важливим завданням є утвердження і в громадській думці, і в суспільній практиці пріоритетності сфери освіти як необхідної умови поступального і динамічного національного розвитку.

Іншим ключовим завданням повинна стати модернізація освіти відповідно до вимог ХХІ століття і потреб української державності. При цьому слід пам'ятати, що за роки, проведені в умовах педагогічного авторитаризму, було втілено на практиці ідеал конформіста, пристосованця, деіндивідуалізовану особу, яка неспроможна до самостійної і відповідальної поведінки на основі свідомого ставлення до дійсності.

Ідеалом освіченої людини має бути не стільки «людина що знає», скільки «людина, що думає», індивід, якого система освіти підготувала до життя, який орієнтується в складних умовах сучасності й усвідомив своє місце в суспільстві. Звідси – спрямованість процесу реформування освітніх програм, їх переорієнтація з рівня просвітницького на рівень «почуття-раціо», на виховання особистості з виразним і водночас гнучким інтелектом. Парадигмою сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а своєрідна духовна опора людини в сучасному світі, основа духовності й самореалізації, не тільки «культура мислення», а й «культура розуміння».

У зв'язку з цим актуалізується потреба нових форм організації освіти з урахуванням, культивуванням і подальшим розвитком усього позитивного, що було в минулому. Завдання оновлення і розвитку сучасної освіти відповідно до соціально-економічних і політичних умов, що змінилися, функціонування всіх його ланок не можуть бути успішно вирішені без урахування багатого досвіду, накопиченого в минулому.

Новітня освітня парадигма має базуватися на імперативах проблемності, діалогічності та дискусійності. Такий підхід сприятиме подоланню монологізму, проповідницьких моделей передавання знань, нескінченних посилянь на авторитети тощо. У підсумку це дасть можливість не просто володіти інформацією, а бачити в навколишньому житті проблемні ситуації, чітко формулювати завдання, самостійно вирішувати їх, рефлексійно ставитись до вибраних посилянь і критеріїв.

Для філософії освіти принципове значення має проблема реалізації ідеалу творчої особистості в процесі навчання і виховання. Самоочевидним є прийняття нерозривної з цим ідеалом пріоритетної цінності креативної діяльності, активності суб'єкта, спрямованої на перетворення світу. Ця цінність – системоутворююча в культурі техногенної цивілізації, існування якої визначене інтенцією на створення і застосування нових технологій, на розвиток засобів і цілей діяльності, на формування все нових її видів.

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

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

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

Виникає запитання: в системі яких цінностей має формуватися особистість і яким має бути розуміння творчої особистості? Все це вимагає спеціального аналізу, доступного рефлексіям саме філософії освіти. Лише їй до снаги дослідити базові цінності соціального життя, його генетичний код, відповідно до якого відтворюються основні соціальні структури, спосіб життя, типи мислення і типи особливостей. Якщо змінити розуміння діяльності та її стратегій, то потрібно ставити питання про те, яких нових смислів набувають розуміння творчості й ідеал особистості. В цьому сенсі аналіз аксіологічних проблем, які визначають стратегію сучасної освіти, пов'язаних з аналізом перспектив сучасної цивілізації та змін ціннісних пріоритетів. Дослідження цих процесів дасть можливість одержати справді перспективну модель освіти.

Сфера освіти – це сфера формування творчих здібностей людини, це перенесення центру діяльності на людину – її творчість, розум, уяву, волю. В нашому світі, який динамічно розвивається і трансформується, в якому стан хаотичності та нестабільності стає умовою порядку, особливо необхідно формувати здатність до нестандартних, якісно нових рішень і дій.

Пошук нових форм організації наукового знання – важливий шлях реформування системи освіти. Нині формується новий образ освіти, який істотно заперечує догматизований нормативізм та унітаризм просвітницької концепції. Водночас істотних змін зазнають і концептуальні підходи до розуміння освіченості. Поряд з традиційними, нині в педагогіці формуються нові уявлення про людину і освіченість, відбувається зміна антропологічних основ педагогіки.

Необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення в будь-яких професійних і життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці. Оволодівши технологією прийняття ефективних рішень, такий індивід виявиться спроможним адаптуватися до перманентних змін.

Чим відрізняються «освічена людина» від «людини знаючої і компетентної» і що таке «людина культурна» – складний результат духовного розвитку чи просто «освічена або навчена»? У наш час освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Освічена людина повинна бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризом станом сучасної інформаційної цивілізації.

Освіта є суспільним процесом (діяльністю, інституцією) розвитку і саморозвитку особистості. Вона пов'язана з оволодінням соціально значущим досвідом, втіленням у знання, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво ціннісних формах духовно-практичного освоєння світу. Навчальний процес має здійснюватися на основі плюральної методології соціального знання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання і виховання особистості.

Освітня сфера відображає суспільну необхідність оптимального поєднання традиційних національних цінностей з інноваційними цінностями глобальної культури. Освіта повинна забезпечити не лише впровадження західних цінностей і розвиток глобальної культури, а й збереження автентичних цінностей кожної нації.

Компромісне узгодження загальнолюдських цінностей зі специфічно українськими має бути тим орієнтиром, на який скеровуватиметься глобалізаційні реформи в освітній сфері. Необхідно забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним, щоб людина, формуючись

як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатна жити і діяти в ньому, нести свою частку відповідальності за нього, бути громадянином не тільки країни, а й світу.

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

Багаторазові спроби реформувати вищу освіту в Україні не мали цілісного, системного характеру. За роки незалежності чисельність студентів вищих навчальних закладів постійно зростала. Кількість абітурієнтів, які обирають престижні спеціальності, збільшується за рахунок розширення мережі вищих навчальних закладів (ВНЗ) не лише державної, а й недержавної форм власності. При наборі до ВНЗ не завжди враховуються довгострокові тенденції попиту й пропозиції робочої сили, що призводить до зростання напруженості на ринку праці України та структурного безробіття.

Найближчими роками очікується скорочення контингенту випускників загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) та професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), обумовлене впливом демографічних чинників, що може спричинити ряд проблем: 1) у ВНЗ – пов'язаних з погіршенням їх фінансового стану, масовим скороченням педагогічних та науково-педагогічних працівників, дестабілізацією загальної діяльності вузів; 2) на національному та регіональних ринках праці – через значне зменшення пропозиції кваліфікованої робочої сили й фахівців з вищою освітою. Зростаючі темпи економічних і технологічних змін також призводять до необхідності зміни працівниками роботи і навіть професії, що дедалі більше потребує переходу від традиційної до гнучкої форми зайнятості та

використання в процесі професійного навчання інноваційних навчальних технологій.

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

Удосконалення системи освіти, як і перспективи культурного розвитку в цілому, потребує інтенсивного використання інформаційно-технологічного ресурсу, розширення електронної комунікації, освоєння можливостей глобальних інформаційних мереж.

Створення умов для прискореної модернізації національної системи освіти, формування суспільства знань передбачає перебудову всього комплексу суспільних відносин на основі сучасних постіндустріальних стандартів і новітніх досягнень науково-технічного прогресу. Формування демократичного, консолідованого суспільства, де знання та можливості їх практичного застосування стануть важливим засобом самореалізації і розвитку особистості та незамінними чинниками сталого і прискореного розвитку держави, потребують виконання цілого ряду завдань, спрямованих на реструктуризацію системи наукових та освітніх інституцій.

Серед них найважливішими є: удосконалення управління системою освіти (зокрема, системи фінансування); підвищення доступності якісних освітніх послуг, у тому числі шляхом підтримки обдарованих дітей, дітей із малозабезпечених сімей, осіб з особливими потребами; розвиток професійної освіти з урахуванням тенденцій на ринку праці, перспектив соціально-економічного розвитку регіонів; формування і розвиток сучасної системи

безперервної освіти «навчання протягом життя»; оптимізація мережі навчальних закладів з урахуванням демографічних та економічних реалій і необхідності підвищення якості освітніх послуг; створення нових державних стандартів початкової, базової й повної середньої освіти; запровадження стандартів, що ґрунтуються на компетенції, у професійно-технічній освіті; розроблення національної системи оцінювання якості освіти; створення умов для зростання соціальної мобільності та активності молоді; посилення профорієнтації та первинної професійної підготовки учнів старших класів; зміна підходів до формування державного замовлення на підготовку фахівців на основі прогнозу потреб економіки в робочій силі; інтеграція освітньої і наукової складових у діяльності вищих навчальних закладів (у тому числі розробка відповідної законодавчої основи, нормативно-правового, фінансового та матеріально-технічного забезпечення); адаптація освіти до умов полікультурного, багатонаціонального та поліконфесійного суспільства; перетворення провідних вищих навчальних закладів на сучасні наукові центри, зближення академічної та вузівської науки через створення спільних наукових та освітніх підрозділів; оптимізація співвідношення обсягів державного фінансування фундаментальних і прикладних наукових досліджень та вдосконалення механізму такого фінансування на основі державних пріоритетів і висновків наукової та науково-технічної експертизи; створення умов для реалізації принципу автономності вищих навчальних закладів, зокрема у використанні коштів, отриманих від надання освітянських та наукових послуг, господарської діяльності та спонсорської допомоги, підготовка та внесення відповідних змін до чинного законодавства [65].

У національній освіті потребує втілення в життя стратегія морально орієнтованих інтегральних курсів, акцентування духовної домінанти гуманітарних дисциплін і формування гуманітарного світоглядного базису при підготовці фахівців різного профілю.

Висновки до четвертого розділу

Підсумовуючи викладене слід зазначити, що суб'єкт-об'єктний вимір освіти в парадигмі відповідальності є складним явищем, що включає в себе діяльність різноманітних персоніфікованих істот та інституцій діяльність яких відбувається в домінантах свободи та відповідальності і спрямована виконання освітою, як найважливішого інституту суспільства, своїх функцій.

Одним із стрижневим понять для розгляду соціокультурної відповідальності освіти є ґрунтовно досліджена в філософії та педагогіці категорія суб'єкта. Проблема суб'єкт-об'єктного відношення як ставлення того, хто пізнає, до того, що пізнається, завжди була однією з стрижневих проблем філософії і науки. В межах вирішення цієї проблеми розглядалась природа суб'єкта. Структурна специфікація будь-якого найпростішого акту людської діяльності виявляє в ньому суб'єкта: носія діяльнісної здатності, який ініціює і спрямовує її здійснення, і реальний об'єкт його цілеспрямованої предметної активності. Отже, суб'єкт з погляду філософії постає таким носієм предметно-практичної активності та пізнання, який змінює інших суб'єктів і самого себе.

У педагогічних рефлексіях категорія суб'єкта набуває специфічних трактувань. На відміну від філософських уявлень, поняття суб'єкта тут розглядається в контексті прояву певного рівня свободи, діяльності та відповідальності в навчально-виховному процесі.

Нами зазначається, що проблема відповідальності і проблема соціального суб'єкта є взаємообумовленими. В розділі розглядаються основні концептуальні підходи до проблеми визначення та динаміки соціального суб'єкта, сутність яких має осмислюватися у феноменологічному, діяльнісному, формаційному та цивілізаційному ракурсах.

На нашу думку, в межах феноменологічного аспекту поняття соціального суб'єкта розкриває свою суть за допомогою категорій

«свідомість» та «самосвідомість». Вже на основі свідомості людина не лише відтворює об'єктивну реальність, а й активно та відповідально її перетворює. Вона здійснює постановку мети і шукає засоби її досягнення. У конституюванні інстанції відповідальності важливу роль відіграють різні елементи свідомості: відчуття, сприйняття, уява, мислення, що є ядром свідомості, а також увага, почуття та емоції. Проте особливий статус посідає все ж самосвідомість. Вона як невід'ємна частина свідомості дозволяє людині здійснювати самоконтроль і за діяльністю, і за вибором та здійсненням мети діяльності. Таким чином, соціальним суб'єктом відповідальності постає передусім така особистість, яка наділена високим рівнем самосвідомості.

З'ясовано, що відповідальна діяльність як сутнісна характеристика індивіда, що розкривається через володіння ним достатніми знаннями і волею, здатність протистояти зовнішнім обставинам та визначати свої можливості, постає як процесом опанування природи, так і створення світу предметів культури. В контексті даного підходу, акцентуючи на цілісній формі організації відповідальної діяльності, в межах якої реалізується єдність потреб, цілей і дій, ми й можемо говорити про існування соціального суб'єкта. Виявлено, що на основі діяльнісного підходу соціальні суб'єкти відповідальності можна структурувати за декількома критеріями (об'єктивним, якісним, кількісним тощо).

З урахуванням формаційного вектору щодо розгляду даного питання доведено, що певний історичний період історії, коли одна суспільно-економічна формація змінює іншу, характеризується специфічними, притаманними лише йому, соціальними суб'єктами відповідальності, які на кожному з етапів визначали соціальну конфігурацію суспільства, його функціонування й розвиток. Головним критерієм розмежування соціальних суб'єктів постає класова відмінність, яка визначає місце суб'єкта відповідальності в системі виробництва та його роль в соціальній організації суспільства.

Цивілізаційний підхід є досить широким, оскільки поняття «цивілізація» дедалі більше розширює семантичне поле, що говорить про домінування тенденції некласичних досліджень цивілізацій («мультиплікативний поворот»). Це явище обумовлює використання при цьому загальної схеми: доіндустріальні цивілізації – індустріальні цивілізації – постіндустріальна цивілізація. Застосування даного підходу до нашого дослідження дозволяє констатувати факт, що на сучасному етапі розвитку суспільства формується глобальний соціальний суб'єкт відповідальності у формі глобального суспільства.

На основі вищезазначеного, ми приходимо до висновку, що кожен з наведених підходів лише частково розкриває сутність соціального суб'єкта в контексті відповідальності, а саме його здатність формувати мету, обирати методи та засоби її реалізації, видозмінюючись відповідно до змін суспільних відносин. Лише в їх синтезі можна побачити дійсну сутність соціального суб'єкта відповідальності. Підкреслюється, що на сучасному етапі виникає принципово новий соціальний суб'єкт, глобальне суспільство, що в свою чергу веде і до видозміни самої відповідальності.

Предметною галуззю відповідальності суб'єктів освітнього простору є, насамперед, відповідальність за якість освіти. Остання – це не лише характеристика суми знань, засвоєних людиною. У світі, де знання і технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління, слід спрямувати навчальний процес не тільки на засвоєння базових знань, але й на набуття потреб, умінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх у практиці, вміння сприймати зміни, які є невід'ємною рисою буття людини, бути готовим вчасно відмовитися від старого досвіду і норм поведінки. Тому якість освіти має містити й розвиток таких рис як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, вміння спілкуватися з їх носіями.

Предметне поле відповідальності в освіті зумовлює наявність відповідальності за якість мети освіти, якість педагогічного процесу і якість набутого результату освітньої діяльності. З цієї точки зору якість освіти, по-перше, постає як збалансована відповідність процесу, результату і власне освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти. А по-друге, якість освіти – це перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти. Як певна сукупність показників вона реалізується на певних етапах навчання людини. Через це якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певну епоху, який має аналізуватися в динаміці змін, котрі визначають поступ держави в контексті світових тенденцій.

РОЗДІЛ 5

СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ПРИЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГА І ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Поняття відповідальності безпосередньо стосується освіти. Ця відповідальність розпочинається з батьків, охоплює дітей, державну політику, підготовку педагогічних кадрів. Останнє потребує поглибленого аналізу, так як за оцінками експертів, нині діючі педагогічні інститути не завжди і не у всьому відповідально виконують свою місію. Зупинимося на цьому більш детальноше.

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми підготовки сучасного вчителя звертались такі вчені, як В. Андрущенко, С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юк та інші. Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема лишається актуальною, зокрема й питання відповідальної підготовки педагогічних кадрів.

Поняття відповідальної підготовки педагогічних кадрів передбачає «оволодіння вчителем необхідною сумою знання, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія відповідних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості [153, с. 62]», а також чітко прослідковується соціокультурне призначення педагога і його відповідальність перед учнем, батьками, суспільством, гуманітарне обличчя педагога та його відповідальність перед суспільством та особистістю, що навчається та моральна позиція педагога як основа його соціокультурної відповідальності.

Відповідальність – це особливі відносини між виконавцями конкретних завдань і суспільством. Відповідальність ширше обов'язків, вона передбачає не тільки необхідність, а й потребу діяти певним чином. Відповідальності

притаманна своя особлива міра, яка об'єктивно зумовлена властивостями кожного даного конкретного виду праці. Перш за все відповідальність даного виду праці залежить від значущості даної трудової операції.

Професійна відповідальність учителя – це відповідальність перед суспільством. Відповідальність перед батьками, перед учнями. Провідним елементом життєвої позиції особистості є її діяльність. Коли характеризують людину, то в першу чергу говорять про його діяльність – що він робить і як робить. Вступаючи в життя, люди незмінно виявляються залученими в систему соціальних зв'язків і відносин, які панують у суспільстві. Відповідальність як соціальне явище – це одна зі сторін життєвої позиції людини. Відповідальність направляє дії людини відповідно до прийнятих в суспільстві соціальними нормами.

Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя, перед сучасною вищою педагогічною освітою постають широкомасштабні завдання. Вони полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, спроможної включитися в процес суспільних і професійних перетворень. Учитель сьогодні, зазначається в Концепції національного виховання, повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, володіти прийомами аналізу і самоконтролю, вміти педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, реалії ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності, аби не дати ні політиці, ні ринку винищитися над педагогікою.

Вимоги до вчителя з боку держави і суспільства полягають також у тому, щоби педагог своєю творчою діяльністю в процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин, адже соціокультурне призначення педагога передбачає його відповідальність перед учнем, батьками, суспільством. Вчитель має створювати умови для всебічного і гармонійного розвитку особистості, закласти основи громадянської свідомості, активності

та відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість та самооцінка.

При цьому формування самооцінки педагогів відбувається через співмірність результатів їх праці з ідеалом особистості і діяльності вчителя.

Ці ідеї закладені й у комплексі вчень про взаємодію людини і світу, розроблені видатними вченими: Д. Андреевим, М. Бердяєвим, В. Вернадським, Н. Умовим, А. Чижевським та іншими. В даному контексті дидактичну значущість мають ідеї, пов'язані з тим, що мікросвіт людини подібний до макросвіту, у якому вона живе. Тому її призначенням є вселення в цей світ, що буде хворобливим, якщо не враховуються наступні постулати:

- глобальні процеси у своїй основі схожі з локальними змінами;
- зміни на всіх рівнях організації природи, суспільства і людини подібні з всесвітніми змінами.

Усе це визначає культурологічні аспекти підготовки вчителів над питаннями яких працювали І.Є. Відт, І.А. Зязюн, О.Л. Шевнюк та ін. Їх вивчення дозволяє стверджувати про постійну діяльність педагогів, спрямованої на врегулювання міжнаціональних конфліктів, навчання школярів толерантному спілкуванню в умовах сучасної соціокультурної ситуації [59].

Важливість соціокультурного педагога визначається і розв'язанням проблеми інтернаціоналізації та інтеграції світової освіти, що вже протягом останніх років став предметом активних дискусій як у зарубіжній, так і у вітчизняній науці. Під впливом великих політико-економічних змін, що відбуваються у світі, а також перед глобальними викликами людству сучасна освіта набуває все більш планетарного, загальносвітового характеру. Це пов'язано, у першу чергу, з тим, що сьогодні знання одержують новий суспільний вимір, стаючи в один ряд із уже звичними підставами, що

визначають розвиток суспільного виробництва, – працею, землею, фінансовим капіталом і висуваючи освіту в число глобальних чинників суспільного розвитку. Безпосередньо для освіти ця її нова роль стала могутнім стимулом інтернаціоналізації й інтеграції. Вітчизняні і зарубіжні дослідники. Такі як А. Перотті, Л. Пуховська, С. Черепанова та інші відзначають посилення міжнародної складової розвитку окремих елементів освіти – національних та регіональних освітніх систем. На думку Л. Пуховської, це не означає втрату ними своєї самобутності. Мова йде про те, що в процесі міжкультурної взаємодії відбувається формування нового міжнародного освітнього середовища, де в найбільш ефективних формах могли б реалізовуватися національні інтереси діючих у ній учасників і здійснюватися спільні пошуки вирішення проблем, що мають життєво важливе значення для людської цивілізації в цілому [256]. Що стосується цілей цих процесів, то вчені виділяють цілі двох рівнів:

- глобальні – сприяння через поглиблення співробітництва в сфері освіти загальному соціально-економічному прогресу і стійкому розвитку світового співтовариства, ослабленню тиску глобальних проблем і зміцненню взаєморозуміння між народами;

- внутрісистемні (власне освітні) – об'єднання потенціалів національних освітніх систем для розв'язання завдань, що виходять за рамки можливостей окремої країни і пов'язані з ліквідацією неграмотності всіх рівнів, нерівності в можливостях доступу до якісної освіти, з використанням новітніх технологій виховання особистості, що не тільки усвідомлює свою національну і культурну ідентичність, але й сприймає світ у всій його цілісності і взаємозалежності, що приймає особисту відповідальність за його долю і готова конструктивно діяти для його збереження і розвитку [256].

При цьому слід зазначити, що нині з реалізацією підготовки педагогів до міжкультурної взаємодії у сфері освіти можна виділити і ряд проблем, що в першу чергу стосуються розуміння того, як організоване «чуже»

педагогічне знання, як воно включене у свій культурний контекст, наскільки воно «перекладне» в умовах інших культур.

Таким чином, можемо говорити про соціокультурне призначення педагога, як вчителя-практика міжкультурної взаємодії, підготовка яких визначається за двома основними напрямками: фактор полікультурності регіону професійної діяльності та фактор участі педагогів у міжнародній освітній діяльності.

Як свідчить соціологічне опитування щодо готовності учителів до практичної роботи в полікультурному регіоні і до міжкультурної взаємодії з іншими країнами у сфері освіти проведене серед учителів шкіл № 26, 16, 32, 28, 40 м. Сімферополя в Криму зазначена недостатня орієнтація учнів на оволодіння способами міжкультурного спілкування, не приділяють належну увагу навчанню міжкультурної взаємодії, натомість для педагогів найбільш значущими є наступні освітні потреби дітей: 81% – підвищення рівня освіченості; 72% – задоволення пізнавальних інтересів; 56% – самореалізація; 47% – змістовне проведення вільного часу; 45% – навчання навичкам спілкування; 45% – надання допомоги навчанню в школі; 42% – розвиток творчих здібностей; 28% – підготовка до майбутньої професії; 25% – саморозвиток учнів; 22% – міжкультурна взаємодія; 18% – уміння спілкуватися і співпрацювати з іншими людьми різних національностей; 16% – корекція недоліків розвитку [53].

Можна стверджувати, що необхідно підвищувати рівень готовності вчителів до практичної роботи в полікультурному регіоні і посилити увагу до навчання школярів міжкультурної взаємодії.

На часі формування «вчителя-європейця» як людини, котра, по-перше, відкрита світові, з повагою ставиться до культури різних народів і спрямована на діалог з іншими культурами; по-друге, як людини мобільної у своєму розвитку й праці, тобто здатної сприймати нове, системно мислити, розуміти взаємозв'язки і взаємозалежності в суспільному розвитку; по-третє, як професіонала своєї справи, якому притаманні особистісна відповідальність

за безперервний професійний розвиток, наукова обґрунтованість і творчий характер практичної діяльності, неперервна і системна освіта й професійна підготовка [123].

В умовах модернізації суспільства одним з елементів підготовки сучасного вчителя має стати орієнтація на інформаційне суспільство як модель соціальної організації. Водночас процеси соціальної модернізації і національно-державного будівництва можуть здійснюватися тільки на основі радикальних змін культури суспільства, його ціннісних орієнтирів та мотивів діяльності. У найзагальнішому аспекті ці зміни стосовно формування і розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя можна визначити як форму принципово нового типу його зв'язку з суспільством, культурою, внаслідок чого формується нове соціокультурне середовище діяльності педагога. На перший план виходять процеси самодетермінації, визначення власних ціннісних орієнтирів на підставі безпосередньої інтеріоризації культурних цінностей, які набувають характеру етичного виміру індивідуального і соціального буття.

Також соціокультурне призначення педагога визначається характеристикою професійної позиції як соціальної позиції.

Професійна позиція (звана також професійним статусом) – об'єктивне місце в соціальній структурі, результат поділу праці, тому характеристика позиції є вихідною при характеристиці професійної діяльності і її необхідно знати.

Позиція пов'язана з системою очікувань, які пред'являють до професіонала як суспільство в цілому (у вигляді офіційно культивованих уявлень про професійні цінності і у вигляді нормативно закріплених прав, обов'язків і заборон), так і окремі групи – офіційні і неофіційні, колеги і непрофесіоналів (у вигляді цінностей, що функціонують на рівні буденної свідомості, і у вигляді рольових очікувань) [241].

В свою чергу учні цінують такі якості педагога, як глибокі фахові знання, загальна ерудиція, логіка мислення, критичний підхід до розв'язання

проблем, переконаність, власна точка зору, принциповість, чітка громадянська позиція, вміння спілкуватися, почуття гумору. Адже, в першу чергу педагог виступає носієм знання, яке він повинен зробити надбанням вихованців. Знання є змістом педагогічного впливу.

Педагоги-професіонали постійно займаються саморозвитком і вдосконаленням методик викладання. Адже наше життя стрімко змінюється, і у дітей постійно з'являються все нові і нові інтереси. Тому, щоб мати довіру і розташування серед учнів, необхідно мати уявлення про їхні інтереси, а значить і ідеалах.

Хороший педагог зобов'язаний враховувати, що сказане ним може мати великий вплив на учнів (на їх психічний, емоційний та інтелектуальний розвиток). Сучасний вчитель повинен бути уважним і коректним до учнів, а також бути всебічно розвиненою особистістю, адже часто доводиться відповідати на питання, що стосуються не тільки дисципліни викладання.

З іншого боку відповідальність педагога перед батьками також визначається передачею знань дітям. Педагог повинен досконало володіти своїм предметом, бути ерудованим, постійно працювати над власним самовдосконаленням. Ідеальний вчитель, на думку батьків, має здійснювати індивідуальний підхід до кожного учня. Це дозволить йому не допустити затримки в розвитку обдарованих дітей і відставання слабших з метою засвоєння усіма вихованцями нормативного освітнього мінімуму, сприятиме становленню індивідуальності як головної характеристики особистості. Батьки висувають вимогу, щоб учитель був професійно та педагогічно компетентним, що є запорукою результативного навчально-виховного процесу.

Потрібно пам'ятати, що батьки, дідусі та бабусі є представниками різних верств населення, мають різний світогляд. І для подальшого співробітництва з батьками, до кожного з них потрібно знайти підхід. Дуже часто спілкування з батьками допомагає виявити помилки педагогів. Встановити де, коли і з якої причини ці помилки були допущені. Це

допомагає заповнити недолік уваги. Так що педагог повинен мати авторитет не тільки перед учнями, але і перед їхніми батьками [53].

Що стосується української держави, то в Україні сформувались певні державні й суспільні вимоги до підготовки вчителя. Стрижнем цього процесу є Болонські декларації, до яких Україна приєдналася вже 2005 року. Модернізація педагогічної освіти має забезпечити комплекс інновацій. Насамперед процес підготовки вчителя повинен вийти на новий рівень інтеграції науки і педагогічної освіти.

Одним з головних напрямків модернізації педагогічної освіти є її демократизація. Тут варто виокремити дві складові: змістову та організаційно-управлінську. Суттєвого поступу слід добитися насамперед в демократизації освітньої політики, зокрема – децентралізації системи освіти, підвищення самостійності університетів, мобільності викладачів і студентів, впровадження державно-громадського управління навчальним закладом. Має зрости роль асоціації ректорів педагогічних університетів. З іншого боку, суттєвих змін потребує організація і управління навчально-виховним процесом в педагогічному університеті. На зміну «школярству» має прийти демократична самоорганізація системи, яка підвищує авторитет і відповідальність кожного з учасників педагогічної дії.

Основні змістові лінії підготовки сучасного вчителя повинні бути направлені в першу чергу на те, щоб бути привабливим і ефективним, особистість вчителя має відповідати потребам практики, вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації. Відповідь на вимоги часу якраз і визначає основні напрямки формування та розвитку особистісних характеристик сучасного вчителя. Серед них, зокрема, слід виокремити: а) поглиблення і розширення наукового світогляду вчителя; б) підвищення загальної його культури – політичної, моральної, естетичної; в) постійне оновлення наукових знань, раціональної складової особистості; г) кристалізацію вольових якостей; д) підвищення педагогічної майстерності;

е) поглиблення органічного зв'язку вчителя з життям, соціальною практикою; є) утвердження активної життєвої позиції [86].

Модернізація процесу підготовки майбутнього вчителя безпосередньо стосується й виховної роботи. Вона повинна здійснюватися на полікультурній основі, через формування толерантності, поваги до етнічного, конфесійного, культурного розмаїття та гордості за власне національне буття, культуру, ідентичність. В університеті має домінувати особистісне навчання і виховання, дух творчості і співпраці викладача та учня.

В осерді процесу підготовки розвитку особистості сучасного вчителя має бути вдосконалення його світогляду, який є цементуючим чинником розумового, морального, естетичного розвитку особистості, надає поведінці цілеспрямованості, сприяє реалізації гуманістичних ідеалів. В умовах тотального ідеологічного контролю світоглядне самовдосконалення вчителя мало умовний характер. Нині практично кожен вчитель може рухатися шляхами самовдосконалення власного світогляду. Звичайно, найпродуктивніше це робиться на підставі освоєння світоглядного матеріалу з царини гуманітарних дисциплін, особливо з педагогіки, а також з природничих – біології, фізики, астрономії тощо. Адже науковий світогляд є системою наукових знань людини, її поглядів, переконань та ідеалів, в яких проявляється її ставлення до розвитку природи, суспільства, свідомості, і які визначають її суспільно-політичну, морально-етичну позицію. Тому у формуванні світогляду сучасного вчителя важливе значення належить виконанню умов, які допомагають переводити наукові знання в систему поглядів і переконань. Це, насамперед, глибоке осмислення інформації. Чим глибше проникає думка вчителя в сутність наукових ідей, понять, законів, тим ширшими стають можливості для формування його поглядів і переконань. Зокрема, для трансформації знань у погляди і переконання належну увагу слід звертати на наукове доведення, обґрунтування, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків, уміння переконувати, використовуючи педагогічну техніку і новітні технології.

Щоб знайти свій, індивідуально-неповторний почерк у професійній діяльності, кожному вчителю необхідно пізнати загальні закони педагогічної праці, виробити професійну компетентність, розвинути у себе професійно значущі якості, до яких можна віднести ставлення до своєї професії, людям, що вступають у взаємодію в ході цієї професійної діяльності, речам, природі, а також систему мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки в яких ці відносини реалізуються [184].

Вирішальним фактором підготовки вчителя є рівень володіння ним педагогічною технологією. Особистий технологічний потенціал педагога включає кілька компонентів. Інтелектуальний компонент полягає в поінформованості у питаннях освітніх технологій як традиційних, так й інноваційних, розумінні їх концептуального ядра. Дієво-практичний компонент – це володіння набором дидактичних методів, прийомів та організаційних форм, що складають основу професійної майстерності; надбання власної педагогічної техніки, що виробилася в індивідуальній професійній діяльності і стала змістовою характеристикою особистого досвіду; навчально-методичний супровід викладання предмету, підготовленому власноруч або нагромадженому в процесі роботи. Емоційно-особистісний компонент визначається пристосуванням своїх професійних можливостей до учнівського контингенту, врахуванням індивідуальних запитів учнів, особистим досвідом спілкування з ними; характерними рисами вдачі (темперамент, інтуїція, акторські та організаторські здібності), що підсилюють дієвий вияв професійних умінь [348].

Не всякий педагог має педагогічні здібності. Про це свідчать два факти. По-перше, далеко не всі професійні педагоги успішно справляються з педагогічною працею за показниками діяльності учнів: глибина і різнобічність знань, інтерес до предмета, інтерес учнів до складних розділів предмета, вміння самостійно працювати над предметом, узагальнення і перенесення знань, отриманих на одному предметі, на інші. По-друге,

зустрічаються професійні педагоги, які, незважаючи на відповідальне ставлення до справи, не досягають високих результатів у педагогічній праці.

Таким чином, здібності і в тому числі здібності педагога – це індивідуальні, стійкі властивості особистості, що складаються в специфічній чуттєвості до об'єкта, засобів, умов діяльності і знаходження найбільш продуктивних способів отримання шуканих результатів в ній [313].

У педагогічних здібностях виділяють два взаємопов'язаних рівня: 1) рефлексивний – перцептивно-рефлексивні здібності звернені до об'єкта-суб'єкту педагогічного впливу і зумовлюють інтенсивність формування чуттєвого досвіду особистості педагога; 2) проєктивний – проєктивні педагогічні здібності звернені до способів впливу на об'єкт-суб'єкт – учня, на його потребу в розвитку, самоствердженні, громадянськості і професійному становленні. Проєктивні здібності виявляються в особливій чутливості до створення продуктивних моделей формування в учнів гностичних, проєктувальних, комунікативних та організаторських здібностей.

На основі здібностей формуються професійні якості. Формуватися вони можуть і в тих людей, які не володіють спеціальними здібностями, але в цьому випадку їх формування буде утруднено, більш тривало за часом і може не призвести до успішної діяльності. На формування професійних якостей впливають і особистісні особливості людини, те, як сама особистість розуміє професійну спрямованість, які її професійні претензії, тобто яку кар'єру людина думає скласти. Адже основу педагогічної діяльності складають не тільки знання, придбані майбутніми педагогами в процесі освіти, але і якісне становлення особистості, її взаємостосунки з людьми. Вчитель повинен добре уявляти собі діяльність учнів, розуміти її мету і вміло керувати процесом освіти.

Розвиток особистості майбутнього педагога повинен здійснюватися саме в цьому напрямі. Рішення даного питання можливо тільки у випадку, якщо на етапі навчання у ВНЗ майбутній педагог з усією відповідальністю підходить до оволодіння педагогічною професією. На нашу думку

майбутній педагог повинен уміти передбачати результати та наслідки своєї діяльності. У зв'язку з цим, основним завданням по підготовці педагога повинне бути формування і розвиток відповідальності, в першу чергу, як риси вдачі особистості. Майбутній вчитель повинен пройти шлях від простого виконавця певних дій до активної, ініціативної особистості. Саме тоді, коли індивід стає активною особистістю, настає усвідомлення відповідальності за свої дії, перш за все, перед самим собою. Слід зауважити що неможливо розглядати відповідальність відокремлено від поняття свободи. Як зауважує Т. Титаренко [310], відповідальність не суперечить свободі, вона є логічним наслідком, який об'єднує низку вчинків у життєвий шлях людини. Відповідальність передбачає свободу прийняття рішень, свободу вибору цілей та способів, методів і стилів їх досягнення [311, с. 61–71]. Оскільки вибір можливості дії впливає з активності суб'єкта, то ступінь його особистісної відповідальності зумовлюється напрямом і соціальними наслідками його діяльності. Напрямок цієї діяльності обирається вільно, шляхом відповідального прийняття рішення. У цьому розумінні відповідальність є мірою свободи. Відповідальність передбачає необхідність збереження індивідуальної своєрідності, нетотожності життєвого світу. Якщо простір, в якому живе особистість, замкнений, то й відповідальність ніби зменшується, стає зовнішньою [310].

Безсумнівно, однією з умов формування відповідальності як професійно-особистісної якості майбутніх вчителів є процес інтерактивної взаємодії викладача та учня. Вся діяльність викладача повинна бути спрямованою на розкриття особистості студента, формування його ініціативності, самостійності, активності і, врешті решт, відповідальності. Цьому сприяють взаємодовіра, повага один до одного, здатність до співпраці.

На сьогоднішній день у вищих навчальних закладах і педагогічних в тому числі майже 50% навчального матеріалу відводиться на самостійне опрацювання. Майбутнім педагогам доводиться прикладати чимало зусиль щодо виконання такого виду діяльності. Основним завданням викладача

ВНЗ, де готують майбутніх вчителів є вмілий контроль та постійна співпраця зі студентом. Останній повинен зрозуміти мету своєї діяльності та її значення. В цьому випадку треба уникати помилки, яка полягає у розділенні студентів на сильних та слабких. Кожна людина спроможна на виконання певного обсягу самостійної роботи. На превеликий жаль, сучасне матеріальне становище населення призводить до того, що молодь вступає до педагогічних закладів не тільки за власним бажанням, а через те, що останні знаходяться ближче від домівки та навчання в них коштує дешевше. Саме це наносить негативний відбиток на якість підготовки молодих фахівців, а проблема формування відповідальності як професійно-особистісної якості майбутніх вчителів стає все більш актуальною. А вирішити її можна лише загальними зусиллями [28].

Виходячи з цього проблема професійної відповідальності сьогодні особливо актуальна. Кожен, хто обирає професію педагога, бере на себе відповідальність за тих, кого він буде вчити і виховувати, разом з тим відповідаючи за самого себе, свою професійну підготовку, своє право бути педагогом. Значимість формування професійної відповідальності особистості обумовлюється, насамперед, особливостями сьогоденного стану людського суспільства. Азбучною істиною стало твердження, що в сучасних умовах без відповідального ставлення кожного працівника до своїх обов'язків неможлива подальша інтенсифікація виробництва, підвищення його ефективності. Без формування почуття відповідальності у кожної людини не можна удосконалювати духовну сферу суспільного життя, домогтися створення всіх умов для розвитку особистості.

Педагогічна відповідальність як важливий показник професіоналізму вчителя й засіб самореалізації його особистості в педагогічній діяльності не формується стихійно. Процес її формування досить складний і динамічний. Цінність і значимість педагогічної відповідальності в професійному становленні визначається наявністю інтересу до знань, який служить механізмом, що забезпечує розвиток майбутнього вчителя, відкритого до

змін і творчого пошуку, дослідженню динамічності педагогічного процесу й швидкомінливої особистості школяра. Цей механізм обумовлений сукупністю педагогічних умов, дотримання яких при організації навчально-пізнавальної діяльності стимулює розвиток відповідальності й підвищує її роль у професійному рості майбутніх учителів.

Ще Ю. Бабанський стверджував, що «ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [20]».

Цю ж думку розвиває Л. Кондрашова, яка вважає, що «у процесі професійного становлення майбутнього вчителя важливо забезпечити такі умови, у яких він міг би стикатися з розмаїттям педагогічних ситуацій, необхідністю пошуку виходу з них, ухваленням оптимального рішення [158]».

Є. Головаха та Н. Паніна вважають, що готовність майбутніх педагогів до співпраці з учнями залежить від трьох умов: 1) знання норм і правил поведінки, характерних для ситуації діалогу, у який вступає вчитель; 2) уміння підкорити свою поведінку цим правилам (часто всупереч безпосередньо емоціям і спонуканням); 3) уміння допомогти іншому прийти до згоди, якщо його поведінка дещо не відповідає вашому уявленню про належне. Крім того, необхідно виявляти інтерес до особистості учня, тому що важко уявити педагога, здатного навчити своїх вихованців «без власної емоційної участі у взаєминах з ним [77]».

Аналіз робіт з теоретичного обґрунтування умов, що позитивно впливають на процес професійного становлення майбутніх фахівців та формування педагогічної відповідальності, дозволяє стверджувати про те, що їхні автори концентрують свою увагу на різних аспектах, виділяючи при цьому групу умов, що дозволяють оптимально організувати навчальний процес у різних типах педагогічної школи; групу умов, що стимулюють становлення професійних якостей особистості студентів, і групу умов, пов'язаних з вимогами, що висуваються до особистості викладача, який організує педагогічний процес і керує ним.

Результативність формування педагогічної відповідальності багато в чому визначається сукупністю умов, що забезпечують його особистісно-орієнтовану спрямованість. Духовний розвиток майбутнього вчителя, збагачення його інтелектуального багажу, виявлення творчих здібностей ще не повною мірою привертає увагу викладачів. Умови роботи педагогічного закладу недостатньо сприяють тому, щоб кожен майбутній педагог був спроможний осягти особливості власної особистості, мати можливість довідатися про самого себе, перейнятися самоповагою до себе. Ще І. Мечніков вважав, що «... людина повинна присвятити велику частину свого існування повному розвитку власної особистості [201]».

Кожна людина має здатність до самовдосконалення, тому однією з умов формування педагогічної відповідальності та постійна динаміка її розвитку є своєчасний облік самоактуалізації особистості майбутніх педагогів.

Умовою, що забезпечує динаміку педагогічної відповідальності в позитивну сторону, можна вважати безперервний процес рефлексії, що трактується, як комплексна розумова здібність до постійного аналізу й оцінки кожного кроку професійної діяльності. Тому успіх формування педагогічної відповідальності визначається тим, наскільки засвоєння знань і набуття практичного досвіду в процесі навчально-пізнавальної діяльності студентів носить рефлексивний характер.

Педагогічна відповідальність можлива у тому випадку, якщо має місце в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів активна взаємодія та інтеграція теоретичних знань і досвіду педагогічної роботи. І навпаки, її рівень буде знижуватися, якщо в навчальному процесі має місце прагнення викладача пересадити в голови студентів вихоплені з потоку педагогічної реальності готові зразки вирішення професійно спрямованих завдань. Таким чином, низький рівень педагогічної відповідальності пояснюється тим, що не формується готовність студента і його здатність усвідомлювати практичне

значення професійних знань, потреба в їхньому використанні при розв'язанні різноманітних і завжди нестандартних завдань шкільного життя.

Важливою умовою, що стимулює стійкість педагогічної відповідальності, є взаємодія педагогічних знань і досвіду в професійному становленні студентів.

Серед факторів, що визначають виховання та розвиток професійної відповідальності майбутнього педагога, головним є навчально-пізнавальна діяльність.

Формування професійної відповідальності майбутніх вчителів у процесі навчально-пізнавальної діяльності визначається змістом і рівнем їх активності. Найважливішою стороною цієї активності є ставлення до навчання. Бо в тому, як студент навчається, проявляються якості майбутнього фахівця. Безвідповідальне ставлення до навчання здатне перерости в безвідповідальність як рису характеру, яка виявляється, перш за все, в професійної діяльності. Тому, навчання в міру своїх сил і здібностей, старанність, старанність, ініціатива і творчість в оволодінні знаннями, прагнення поповнювати і оновлювати їх шляхом самоосвіти, вимогливість до себе та своїх колег – все це розглядається як фундамент формування професійної відповідальності майбутнього вчителя. Складним періодом у формуванні відповідальності майбутнього вчителя є початковий етап його професійно-психологічної адаптації. Ставши студентом, вчорашній школяр переходить від щоденного контролю ззовні до самоконтролю, привчається до ритмічної, цілеспрямованій роботі. Психологічно такий перехід ускладнюється низкою труднощів, які можна об'єднати в кілька груп.

Перша – труднощі саморегулювання поведінки та діяльності, зумовлені слабкістю волі, невмінням керувати собою, складати і виконувати режим дня, влаштовувати особистий побут і дозвілля.

Друга група труднощів пов'язана з організацією процесу розумової праці. Більшість першокурсників відчувають труднощі в конспектування

лекцій, в роботі з книгою, відчувають моральну незадоволеність, невпевненість у своїх силах.

Третя група труднощів викликана відходом з сім'ї та шкільного колективу. Втрата звичних умов пригнічує, викликає бажання повернутися в «рідні краї». Четверта група викликана певною психологічною невідповідністю студентів до освоєння обраної професії. Формування у майбутніх педагогів відповідального ставлення до навчально-пізнавальної діяльності здійснюється не стільки через їх інформування про необхідність придбання знань для майбутньої професійної діяльності, скільки через організацію самого процесу навчання. При такому підході головну увагу зосереджується не на виробленні навичок певних дій, а на формуванні потреби в діях. Це досягається тоді, коли майбутній педагог стає активним учасником навчального процесу. Проблемний виклад навчального матеріалу, спільне обговорення зі студентами стану тієї чи іншої проблеми і ймовірних шляхів її науково-практичного рішення, застосування методів колективного і диференціального навчання, удосконалення оцінки результатів діяльності – все це в комплексі дає позитивні результати.

Процес формування професійної відповідальності неможливий без опори на духовно-моральний потенціал студентів, який протягом всього вузівського періоду збагачується, набуває нових граней, сприяє розвитку інтелекту, придбання професійних навичок. Особлива роль належить тут підвищенню культури навчальної праці. Особливо важливим стає на першому етапі вузівського життя доповнення навчального процесу вражаючими екскурсіями, зустрічами з майстрами педагогічної праці. Внаслідок цього студент оволодіває способами навчально-пізнавальної діяльності, проникає в сутність своєї професії [28].

З 1984 р., коли почався процес перебудови вітчизняної освіти покладено ряд принципів (інтеграції всіх виховують сил суспільства; диференціації та індивідуалізації – створення умов для повного прояву і розвитку здібностей кожного школяра; демократизації – створення

передумов для розвитку активності, ініціативи і творчості учнів і педагогів), найважливіший з яких – принцип гуманізації освіти:

- посилення уваги до особистості кожної дитини як до найвищої цінності суспільства;
- установка на формування громадянина з високими інтелектуальними, моральними і фізичними якостями.

Гуманістична позиція в освіті полягає в тому, що педагог не працює окремо «ні для дітей», «ні для батьків», «ні для суспільства», «ні для держави». Він бачить себе «в кожній цій окремо», а тому намагається створити спільність, розуміючи, що спільність створюється на основі добровільності всіх людей. Гуманістична позиція (як світогляду) – основа (сенс, який породжує цілі) соціально-педагогічного проектування [255].

Показником психолого-педагогічної компетентності у спілкуванні є перш за все гуманістична позиція (інтерес до іншої людини, до вивчення самого себе), а потім вже кошти, техніки спілкування. Для вчителя важливо пам'ятати, що оптимальне спілкування – це не вміння тримати дисципліну, а обмін з учнями духовними цінностями; спільну мову з дітьми – це не мова команд і слухняності, а мова довіри.

Що ж конкретно передбачає гуманізація освіти?

Гуманізація освіти передбачає дієве повагу прав учнів на отримання таких знань, які забезпечать їм безболісне і повноцінне входження в самостійне життя, працю і в професійну освіту. Це означає, що всі школи повинні бути забезпечені кваліфікованими кадрами, щоб велися всі навчальні дисципліни і на належному рівні, що школи не повинні бути переповнені зайвим контингентом учнів, що матеріально-технічне та інформаційне забезпечення шкіл має бути повноцінним.

Гуманізація освіти означає також повагу і прийняття учня як Особистості; обов'язковий облік інтелектуальних, фізичних, морально-психологічних особливостей дітей. Такий облік реалізується через зміст програм шкільного навчання, створення матеріальних умов і сприятливого

морально-психологічного клімату в школі, через професійний рівень вчителів, систему шкільного управління, покликаних створити для учнів гуманізовані умови діяльності. І тут, звичайно, необхідно пам'ятати наступне умова: не можна сформулювати учня як гуманну, вільну, творчу особистість, якщо сам учитель – не вільна, не творча особистість. Звідси випливає висновок про необхідність гуманізації насамперед особистості вчителя, умов його діяльності.

Гуманізація освіти передбачає також необхідність допомогти дитині, школяреві, студентові самореалізуватися в житті.

Засобом гуманізації освіти є, зокрема, його гуманітаризація – проникнення гуманітарного знання і його методів у зміст природничо-наукових дисциплін, а також збільшення частки гуманітарної освіти в різних педагогічних системах освіти.

Гуманітарний – а) відноситься до людини та її культуру; звернений до людської особистості, до прав та інтересів людини; б) гуманітарні науки – суспільні науки (філософія, історія, політологія, право, економіка), філологія, мистецтвознавство.

Характеризуючи педагогічну діяльність з точки зору головного загального змісту і самих значних результатів, до яких вона прагне, можна її назвати діяльністю допомоги вихованцям, діяльністю милосердя і гуманізму.

1. Все те що ми говорили про гуманістичну природу педагогічної діяльності, в реальному житті не цілком відповідає дійсності. Так, теоретично повинно бути так, але педагогічна практика дає нам підставу говорити про серйозні відхилення у шкільному житті від принципів гуманізму і гуманізації. Кожен з вас може навести приклади, що підтверджують тільки що сформульований тезу.

2. Але це тільки одна «сторона медалі». Інша сторона – це зростання кількості злочинів, хвиля жорстокості, агресії, насильства в середовищі дітей, підлітків, юнаків і дівчат [339].

Особистість вчителя в школі гуманітарної культури має включати в себе чотири основні блоки якостей і здібностей:

- 1) комунікативні;
- 2) професійні;
- 3) етичні;
- 4) соціально-психологічні [205].

Гуманістичний характер розвитку особистості дитини даної позиції визначається, по-перше, тим, наскільки цінності гуманізму є базовими для педагога, а, по-друге, тим, наскільки адекватні цінностям обираються педагогом форми, методи і засоби виховної діяльності [153, с. 62].

Покликання педагога – не тільки, і не стільки, передача знань, умінь, та навичок, а й всебічний розвиток здібностей та можливостей учня, виховання порядного, відповідального, свідомого громадянина країни. Професійна діяльність педагога ґрунтується на верховенстві загальнолюдських принципів, норм і принципів моралі. При її виконанні педагог виступає носієм обов'язків стосовно:

- учня;
- батьків учня;
- фахового педагогічного співтовариства в цілому й окремих педагогів;
- самого себе;
- суспільства в цілому.

Досягнення мети виховання та навчання потребує від педагога усвідомлення високих етичних стандартів діяльності і поведінки, принципів істини, добра, краси і досконалості, гармонійного поєднання інтересів учня та інших людей.

Розробка і дотримання педагогами професійних етичних норм та правил розглядається професійним педагогічним співтовариством як необхідна і фундаментальна засада повноцінного функціонування системи

освіти та головна умова реалізації ним важливої соціально-культурної і духовної ролі в сучасному суспільстві.

Особливого значення мораль набуває у професійній діяльності педагога, що обумовлено характером його взаємовідносин з дітьми та молоддю, а також специфікою проблем, які постають перед ним. Оскільки педагогіка має пряме відношення до майбутнього життя людини в суспільстві, її фізичного, психічного і духовного здоров'я, вона перебуває під особливою увагою і контролем з боку державних та громадських організацій. Педагог-професіонал особисто відповідальний за виконання своїх обов'язків. Ця відповідальність має бути спільною, узвичаєною, загальноприйнятою для всієї педагогічної корпорації у вигляді норм, правил і принципів професійної педагогічної етики [103].

Головна мета педагога – навчити учня мислити, відчувати та любити. Даний кодекс покликаний систематизувати та закріпити єдину систему норм і правил моралі в усіх видах діяльності педагога. Етичний кодекс українського педагога діє на всій території України, є чинним для всіх педагогів, що є членами професійних педагогічних об'єднань.

У професійній етичній культурі вчителя ми слідом за Д. Яковлевою [351, с. 73–90] умовно вичленуємо три інтегративно-змістовних блоки.

По-перше, якість, що визначає характер взаємин з людьми, перш за все учасниками педагогічного процесу: доброта і чуйність, вимогливість і справедливість, терпимість і доброзичливість, любов до дітей і повага до особистості, уміння спілкуватися і співпрацювати і т.д. – все це моральна канва, на якій вишивається візерунок ділових міжособистісних відносин.

По-друге, якості, що характеризують ставлення вчителя до суспільства і явищ суспільного життя, в тому числі й таким професійно значимим явищам, як виховання, школа, система освіти: переконаність і щирість, громадянська активність і свідомість, патріотизм, служіння Батьківщині – ось ідейно-моральний стрижень соціальної активності особистості вчителя.

По-третє, якості, що відображають ставлення вчителя до самого себе як особистості і носієві професійної діяльності: працьовитість, професійну гідність, честь і гордість, відповідальність та ініціатива, самоконтроль і самокритичність, відданість професійному обов'язку, небайдужість і вірність моральному ідеалу – ось фарби, які визначають малюнок професійної поведінки і самовдосконалення вчителя.

Серед різноманіття моральних якостей вчителя особливої уваги заслуговує відповідальність, яка характеризує істотну сторону професійно-етичної культури, виступає моральним регулятором професійної поведінки вчителя.

Відповідальність як моральне якість вчителя розглядалося З. Палієвою, М. Цветаєвою, Д. Яковлевою та ін., що дає нам можливість слідом за ними визначити відповідальність як професійно-етична якість особистості вчителя, що виявляється в готовності і здатності передбачати результати своєї педагогічної діяльності і тримати за неї відповідь як перед зовнішніми (суспільство, педагогічний колектив, батьки, учні), так і внутрішніми (совість) інстанціями.

Зміст, обсяг і якість відповідальності вчителя визначаються сферою і масштабами його інтересів, розумінням тенденцій суспільного розвитку та системи освіти, усвідомленням стратегічних і тактичних завдань виховання і навчання, адекватною оцінкою можливостей реалізації поставлених завдань.

Діяльність педагога складна, багатогранна, вона здійснюється в найрізноманітніших ситуаціях і вимагає від вихователя постійного повсякденного творчості, наполегливості і цілеспрямованості. У той же час вона важко піддається контролю з боку керівників освітньої установи. У ній багато елементів особистісного і навіть інтимного характеру, в результаті якість виконання вчителем своїх обов'язків багато в чому залежить від його свідомості, совісті. У цих умовах саме професійна відповідальність і інші, пов'язані з нею соціально і особистісно значущі мотиви педагогічної

діяльності, можуть забезпечити її повсякденне здійснення на необхідному рівні.

Істотною умовою реалізації цінностей вихователя – оволодіння певною «суми технологій» педагогічної майстерності. Але складність полягає в тому, що не існує якійсь одній методики, яка була б у всіх випадках ефективною. Навіть по відношенню до одного вихованця підхід, одного разу себе виправдав, в інших умовах виявляється нерезультативним. Адже цінність тієї чи іншої методики виховання невіддільна від особливостей особистостей того, хто її застосовує. Категоричний імператив педагога полягає в людяності як цілі і цінності, в неультимативності його відношення не тільки до вихованця, але і до самого себе як особистості.

Основною умовою розвивального взаємодії вчителя і учня є наявність довіри і позитивного ставлення між ними; в цьому випадку учень наполегливо долає труднощі, переймає все краще в поведінці, способі мислення вчителя, не боїться самостійного пошуку вирішення завдань – і навчальних, і життєвих. За створення цього та інших умов, що сприятливо впливають на розвиток особистості дитини, відповідає педагог.

Дорослі, будуючи свої виховні взаємодії з дитиною, повинні виключити ризик нанесення душевної травми; емоційно приймати дитину, вірити в можливість його зростання (така довіра викликає природний емоційний відгук дитини, стимулює розвиток, на відміну від усіяких загроз і настанов); адекватно оцінювати те, що вже є в дитині.

Відповідальність – самостійна система професійно-етичних відносин, в якій взаємодіють суб'єкт, об'єкт і інстанція.

Учитель як суб'єкт відповідальності виступає таким як організатор педагогічної взаємодії, спрямованого на досягнення певного освітньо-виховного результату. Як суб'єкт відповідальності, він відповідає за постановку цілей цієї взаємодії, вибір методів та інших засобів, за характер відносин, що виникають між учасниками процесу взаємодії. Відповідно, об'єктом відповідальності і виступає те, за що вчитель як суб'єкт несе

відповідальність, тобто покладено на нього або прийнята ним для виконання; створення особистісно-які стверджують ситуацій педагогічної взаємодії, які обумовлюють саморозвиток, самозміна дитини в виникає освітньому просторі, гуманні відносини між суб'єктами педагогічного процесу в системі вчитель – учень, учень – учень; ефективність використовуваних педагогічних технологій, відбір адекватного змісту.

Інстанцією, тобто суб'єктом, перед яким треба тримати відповідь, для вчителя можуть виступати і виступають: по-перше, діти, з якими він вступає в педагогічна взаємодія в ім'я їх – самозміни і саморозвитку, а також товариство, в особі батьків, держави та її інститутів управління освітою, адміністрації навчального закладу, педагогічних колективів.

Слід відзначити дуже важливу особливість прояви відповідальності у педагогічному процесі (як втім і в інших процесах, пов'язаних з відносинами «людина-людина»). Вихованець (учень) у педагогічній взаємодії також є носієм відповідальності. Він суб'єкт, оскільки усвідомлює цілі і відчуває потреби в їх реалізації за самозміни та саморозвитку (тобто оволодіння ЗУНами, усвідомлення особистісних смислів, відносин до пізнаваного світу, інших людей, самому собі). Об'єктом його відповідальності є він сам, відрізок соціального досвіду пізнання, спілкування, діяльності, якими він оволодіває, відносини з учасниками педагогічного процесу і тими коштами, які він використовує для реалізації завдань самоосвіти і самовиховання, Важливим показником правильно організованого педагогічного взаємодії виступає і розвинене почуття взаємної і колективної відповідальності за успіхи кожного і групи в цілому. Мірилом цього успіху у всіх випадках повинні виступати не горезвісні середні показники, «стандарти» або «моделі» навченості або вихованості, а реальний рух кожного учасника педагогічного взаємодії від вихідного до досягнутого показниками, здійснення особистісної траєкторії розвитку.

Для всіх учасників педагогічного процесу однієї з головних життєвих цілей має стати формування відповідальності перед самим собою. Вибір цей

визначає совість і віра у вищу силу безбережної гармонії, добра і справедливості, що кожен з нас розуміє по-своєму [293].

У теорії та сучасній світовій практиці відомо багато різноманітних кодексів честі будь-яких соціальних (особливо професійних) груп. Честь, зазвичай виступає у формі професійної честі, хоча у минулі часи були розповсюджені поняття станової честі (лицаря, дворянина, купця та ін.).

Професійні кодекси честі існували й існують у всьому світі ще за часів клятви Гіппократа. З історичним розвитком представники професій, праця яких важлива для всіх, все частіше з'являлися перед лицем визначених обов'язків у відношенні до людей, які користуються їх послугами, результатами праці. Це викликало необхідність виробити визначені норми професійної етики, зарокі, кодекси честі, які б підтримували престиж професійних груп у суспільстві [103].

З часом зміст моральних норм змінювався. Але сам «механізм» обов'язку, честі, гідності зберігався, удосконалювався, і суспільство вклало багато зусиль й виявило немало піклування, щоб він функціонував більш якісно та ефективно.

Честь педагога – це визнання суспільством, професійною групою, учнями, їх батьками моральної цінності людини як високого професіонала, схвалення цінності його поведінки. Честь – це також і потреба соціального педагога у суспільній оцінці себе як професіонала.

Гідність педагога – це відображення об'єктивної суспільно-моральної цінності особистості соціального педагога, а також його внутрішня потреба в свідомості своєї високої моральної цінності, у схваленні своїх вчинків самим собою, гордість за свою поведінку [282].

Педагогічна мораль являє собою систему загальних і приватних норм, правил і звичаїв, що перебувають між собою у складних взаєминах. Для того, щоб ефективно регулювати поведінку вчителя, система вимог педагогічної моралі повинна володіти внутрішньої узгодженістю, тобто загальні й окремі норми, правила і звичаї повинні складати єдине ціле.

Педагогічна мораль – це система моральних вимог, що пред'являються до вчителя в його відношенні до самого себе, до своєї професії, до суспільства, до дітей і решті учасників навчально-виховного процесу. Вона виступає одним з регуляторів поведінки вчителя в педагогічній праці. Система вимог педагогічної моралі є виразом професійного обов'язку вчителя, його моральних обов'язків перед суспільством, педагогічним колективом і перед своїм покликанням.

Загальна норма педагогічної моралі є широким і змістовним вимогою, охоплює найбільш типові ситуації і представляє найбільш широке вимога відносно вчителя до педагогічної праці, учнів та їх батькам, колегам, що дає загальний напрямок його поведінки. Приватна морально-педагогічна норма узагальнює більш вузьке коло відносин і фактів поведінки вчителя і розкриває частину змісту та обсягу вимоги, укладеного в тій або іншій загальній формі.

Моральна свідомість педагога. моральною свідомістю називається усвідомлення норм своєї поведінки, характеру взаємовідносин в суспільстві і цінності якостей людської особистості, що закріплюється у поглядах, уявленнях, почуттях і звичках. Суспільна свідомість дає узагальнене теоретичне й ідеологічне обґрунтування моралі як суспільного явища; в індивідуальному моральному свідомості відображається ще й специфіка тієї середовища, з якою людина постійно взаємодіє.

Моральні погляди вчителя характеризуються повнотою і стійкістю. Одним з елементів моральної свідомості вчителя є усвідомлення ним моральних цінностей і осмислення того, як здійснюється сприйняття цих цінностей його вихованцями. Основою формування моральних поглядів вчителя є знання принципів, вимог і норм моралі та їх специфічного відображення в педагогічній діяльності.

Педагогічна етика розглядає моральні переконання як моральні знання, що стали нормою поведінки вчителя, його власною позицією в системі відносин до суспільству, своїй професії, праці, колег, учнів та їх батьків.

Учитель не може обмежуватися знанням моральних норм і принципів, хоча вони і є умовою правильної орієнтації в дійсності – він повинен мати тверді ідейно-моральні переконання, що є передумовою для активної свідомої діяльності щодо цілеспрямованого формування особистості вихованця.

Етичні знання та моральні погляди стають переконаннями особистості в процесі соціальної практики і під впливом об'єктивних умов трудової діяльності. Вимогам професійної педагогічної етики відповідає переконання, органічно поєднується зі справжньою свідомістю, принциповістю і вимогливістю до себе.

У професійній педагогічній етиці моральні почуття вчителя розглядаються як емоційна сторона його духовної діяльності, характеризує поряд з переконаннями суб'єктивну моральну позицію по відношенню до професійної діяльності та учасникам виховного процесу. Моральні почуття виступають як засіб формування особистості і як одне із завдань морального виховання. Моральні почуття вчителя можна умовно розділити на кілька груп відповідно до відбиваних об'єктом. У групі почуттів, що регулюють ставлення педагога до своєї професії, виділяються почуття професійного обов'язку, відповідальності; самокритичність, гордість, честь та ін. визначають ставлення вчителя до себе як представника педагогічної професії; нарешті, особливу групу складають відчуття, що відображають ставлення до учасників педагогічного процесу.

Моральні відносини педагога.

В основі моральних відносин лежать залежності між приписами повинності і суб'єктивним сприйняттям цих приписів особистістю, між особистісними та суспільними інтересами. Моральні відносини регулюються моральними принципами, нормами, звичаями, традиціями, які отримали громадське або групове визнання і засвоєні особистістю в процесі її колективної діяльності.

Особливість моральних відносин у тому, що вони мають ціннісно-регулятивний і безпосередньо-оцінний характер, тобто в них все засновано на моральній оцінці, що виконує функції регулювання та контролю.

У педагогічному середовищі виділяються сфери, в яких моральні відносини мають певні особливості – сферу навчальної праці, різного роду громадської діяльності педагогів та учнів, сферу позашкільних контактів, спільного дозвілля, сферу педагогічних контактів вчителів та ін. Суб'єктом моральних відносин у педагогічному середовищі є вчитель. Будучи основною ланкою в навчально-виховному процесі, він здійснює саме широка взаємодія з учнями, їхніми батьками, колегами і т.д.

Педагогічна мораль визнає такі норми взаємин між вихователями і вихованцями, які сприяють розвитку творчої особистості, формування людини, що володіє почуттям власної гідності. Найважливіша умова позитивного впливу педагога на вихованця – поєднання розумної вимогливості і довіри до нього. У системі моральних відносин у педагогічному середовищі дуже важливу роль відіграє взаємодія вчителя з учнівським колективом, які повинні будуватися на основі взаєморозуміння і взаємоповаги, поваги вчителем позитивних традицій колективу і почуття власної гідності кожного вихованця. Звичайно, успіх виховання залежить і від впливу тієї найближчій мікросередовища, в якій живуть і виховуються діти.

Моральна діяльність педагога.

Моральна діяльність педагога, як і будь-яка духовна діяльність, має відносну самостійність, тісно пов'язана з іншими видами діяльності і може реалізовуватися в різних предметних формах: моральне просвітництво, організація морального досвіду, моральне самовиховання.

У процесі морального освіти школярів педагог проводить їх ознайомлення з основними проблемами моралі, критеріями моральної оцінки, розкриває можливості свободи вибору морального вчинку і міру відповідальності особистості за свою поведінку і т.д.

Процес морального самовиховання є не тільки формування відсутніх звичок, а й ламання раніше сформованих негативних установок.

Педагогічний такт як важливий компонент моральної культури вчителя.

Перехід від моральної свідомості до етичної практики включає в себе особливий елемент морального творчості – педагогічний такт. Моральне творчість вчителя включає в себе ряд компонентів, серед яких найважливішими є такі, як осмислення норми і її значущість у відношенні до суспільства, педагогічної професії; осмислення складних обставин ситуації, умови її виникнення; необхідність вибрати кращий вигляд вчинку відповідно до морально-педагогічної нормою.

Педагогічний такт є форма реалізації педагогічної моралі в діяльності вчителя, у якій збігаються думку і дію. Такт – це моральне поведінку, що включає передбачення всіх об'єктивних наслідків вчинку і суб'єктивного його сприйняття; в такті проявляється шукати легшого і менш болісного шляху до мети. Педагогічний такт це завжди творчість і пошук.

У числі основних складових елементів педагогічного такту вчителя можна назвати шанобливе ставлення до особистості, високу вимогливість, уміння зацікавлено слухати співрозмовника і співпереживати йому, врівноваженість і самовладання, діловий тон у відносинах, принциповість без впертості, уважність і чуйність по відношенню до людей і т.д.

Моральне самовиховання педагога. Кодекс професійної етики педагога.

Серед вимог, що пред'являються до педагогічної культури вчителя, є загальнолюдські, які були вироблені в ході розвитку педагогічної практики. Але в сфері педагогічної праці свої особливості і вплив має і моральна регуляція, невід'ємним елементом якої є моральне самовиховання. Адже багато дій педагога ніким не контролюються. Найчастіше своїм діям і вчинків він сам дає оцінку, сам же їх коректує. Тому моральний «барометр» вчителя – його педагогічна совість – повинен бути чутливим до високого ступеня.

Кодекс професійної етики педагога визначає сукупність моральних вимог, що випливають з принципів і норм педагогічної моралі, і регулює його поведінку і систему відносин в процесі педагогічної діяльності. Однією з основ кодексу професійної етики вчителя є встановлення основних вимог, які визначають ставлення вчителя до самого себе, до педагогічної праці, до учнівському та педагогічному колективам і т.д.

Таким чином, Україна вийшла на світову арену як незалежна держава. В умовах розвитку демократії і ринкових відносин перед вітчизняною освітньою системою висувається завдання адаптуватися до нових реалій. Важлива і відповідальна роль у цьому процесі належить вчителю. Бути вчителем – не тільки велика честь, а й висока відповідальність за долю нації. Все починається зі школи, а в школі все починається з учителя. Сучасний вчитель повинен прагнути втілити в собі якості ідеального педагога, постійно працювати над самовдосконаленням, спрямовувати навчально-виховну діяльність в русло інтелектуального посилення нації, формувати нову генерацію свідомих громадян України. Саме такий вчитель відповідає нагальним суспільним запитам.

Всебічний розвиток особистості сучасного вчителя передбачає формування загальнолюдських норм життєдіяльності, а також добра, краси, істини, свободи й совісті, поваги й любові. За цими показниками, тобто з позицій загальнолюдської моралі, в повсякденному житті оцінюється вихованість кожного суб'єкта, але вчителя – насамперед. Адже саме він має прищеплювати ці чесноти дітям, котрі обов'язково порівнюватимуть усе сказане ним з поведінкою самого педагога.

Відповідальність учня та студента.

Освіта є сферою відповідальності як з боку держави, закладів освіти чи викладацьких кадрів за її якість, так і з боку учня чи студента за її ефективне освоєння. Безвідповідальність тих, хто навчається, руйнує освіту, зводить її нанівець. Зусилля викладацького складу будуть марними, якщо основний «гравець на полі освіти» – учень чи студент – не бажає навчатись. Саме тому,

основна відповідальність за якісну освіту покладається на тих, хто навчається. Реалізувати це можна лише шляхом виховання потреби у навчанні в учнів та студентів, через формування почуття відповідальності за власну освіту не лише як за власне надбання, але й як за надбання сім'ї, колективу, держави. Зупинимось на розгляді цих питань більш детально.

Діалектичний взаємозв'язок свободи й відповідальності на рівні освітньої системи знаходить вияв у нерозривності академічних свобод учнів та студентів і їх відповідальності за навчання. З одного боку, поза визначенням академічних свобод учні та студенти не можуть бути схарактеризовані як реальні суб'єкти навчального процесу, перетворюючись на об'єкти впливу. З другого боку, ігнорування учнями та студентами поняття відповідальності перетворює саме поняття свободи на фікцію, на нічим не обмежене свавілля, що в кінцевому підсумку руйнує як підвалини освітньої системи, так і саму особистість суб'єкта навчання.

Поняття академічної свободи традиційно привертає увагу вчених, які досліджують проблеми освіти. З огляду на багатоаспектність цього поняття існує чимало його визначень і дефінітивних тлумачень. Якщо узагальнити наявні пояснення змісту академічної свободи в енциклопедичних словниках, законодавчих актах, програмних документах, міжнародних деклараціях тощо, то можна визначити ключові риси, що характеризують загальну її сутність. Академічна свобода передбачає:

- свободу членів академічного співтовариства, кожного зокрема чи всіх разом, у прагненні до розвитку і трансляції знань через дослідження, викладання, творчу діяльність;
- утримання з боку владних структур від використання системи освіти як інструменту для пропаганди;
- забезпечення викладацькому складу та студентам усіх вищих навчальних закладів умов для автономії і свободи викладання, навчання, науково-дослідної діяльності без зовнішнього втручання;

– відкритий доступ до інформації про суспільні справи і справи своєї установи, можливість обмінюватися інформацією зі своїми колегами у власній країні та за кордоном.

Отже, академічна свобода охоплює передусім такі елементи, як свободу викладання, свободу проведення наукових досліджень, свободу навчання. Вона тісно пов'язана з автономією навчального закладу, яка символізує його самостійність, незалежність у реалізації навчального процесу, науковій, фінансовій, господарській діяльності, доборі кадрів тощо [72, с. 17].

Академічна свобода – це свобода, яку надає суспільство членам академічної спільноти для того, щоб уможливити виконання, покладених на них завдань, тобто своєрідний дозвіл навчальному закладу виконувати свій обов'язок перед суспільством.

У різні історичні періоди поняття академічних свобод трактувалися по-різному, але ніколи не виникало сумнівів у тому, що найбільш повно їх відображає сутність університету як навчальної й дослідницької установи. Так, середньовічний університет представляв інтереси вчених перед світською та духовною владою, гарантував ученим індивідуальну свободу, надавав право набуття юридичних і економічних привілеїв. Сукупність прав і привілеїв академічної корпорації викладачів та студентів становили так звані «академічні свободи», найголовнішими з яких були автономія й самоврядування.

Перші європейські університети створювались на засадах самоврядування. Вони видавали власні закони, здійснювали суд над членами своєї корпорації, визначали регламентацію праці. Керівництво університетом здійснював ректор, який міг обиратися навіть зі складу студентів. В управлінні університетом брали участь викладачі, учні, а також службовці. Держава не обмежувала університетської автономії. Вона навіть виступала її гарантом. Але цей процес тривав доти, доки кількість студентів в

університетах була малочисельною, а самі університети не потребували значних коштів.

Тож академічна свобода від самого початку функціонування університетів не була абсолютною. Університетам дозволялася більша свобода самореалізації, ніж іншим соціальним інститутам, але лише в межах університету і тільки у викладанні й дослідженнях. Церква й держава неодноразово загрожували каральними санкціями та застосовували їх, щоб управляти викладанням в середньовічних університетах. Академічна свобода лише зрідка поширювалася на захист політичних і соціальних позицій викладачів та студентів [57, с. 34].

З часом вплив держави на університетське життя посилюється, незважаючи на протидію з боку академічної корпорації. Особливо цей процес активізувався після Реформації, коли він почав сприяти змінам інституційних форм управління й організації університетів. Унаслідок цього на початку XIX століття сформувались три типи університетів, кожен з яких демонструє специфіку співвідношення «держава-університет» щодо керівництва цими закладами.

Найбільш стійкими виявилися найстаріші університети Європи – Оксфордський і Кембриджський, які зберегли автономію й академічні свободи як головне надбання. Цю ж традицію перейняли елітні приватні американські університети, такі, як Гарвардський чи Стенфордський.

У протилежному напрямі стали розвиватись університети Франції. Факультети тут перетворились на самостійні навчальні заклади, відокремившись від закладів, що безпосередньо займались науковими дослідженнями, а викладачі були занесені до реєстру державних службовців. До середини XIX століття у французьких університетах заперечувалась не тільки академічна свобода, але й деякі громадянські свободи науково-педагогічних працівників.

Третій шлях розвитку університетської автономії й самоврядування демонстрували німецькі університети. Через свою бідність вони не могли

протистояти вторгненню держави у справи управління університетом на ранніх етапах свого розвитку. Однак з відкриттям у 1810 р. Берлінського університету, набуває реального втілення сформульована В. фон Гумбольдтом ідея академічної свободи як базового принципу класичного університету.

Поняття «автономії» в німецьких університетах розширюється і включає в свою сферу людину (викладачів, студентів, службовців). Німецькі філософи І.Г. Фіхте, В.Ф. Шеллінг, Ф. Шлеєрмахер розробили нову концепцію університетської освіти, що ґрунтувалась на античному ідеалі виховання й навчання людини, яка прагнула до повного розкриття своєї особистості. З приводу цього І.Г. Фіхте зазначав, що університет повинен стати «ідеальним союзом вільних думок». Відповідно до цієї концепції ідея університету базувалась на таких принципах:

- відносна незалежність;
- принцип академічної свободи як сутності університету;
- єдність наукових досліджень і навчання;
- політичне значення ідеї освіти [317].

Хоча в ХІХ столітті німецький університет визначався як державний заклад, що фінансується та керується державними органами влади, він зберігав певний рівень самостійності, і, за переконанням дослідників, користувався такою свободою, якої не мала жодна установа Німеччини означеного періоду. Так, факультети німецьких університетів обирали своїх деканів, розподіляли стипендії, організовували іспити, рекомендували міністерству кандидатури на заміщення вакантних посад на кафедрах тощо.

Діяльність німецьких університетів базувалась на таких засадах:

- універсальність, як відображення ідеї про те, що всі науки взаємопов'язані і в сукупності створюють єдину картину світу;
- самоврядування (здійснення керівництва університетом радою на чолі з ректором і радами факультетів на чолі з деканами, які обираються виключно зі складу академічного персоналу; професори у своїй науковій та

навчальній діяльності незалежні від керівництва університету; професорсько-викладацький склад призначається керівництвом університету; керівництво університету підтримує на своїй території дисципліну й порядок);

- свобода викладання, тобто право кожного викладача включати в зміст навчальних дисциплін матеріал, який не визначений офіційними програмами;

- свобода навчання, тобто право студента отримувати знання відповідно до власних здібностей, уподобань, певних обставин. Таке право стосувалось як вибору навчального закладу, так і обрання на свій розсуд викладача.

На початку ХХ століття університетська автономія німецького зразка стає до певної міри загальною академічною традицією. Вона розповсюджується на різні сфери діяльності навчальних закладів: міжуніверситетське співробітництво в межах однієї держави, міжнародне співробітництво університетів, відносини університетів з місцевими, регіональними і центральними органами управління тощо [118, с. 70].

Увага до проблеми академічної свободи зростає на рубежі ХХ – ХХІ століть, в умовах поширення Болонського процесу. На зустрічі 29–30 березня 2001 р. у Саламанці, де зібралися понад 300 представників європейських вищих учбових закладів, засновано Асоціацію європейських університетів (EUA). Рух європейських університетів у напрямі стандартизації вимог дає їм можливість діяти згідно з принципом автономії у поєднанні з відповідальністю. На зустрічі в Саламанці задекларовано відданість принципам *Magna Charta Universitatum* 1988 року і, зокрема, академічній свободі. Університети повинні мати право формувати свою стратегію, вибирати свої пріоритети в навчанні та проведенні наукових досліджень, витрачати свої ресурси, профілювати свої програми, встановлювати свої критерії для прийому професорів і студентів [281, с. 161].

Західноєвропейський університет сьогодення є складною глобальною багатофункціональною, багатоцільовою установою, що зберігає

характеристики європейського університету попередніх історичних епох і якій наразі притаманні академічна свобода, інституційна автономія, студентський активізм, розвинута наукова, фінансова, міжнародна діяльність, а також особливі культурні якості. При цьому академічна свобода – це можливість для члена академічної спільноти думати та діяти самостійно в межах університету, національної й інтернаціональної систем вищої освіти [260].

Таке розуміння академічної свободи збігається із загальним вектором розвитку західноєвропейської цивілізації, пріоритетом якої постає особа, її права та свободи. У західній культурі, зазначає швейцарський культуролог Д. Ружмон, витворено ідеал людської особистості, яка подвійно відповідальна перед своїм покликанням і своєю державою, яка водночас незалежна та зобов'язана, а не лише вільна чи лише заангажована. Ця людина вірна собі, коли вона погоджується на діалог і творчий динамізм. Вона зраджує себе, зраджує творчий геній Європи, коли поступається спокусі зліквідувати один із термінів конфлікту, або ж намагається замкнутися у своїх особливостях, або ж, коли хоче всім нав'язати їх [270, с. 34].

Порівнюючи ситуацію в західному та вітчизняному суспільстві, дослідники доходять висновку: ринкові трансформаційні процеси, що відбуваються в сучасній Україні, демонструють знецінення тих цінностей, які репрезентують спільні соціальні блага, зокрема й знання. Їхнє місце заступили ринкові цінності. Індивіди у своїй діяльності керуються доцільністю та успіхом, не відчуючи потреби в дотриманні моральних, екологічних імперативів, релігійних заповідей. Але це зовсім не означає, що можна нехтувати академічними нормами, справедливими й чесними взаєминами у закладах освіти. Академічні чесноти передбачають, передусім, повагу до особистості, гідність особи, сумлінність у науковій діяльності, етичну поведінку під час виконання своїх обов'язків [261, с. 30]. Як слушно зазначає Е. Гіденс, усі ми потребуємо моральних зобов'язань, які домінують понад дріб'язковими клопотами і чварами буденного життя. Ми повинні бути

готовими до того, аби піднятися на активний захист цих цінностей всюди, де вони занедбані або перебувають під загрозою [73, с. 27].

Сучасне тлумачення автономії університету в українському суспільстві також передбачає пошук компромісу між державним управлінням і самоврядуванням. Підтвердженням цьому є Закон України «Про вищу освіту» (2002), де серед принципів управління вищим навчальним закладом провідним визначається принцип автономії та самоврядування (стаття 29), а в його реалізації виділяються права освітнього закладу:

- самостійно визначати форми навчання, форми та види організації навчального процесу;
- приймати на роботу педагогічних, науково-педагогічних працівників;
- надавати додаткові освітні послуги;
- самостійно розробляти й запроваджувати власні програми наукової та науково-виробничої діяльності;
- створювати інститути, коледжі, технікуми, факультети, науково-дослідні центри й лабораторії, територіально відокремлені та інші структурні підрозділи;
- здійснювати видавничу діяльність, розвивати власну поліграфію; проводити спільну діяльність з іншими вищими навчальними закладами;
- брати участь у роботі міжнародних організацій;
- запроваджувати власну символіку та атрибутику;
- звертатися з ініціативою до органів управління вищою освітою про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів у галузі вищої освіти, а також брати участь у роботі над проектами щодо їх удосконалення;
- користуватися земельними ділянками в порядку, встановленому Земельним кодексом України [112].

Отже, академічна свобода залишається основою університетського життя, однак сьогодні її необхідно перевизначити з урахуванням більш

глибокої інтеграції навчальних закладів з економікою, ринком праці й програмою розвитку нації [90, с. 5]. Саме через розширення меж академічної свободи у виборі різних способів засвоєння навчального матеріалу, тобто диференціації навчального процесу, здійснюється перебудова вищої школи у напрямі забезпечення підготовки майбутнього спеціаліста до професійної творчої праці шляхом активізації самостійної пошукової діяльності студентів [98, с. 178].

Спрямованість диференційованого навчання на індивідуально-типологічні особливості учнів та студентів забезпечує формування у них уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язання стандартних та проблемних ситуацій. Для цього, на наш погляд, необхідно також урахувати зміст відповідальності учнів та студентів за навчання як константи навчально-виховного процесу.

Відповідальність, поряд з активністю, схильністю до допомоги, співпраці, належить до групи соціально-психологічних якостей, що пов'язані із соціальною поведінкою і позицією особи. Поняття соціальної відповідальності визначається суспільним характером громадської поведінки і відображає взаємозв'язок людини та суспільства.

Особливо значущою є роль відповідальності у процесі соціалізації молоді. Актуальним завданням виховного процесу у культурному суспільстві є формування почуття відповідальності у підростаючого покоління. Цей процес має розпочинатися ще в молодших класах: адже саме молодший шкільний вік є визначальним не тільки в розумовому розвитку дитини, але й у становленні її моральної свідомості, вольових та громадянських якостей; є сензитивним щодо ціннісного виховання. Останнє детермінує особливі вимоги до молодшого школяра як до носія відповідальної поведінки.

Почуття відповідальності стає актуальним фактом переживань дитини, фактом її свідомості тоді, коли вона має приклад моральних вчинків батьків, учителів, однокласників та усіх оточуючих. На вчинках інших людей, на прикладах з власного досвіду, вихованці у змозі усвідомити межу, за якою

стоять такі поняття як «можна» і «треба», за якою перебувають радість та сором. Наполеглива, сумлінна праця учня супроводжується радістю, духовним піднесенням, бажанням пізнавати себе, свої можливості та навколишній світ. Йому стає соромно бути недбалим, байдужим. Сором виступає морально-емоційною опорою обов'язку і відповідальності [197, с. 82].

Серед педагогічних теорій, що допомагають визначити сутність відповідальності учнів та студентів, важливе місце посідає теорія відповідальності видатного українського радянського педагога А. Макаренка. Педагог справедливо вважав, що першоначалом авторитету людини постає саме відповідальність, яка є найважливішим людським атрибутом. Відповідальність полягає не в тому, що людина боїться покарання, а в тому, що вона й без покарання почуває себе незручно, якщо з її вини зіпсувалася якась річ. У спадщині А. Макаренка особлива увага приділяється розмежуванню питань виховання відповідальності й виховання відповідальністю, питань колективної відповідальності й відповідальності перед колективом, аналізу професійної відповідальності.

Глибоке і різнобічне тлумачення відповідальності знаходимо у педагогічних працях В. Сухомлинського. Він трактував відповідальність як особистісну, персональну проблему, що характеризує здатність особистості самостійно формулювати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання і здійснювати самооцінку та самоконтроль. Людина повинна відповідати передусім перед своєю совістю. До того ж відповідальність істотно розширює сферу втручання в навколишній світ, при цьому стверджується ідея особистої відповідальності. Соціальну відповідальність підростаючої особистості необхідно розглядати через призму їхнього ставлення до навчання, спілкування, способу життя, дотримання морально-правових норм. Покладаючи на людину відповідальність, стверджує В. Сухомлинський, суспільство сподівається, що таким чином воно виховує її в необхідному напрямі, підкреслюючи, що свідомість відповідальності контролює поведінку

людини, узгоджує особистісні й громадські інтереси, якщо між ними виникають суперечності. Справжня суть відповідальності полягає не у природі окремої людини, а у взаєминах її з суспільством.

Головним для В. Сухомлинського при характеристиці відповідальності є знаходження найбільш оптимальних принципів, форм, методів, засобів виховання моральної відповідальності на рівні моральної свідомості й самосвідомості; моральної діяльності і моральних відносин суб'єктів навчального процесу. Провідним принципом виховання моральної відповідальності педагог вважає взаємну відповідальність старших перед молодшими і молодших перед старшими. Рівень моральної свідомості, на його думку, має реалізуватися через почуттєву, раціональну і вольову сфери.

Почуття відповідальності повинно формуватися з дитинства. «...Однією з визначальних умов морального виховання, – писав В. Сухомлинський, – є прагнення до того, щоб кожний наш вихованець уже в роки дитинства і раннього отроцтва умів брати на себе труд відповідальності, тягар обов'язку за життя, здоров'я, душевний спокій, благополуччя інших людей; щоб ухиляння від труда відповідальності і обов'язку мислилось і переживалось людиною як мерзенність [304, с. 146]».

Процес виховання відповідальної особистості учня та студента вимагає науково обґрунтованої системи. У цьому питанні потрібні задум і планомірне його здійснення протягом тривалого часу. Причому ця робота має здійснюватися вчителями та викладачами не прямолінійно, не посиленням засобів примусу й контролю, а різноманітними спонуканнями. За таких підходів моральний ідеал набуває реального гуманістичного сенсу, реалізуються автономія особистості, її свобода і творчість. Завдання вихователя полягає в тому, щоб виховувати в кожній дитини глибоко індивідуальну здатність повинності, відповідальності перед колективом, суспільством. Без цієї здатності, без конкретних її виявів на кожному кроці, без звичок і традицій, які з неї випливають, немислима справжня свобода особистості. «Прагнення до свободи й самостійності без високо розвиненої

здатності повинності перетворюється в розбещеність, потурання низьким бажанням. Там, де порушується гармонія відповідальності й свободи, починається хаос, недисциплінованість, сваволя [304, с. 167]».

Важливим аспектом взаємодії свободи й відповідальності учнів та студентів є воля. Велика майстерність, мистецтво і характер потрібні педагогу, щоб спрямувати волю учня або студента на вияв відповідальності. В. Сухомлинський вважає наказ, вимогу вихователя стосовно поведінки вихованців цілком нормальним і навіть необхідним явищем. «Без розумного вияву волі вихователя як вимог колективу, громади, суспільства виховання перетворилося б у стихію, а слова вихователя – в рожеву водичку, в солоденький сироп абстрактного добра [303, с. 283]». Без вимоги, сильної волі, розумного повчання, зазначає педагог, не може існувати системи ефективного виховання [54, с. 142].

Отже, моральний ідеал, свобода, воля, свідомість повинності мають бути потужною спонукальною силою особистості учня та студента до активної, відповідальної діяльності. Рівні показників активності суб'єктів навчального процесу, вважає В. Сухомлинський, можна проаналізувати відповідно до характеру й результатів діяльності, котрі вимірюються ініціативністю і результативністю; ціннісними орієнтаціями в основних сферах діяльності, фіксованими через мотиви діяльності, суб'єктивне ставлення до неї, її завдання, зміст, форми; співвідношенням власних ідеалів, спрямованості інтересів, соціальних установок та їх практичним здійсненням.

Крім того, що учня та студента треба навчити самостійно думати, їх ще треба навчити відповідально діяти. Переживання, усвідомлення, прагнення тільки тоді стають ґрунтом, на якому зростає моральна відповідальність, коли вони перетворюються на активну діяльність, на вчинки. Суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не лише виявляється й розкривається; він у них створюється і визначається. Особистість є тим більш значущою, чим більшою є сфера її дії, той світ, у якому вона живе, і чим

досконалішим є цей світ, тим досконалішою є вона сама. Кожним актом творчої самодіяльності, створюючи як його, так і себе, особистість створюється, самовизначається як цілісність.

Здійснити вчинок – означає виявити рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, подолати сумнів і страх. Справжній вчинок вимагає від дитини, підлітка, юнака величезного духовного та фізичного напруження, боротьби мотивів. Адже людина живе у світі, де моральні прагнення часто-густо не беруть до уваги інші. Це створює ситуацію, за якої зникає необхідність вимірювати вчинки за голосом власної совісті. Тоді успішним стає той, хто вміє жити прагматично «подвійною бухгалтерією», ніби в двох системах відліку одночасно: одна – для «когось», інша – для себе. Тому дистанція від «хочу вчинку», «прагну вчинку» до «здійснив вчинок» може бути надто великою. Однак із морального погляду ознакою особистісного розвитку людини є її здатність чинити за внутрішнім переконанням у найскладніших життєвих ситуаціях, не перекладаючи відповідальність на інших, не покладатися сліпо на обставини, навіть не просто «рахуватися» з обставинами, але й протистояти ним, активно втручатися в хід подій, виявляти свою волю, свій характер [54, с. 143].

Отже, необхідність відповідати за свої вчинки та дії є обов'язком особистості. З педагогічної точки зору, соціальна відповідальність – це якість особистості, що виявляється в різних формах контролю особистості своєї діяльності, що відображає соціальне, морально-правове ставлення до суспільства, ознаками якого є виконання прийнятих у суспільстві моральних і правових норм та правил, виконання свого обов'язку, готовність відповідати за свої вчинки [153]. З позиції соціальної політики, соціальної роботи соціальна відповідальність – це ступінь відповідності дій соціальних суб'єктів взаємним вимогам та історично конкретним соціальним нормам, загальним інтересам [76, с. 150].

Актуальним завданням при визначенні специфіки відповідальності в освітній сфері є розробка принципів, взаємних правил, які могли б

урегулювати стосунки між викладачами й учнями та студентами, а також між студентами й адміністрацією у вітчизняних навчальних закладах. Зокрема, низка постанов МОН України декларує студента як партнера навчально-виховного процесу, який має право контролювати власну освіту, визначати та оцінювати зміст освіти. Проте для проведення конструктивного діалогу потрібно визначити принципи взаємодії студентів з іншими партнерами навчально-виховного процесу. З другого боку, Кодекс честі ставить перед студентами завдання взяти відповідальність за партнерство та дотримуватись певних правил і обов'язків [333, с. 58].

Для формування відповідальності учнів та студентів за результати навчання, на наш погляд, необхідно широко використовувати як засоби самих навчальних закладів, так і весь спектр позанавчального впливу. В. Оржеховська визначає соціальну відповідальність учнів як рису, що характеризує соціальну типовість особистості, її схильність дотримуватися у своїй поведінці загально визнаних у цьому суспільстві соціальних норм, здатність обрати певну поведінку, самостійно формулювати моральні обов'язки, вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінювання, самоконтроль, бути готовим відповідати за свої дії [229, с. 25–31].

А. Аніщенко погоджується із зазначеним розумінням соціальної відповідальності як важливої якості для обрання учнем та студентом певної поведінки, обов'язку – як суспільства перед особистістю, так і особистості перед суспільством. Соціальна відповідальність – це процес взаємного впливу особистості і соціуму з формування (розвитку) обов'язку, законслухняності, виконання моральних норм; це морально-правове ставлення особистості, що дозволяє співвідносити власні вчинки з нормами та законами суспільства. Основними формами реалізації при формуванні соціальної відповідальності учнів та студентів є бесіди, лекції, факультативи [10].

Виховання відповідальності є важливим кроком на шляху до головної мети громадянського виховання – формування зрілого, свідомого,

компетентного громадянина, який здатен до демократичного мислення і дії. Становить інтерес досвід виховання відповідальності за результати навчання в розвинених країнах світу. Зокрема, в Німеччині для позначення цього процесу використовується поняття «соціальне навчання», яке позначає програму й ініціативу для сприяння формування в учнів соціальної компетентності. Під соціальним навчанням розуміється тренувальна програма, націлена на розвиток соціальної компетентності з одного боку, та практична діяльність учнів у соціальних закладах (у формі соціальної практики) з другого.

Педагогічний вплив від проектів-зобов'язань особливо високий, бо окрім отримання користі цільовою групою, ці проекти сприяють розвитку компетентності учнів. Характерними прикладами навчання через зобов'язання, які мають місце в німецьких школах, є:

Учні дев'ятого класу народної школи (Hauptschule) працюють після обіду наставниками дітей, рідна мова яких не німецька. На занятті вони відображають свій досвід і включають його в тему «Міграція»;

Одинадцятикласники гімназії на занятті з економіки розвивають маркетингову стратегію продажу в мережі Інтернет продукції майстерні інвалідів. На занятті з німецької мови вони пишуть журналістський твір про свою допомогу й опубліковують його в місцевій газеті.

Наведені приклади свідчать, що учні зайняті в рамках шкільної освіти загальним благом і розвивають при цьому різні компетенції, необхідні громадянину для життя в сучасному суспільстві. Перевагами соціального навчання є те, що:

- проекти «Навчання через зобов'язання» реагують на справжні потреби суспільства. Учні виконують значущі, корисні завдання;
- проекти є частиною занять і пов'язані із змістом навчально-виховного процесу;

- проекти виводять учнів із школи в суспільство, в нове виховне середовище, вони отримують можливість застосувати отримані в школі знання на практиці;
- у межах шкільних занять учні отримують можливість регулярної рефлексії досвіду дії;
- виконуючи суспільно-корисну працю, учні отримують похвалу й визнання.

Більшість досліджень ефективності соціального навчання підтверджують його позитивний вплив. Навчання через зобов'язання найсильніше впливає на формування особистісних якостей і соціальної компетенції учнів, сприяє не тільки інтелектуальному, а й моральному розвитку. Проекти-зобов'язання пропонують учням можливість брати на себе відповідальність у реальному проблемному контексті, вони особливо стимулюють здатність до самоорганізації й ініціативної діяльності [180, с. 149–157].

У сучасному українському суспільстві важливою умовою педагогічного керівництва формуванням соціальної відповідальності в учнів та студентів (у тому числі – за результати навчання) також є постійний пошук нових форм і методів їх організаційної діяльності. У цьому зв'язку важливим є запровадження у виховній роботі з учнями та студентами особистісно орієнтованих технологій колективного творчого виховання, коли особистість вихованця формується у процесі роботи на користь інших людей, в організації певного способу життя колективу, що ґрунтується на засадах моральності, соціальної творчості.

Зокрема, значне місце у розвитку відповідальності молодих людей має їхня участь у Всеукраїнському русі студентської молоді за збереження і підтримку культурно-історичної спадщини, природного середовища, відновлення традицій, звичаїв і обрядів народу України («Моя земля – земля моїх батьків»). Участь у військово-патріотичній пошуково-краєзнавчій акції «Він був учасником Великої Вітчизняної війни», у Всеукраїнській історико-

краєзнавчій акції «Пам'ять» (яка відбулася напередодні річниці Перемоги над німецько-фашистськими загарбниками) сприяють формуванню у них рис громадянськості, відповідальності, що, у свою чергу, дозволяє реалізувати у вихованні принцип наступності поколінь і розвивати історичну пам'ять юних дослідників. Участь у благочинній суспільно-корисній діяльності також дозволяє молоді глибше пізнати ази доброти, співчуття, готовності прийти на допомогу тим, хто цього потребує. Але на жаль, нині спостерігається протиріччя між потребою у розвитку емпатійних здібностей студентів та недостатньою організацією благочинної діяльності у загальноосвітніх закладах.

Розв'язанню зазначеного протиріччя слугує розвиток практичного компонента соціальної відповідальності. Так, наприклад, у Київському славістичному інституті Міжрегіонального гуманітарного університету цей компонент формується, передусім, у процесі включення студентів в акцію взаємодопомоги, взаємопідтримки, що дозволяє виявляти їм милосердя. Така діяльність здійснюється у рамках волонтерського руху (шефські концерти в будинку для літніх людей, інтернаті для дітей-сиріт; шефство над ветеранами Великої Вітчизняної війни, людьми похилого віку; збір речей для постраждалих від повені районів Прикарпаття). З цією метою щорічно проводиться ярмарок власних виробів з наступним використанням виручених грошей на допомогу сиротам та малозабезпеченим. Також щорічно практикуються трудові десанти зі збору макулатури (при цьому виручені гроші йдуть на придбання підручників та книг для навчальних кабінетів). Відтак, у праці на користь інших у молодих людей формуються стосунки товариськості, доброзичливості, усвідомлюються обов'язки щодо інших, розвиваються емпатійні здібності, відносини взаємодопомоги [122, с. 86–92].

Отже, соціальне навчання реалізує потребу учнів та студентів у самовизначенні, визнанні дорослими їхньої активності. Навчальний заклад формує в учнів та студентів систему мотивів на основі їхньої потреби у самовираженні, в суспільно оцінюваних справах, спілкуванні, яке залучає їх

до світу соціальних відносин. Школа й університет стають не тільки центрами засвоєння навчального матеріалу і проведення виховних заходів, а також центрами громадянського виховання, які прагнуть максимально опертися на потенціал всього життєвого простору учнів та студентів. При цьому відповідальність за результати навчання стає невід'ємною складовою соціальної відповідальності молоді.

Усвідомлення учнями власної відповідальності за результати навчання має бути збережене, коли вони стають студентами. Такі риси, як громадянська освіченість, компетентність, виховання поваги до прав людини, толерантність, вміння знаходити компроміс, критичність мислення, його незалежність, мають транслюватися системою освіти й виховання особистості у процесі активного впровадження педагогічних інновацій з метою вироблення соціальної адаптації та формування соціальної відповідальності студентів у педагогічному дискурсі, який визначається як системна технологія у складі педагогічної інноватики, що покликана удосконалювати педагогічний процес.

Саме поняття «дискурс» задає нову теоретико-методологічну перспективу дослідження проблеми, оскільки орієнтує на перехід від монологічної теоретичної рефлексії до організації конструктивної і відповідальної комунікації між учасниками навчального процесу, що намагаються розв'язати поставлені завдання на практичному рівні [286, с. 31–35]. Такий дискурс вимагає зіставляти філософські конструкти духовності з її соціокультурними репрезентаціями, орієнтуючись на соціально-ціннісні уявлення й потенції особистості в континуумі суспільних відносин у процесі актуалізації соціальної адаптації і формування соціальної відповідальності студента.

Розвиток соціальної відповідальності майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі відбувається у процесі вивчення дисциплін циклу гуманітарної, природничо-наукової, загальноекономічної та професійно-орієнтованої підготовки, що мають поліфункціональний вплив на його

розвиток. Так, курси гуманітарної підготовки (філософія, етика й естетика, історія України, історія української культури, культурологія, соціологія) дозволяють сформувати ціннісні орієнтації майбутніх фахівців, які є основою соціально відповідальної поведінки. Саме знання – це шлях до формування цінностей особистості, які є фактором детермінації і регулювання мотивації та дій, а тому формують основу майбутньої професійної діяльності [61]. Потужними засобами формування відповідальності студента за результати навчання є також виконання завдань навчальної практики «Вступ до спеціальності», виробничої практики, комплексної практики за спеціальністю.

Демократизація суспільства, зростання соціальної ролі особистості розширюють межі її відповідальності. У цьому аспекті розвиток критичного мислення суб'єктів навчального процесу є необхідним фактором установлення рівноправних відносин та демократичності у системі «студент – викладач». Адже принцип демократичності в діяльності вищої школи вимагає визнання особистості як вищої природної та соціальної цінності, яка має певний ступінь відповідальності перед суспільством [35, с. 90–96].

Отже, відповідальність – це не тільки необхідне суспільству обмеження волі особистості, а й вираження її творчої активності, свободи вибору, розвитку її критичного мислення як фактора оптимального входження особи студента у континуум суспільних відносин. Відповідальна людина знає, що вона робить і передбачає наслідки своїх дій. Відповідальність за результати навчання спрямовує вчинки учня та студента, виступає стимулом удосконалення, показником соціальної зрілості. Критичне ж мислення є тим каталізатором прискорення формування соціальної позиції, який уможливорює перетворення особи учня або студента на повноцінного представника певного суспільства, з його специфічними характеристиками й якостями.

Складовою процесу такого перетворення постає дисципліна навчального процесу. Вагомими особистісними цінностями, набуття яких стає можливим тільки за умови дотримання учнем та студентом вимог дисципліни, є повага до себе і до інших, розуміння взаємозв'язку між свободою та обов'язком, уміння розв'язувати конфлікти в неагресивній манері, розуміти й адекватно сприймати відмінні від своїх погляди, піддавати моральному аналізу альтернативні позиції. Саме тому школа вимагає від учнів високої дисципліни – риси, що в характері школярів зазвичай представлена надто слабо. Однак у тому випадку, якщо дисциплінованість не буде сформована під час навчання індивіда в початковій та середній школі, більш проблематичним стає набуття цієї риси в майбутньому, протягом навчання у ВНЗ, що в кінцевому підсумку ставить під загрозу саму ефективність цього навчання.

Дисципліна навчального процесу зумовлена як загальними вимогами суспільної дисципліни, так і особливостями внутрішньошкільного життя. Свідома дисципліна забезпечує виховання необхідних моральних якостей молодій людині, їй властиві визнання авторитету вчителя, батьків, дотримання правил та норм шкільного життя, належна самоорганізація і самоконтроль, повага до інших [139].

Свідома дисципліна учня формується, насамперед, за умови чіткої організації режиму його життя і праці, узгодженості вимог до нього школи та сім'ї. Ситуація, у яку потрапляють діти, починаючи навчання у школі, часто створює для них строго нормований світ, що пов'язано із засвоєнням ними норм і правил поведінки, взаємодії з педагогічним колективом й однокласниками [204, с. 57–58].

До проблеми дисципліни навчального процесу зверталися видатні педагоги пізнього Середньовіччя та Нового часу – Я.А. Коменський, Й. Герbart, А. Дістервег, К. Ушинський. Завдяки їх працям утверджується розуміння дисципліни як незмінного порядку шкільного життя, як умову для

правильної постановки навчання й виховання, і як систему покарань, засіб впливу на школярів [139].

У ХХ ст. детальний розгляд і переосмислення питання дисципліни навчального процесу здійснив А. Макаренко. В основу своєї методики виховання він поклав положення про формування єдності свідомості й поведінки, переконання і звички. А. Макаренко доводить, що дисципліна є не засобом виховання, а його результатом, наслідком усього виховного процесу, а не окремих спеціальних заходів. Дисципліна повинна бути свідомою, вона – явище моральне і політичне. Під поняттям свідомої дисципліни А. Макаренко розуміє не таку дисципліну, яка випливає зі свідомості на основі проповіді, роз'яснення й вимоги її дотримуватись, а таку, яка супроводжується свідомістю, тобто цілковитим розумінням того, що таке дисципліна і для чого вона потрібна.

Розглядаючи загальні способи досягнення свідомої дисципліни, педагог зазначає, що вона повинна вимагатися від усього колективу і кожного його члена. Мету дисципліни треба ставити прямо, ясно і чітко, вона повинна бути предметом повсякденної уваги.

У формуванні свідомого ставлення до дисципліни важливу роль, як вважає А. Макаренко, відіграє роз'яснювальна робота з дітьми (вони можуть відчувати весь тягар недисциплінованого життя, але не розуміти його). Вказуючи на необхідність проведення з вихованцями бесід про дисциплінованість, педагог вимагає не зводити їх до моралізаторства, а розкривати перед дітьми передусім логіку дисципліни. Ця логіка полягає у наступному:

- дисципліна є формою для найкращого досягнення мети колективу;
- дисципліна ставить кожну окрему особу в більш захищене, більш вільне становище, створює для неї впевненість у своєму праві, шляхах і можливостях;

– у кожному колективі дисципліна повинна бути поставлена вище інтересів окремої особи (у випадках, коли особа свідомо виступає проти колективу);

– дисципліна прикрашає колектив і кожного його члена (важливо, щоб дисципліна не була простою зовнішньою прикрасою: краса дисципліни має впливати з її суті);

– дисципліна проявляється не тоді, коли людина робить щось для себе приємне, а тоді, коли вона неприємне для себе робить з приємністю [190].

Для досягнення успіху важливо теоретичні положення про дисципліну поєднувати з відповідним досвідом життя дитини, супроводжувати постійними вправами.

Основою дисципліни А. Макаренко вважає вимогу. Без вимоги до особистості не може бути створено ані міцної дисципліни, ані справжнього колективу. Вимога повинна ставитись без будь-якого теоретизування, у формі, що не допускає заперечень. Для цього вимога має бути не половинчастою, а твердою, рішучою, прямою. Вимога повинна бути розумною, зрозумілою для колективу і обов'язково доведеною до кінця, водночас – пов'язаною з повагою до особистості. Свій педагогічний досвід А. Макаренко виражає чіткою формулою: «Якомога більше вимог до людини і якомога більше поваги до неї [190, с. 67]».

Формування свідомої дисципліни учнів та студентів – одна з фундаментальних проблем етики, філософії, педагогіки і психології. Науковці підходять до неї неоднозначно. Часто поняття дисципліни зводиться до простої суми вимог, заборон, стримуючих заходів та окремих способів дисциплінарної дії. Така дисципліна відштовхує дітей від вихователів, сприймається ними як нудний обов'язок, пригнічення свободи та ініціативи. Діти всіма силами намагаються вийти з-під її дії і виявляють спротив обмеженню своїх природних виявів. Нерідко педагоги вбачають дисциплінованість учнів та студентів лише у виконанні ними правил і всю

роботу з виховання дисципліни зводять до їх словесного засвоєння. Інші розуміють своє завдання тільки у виробленні в дітей навичок зовнішньої культури поведінки за допомогою вправ і тренувань, забуваючи при цьому про зв'язок дисципліни та свідомості. Треті вважають, що дисципліна – це тільки зовнішній порядок, який досягається через дитячий послух і чітке виконання дітьми вимог та вказівок учителів, вихователів, батьків [139]. Усі ці окремі думки більш-менш наближаються до істини, але для успішного формування відповідальності учнів та студентів педагогам необхідно мати більш точне уявлення про саме поняття «дисципліна».

Звичайно, поняття свідомої дисципліни охоплює і дотримання правил, і зовнішню культуру поведінки, і розумний послух. Однак воно не зводиться до жодного з цих часткових моментів. Свідомо дисципліна – це цілісна, конкретна, психологічно більш складна і діалектично більш суперечлива властивість особистості, аніж послух чи зовнішній культурний прояв. Свідомо дисципліна виявляється в усвідомленому неухильному дотриманні суспільних принципів та норм поведінки. Показниками високого рівня дисципліни є:

- розуміння учнями та студентами необхідності дотримання її в школі, університеті, громадських місцях, в особистій поведінці;
- готовність і потреба у виконанні загальноприйнятих норм та правил дисципліни праці, навчання, вільного часу;
- самоконтроль у поведінці;
- боротьба з порушниками дисципліни у школі, університеті та за їх межами.

Поняття «свідомо дисципліна» слід диференціювати з поняттям «дисципліна навчального процесу». Дисципліна навчального процесу може бути визначена як особливий вид дисципліни, який здійснюється у процесі навчальної й виховної роботи у школі (університеті) і проявляється у свідомому дотриманні учнями та студентами правил, норм поведінки,

чіткому, організованому виконанні ними своїх обов'язків, підпорядкуванні соціальним інтересам.

Основою дисципліни навчального процесу є дисциплінованість. Дисципліна – реальне (зовнішнє) додержання учнем та студентом у процесі навчально-виховної діяльності встановленого порядку, правил, вимог. Дисциплінованість – це внутрішня якість (властивість) учня та студента, від якої залежать показники дисципліни у їх поведінці.

Дисциплінованість характеризується такими основними показниками:

- впевненістю в необхідності суворо дотримуватись вимог дисципліни у школі, університеті і поза їх межами;
- знанням порядку, правил, норм, вимог, які підлягають точному та неухильному виконанню;
- вмінням правильно виконувати вимоги дисципліни;
- звичкою учнів та студентів до постійного дотримання усіх вимог дисципліни;
- нетерпимістю до порушень дисципліни, ставлення до них як до проблеми не тільки шкільної, але й моральної невихованості;
- прагненням не тільки до підпорядкування, але й до активних виявів пильності і самовідданості при охороні шкільного та університетського порядку;
- прагненням та вмінням постійно здійснювати самоконтроль.

Отже, в основі дисциплінованості перебуває прагнення й уміння особистості керувати своєю поведінкою відповідно до суспільних норм і вимог правил поведінки.

Формування дисциплінованості в учнів та студентів проходить три стадії. На доморальному рівні (перша стадія) людина виконує вимоги, боячись покарання. На конвенційному рівні (друга стадія) дотримання дисциплінарних вимог визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження. Третя стадія розвитку дисциплінованості – автономна: особистість добровільно підпорядковує

власну поведінку певним правилам, бо переконана, що жити їй потрібно згідно з нормами, прийнятими нею добровільно [206, с. 345].

Дисципліна навчального процесу спирається на постійне самовиховання особистості учня та студента. Процес самовиховання відповідальності перед собою охоплює три етапи. Перший етап пов'язаний із самопізнанням особистістю власного «Я»; виділенням позитивних моральних та фізичних якостей, а також негативних, які необхідно подолати. До основних методів самопізнання належать самоспостереження, самоаналіз, самооцінка. На цьому етапі особистість приймає рішення працювати над собою.

На другому етапі визначається мета і програма самовиховання, а на їх основі – особистий план самовиховання. Він містить завдання (зміцнення здоров'я, загартування організму, включення до здорового способу життя, виховання наполегливості, дисциплінованості, уміння доводити розпочату справу до кінця тощо), засоби й методи розв'язання поставлених завдань.

Третій етап самовиховання пов'язаний безпосередньо з його практичним здійсненням. Він ґрунтується на використанні способів впливу на самого себе через самонаказ, самопереконання, самонавіювання, самокритику, самоконтроль, самозвіт [324, с. 235].

Залученню кожного студента до активного процесу самовиховання відповідальності перед собою сприяє цілеспрямоване педагогічне стимулювання його роботи над собою. Стимулювання як спонукання до більш активної роботи над собою, полягає в тому, щоб забезпечити більш високу потребу у самовихованні, викликати позитивні мотиваційні установки для подальшого вдосконалення своєї особистості. Цей процес може здійснюватись за двома напрямками:

- створення зовнішніх умов для самовиховання;
- вплив на внутрішні (мотиваційні) передумови самовиховання [119, с. 180–183].

Керівна роль у дотриманні дисципліни навчального процесу, і, зокрема, у стимулюванні самовиховання учнівської та студентської молоді на заняттях, на наш погляд, належить викладачеві. Педагогічне керівництво самовихованням студентів проходить такі етапи:

- підготовчий – переконання вихованця у необхідності самовиховання; у можливості досягти бажаних результатів; формування потреб і мотивів; визначення основних цілей і завдань самовиховання;

- основний – визначення змісту самовиховання; допомога у виборі прийомів, способів, форм, методів самовиховання, у складанні програми самовиховання та її реалізації; організація контролю за ходом самовиховання і внесення в нього необхідних коректив;

- заключний – допомога у самоконтролі та привчання вихованців до нього; стимулювання і підсумовування досягнутих результатів; визначення нових орієнтирів.

Як слушно наголошують В. Зонь та О. Шилова, відповідальна поведінка – це галузь самовираження, самоствердження, сфера особистісної реалізації. Тому слід приділяти увагу розширенню та поглибленню мотиваційно-емоційної і когнітивної сфер розвитку особистості студентів на основі розвиваючих вправ, тренінгів, імітаційних, сюжетно-рольових ігор тощо. Автори дотримуються думки, що у педагогічних пошуках надто багато часу приділяють методам зовнішнього впливу на вихованця (учня або студента). Мистецтво ж вихователя, на їх погляд, полягає, насамперед, в умінні переконати вихованця, що він не «сірий матеріал», не «чистий аркуш», а джерело можливостей, що він є творцем власного «Я». Педагог постає необхідним каталізатором процесу формування особистості, що триває за наявності двох основ: власних можливостей вихованця та знань і майстерності вихователя. Тільки за таких умов складається справжня співдружність вихованця і вихователя та успішно вирішується проблема гармонійного розвитку, формування соціально відповідальної особистості [122, с. 86–92]. Тільки за таких умов може бути збережена дисципліна

навчального процесу, яка буде свідомо підтримуватися не лише вчителями й викладачами, але й учнями та студентами.

Дотримання нормальної дисципліни навчального процесу в сучасній системі освіти України (зокрема, у вищій школі) ускладнюється через поширену проблему – відсутність психологічної підготовки студента до навчання за кредитно-модульною системою. Після вступу до ВНЗ необхідно є адаптація студента до нових умов і вимог навчального процесу. Щоб розв'язати цю проблему, потрібно передусім підготувати студента психологічно, пояснити, у зв'язку з чим відбуваються зміни, які переваги буде мати насамперед він сам (за умов новітньої моделі саме студентові надаються ширші права та можливості у навчальному процесі) і чим йому це допоможе у майбутньому. Потрібно також скоординувати його дії, допомогти поступово зрозуміти важливу роль самостійної роботи, адже від цього залежить у майбутньому здатність фахівця самостійно приймати рішення, розв'язувати важливі та перспективні проблеми. Психологічно підготовлений студент швидше і легше може адаптуватися до кредитно-модульної системи навчання, яка сприяє розвитку творчих здібностей, підвищує якість засвоєння навчального матеріалу за умови систематичної роботи протягом певного періоду навчання [91].

Якщо етап створення знань – це справа більш індивідуальна, то розповсюдження знань викладачами серед учнів та студентів вимагає абсолютної академічної чесності з обох сторін. Той, хто розповсюджує знання, повинен забезпечити повну достовірність, той, хто знання отримує, має їх коректно використати. Хоча процес створення і розповсюдження знань – це поле ідей, тобто справа окремих особистостей, апробація знань є тією сферою діяльності, де особистості постійно взаємодіють між собою. Якщо на першому етапі необхідно передусім є свобода, то на другому – абсолютна академічна чесність. Вільний обмін ідеями не може бути захищеним інакше, ніж на основі чесних стосунків.

Академічна чесність постає стрижнем академічної культури. Остання може бути визначена як інтелектуально-етична система цінностей, мотивацій, переконань, сприйняття, які визначають професійну діяльність в освіті та науці. Зокрема, академічне співтовариство США протягом трьох сторіч формує професійне середовище зі своєю академічною культурою. Не тільки освітяни, але й журналісти, політики, все інтелектуальне суспільство залучені до цього, бо визнають, що культура навчання значною мірою визначає майбутні стосунки у бізнесі та суспільстві. Всі верстви академічної спільноти – студенти, викладачі й адміністрація – визнають, підтримують та сповідують цінності академічної культури, виходячи з того, що вища школа не може розвиватися, ігноруючи ці цінності.

Центральною, стрижневою складовою академічної культури навчання є поняття так званої академічної порядності, яка визначається як обов'язкове дотримання у процесі навчання, за будь-яких умов, п'яти фундаментальних цінностей: чесності, довіри, поваги, справедливості та відповідальності. Фундаментальною проблемою академічної порядності студентів-бакалаврів дослідники визнають вияви шахрайства студентів або, за американською науковою термінологією, академічну нечесність.

На жаль, в Україні ще недостатньо уваги приділяється проблемі академічної чесності, хоча вона належить до важливих проблем майбутньої безпеки країни. Чесність – це не стільки моральна цінність, скільки необхідна умова існування демократичної держави, правового суспільства, конкурентної економіки. Свобода і чесність – два необхідні компоненти існування демократичного суспільства.

Роль університету у вихованні поваги до закону і віри у власні можливості є визначальною. Саме тут зростає нове покоління національної еліти, яке за декілька років буде приймати основні рішення. Від них залежить те, які відносини будуть складатися в економіці, бізнесі та соціальній сфері. Якщо ми маємо на меті створити правове суспільство, наші молоді фахівці

повинні вчитися не тільки професійним навичкам, але й суворо дотримуватися законів, що існують.

До найбільш поширених виявів академічної нечесності у сфері освіти зараховують: списування, користування шпаргалками, шахрайство, плагіат. Нові технології модернізують реалізацію згубних звичок, зокрема, це використання мобільних телефонів при складанні іспитів і заліків, консультуванні один одного під час написання контрольних робіт тощо. Досвід академічної нечесності, якого часто набувають студенти в наших університетах, – це тренування на подальше порушення законів [264, с. 174–179].

Проблема академічної чесності в Україні має два аспекти. З одного боку, існує надзвичайно високий рівень списування та інших зазначених вище видів шахрайства студентів, що вимагає невідкладної та першочергової уваги. З другого боку, українське суспільство, насамперед освітяни, не надавали суттєвої уваги цій проблемі, тому що у пострадянському суспільстві, на тлі боротьби з корупцією та беззаконням, вияви цієї проблеми (зокрема, списування) для багатьох здається несуттєвою [267, с. 34–41].

Академічна чесність має велике виховне значення. Наприклад, нині побутує думка, що використання шпаргалки – це деякою мірою корисна справа. Вона є результатом певної підготовчої діяльності і сприяє засвоєнню матеріалу під час підготовки. В. Ромакін вважає таку точку зору хибною, наголошуючи, що списування привчає до порушення існуючих правил та законів. Тим самим формується менталітет молодого людини, який базується на тезі, що порушення законів завжди є найшвидшим шляхом до бажаної мети. Така точка зору не може існувати у правовому суспільстві, яке визнає зверхність права [265, с. 23–28].

Американська викладачка права Ванесса фон Струнсе була вражена поширенням згубних звичок серед українських студентів і толерантному ставленню до них викладачів. Списування, зазначає авторка, звичайно,

трапляється і в американських освітніх закладах, але ним займаються таємно. В Україні ж воно є обурливо відвертим [299, с. 272–275].

Як зазначає Л. Рижак, списування в українській системі освіти перетворилося на вид мистецтва, де студенти виявляють надзвичайну винахідливість. Якщо американських студентів обурюють будь-які спроби списування, то для українських студентів воно соціально прийнятне. Дослідниця згадує промовистий випадок, коли на міжнародний конкурс два студенти подали роботи, що збігалися дослівно. Факультетське журі не лише не дискваліфікувало ці роботи, а, навпаки, визнало обох студентів переможцями. Глибока вкоріненість згубних звичок і терпляче ставлення до них є руйнівним, образливим та шкідливим для системи вітчизняної освіти в цілому [261, с. 27–37].

Професор М. Рей переконаний: коріння проблеми полягає в тому, що українські студенти не мають стандарту академічної поведінки, до якого вони могли б звернутися. Не існує також чіткої межі неприйнятної академічної поведінки. Автор нагадує: вища освіта повинна ґрунтуватися на правді, оскільки всі ми залежимо від того, наскільки наші академічні інститути можуть гарантувати відповідність дипломів, одержаних випускниками, рівню їхніх знань [259, с. 261–267].

Аналізуючи заходи реалізації академічної чесності в системі освіти України, потрібно враховувати світовий досвід, накопичений у цій сфері. Так, у багатьох університетах США, де працює Кодекс честі, студенти та викладачі спільно відповідають за забезпечення його дієвості. Прінстонський університет вважається єдиним університетом, у якому студенти одноосібно контролюють виконання Кодексу честі більше, ніж сто років (з 1893 р.). Шляхи підтримання дієвості та контролю за виконанням Кодексу честі в усіх навчальних закладах США є різними. Наприклад, університет Вандербільт керується Кодексом честі з часу заснування. Традиційно студенти першого курсу відвідують церемонію прийняття Кодексу честі, на якій обіцяють підтримувати традиції академічної чесності вищого навчального закладу. У

Центрі студентської діяльності цього навчального закладу розміщено табличку з текстом Кодексу честі та цитатою з виступу президента університету М. Сарат: «Сьогодні я проведу два іспити: один з тригонометрії, інший – на випробування вашої честі. Сподіваюсь, ви витримаєте обидва іспити, проте, якщо ви не витримаєте одного з них, нехай це буде тригонометрія, тому що у світі є багато чесних людей, які не знають тригонометрії, і лише нечесні люди ніколи не складуть іспит на чесність [333, с. 58]». Здебільшого питання академічної чесності та правила соціальної поведінки поділяються між двома комісіями: контролем за іспитами займається Комісія з Кодексу честі студентів, а дисциплінарні питання знаходяться у компетенції студентсько-викладацької дисциплінарної комісії.

Основою Кодексу честі є присяга, яку студент пише від руки або підписує на титульній сторінці кожної залікової роботи. Студент присягається не обдурювати, не обманювати та бути нетерпимим до тих, хто це робить. Це означає, що студенту дозволяють складати іспит без «наглядачів» (proctors). Як правило, присягу розробляють самі студенти. Так, студенти університету штату Меріленд розробили присягу честі та залучили всю студентську громаду до її підписання. Лише після цього Сенат викладачів та Студентський уряд офіційно затвердив присягу.

У переліку провідних університетів, що в них студенти складають письмову присягу на відсутність академічної омани, наявні Принстон, Університет Вірджинії, Університет Північної Кароліни, Весліан університет, Університет Вандербільт, університет Райс, Оберлін Коледж та Мічиганський університет (технологічний коледж). До цього переліку також приєднуються такі навчальні заклади, як Університет Дьюк, Університет Джорджтаун та школа журналістики Північно-західного університету. Мета присяги полягає у створенні ритуалу, який заохочуватиме студентів та викладачів до роздумів над пріоритетами навчального закладу та цінностями академічної чесності. Кодекс честі ще раз підтверджує, що вищий

навчальний заклад прагне досягти відмінних успіхів у викладанні та навчанні студентів та підтримувати високі стандарти моральної поведінки.

До умов, які сприяють ефективному функціонуванню Кодексу честі, належить проведення тренінгів з роз'яснення основних вимог цього Кодексу. Зокрема, студентам першого курсу у рамках вимог навчального матеріалу пояснюють основні порушення академічної чесності, зокрема, що таке плагіат, та наводять приклади академічної чесності. Наведемо приклад з Кодексу честі, у якому дається детальне пояснення плагіату. Плагіат – це використання слів, ідей, думок, теорій іншої особи без посилань на власника. Це може бути пряме цитування всієї роботи чи її частини без лапок, або зазначення джерела у списку літератури, а не в тексті самої роботи. Плагіат також передбачає:

- пряме цитування письмових чи усних слів іншого автора без лапок;
- перефразування письмових чи усних слів іншого автора без посилань у тексті роботи;
- формулювання ідеї, теорії чи формули іншого автора як власних;
- повторення статистичних чи демографічних даних, зібраних іншою особою без посилання;
- купівлю (чи одержання різними способами) реферату, курсової, кваліфікаційної, дипломної роботи чи інших видів завдань та подання на перевірку як власних [333, с. 60].

Студентам забороняється свідомо здійснювати, робити спроби здійснювати чи допомагати у здійсненні акту академічної нечесності. Термін «свідомо» означає, що студент усвідомлює, що робота подається на оцінку професійного зростання.

До головних виявів академічної нечесності належать:

- заборонена допомога, тобто надання чи одержання допомоги на екзамені чи іншому виді академічного контролю, яка забороняється викладачем;

- використання підручників, навчальних посібників, методичної літератури, конспектів, калькуляторів, розмов з іншими протягом іспиту, тесту, лабораторної роботи, практичної роботи та інших видів діяльності;
- списування та передавання власної роботи іншим для списування;
- передавання чи одержання інформації протягом іспиту, а також інформації, що стосується цього іспиту (зокрема письмове, усне передавання, передавання за допомогою жестів, електронне передавання та інше);
- передача чи одержання відповідей перед іспитом;
- використання підставної особи для відповіді, презентації, виступу, звіту, написання комп'ютерної заяви, виконання домашнього завдання, лабораторної роботи, обчислень під час подання результатів групової роботи або дозвіл подати роботу, яку замість групи виконав один член групи чи декілька.

Наступною умовою ефективного функціонування Кодексу честі є постійне інформування викладачів та студентів про серйозне ставлення до вимог цього Кодексу. Текст Кодексу честі надрукований у довіднику студента, буклетах, флаєрах, розміщений на веб-сторінці університету.

Останньою важливою умовою, що забезпечує дієвість Кодексу честі, є система судових санкцій, яка передбачає покарання за порушення правил поведінки. Спільними для багатьох університетів США є суди, які складаються з викладачів та студентів. Концепція судочинства у вищих навчальних закладах США полягає у дотриманні правил проведення слухання, оскільки студент як громадянин має право на належне поводження. У «Юридичних стандартах та процедурах» (1968 р.) чітко зазначено:

- студенту повинні повідомити у письмовій формі про причини, через які його викликають на слухання;
- студент має право бути вислуханим та давати пояснення;
- забороняється приймати дисциплінарне рішення, яке не підтверджене доказами.

Згідно із зазначеним документом, студенти одержують право на об'єктивне розслідування. Особливе значення цей документ має для тих навчальних закладів, у яких судова система керувалась виключно викладачами та адміністрацією.

Загалом в університетах США повноваження студентського уряду на початку ХХ ст. обмежувались дисциплінарно-контролюючими функціями за поведінкою студентів у гуртожитках та за дотриманням студентами Кодексу честі, який гарантував підвищення якості освіти через виконання правил академічної чесності. Діяльність студентського уряду належним чином документувалась відповідальним секретарем (радником), вся документація передавалась до архіву, забезпечуючи накопичення довідкового матеріалу, фактів, досвіду для вивчення наступним поколінням студентів [82, с. 157]. Зміни у структурі інституцій, що допомагають забезпечити дотримання принципів академічної чесності на сучасному етапі, відбуваються під впливом вимог студентів до захисту власних прав та вимог суспільства до рівня підготовки фахівця і громадянина.

Щоб використати в Україні світовий досвід реалізації академічної чесності, треба виявити, насамперед, схожість та відмінності в переконаннях студентів, поведінці, їхньому ставленні до академічної нечесності – списування та інших її проявів під час навчання. Дуже важливо при цьому враховувати культурні відмінності. Те, що виглядає як відсутність академічної порядності може бути лише відсутністю знань про західні академічні правила. Наприклад, у східній культурі проголошення чужих ідей або речень і посилання на автора мають інше значення, ніж у західному світі. Проблема, на думку низки дослідників, полягає передусім у відмінностях двох культурних типів: західного, або «культури низького контексту» та східного, або «культури високого контексту».

Спілкування представників культури низького контексту полягає в тому, що значно більше пояснюється через слова замість контексту. Культура низького контексту притаманна суспільствам розвинутого індивідуалізму,

коли між суб'єктами існує значна психологічна дистанція, і саме тому інформація під час спілкування має бути максимально детальною. Це, у першу чергу, США, Канада, Австралія та більшість західноєвропейських країн.

Натомість, у спілкуванні представників культури високого контексту більшість змісту залишається невисловленим, і очікується, що він неявно розуміється. Культура високого контексту безпосередньо сама пояснює невисловлене, змушуючи представників інших культур втрачати значну частку інформації, яка зрозуміла тільки для того, хто накопичив достатнього досвіду знаходження в цьому культурному оточенні. До країн з культурою високого контексту відносять більшість азіатських країн. Українців теж найчастіше відносять до представників культури високого контексту, принаймні порівнюючи з американцями.

Коли студент з країни культури високого контексту контактує з культурою низького контексту, йому потрібно значно більше інформації, щоб пристосувати оточення до власної культури, бо він інтуїтивно намагається відшукати прихований зміст навіть там, де його немає. Звичайні слова про недопустимість копіювання без посилань на автора, або що плагіат є різновид крадіжки для нього малоінформативні.

Ситуація ще більш ускладнюється тим, що поняття плагіату є не дуже очевидним терміном. Сама ідея плагіату зрослася із західною культурою, представники якої добре розуміють, що саме це поняття позначає. Ще в середній школі вони вчаться уникати копіювання чужих думок і визнавати цінність власних. Також вони довгий час тренуються посилатися на авторів. Для цього розроблені чіткі формалізовані процедури. Значна частина цього досвіду просто недоступна студентам інших культур. Зазвичай викладачі вважають це зрозумілим без пояснень і не намагаються роз'яснювати.

Для більш швидкої адаптації представників культури високого контексту найкращим засобом є не формальне роз'яснення алгоритмів запобігання шахрайства, а занурення в реальне середовище наукової

діяльності. Ось чому замість пояснення як уникати плагіату, дослідники пропонують якнайшвидше залучати студентів-представників цієї культури до принципів академічного дослідження [266, с. 40].

Компаративне дослідження виявило сильну статистично обґрунтовану різницю у поведінці, ставленнях та сприйняттях бакалаврів США і України, пов'язаних з таким порушенням норм академічної культури, як академічна нечесність. Українські студенти виявили значно вищий рівень академічної нечесності, а також устремління морально виправдати таку поведінку.

Найсильніші відмінності, навіть протилежні точки зору, були виявлені у поглядах студентів двох країн на стосунки з викладачами. Більшість студентів з України висловили згоду з гіпотетичною пропозицією не засуджувати студентів за списування на заняттях, якщо викладач погано викладає. У той же час студенти з США найчастіше висловлювали абсолютну незгоду з такою пропозицією. Схожа реакція була зафіксована на припустимість списування в той час, коли викладач залишає аудиторію [267, с. 34–41].

Отже, аналіз проблеми відповідальності учнів та студентів засвідчує потребу в необхідності утвердженні індивідуальних і соціальних рис, які дозволяють сформувати гармонійно розвинену особистість. Необхідними умовами формування такої особистості є набуття дисциплінованості, підвищення вимогливості до самих себе, постійний контакт з викладачами, дотримання принципів академічної чесності. В умовах розвитку інформаційного суспільства традиції, з одного боку, мають поєднуватися з новаціями, опиратися на цінності універсального порядку, які є спільними для світового простору, а з другого, – відновлювати та зберігати національні досягнення у сфері освіти.

Висновки до п'ятого розділу

Отже, відповідальність освіти розглядається в контексті підготовки педагогічних працівників. Така підготовка, з одного боку, передбачає оволодіння ними необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість діяльності педагогічних кадрів як носіїв відповідних цінностей, ідеалів та педагогічної свідомості. А з другого – в ній чітко прослідковується соціокультурне призначення педагога і його відповідальність перед особистістю, що навчається, батьками, суспільством.

Соціокультурна відповідальність педагога – це особливі стосунки між ним як виконавцем конкретних завдань і суспільством. Тому за обсягом функціональних завдань така відповідальність є більш широкою, ніж обов'язки педагога. Вона передбачає не тільки необхідність, але й потребу та зацікавленість діяти певним чином. Соціокультурній відповідальності педагога притаманна власна особлива міра, яка об'єктивно зумовлена властивостями і закономірностями педагогічного процесу. Крім того, така відповідальність залежить від значущості педагогічної діяльності. Адже провідним елементом життєвої позиції особистості є її діяльність. Тому, характеризуючи педагога, насамперед необхідно мати на увазі його діяльність – що він і як робить. Педагог виявляється залученим у систему соціальних відносин, які панують у суспільстві. Соціокультурна відповідальність педагога як соціальне явище – це одна із сторін його життєвої позиції. Отже, така відповідальність спрямовує дії педагога відповідно до усталених у суспільстві соціальних норм.

Вимоги до педагога з боку держави і суспільства полягають також у тому, щоб він власною творчою діяльністю в процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин. Вчитель має створювати умови для всебічного і гармонійного розвитку особистості, закласти підвалини її громадянської свідомості, активності та відповідальності. Чільне місце в

цьому процесі посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, яка відповідає таким важливим критеріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість та самооцінка.

Відповідальна підготовка педагогічних кадрів сьогодні є українською необхідною. Кожен, хто обирає професію педагога, бере на себе відповідальність за тих, кого він буде вчити і виховувати, одночасно відповідаючи за самого себе, власну професійну підготовку, своє право бути педагогом. Тому без формування соціокультурної відповідальності педагога нині неможливе вдосконалення духовної сфери суспільного життя і, як наслідок, – створення належних умов для розвитку особистості.

Із соціокультурною відповідальністю педагога тісно корелює його педагогічна відповідальність як важливий показник професіоналізму вчителя і засіб його професійної самореалізації. Цінність і значущість педагогічної відповідальності в професійному становленні визначається наявністю інтересу до знань, який є специфічним механізмом, що забезпечує розвиток майбутнього вчителя, відкритого до змін і творчого пошуку, дослідження динамічності педагогічного процесу та особистості того, хто навчається. Функціонування цього механізму визначається сукупністю педагогічних умов, дотримання яких під час організації навчально-пізнавальної діяльності стимулює розвиток педагогічної відповідальності й підвищує її роль у професійному зростанні майбутніх педагогів.

Професійна відповідальність педагога має обов'язково ґрунтуватися на верховенстві загальнолюдських принципів, норм і цінностей моралі. Духовність і мораль набувають особливого значення у професійній діяльності педагога, що зумовлено природою його взаємин з тими, хто навчається, а також специфікою проблем, які постають перед ним. Оскільки педагогіка безпосередньо стосується майбутнього життя людини в суспільстві, її фізичного, психічного і духовного здоров'я, вона перебуває під особливою увагою і контролем з боку державних та громадських організацій.

Педагог-професіонал особисто відповідальний за виконання власних обов'язків. Отже, педагогічна відповідальність має бути узвичаєною, спільною, загальноусталеною для всієї системи освіти та оформленою у вигляді норм, правил і принципів професійної педагогічної етики.

Виховання відповідальної особистості учня та студента має бути системним. Його організація і планомірне здійснення потребують тривалого часу. До того ж ця робота повинна здійснюватися вчителями та викладачами не лінійно, не шляхом посилення засобів примусу й контролю, а гнучко. За такого підходу моральний ідеал набуває реального гуманістичного сенсу, реалізуються автономія особистості, її свобода і творчість. Завдання вихователя полягає в тому, щоб виховувати в кожній вихованця глибоку індивідуальну здатність обов'язку, відповідальності перед колективом, суспільством. Без цієї здатності, без конкретних її виявів, без звичок і традицій, які з неї випливають, немислима справжня свобода особистості. Тому важливо запроваджувати у виховній роботі з учнями та студентами особистісно орієнтовані технології творчого виховання.

Принцип залучення кожного студента до активного самовиховання відповідальності реалізується через цілеспрямоване педагогічне стимулювання його роботи над собою, забезпечення більш високої потреби у самовихованні завдяки позитивним мотиваційним установкам для подальшого вдосконалення особистості.

РОЗДІЛ 6

ЗМІНА ПРІОРИТЕТІВ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Як було показано раніш, як і будь-яка сфера людської діяльності освіта має вимірюватися на відповідальність. Остання делегується суб'єктам освіти, як персоніфікованим істотам, так і установам, організаціям та інститутам, які здійснюють освіту. Кожен з них має свою міру свободи і відповідальності. Головною ж лінією (площиною) відповідальності є відповідальність за зміст навчання. Зупинимось на цьому більш детально.

Освіта в своїй багатовимірності і функціональній багатовекторності об'єднує у систематичній взаємодії велику кількість суб'єктів вольової та особистісної самореалізації, що в свою чергу призводить до формування різноманітних проявів відповідальності. Відповідальність суб'єктів освіти формується як на основі функціональної визначеності їх діяльності, так і на ґрунті основного завдання освітянської діяльності: передачі соціокультурного досвіду, знань, умінь, навичок, світоглядно-ціннісних та суспільно-нормативних орієнтацій. Саме останнє визначає змістовну відповідальність закладів освіти та всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Безумовно, однією з найважливіших характеристик освіти є її зміст, під яким розуміється «цілеспрямовано підібраний і певним чином структурований обсяг інформації, яку протягом навчально-виховного процесу необхідно трансформувати в знання, вміння та навички тих, хто навчається, в їх моральні принципи та переконання, в світоглядні позиції відповідно до встановлених цілей освіти [268, с. 37]». Таке завдання покладається насамперед на заклади освіти, їх педагогічні та адміністративно-управлінські колективи, особисто на педагогів і вихователів, а також, безумовно, на тих, хто отримує освіту – школярів, студентів, слухачів курсів підвищення кваліфікації тощо. При цьому, необхідно

підкреслити, що така відповідальність охоплює весь спектр можливої людської активності від соціокультурної до особистісної та індивідуальної. Враховуючи трансформаційний стан нашого суспільства, перманентні реформістські настрої в системі освіти, актуальним сьогодні є теоретичний аналіз процесу формування змісту освіти, різних його рівнів та елементів, а також визначення міри відповідальності кожного із суб'єктів освітньої діяльності.

Таким чином, первинним концептуально-теоретичним завданням нашого дослідження є визначення змісту і обсягу поняття «зміст навчання», формулювання основних елементів і чинників того, чим він визначається, розгляд характеристик основних суб'єктів його створення та застосування. Ключовим у визначенні змісту освіти є розуміння його багатовимірної і різнофункціональної природи, що визначається наявністю як факторів суспільно навантажених, так і чинників особистісно-індивідуального характеру. Змістовна відповідальність освіти полягає як у виконанні певних суспільних завдань і пріоритетів, так і у формуванні високорозвиненої, творчої особистості. «Зміст освіти – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно. Він містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Зміст освіти в цілому має сприяти розв'язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, всебічно розвиненої особистості [177, с. 43]». Коли йдеться про зміст освіти, який лежить в основі професійної підготовки, то мається на увазі, що він орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців у широкому розумінні. Зміст освіти (загальної, політехнічної, професійної) не є сталою величиною. Він змінюється залежно від рівня розвитку науки, соціально-економічного, культурного стану суспільства з урахуванням потреб освітньої підготовки молоді та перспектив соціального й економічного розвитку країни.

Таким чином, визначаючи основні характеристики змісту освіти, його соціокультурну та світоглядну сутність, а також чинники його формування та завдання, які перед ним ставляться, необхідно на основі філософського аналізу охоплювати весь спектр можливої навчально-виховної активності, можливості якої постають перед активними суб'єктами освітньої, наукової, виховної, громадської творчості, що здійснюється в рамках діяльності закладів освіти. Саме структурно-функціональні елементи таких закладів несуть основний тягар відповідальності за визначення і реалізацію змісту освіти на національному, державному, регіональному, місцевому, громадському та індивідуальному рівнях. Звідси, змістовна відповідальність закладів освіти перетворюється на одне з ключових понять при визначенні цілей і орієнтирів освітньої політики, яка закликає забезпечувати інтелектуальне, духовне, наукове підґрунтя для активного розвитку конкурентоспроможного суспільства.

Формування змісту освіти є одним з ключових завдань освітньої політики та системи як соціокультурних утворень, що визначається на основі необхідності прогресивно спрямованої трансляції соціального досвіду від покоління до покоління. В кожному з суспільств чи держав відбувається поступовий історичний процес формування основних змістовних топосів освіти. Особливо актуальною ця проблема є в суспільствах перехідного характеру, в яких відбуваються процеси трансформації світоглядно-ціннісних орієнтирів та соціально-інституційних систем, до яких відноситься і Україна. Сьогодні часто в працях українських педагогів, дослідників і філософів освіти спостерігаються критичні настрої щодо процесу національного встановлення і розвитку змісту освіти різних рівнів. Так, за словами академіка С. Гончаренка, «ставлення до розробки змісту освіти в нашій державі далеко не професійне, якщо не легковажне. У нас практично відсутня яка-небудь педагогічна теорія змісту освіти, і тому проблему змісту ми намагаємося розрішити емпірично, шляхом проб і переважно помилок. Вигадуємо нові навчальні предмети та виключаємо традиційні, які

забезпечують фундаментальність освіти, без будь-яких на те підґрунть зменшуємо час на навчання тощо [79, с. 64–67]». Боротьба з негативними явищами в систематичному процесі формування змісту освіти, а також з безвідповідальним ставленням до його наповнення і реалізації повинна вестися на всіх рівнях – від концептуально-теоретичного до активно-діяльнісного застосування інноваційно-гуманістичних методів і технологій в навчально-виховній діяльності. Необхідне насамперед визнання всіма суб'єктами навчально-виховної творчості фундаментальності соціальної, комунікативної та особистісної відповідальності щодо формування і реалізації змістовного наповнення навчання.

Враховуючи такі завдання, з нашої точки зору, українській педагогічній спільноті варто шукати нові парадигмальні основи формування змістовної відповідальності закладів освіти, досліджуючи досвід розвинутих країн Європи, особливо враховуючи інтеграційні прагнення нашої системи освіти в напрямі європейського освітнього простору. Як відмічає українська дослідниця О. Локшина, в країнах ЄС сьогодні склалася компетентнісна концепція формування і застосування категорії змісту освіти, що «передбачає опис результатів навчання у форматі компетентностей, які учні повинні мати на кожному конкретному навчальному рівні, та включення до стандарту метапредметного змісту [188, с. 67]». Визначення змісту освіти через компетентнісну складову сприятиме, таким чином, відповідальному ставленню до цієї категорії як тих суб'єктів навчально-виховного процесу, які навчають, так і тих, хто навчається. Зміст освіти в такому випадку фактично перебирає до власної структури елемент суб'єктної відповідальності, визначаючи його кількісні, якісні, часові, структурні тощо характеристики.

У зв'язку з цим необхідно підкреслити важливість системного, цілісного підходу до визначення і реалізації змісту освіти, адже дуже часто, вносячи несистемні, випадкові, тимчасові, доцільно орієнтовані тощо елементи до змісту освіти, суб'єкти його формування фактично руйнують

його. Академік І. Зязюн відзначає, що зміст освіти «як цілісна система, відбиває всі властивості системи – предметність і структурність, функціональність, історичність як динаміку розвитку. Властивості змісту освіти – це гуманізм та гуманітарна цілеспрямованість, відкритість, потенціальна діалогічність, динаміка, поліфункціональність. Закономірності його функціонування полягають в тому, що зі зростанням наукового обсягу людської практики зростає його динамічність; освітянський ефект залежить від самопізнання особистості. Функції змісту освіти – забезпечення грамотності та попередження функціональної неграмотності, професійне самовизначення людини, її залучення до культури, функція самопізнання [124, с. 15–30]». Отже, зміст освіти – категорія системна, структурна та функціонально спрямована, що визначає її ключовий характер як у визначенні пріоритетів освітньої політики загалом, так і в конкретних педагогічних практиках, що, в свою чергу, визначає достатньо широкий спектр суб'єктів відповідальності за його наповнення і реалізацію – від державних установ до індивідуально кожного вчителя і викладача, учні і студента.

Окрім того, зміст освіти є як своєрідним індикатором тих духовно-практичних, інтелектуальних, наукових, світоглядно-ціннісних завдань, які стоять перед конкретним суспільством в конкретній історичній ситуації, так і показником можливостей їх творчого і відповідального вирішення. Таким чином, зміст освіти визначається сукупністю специфічних задач, які постають перед освітньою сферою будь-якого суспільства та породжуються на ґрунті різноманітних факторів та вимог. Серед таких завдань ключовим, на наш погляд, є такі:

- забезпечення можливостей розвитку та самовизначення особистості, створення сприятливих умов для якнайповнішої реалізації її творчого потенціалу та досягнення життєвих цілей;

– поступовий сталий розвиток суспільства та гармонізація його відносин з природою у відповідності до логіки соціально-економічного та науково-технічного прогресу;

– укріплення та вдосконалення правових основ держави, подальша демократизація суспільного життя та міжособистісних стосунків, формування громадянського суспільства [268].

У зв'язку з наведеним вище, підкреслимо, що змістовна відповідальність закладів освіти, що сутнісно ґрунтується на педагогічній категорії «зміст освіти», визначається як багаторівнева система відносин, які мають соціокультурний, державотворчий, світоглядно-формуючий, ціннісно-орієнтаційний, міжособистісний, комунікативний, самоідентифікаційний та самотворчий особистісний характер. Така комплексність поняття «зміст освіти» перетворює його на актуальний об'єкт філософсько-концептуальних, педагогічно-наукових та методологічних досліджень, що, в свою чергу, відкриває великий спектр нової освітньо-філософської та педагогічної проблематики, спрямованої на вдосконалення освітньої політики, застосування інноваційно-гуманістичних педагогічних практик, формування глибинного розуміння змістовної відповідальності всіх без виключення суб'єктів освітянської діяльності.

Розглянувши проблематику, пов'язану з визначенням поняття «зміст навчання» як основної категорії освітньої політики та освітнього середовища, звернемо увагу на питання безпосереднього відношення між змістом навчання і контуром багатовимірної відповідальності освіти – суспільної, культурної, політичної, громадської, особистісної тощо. З нашої точки зору саме питання «чому вчити?» (зміст навчання) є центральною проблемою освітньої політики і контуром відповідальності освіти. Фундаментальне підґрунтя відповідальності освітнього середовища перед іншими елементами соціальної системи (національної, регіональної, глобальної) полягає саме в тому, які необхідні в сучасному світі знання, світоглядно-ціннісні пріоритети, технологічні вміння та морально-громадянські чесноти набуває

людина як ключовий суб'єкт соціокультурної дії в сучасному глобальному середовищі існування. У зв'язку з цим, освіта перетворюється на соціокультурний феномен, який перебирає на себе ключові аспекти відповідальності суспільства перед наступними поколіннями, перед природою і самим собою.

Отже, основою розвитку освітньої сфери та формування освітньої політики в будь-якій державі є соціально-культурний контур відповідальності, який конститує основні взаємозв'язки між змістовним наповненням освіти та іншими сферами суспільного функціонування. В такому аспекті необхідно говорити про те, що традиційне розуміння змісту навчання як «знань, вмінь і навичок» втрачає свій визначальний характер, поступаючись розумінню освітнього змісту як середовища відповідальності перед суспільством. «Концептуальні зміни відбуваються так швидко, що нинішні підходи до змісту вже не наполягають на «знаннях, уміннях та навичках», відносячи це до попередньої парадигми, а більше оперують поняттями «компетентності», «розвитку», «творчості», таким чином визначаючи нові пріоритети змісту освіти. Та попри всі зміни у формулюваннях зміст загальної освіти залишається основною складовою соціального наслідування, культури, завдяки якому не переривається зв'язок між поколіннями [302, с. 161–171]». Це означає, що головна змістовна відповідальність закладів освіти полягає в чіткому усвідомленні власної соціокультурної ролі, яка полягає у встановленні механізмів соціального наслідування і прогресу. Під соціальним наслідуванням розуміється накопичення і передача поколінням дорослих – в перетвореному і відкоментованому вигляді – того обсягу людських навичок, знань, цінностей і ставлень до світу, який необхідний молоді, яка входить в життя. Соціальне наслідування ширше, ніж педагогіка, але вона входить до нього як одна з найважливіших складових. Отже, «головним джерелом, звідки черпається зміст освіти, та її онтологічною основою є культура у найширшому її розумінні [182, с. 78–85]». У зв'язку з цим, питання змістовної

відповідальності закладів освіти перетворюється з питання визначення національної політики і розвитку на питання глобального характеру, яке в наступні десятиліття буде визначати сутнісні характеристики загальнолюдського розвитку та прогресу планетарної цивілізації.

Вищезазначене означає, що будь-який суб'єкт педагогічного процесу повинен набувати глибинного відчуття відповідальності перед суспільством, людством, історією, що й буде визначати пріоритети розвитку освітньої сфери в XXI столітті. Для такого усвідомлення педагогічно-освітянська спільнота повинна створювати середовища, в якому аксіологічна, когнітивна та організаційно-адміністративна складові всіляко сприятимуть розвитку почуття відповідальності в структурі особистості кожного педагога. Для успішного формування соціальної відповідальності педагога, на нашу думку, необхідне забезпечення таких умов [178, с. 89–94]:

- створення зацікавленості особистості в праці та її результатах;
- формування суб'єкта відповідальних дій, пізнавальних, вольових та діяльнісних компонентів його відповідальності;
- наявність гуманістично-орієнтованого соціального контролю та об'єктивної оцінки дій кожного суб'єкта;
- моральне і матеріальне стимулювання кожного педагога та інших членів колективу навчального закладу.

Іншим важливим елементом контуру відповідальності освіти є відповідальність тих, хто навчається, яка проявляється в самоконтролі учнів і студентів, в їх прагненні до самовдосконалення, у здатності робити самостійний вільний змістовний вибір, який, безумовно, тягне за собою й змістовну відповідальність. «Системотворчою умовою виховання відповідальності є орієнтація професійного навчання на внутрішній локус контролю особистості. Важливо навчити студентів прийомам та навикам, залучати їх до різноманітних форм взаємоперевірки, розвивати оціночні здатності. Вихованню відповідальності та розвиткові навиків самоконтролю сприяє саморегулююча модульно-рейтингова система навчання, що

забезпечує суміщення зовнішнього, взаємо- та самоконтролю в залежності від рівня сформованості відповідальності у студентів [41, с. 57–58]». Таким чином, невід'ємною складовою контуру освітньої відповідальності та освітньої політики в цілому є виховання і організаційне забезпечення почуття відповідальності у тих, хто навчається.

В результаті від рівня відповідальності тих, хто навчається, тих, хто навчає, та тих, хто встановлює змістовні та організаційні принципи освітньої політики, залежить якість соціальної компетентності населення країни, що, в свою чергу, визначає рівень конкурентоспроможності певного суспільства в глобальному середовищі. «Якісна освіта постає глобальною цінністю та умовою конкурентного стратегічного розвитку суспільства [149, с. 39–44]». Для виконання завдання побудови ефективної системи освіти необхідне усвідомлення всіх суб'єктів освітньо-педагогічної діяльності за якість освіти, яка проявляється в широкому спектрі компетенцій – від особистісних до професійних. «У широкому сенсі якість освіти розуміють як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи цілям, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти [64, с. 16–24]». А це означає, що в цілісній системі всі суб'єкти (встановлення стандартів, їх наукового обґрунтування і методичної реалізації, контролю за їх виконанням тощо) повинні ґрунтувати власну діяльність на головному критерії – змістовній відповідальності.

В системі змістовної відповідальності суб'єктів освіти важливу роль відіграють контроль і оцінка освітнього продукту як контур відповідальності за якість, який встановлює суспільні стандарти та визначає потенціал соціуму до прогресивного розвитку. «Рівень розвитку суспільства визначається ґрунтовністю кваліфікаційної підготовки його громадян, що передбачає функціонування системи освіти високої якості, яка відповідала б динамічним суспільним змінам. В умовах трансформації освіти на ринкові засади важливості в оцінюванні набуває вимірювання результатів навченості. Вирішальними стають інноваційні тестові технології оцінювання навчальних

досягнень учнів (міжнародні порівняльні дослідження TIMSS та PISA) та аутентичні методи [295]». Отже, починаючи з суб'єктів встановлення принципів освітньої політики, через суб'єктів навчально-виховного процесу, до методик оцінювання якості освіти – все це складає багат шарову систему відповідальності закладів освіти за змістовну підтримку соціокультурного поступу певного суспільства, а також його конкурентоздатність та затребуваність в глобальному просторі.

Отже, центральним питанням освітньої політики та основою контуру відповідальності освіти є проблема змістовного забезпечення світоглядно-ціннісних, когнітивних, продуктивних сил суспільства, чому повинне сприяти всебічне забезпечення комунікативних потенцій змісту освіти закладами освіти. «Проблема організації знання в змісті освіти як її опорної хвилі повинна вирішуватися не автономно, як панацея від усіх бід, як єдиний метод зцілення освіти, а у тісному поєднанні з іншими факторами освітнього процесу – насамперед з забезпеченням сприйняття предметної хвилі у процесі навчання та комунікаціями в освіті. Адекватним сучасним цілям освіти висувається принцип поліцентричної інтеграції змісту освіти, коли кожен навчальний предмет викладається з урахуванням його інтеграційного потенціалу за допомогою субмеханізмів інтеграції – закону, метафори, метафізики, мережі теорій, перекладу, картини світу, стратегій пізнання [151, с. 51–63]». Таким чином, питання «чому вчити?» складає динамічну, змінну, ціннісно-орієнтаційну основу змістовної відповідальності закладів освіти як одних з визначальних суб'єктів соціокультурного поступу окремих суспільств та людства в цілому.

Для чіткого усвідомлення та детального аналізу змістовної відповідальності закладів освіти необхідно розглянути основні принципи визначення змісту навчання у школі і вузі, що, в свою чергу, дозволить вибудувати парадигму змістовного наповнення освіти неперервного типу. Важливим аспектом цієї проблеми є визначення основних структурних і системних характеристик змісту навчання, на основі чого стане можливим

розв'язання проблеми відповідальності різних суб'єктів освіти щодо виконання принципів, закладених в той чи інший структурний елемент освітньої політики та її змістовної частини. Так, російський дослідник А. Хуторський зміст освіти поділяє на зовнішній і внутрішній. Зовнішній зміст освіти автор розглядає як освітнє середовище, «яке здатне викликати особистий освітній рух учня і його внутрішній приріст. Під освітнім середовищем розуміється природно або штучно створюване соціокультурне оточення учня, яке включає різні види засобів і змісту освіти. Зовнішній зміст забезпечує умови для створення кожним учнем внутрішнього змісту освіти. Внутрішній зміст освіти – особистісне новоутворення, що створює учень при взаємодії з зовнішнім освітнім середовищем у формі простору знань, умінь, здібностей, способів діяльності, цілей і цінностей. Внутрішній зміст виражається зовнішньо через створену учнем освітню продукцію (ідеальну і матеріальну), яка не співпадає із зовнішнім змістом освіти [331]». Таким чином, важливим аспектом відповідальності суб'єктів освітньої політики держаного рівня та педагогічної діяльності на рівні освітніх організацій є вибудовування чіткої, прозорої, зрозумілої і творчо-заохочуючої структури змісту освіти.

У зв'язку з цим, важливим завданням освітньої політики загалом та змістовного її забезпечення закладами освіти є розробка, удосконалення і запровадження сучасного, інноваційного шкільного компонента, здатного як забезпечити інтелектуальні потреби суспільства, так і сприяти розвитку особистості кожного учня. «Мета шкільного компонента – забезпечення реальних умов оптимального індивідуального розвитку кожного школяра, його самовираження у різних видах діяльності (художньої, музичної, технічної, трудової тощо), якнайповнішого задоволення загальноосвітніх, загальнокультурних інтересів і запитів учнів. Основні функції шкільного компонента такі:

- 1) забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти;
- 2) забезпечення всебічного розвитку особистості;

- 3) корекційно-адаптивна функція;
- 4) особистісно-розвивальна функція [145, с. 114–116]».

Таким чином, відповідальність суб'єктів шкільної освіти полягає насамперед в змістовному забезпеченні розвитку індивідуальних і особистісних потенцій дитини, в сприянні її адаптації до сучасних умов суспільного функціонування, а також розвиткові можливостей до самоосвіти та активного когнітивного самовдосконалення.

Для вирішення таких завдань необхідним є забезпечення при формуванні змісту шкільного навчання інтеграційного та диференціаційного принципу, тобто школярам повинна забезпечуватися система навчання, яка б поєднувала в собі формулювання цілісної світоглядної картини та можливості реалізації індивідуальних характеристик та творчих можливостей кожної дитини. «Інтеграція та диференціація сьогодні є рівноцінно значимими сторонами навчально-пізнавальної діяльності школяра. Адже нинішня стадія наукового мислення дедалі більше характеризується прагнення розглядати не окремі, ізольовані об'єкти, явища життя, а їх більш чи менш широкі єдності. Тож інтеграція, як вимога об'єднання у ціле якихось частин чи елементів, вважається необхідним дидактичним засобом, за допомогою якого можливо створити в учнів цілісну картину світу, а диференціація сприяє оволодінню даною картиною відповідно власних можливостей [344, с. 197–201]». За таким принципом школяр отримує можливість змістовно задовольняти свої пізнавальні, емоційні, моральні, естетичні потреби, при цьому засвоюючи загальні світоглядні принципи, необхідні для активної і успішної адаптації до життя в громаді, соціумі, глобальному світі інформації і знань. «Інтеграція змісту освіти передбачає об'єднання знань у цілісну систему. Інтеграційні процеси в навчанні полегшують працю учня, створюють об'єктивне, оптимальне сприйняття інформації, розвивають аналітичне та синтетичне мислення [236, с. 243–248]». Таким чином, важливо в шкільному змістовному компоненті забезпечити вибудовування системи утворення цілісного світоглядно-

ціннісного підґрунтя, на основі якого відбуватиметься адаптаційна та соціалізаційна діяльність молодшої людини. Відповідальність школи, таким чином, несе не просто навчально-методичний, а світоглядно-ціннісний змістовний характер.

З метою реалізації загально-значимих принципів світоглядного виховання і навчання дітей і юнацтва в структуру змістовної відповідальності суб'єктів шкільного навчання повинен бути покладений, з нашої точки зору, компетентнісний підхід, за яким головним принципом змістовної відповідальності постане принцип набуття школярами соціально-значимих цінностей, знань, навичок і вмінь. «Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. Отримання позитивного кінцевого результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу. Нормативний результат сформованості компетентності учня також має передбачати контроль за послідовністю її формування з визначенням вимог до рівня сформованості компетентності учнів на кожному з етапів освітнього процесу [156]». Компетентнісний підхід, таким чином, забезпечує якнайповнішу змістовну відповідальність суб'єктів навчально-педагогічної та виховної діяльності, адже результати навчання залежать від творчої активності і тих, хто навчає, і тих, хто навчається, а також адміністративно-організаційного забезпечення змістовної відповідальності загальноосвітніх закладів.

Окрім того, значна змістовна відповідальність покладається на педагогічні колективи загальноосвітніх шкіл в питанні варіативності навчання, яке повинне забезпечувати реалізацію індивідуальних та особистісних навчально-орієнтаційних потреб учнів. Варіативна складова

змістовної відповідальності також повинна бути передбачена в змісті загальнодержавної освітньої політики. «Варіативна складова Базового навчального плану загальноосвітніх навчальних закладів передбачає навчальні години для реалізації шкільного компонента змісту загальної середньої освіти. Кожний загальноосвітній навчальний заклад відповідно до пізнавальних інтересів, освітніх запитів, життєвих планів, індивідуальних особливостей учнів та можливостей педагогічного колективу самостійно формує шкільний компонент змісту загальної середньої освіти, і таким чином спрямовує навчальний процес на творення особистості школяра [144, с. 53]». Варіативна складова змісту шкільної освіти, з нашої точки зору, не лише активізуватиме самовдосконалення педагогічних кадрів, а й сприятиме вихованню у учнів прагнення до вільної самореалізації, а звідси – і почуття відповідальності за свої дії та за результат своєї учбової діяльності.

Іншим виміром змістовної відповідальності загальноосвітніх закладів є вироблення і запровадження цілісної, прозорої, справедливої, ефективно та адекватної системи оцінювання рівня знань і вмінь школярів. Така система являється як індикатором ефективності загальнодержавної освітньої політики, так і показником спроможності загальноосвітніх закладів нести змістовну відповідальність за власну діяльність. «Одним з інструментів забезпечення якості освіти є моніторинг якості й зокрема оцінювання рівня підготовки учнів середніх шкіл. При традиційному нормативному оцінюванні оцінка для учня є його головним мотивом і найчастіше затіняє змістовний результат навчання. У цій ситуації оцінка стає засобом управління учнями, заохоченням або покаранням. До того ж, практика свідчить, що виставляння оцінок не супроводжується самим процесом оцінювання. Чинний на сьогодні контроль засвоєння знань не враховує оцінювання застосування знань і вмінь на практиці, інші розумові операції високого рівня, а часто є простою трансляцією набутої інформації [208, с. 87]». Враховуючи це, одним з основних освітянських завдань, що постають перед системою шкільної освіти в нашій державі і являються показником

спроможності нашої середньої освіти нести змістовну відповідальність за власну діяльність, є вироблення адекватної сучасним вимогам системи оцінювання якості знань школярів та їх базових компетенцій.

Необхідність поєднувати в змісті шкільної освіти двох тенденцій, а саме – забезпечення загальнообов'язкового шкільного компонента та спрямованості на індивідуальний розвиток особистості школяра, накладають на загальноосвітні заклади особливий вид змістовної відповідальності – світоглядно-ціннісну, в рамках якої проявляються потенції сучасної школи інноваційно-гуманістичними методами виховувати творчу особистість. «Очевидно, що структура змісту шкільної освіти має передбачати наявність у ній двох основних компонентів – одного, що реалізує державні, обов'язкові для всіх вимоги до загальноосвітньої підготовки школярів, іншого – що дає змогу забезпечити індивідуальну орієнтованість змісту освіти. Останній робить реальною для кожного учня можливість вибирати предмети та курси, які поглиблюють, розширюють і доповнюють загальнообов'язковий, визначений державою навчальний зміст, а також прилучитися до різних видів практичної діяльності [146]». Таким чином, школа несе змістовну відповідальність за підготовку дітей і юнацтва до життя у взаємопов'язаному, глобальному світі, який відзначається необхідністю як пристосовуватися до глобальних тенденцій, так і здатністю реалізовувати свій особистісний потенціал.

Саме мірою опанування таких здібностей визначається, з нашої точки зору, основні компетенції, які набуваються протягом навчання у школі і являються основними показниками змістовної відповідальності школярів. Основні компетентності, до яких необхідно, з нашої точки зору, прагнути шкільній освіті:

- підготовка до здійснення подальшої самоосвіти;
- повне розкриття людського потенціалу учня як особистості, яка здатна сприяти вирішенню суспільних завдань;

- підготовленість до життя в сучасному світі, який характеризується взаємозалежністю і різноманітністю взаємозв'язків;
- підготовленість до життя у світі, який характеризується багатоманітністю індивідуальних відмінностей і великими відмінностями соціальних і природних систем;
- підготовленість до життя у світі, який характеризується все більш швидкими змінами [14].

Забезпечення таких компетенцій, а також відповідальність за їх змістовне наповнення, залежать більшою мірою від компетентнісних характеристик шкільних педагогів, від того, наскільки вони здатні створювати комунікативно-творче пізнавальне середовище, що сприяє якнайповнішій реалізації особистості учня. Вчитель, таким чином, є основним суб'єктом змістовної відповідальності в школі, від якого залежить ефективність втілення основних принципів визначення змісту навчання у школі, перераховані нами вище. «Школа набуде нових рис, якщо в ній будуть працювати педагоги, яких відзначає: активна громадянська позиція; високий рівень освіченості, культури, інтелігентності, духовності; глибокі знання із своєї спеціальності у поєднанні з методичною майстерністю, які дозволяють вибрати найоптимальніші для конкретної ситуації методи та змістовні комплекси; здатність співпереживати, розуміти особливості розвитку вихованців різних за віком, їх внутрішній світ, мотиви поведінки; любов до дітей, бажання і вміння співпрацювати з ними в різнобічній діяльності, стимулюючи дитячу ініціативу, творчість, самоспрямованість; наукове діалектичне мислення, яке забезпечує відчуття нового і спроможність вийти за межі практики, яка склалася, розвиває творчі сили, формує вчителя як дослідника, що шукає нові шляхи в організації навчально-виховного процесу; прагнення до постійної самоосвіти, поповнення знань з різних галузей науки, мистецтва, культури [178, с. 89–94]». Такі особистісні характеристики і професійні прагнення вчителів, педагогів, вихователів здатні, з нашої точки зору, перетворити національну школу на справжній осередок світоглядної

творчості та змістовної відповідальності перед суспільством за забезпечення його населенням високої інтелектуальної культури, а також творчою, соціально активною і відповідальною елітою.

Логічним продовженням змістовного і компетентнісного наповнення шкільної освіти повинне бути вироблення і застосування основних принципів визначення змісту навчання у вищих навчальних закладах. Зміст навчання в університеті має свою специфіку, охоплює не лише необхідні світоглядні і професійні знання вміння і навички, але й несе відповідальність за формування молодого людини як активного члена суспільства, громадянина та інтелігента, від якого в подальшому залежатимуть основні тенденції розвитку суспільства. «Розглядаючи зміст освіти як елемент педагогічної систему вузу, необхідно підкреслити, що його відбір потрібно здійснювати за критеріями повноти і системності видів діяльності, потрібних для розвитку інтелектуальних здатностей особистості і формування кваліфікаційних вмінь, необхідних для виконання основних видів професійної діяльності на різних рівнях її складності. Зміст освіти у вищій школі, окрім професійно-орієнтованих вмінь, повинен також забезпечувати (тренувати) здоровий глузд – життєву, практичну мудрість; здатність передбачати наслідки тих чи інших вчинків, відрізнити в поведінці суттєве від випадкового або маловажливого; обирати з можливих рішень те, яке дасть найбільшу реальну користь [42, с. 101–108]». Враховуючи це, змістова відповідальність закладів вищої освіти полягає ще й в тому, щоб створювати насичене змістовними і ціннісними орієнтирами освітнє університетське середовище, яке сприятиме всебічному розвитку молодого особистості студента, формуватиме його професійні вміння, громадянські і світоглядні переконання. Така відповідальність носить складний і системний характер, вимагаючи активного творчого ставлення всіх суб'єктів університетського життя до вирішення різних проблем в цілісності і єдності.

Одним з найважливіших факторів змістовної відповідальності закладів вищої освіти є роль наукового обґрунтування змісту університетської освіти,

на основі якого відбувається систематизація і раціоналізація навчального процесу у вузі, визначаються найоптимальніші моделі міжсуб'єктивних взаємодій та індивідуальних студентських траєкторій навчання. У зв'язку з цим в сучасних умовах особливо актуалізується блок досліджень, присвячених вдосконаленню діяльності вищої школи, впровадженню інноваційно-гуманістичних методів в усіх її сферах. «Роль університетської науки у розв'язанні наукових проблем розвитку вищої школи повинна бути суттєво підвищена. Як не прикро, але на сьогодні в університетах відсутня мережа наукових лабораторій з проблем розвитку вищої школи, а наукові дослідження, які проводяться окремими вченими, на жаль, не скоординовані. Фрагментарно досліджується і узагальнюється зарубіжний досвід розвитку вищої школи, мало порівняльних досліджень світових освітніх систем, практично не розгорнута мережа експериментальних майданчиків з тих чи інших проблем [219, с. 3–8]». Отже, одним з вимірів змістовної відповідальності у вищій школі є її автономне самозабезпечення науковим обґрунтуванням власної діяльності. Таке самозабезпечення підвищує рівень свободи і самовизначення, але водночас і значно підвищують ступінь відповідальності перед собою і суспільством.

При цьому самовідповідальність в університеті проявляється на всіх рівнях, кожен суб'єкт – від викладача до студента – насамперед повинен прагнути до самокритики і саморозвитку. Особливо актуальним це є для розвитку особистості студента, у зв'язку з чим, в змісті навчання у вищій школі повинні передбачатися засоби підвищення відповідальності студентів. «Для виховання відповідальності у студентів необхідно здійснення комплексу педагогічних умов: підвищення рівня професійної компетентності та відповідальності викладачів; врахування індивідуальних особливостей особистостей тих, хто навчається, і тих, хто навчає; вдосконалення форм і змісту навчально-виховного процесу, спрямованих на гуманітаризацію освіти; підвищення ролі самоконтролю студентів в освіті; розробка і реалізація технологій виховання відповідальності [41, с. 57–58]». Такі засади

формування змісту навчання у вузі значно просуне реформу вищої освіти України в напрямках її гуманізації, підвищення ефективності та конкурентоспроможності.

Перед сучасною українською університетською спільнотою ставиться завдання, яке за змістом носить суспільно значимий, історично визначальний характер, а саме – формування інтелігентського ядра національного суспільства, яке в подальшому визначатиме обличчя нашої країни. Таке завдання можна вирішувати лише за умов створення справжнього гуманістичного освітнього середовища, з високим ступенем комунікативності та особистісної творчості. «Можливо, ідея нового університету будуватиметься навколо ідеї комунікації та розуміння, що принципово відрізняє його від попередньої установки на мислення і продукування [218]». Змістовне наповнення такої установки повинне супроводжуватися формуванням глибокого усвідомлення кожним суб'єктом освітнього процесу відповідальності за спільний результат – інтелектуально-духовний рівень національної свідомості.

В національній системі освіти, особливо в її змістовно-навчальному компоненті, велику роль відіграє взаємозв'язок університетської освіти зі шкільною, формування у студентів педагогічних вузів (адже майбутні вчителі навчаються у вузах) відчуття відповідальності за власне покликання, змістовні характеристики власної діяльності. Труднощі при трансформації вузівської освіти на навчально-виховний процес у школі виникають, на наш погляд, з наступних причин [142, с. 104–110].

Освіта вищої школи має ширший характер, ніж шкільні предмети, а з деяких тем і розділів відсутня база для трансформації, хоча опосередковано вони й мають відношення до шкільного предмета.

Кожен предмет інститутського рівня має відносно самостійний зміст, навіть окремі теми вивчаються іноді незалежно одна від одної. Предметно-функціональний підхід до вивчення спеціальних дисциплін у педагогічному

навчальному закладі ускладнює трансформацію їхнього змісту на аналогічні шкільні предмети.

Методичні предмети у ВНЗ часто вивчаються безвідносно до спеціальних предметів, а це не стимулює студентів до нагромадження фактичного матеріалу для педагогічної діяльності, не вказує практичного значення інститутської освіти і відповідно знижує мотиваційну сферу вивчення профільних дисциплін.

Взаємозв'язок всіх суб'єктів освіти відповідальності від школи до ВНЗ є для системи національної освіти, таким чином, одним з головних принципів, від якого залежить суспільний розвиток. Створення умов для цілісного, безперервного навчального процесу протягом життя є одним з головних змістовних пріоритетів державної освітньої політики. «Принцип безперервності передбачає тісну єдність довузівської, вузівської і післявузівської підготовки педагога. Досвід засвідчує, що найсерйознішим недоліком педагогічних кадрів є їх недостатній рівень педагогічної, і особливо соціально відповідальної, психологічної, підготовки. Гуманізація школи, диференціація та індивідуалізація у навчанні і вихованні можливі лише у тому випадку, коли вчитель буде достатньо підготовлений. Практика переконує в необхідності підвищення ваги психологічних і педагогічних дисциплін у загальній програмі підготовки і підвищення кваліфікації викладачів, збільшення практичних занять, які дозволяють розвивати професійно важливі особистісні якості (вміння висловлювати свої хвилювання і прагнення, спроможність зрозуміти інших людей, поважати їх своєрідність, індивідуальність, спостережливість, чуйність, душевний такт та ін.) [178, с. 89–94]». Психолого-педагогічна підготовка повинна озброювати педагогів системою ідей і методів вирішення багатогранних педагогічних завдань, розвивати творче мислення, спроможність бачити проблему школи у всіх її складнощах і протиріччях і знаходити правильні шляхи їх вирішення. Саме в цьому, на наш погляд, полягає глибинні фактори формування

змістовної відповідальності всіх суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на забезпечення змістовного навчання протягом життя.

Важливою складовою змістовної відповідальності закладів освіти в сучасному світі є впровадження принципів фундаменталізації і гуманізації змісту навчального процесу. Пов'язане це, насамперед, з тим, що багато кризових тенденцій в національній системі освіти витікають зі значного розриву, який склався між науковою і освітянською сферами. «Відірваність науки і освіти одна від одної, зокрема, та від реальних потреб суспільства та економіки, в цілому, призвела до зниження їх рівня конкурентоспроможності до середньосвітового аналога не менш, як у п'ять разів [199]». Така ситуація просто вимагає налагодження чіткої координації та цілісності дій між науковими і освітянськими спільнотами, заснованих на компетентнісному підході, а також на інноваційно-гуманістичних принципах, що призведе як до підвищення конкурентоспроможності національної освітньо-наукової сфери, так і до гуманізації суспільних відносин всередині країни загалом.

Фундаменталізація освіти, зі змістовної точки зору, може привнести в навчальний процес, по-перше, систематизуючий світоглядний чинник, по-друге – ефективно прищеплювати молоді повагу і відповідальність щодо своїх знань, їх наукового обґрунтування і суспільного значення. При цьому, поряд з цінністю фундаменталізації необхідно не забуваючи про спеціалізацію і особистісне спрямування. Розв'язання проблеми фундаменталізації і професіоналізації пов'язане, з одного боку, з організацією процесу навчання студентів, а з іншого – з вимогами до фахівця в галузі певної професійної діяльності. Форми підготовки кваліфікованих кадрів (коледжі, академії, інститути, університети тощо), які існують сьогодні, по різному підходять до розв'язання цієї проблеми. Зокрема, «фундаменталізація навчання студентів реалізується передусім через збільшення питомої ваги навчальних дисциплін, у яких розкривається зміст фундаментальних наук, а професіоналізація трактується як орієнтація всього змісту навчання на забезпечення потреб майбутньої професійної діяльності

фахівця. Якщо взяти за основу один з названих шляхів, то в першому випадку фахівець буде багато знати, але мало вміти, а в другому – багато вміти, але мало знати [142, с. 104–110]». Ця суперечність розв'яжеться сама собою, якщо фахівець не тільки володітиме ґрунтовними знаннями у своїй галузі, але й умітиме асимілювати здобуті знання у своїй професійній діяльності. Підготовка такого фахівця можлива, якщо вивчення профільних дисциплін враховуватиме певні логіко-психологічні основи. Фундаменталізація знань у цьому випадку пов'язується із загальною формою пізнання предметів і явищ оточуючої дійсності, незалежно від їхнього змісту.

Фундаменталізація як ключовий чинник формування, трансформації і застосування змісту навчання в школі і вузі обов'язково повинен поєднуватися з гуманізацією як змісту освітньої діяльності, так і її організаційного забезпечення. Фактично, поряд з фундаменталізацією освіти необхідним є створення нового її розуміння, що ґрунтуватиметься на людиноцентристських принципах. «Прояви цих змін глибокі і різноманітні і передбачають відмову від жорстких авторитарних схем, пов'язаних із маніпулюванням свідомістю учнів, вони спрямовані на всебічний її розвиток, націлені на філософське осмислення питань освіти, на вироблення інноваційних підходів. Зміст освіти стали розглядати більш широко – як досліджуваний соціальний досвід, що включає в себе не тільки знання, уміння, навички, але також досвід творчої діяльності і систему цінностей [335, с. 103]». Саме за створення такого соціального досвіду, а також навчального середовища, яке сприяло б розвитку творчості та адаптаційним здатностям особистості дитини чи молодій людині, і несуть головну змістовну відповідальність заклади освіти різного рівня.

Окрім того, гуманізація змісту освіти носить не лише загально-ціннісний, світоглядний чи фундаментально-науковий характер, але й виконує чітко визначені освітні, навчальні, виховні, соціалізаційні функції, адже втілює в собі не лише загальнолюдські принципи, але й дидактичні настанови. «Розглядаючи гуманізацію як дидактичний принцип, доцільно

виокремити його регулятивну функцію в таких структурних компонентах навчально-виховного процесу: цільовому, стимулюючо-мотиваційному, змістовому, операційно-діяльнісному, контрольно-регулюючому та оцінно-результативному [291, с. 293]». Врахування цих компонентів процесу гуманізації освіти та змісту навчання, з нашої точки зору, дозволить відійти від демагогічного використання даної категорії і перетворити її на важливий практичний педагогічний принцип, який, в тому, числі міститиме феномен відповідальності за зміст освіти.

Зокрема цей принцип втілюватиме прагнення до втілення новітніх методів навчання, сприяючих творчому саморозвитку дітей та молоді, а також відповідальність закладів освіти за впровадження і використання таких методів. В сучасній школі особливо актуальним є питання впровадження в практику навчання методів, які б сприяли творчому саморозвитку школярів і студентів. В цьому контексті важливою умовою є створення змістовних умов для творчого саморозвитку як окремої особи, так і всього колективу в цілому. «Зміст навчального матеріалу, що засвоюється учнями в школі, повинен передбачати широке відображення досягнень науки, національної духовної та матеріальної культури. Досвід переконливо засвідчує, що педагогічно правильно змодельована програма організації навчально-пізнавальної діяльності учнів робить важливий вплив не лише на збагачення знань, а й на формування загальнолюдських критеріїв особистості. Виявляючи в діалозі, співпраці, партнерстві повагу до учня, толерантність і справедливість, учитель тим самим захищає свободу особистості, творить нові цінності [66, с. 242]». Саме забезпечення свободи особистості як в світоглядно-ціннісному, так і в дидактичному плані, з одного боку, сприяє створенню в навчальних закладах середовища творчого змістовного навчання, а з іншого – підвищує рівень відповідальності цих закладів за зміст і результат навчання.

Креативна складова змісту навчання теж є невід'ємним елементом його гуманізації, від якого залежить здатність суб'єктів освіти творчо підходити до різноманітних комунікативних зв'язків, що складаються в процесі

навчання, а також нести відповідальність за змістовну частину освітньої комунікації. «Людина, що отримує досвід творчої діяльності в одній галузі, може проектувати його в різні сфери особистісної життєдіяльності. Творчість є головним дидактичним принципом побудови змісту освіти. Таким чином можна констатувати, що формам творчості надається пріоритетне значення в розробці питання системоутворення змісту освіти [26, с. 12]». Системотворча природа творчості в галузі формування змісту освіти полягає ще й в тому, що основна відповідальність за змістовне наповнення навчання повинна покладатися на самі навчальні заклади, а не авторитарно делегуватися центральними органами влади, міністерствами та відомствами. Ця проблема є надзвичайно актуальною саме для трансформаційних суспільств, одним з яких є і Україна.

Таким чином, актуалізується теоретичне обґрунтування фундаменталізаційних та гуманізаційних тенденцій у формуванні змісту навчання, яке повинне призвести до вироблення конкретних методів і механізмів створення змістовно інноваційно спрямованого освітнього середовища. «Гуманізація освіти передбачає гуманізацію її цілей, форм і методів, а також самого змісту освіти. Реально гуманізація змісту освіти може і повинна здійснюватися з урахуванням різних вихідних засад [13, с. 34]». Водночас, однією з головних вимог до гуманізації освіти в нашій країні є запобігання ілюзорності та несистемності цього процесу, що спостерігається протягом останніх десятиліть. Як відзначає один з провідних українських дослідників проблеми гуманізації освіти В. Андрущенко, «на даний момент тенденції гуманізації носять в Україні поки що паліативний характер. Відбувається механічне додавання гуманітарних дисциплін до традиційного навчання «корисним знанням» та професіоналізму. Однак, насправді, процес гуманізації освіти є багатопрофільним та охоплює такі сфери: сфера управління (його демократизація); відносини між викладачами та студентами (вони повинні відбуватися на партнерських засадах); організація навчально-виховної діяльності (право вибору курсів, змісту і

форм навчання, мобільність викладачів і студентів) тощо. І центральним моментом гуманізації є перегляд змісту освіти [9, с. 13]». Для здійснення такого завдання необхідна постійна системна робота всіх суб'єктів освітнього простору, головною ознакою якої була б глибоко усвідомлювана відповідальність за зміст навчання. З нашої точки зору, це вимагає низки фундаментальних вимог:

1. Зміст освіти повинен визначатися, виходячи з інтересів і можливостей учнів або студентів. Тобто він повинен включати тільки ті елементи (знання, вміння, ціннісні орієнтації тощо), які дійсно потрібні їм для розвитку їх особистості чи для оволодіння майбутньою професією, а не стануть прости баластом у їх майбутньому житті; крім того, обсяг цього змісту повинен відповідати можливостям його засвоєння в межах визначеного навчального часу, а не призводити до розумового і психічного перенавантаження, що негативно позначається на самому відношенні до навчання.

2. Гуманізація змісту освіти передбачає представлення у ньому знань про саму людину, також матеріалів, необхідних для вироблення в учнів (студентів) самоповаги і гуманного ставлення до інших людей, які б базувалися на розумінні людини як вищої цінності. У даному випадку постає питання: як можна збагатити зміст освіти людинознавчою тематикою, не обтяжуючи цей зміст зайвою конкретикою? Вихід, очевидно, один: розробляти і запроваджувати в навчальних закладах інтегровані навчальні курси, які б репрезентували не окремі науки про людину, а вищий рівень узагальнення і систематизації людинознавства – картину світу людини.

3. Гуманізація змісту освіти, зрештою, передбачає його оптимізацію й гармонізацію, тобто представлення в ньому таких елементів, які б найбільшою мірою сприяли всебічному і гармонійному розвитку особистості, а не мали б однобічно сцієнтистського чи технократичного, природничо-математичного чи лінгвістичного або ще якогось іншого однобічного спрямування, представляючи переважно якусь одну галузь науки чи одну з

форм соціального досвіду і сприяючи переважаючому розвитку якоїсь однієї зі сторін особистості за рахунок інших її сторін [13, с. 35].

Таким чином, гуманізація змісту навчального процесу, а також його фундаменталізація, повинні охоплювати не лише зміст конкретних навчальних дисциплін, але й усі аспекти освітньо-виховного процесу. Здатність освітньої системи до фундаменталізації та гуманізації навчального процесу є показником того, наскільки навчальні заклади різного рівня готові нести змістовну відповідальність.

Така відповідальність може бути цілісно сформованою ще за однією дуже важливої умови, а саме – підпорядкованості змісту навчання загальнолюдським цінностям і стандартам: утвердження толерантності, миролюбства, екологічної безпеки, захисту прав людини, демократії, солідарності тощо. Саме освіта та її навчальний зміст несуть потенціал вищої комунікативної толерантності та можливості досягти загальнолюдські, загальнокультурні цінності, принципи та настанови, долати інтелектуальну, аксіологічну обмеженість, ксенофобію та нетерпимість. «Величезне педагогічне та соціальне значення раціонального вибору змісту освіти полягає в тому, що він сприяє розвитку взаєморозуміння та співробітництва між людьми та народами, вихованню високої толерантності незалежно від расової, національної, етнічної, релігійної та соціальної належності людей, від їх політичних та ідеологічних переконань та світоглядних позицій. Зміст освіти закликаний формувати глибоке усвідомлення кожною людиною власного права на вільний вибір поглядів, думок та переконань, а також розуміння та повагу такого ж права у інших людей [268, с. 56]». Саме заклади освіти та всі суб'єкти навчально-виховної діяльності несуть змістовну відповідальність за те, щоб такий культурно-гуманістичний, ціннісно-комунікативний потенціал освіти не був втрачений, замінений механічним набуттям знань, вмінь, навичок, технічних можливостей.

Освіта, і особливо зміст навчання, несуть на собі відповідальність за прилучення дитини, молодшої людини до світу культурних цінностей, смислів,

образів. В змісті навчання обов'язково повинні бути закладені фундаментальні культурні універсалії, опанування яких, аксіологічне реляція з якими особистісного буття власне і дає змогу людині стати людиною. Які ж елементи культури одержують сутнісний статус, формуючи кістяк освіченості? «Тут необхідні критерії вирізнення в культурі тих її фрагментів, які є невід'ємними, атрибутивними властивостями освіченості. Зазвичай, сума цих невід'ємних фрагментів культури для кожного суспільства й історичної епохи – змінна. І внаслідок цього швидкого процесу складно виявити повний набір необхідного якісного культурного і наукового багажу знань для статусу освіченої людини [83, с. 239]». Тому змістовно процес освіти є не лише передаванням знань. Освіта є відтворення, трансляція і освоєння в життєдіяльності нових поколінь особливо стійких конструктів культури – традицій і досвіду. У своїх споконвічних формах і конкретно-соціальних втіленнях традиції і досвід виступають стійкими моделями життя і поведіння конкретного співтовариства (звичаї, ритуали, обряди, уявлення, норми і правила, цінності тощо). Особливого значення освітня трансляція змісту культурних універсалій набуває в світі, який визначається інформаційними тенденціями розвитку, знелюдненням цивілізаційної сфери, розривом та кризою духовної комунікації. Національна освіта здатна в такій ситуації поєднувати у власному змісті підготовку професіонала до життя в багатовимірному інформаційному середовищі, а також високодуховну особистість, життєві принципи якої ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і стандартах. «Дуалістичний характер будь-якої національної освіти полягає, з одного боку, у збереженні доброго, міцного коріння національної культури, з іншого – в адекватному оновленні, спрямованому на підготовку особистості до життя в динамічному, взаємозалежному світі [225, с. 85]». Змістова відповідальність закладів освіти, таким чином, полягає саме у виконанні цієї амбівалентної функції: підготувати технічного професіонала, конкурентоспроможного в світі інформації, та сформувати особистість, здатну до соціокультурної творчості.

Іншим аспектом формування структури відповідальної свідомості є екологічний, який полягає в необхідності різними освітніми засобами прищеплювати дітям, юнацтву, молоді ціннісне ставлення то оточуючого середовища, впевненість в тому, що найменша дія може чинити глобальний вплив на природу. Екологічна відповідальність, таким чином, постає одним з ключових вимірів змістовного наповнення сучасної освіти, при чому не лише в розумінні розумного ставлення до природи, але й морально-духовного її сприйняття. «В умовах дестабілізації світу та глобальної екологічної кризи як ніколи вища освіта вимагає оновлення, перетворення, кардинальних змін, тобто реформування. Суть реформи полягає в переключенні свідомості людини від економічних зисків на шляхи екологічної моралі і духовності. Стрижнем реформи треба вважати визнання необхідності сповідувати ідею про те, що ключ до вирішення екологічної кризи знаходиться в духовній площині. Криза моральних цінностей виражається через деградацію оточуючого середовища у фізичній, генетичній та духовній деградації людини [80, с. 12]». Перед закладами освіти, враховуючи сказане вище, постає непросте завдання, що полягає у вихованні почуття відповідальності за долю світу, планети, природи у кожної дитини і молодої людини. Особливо ця проблема актуалізується в суспільствах, де яскраво виражене недбале ставлення до оточуючого середовища, до яких, з нашої точки зору, належить і Україна.

Ключовим виміром змістовної відповідальності закладів освіти є також прищеплення через педагогічні методи, засоби і технології цінностей громадянськості і демократії, які є підґрунтям суспільно-політичного і економічного розвитку в трансформаційних суспільствах. Недостатній розвиток громадянської та політичної свідомості і культури в нашому суспільстві зумовлює розвиток багатьох кризових явищ і тенденцій, у зв'язку з чим, на систему закладів освіти покладається ще й змістовна відповідальність за впровадження громадянсько-політичних просвітницьких принципів. «Ідеї громадянськості та демократії мають бути основними та

наскрізними в системі всього шкільного та вузівського змісту освіти. Філософським і методологічним підґрунтям демократичної освіти є усвідомлення цінності людини як такої, її гідності та прав. Тому навчальні заклади мають бути в залежності від рівня розвитку учнів або студентів максимально орієнтовані на створення можливості для дітей та молоді брати активну участь у навчальному процесі, формувати і вільно висловлювати свої думки, приймати самостійні рішення, відчувати відповідальність за себе й інших [3]». Саме громадянська та соціальна відповідальність є тією формою відповідальності, яку необхідно виховувати та прищеплювати системними методами, за які реальну відповідальність може нести тільки організована національна система закладів освіти. Таким чином, підпорядкованість змісту навчання принципам толерантності, справедливості, захисту прав людини, екологічної безпеки, свободи і демократії тощо є одним з ключових вимірів відповідальності, які постають перед закладами освіти на всіх етапах освітнього процесу.

Отже, освіта в кожному конкретному суспільстві несе на собі значну міру відповідальності за передачу суспільного досвіду, створення потенціалу розвитку та конкурентоспроможність даного суспільства поряд з іншими. Водночас освіта несе відповідальність за створення середовища розвитку особистості, її творчих можливостей та унікальних здібностей. «Кожне суспільство відтворює себе через систему освіти, транслюючи наступному поколінню ті знання, вміння та навички, які дозволяють молодій людині включатися у структури суспільства, адаптуватися до їх змін, жити у суспільстві, реалізовувати себе як в особистісному, так і в професійному напрямках [280, с. 67]». При цьому, ключовим виміром відповідальності є відповідальність змістовна, яка полягає в насиченні всіх видів діяльності фундаментальними, гуманістичними, загальнолюдськими, культурними, спеціально-професійними, особистісними тощо знаннями, вміннями, цінностями, смислами, категоріями та образами. Враховуючи наш аналіз

змістовної відповідальності закладів освіти та її різноманітних чинників та аспектів, зробимо низку взаємопов'язаних висновків.

По-перше, визначаючи зміст і обсяг педагогічної категорії «зміст освіти», ми підкреслили багатовимірність, поліфункціональність та мультисуб'єктивність цього феномену, що в свою чергу перетворює проблему змістовної відповідальності закладів освіти на комплекс питань, які потребують як світоглядно-філософського, соціокультурного та ціннісно-орієнтаційного аналізу, так і розгляду конкретних освітньо-педагогічних проблем, методик та практик, які повинні в сучасній системі освіти набувати інноваційно-гуманістичного характеру. Зміст освіти є феноменом освітнього простору, що містить суспільно необхідний комплекс знань, умінь, навичок, ціннісно-світоглядних орієнтацій та нормативних орієнтирів, необхідних для прищеплення наступним поколінням за допомогою антропоцентричних, особистісноформуючих педагогічних засобів та методик. При цьому змістовною відповідальністю в освітньому просторі наділяються в рівній мірі всі суб'єкти навчально-виховного процесу, як ті, що надають освітні послуги різного характеру, так і ті, що отримують освіту.

По-друге, розглянуто основні виміри питання «чому вчити?» як основної проблеми, яка визначає сутнісні аспекти змістовної відповідальності закладів освіти. Проблема визначення змісту освіти в такому ракурсі постає як центральне питання освітньої політики і контур відповідальності освіти, який включає в себе всі етапи формування відносин відповідальності в освітянській сфері. Фундаментальним етапом тут є процес формування державної освітньої політики, від змістовного наповнення якої безпосередньо залежить потенціал розвитку країни та її конкурентоспроможність в глобальному світі знань. Показано також, що контур відповідальності освіти, будучи системним явищем, цілісно об'єднує всіх суб'єктів освітньо-політичної та навчально-виховної дії, надаючи їм визначені рівні свободи, повноваження, можливості тощо, тим самим

визначаючи їх змістовну відповідальність як творчо-дієвих елементів освітньої системи.

По-третє, обґрунтовано ідею необхідності чіткого і різнопланового структурування змісту освіти із врахуванням всіх її етапів – від шкільного до університетського і післядипломного – заради вибудовування ефективної системи неперервної освіти протягом життя. Визначено основні принципи визначення змісту навчання у школі і вузі. Так, змістовність шкільного навчання, з нашої точки зору, значно залежить від таких факторів, як забезпечення шкільного компонента, інтеграції і диференціації змісту навчання, компетентнісного підходу, варіативної складової змісту навчання, ефективної системи оцінювання знань і вмінь школяра. Для ефективного розвитку змістовної складової університетської освіти необхідні наукове обґрунтування змісту вузівської освіти, підвищення комунікативності і потенційної мобільності університетського освітнього середовища, підвищення компетентності викладачів і зацікавленості у творчому саморозвитку студентів, розробка і реалізація педагогічних технологій виховання самоконтролю і відповідальності у студентів тощо. Такі принципи, з нашої точки зору, здатні забезпечити змістовно-відповідальнісний фундамент для особистісного саморозвитку людини протягом навчання в школі і вузі, а також підготувати підґрунтя для подальшого творчого саморозвитку, самоосвіти чи навчання в закладах післядипломної освіти.

По-четверте, виявлено необхідність та актуальність фундаменталізації та гуманізації змісту навчального процесу, які ґрунтуватимуться на принципах побудови цілісного освітнього простору, що поєднуватиме як загальнонаукове обґрунтування педагогічного процесу та його змістовної частини, так і особистісно-спрямовані інноваційно-гуманістичні методи розвитку дитини та молодшої людини, які дозволять сконцентрувати головний зміст навчання також на розвиткові особистісної унікальності. Окрім того, ці дві тенденції поєднують в собі необхідне, особливо в трансформаційному

суспільстві, усвідомлення цінності побудови цілісної картини світу (природного і соціального) на основі індивідуально-особистісних прагнень і переконань. Саме на закладах освіти і на всіх суб'єктах навчально-виховного процесу лежить змістовна відповідальність за створення сприятливого для фундаменталізації та гуманізації змісту навчального процесу освітнього середовища.

По-п'яте, відзначено необхідність підпорядкування змісту навчання в закладах всіх рівнів загальнолюдським цінностям і стандартам: утвердженню толерантності, миролюбства, екологічної безпеки, захисту прав людини, демократії, солідарності тощо. Підкреслено, що саме на підґрунті загальнокультурних та гуманістичних цінностей, образів, смислів і категорій можливо вибудовувати цілісну змістовну картину світу в навчанні дітей, юнацтва і молоді. Саме загальнолюдські цінності можуть бути єдиним фундаментом для систематичного створення змістовного наповнення процесу навчання, яке базується на інноваційно-гуманістичних принципах і цілях. Саме за їх реалізацію несуть основну змістовну відповідальність заклади освіти та всі без виключення суб'єкти навчально-педагогічного процесу. У зв'язку з цим, одним з пріоритетних напрямків реформування вітчизняної системи освіти повинно бути впровадження в організацію навчального процесу і, особливо, в його зміст аксіологічного підґрунтя, що базувалося б на загальнолюдських цінностях і стандартах.

Відповідальність навчального закладу.

Відповідальність освіти перед суспільством має структурований характер. Вона покладається на всіх учасників освітнього процесу – від держави, яка відповідає за належну, відповідаючу сучасним реаліям і перспективну освітню політику до учня чи студента, які мають відповідально ставитись до власної освіти як до найбільш важливої суспільно визначеної й цінної справи. Значна доля відповідальності покладається на навчальні заклади. Загальна організація навчального процесу, підбір і розстановка викладацьких кадрів, розробка і впровадження нових і новітніх методик,

підготовка підручників та навчальних посібників – далеко не повний перелік сфер відповідальності навчального закладу за якість освіти, яка надається особистості. Які ж повноваження повинен мати навчальний заклад – школа і університет – для того, щоб повною мірою відповідати перед суспільством за ефективне виконання покладених на них функцій? Зупинимось на цьому більш детально. Як визначили на Всесвітній конференції з вищої освіти у 2009 році в Парижі, головним фактором розвитку освітніх систем повинна стати соціальна відповідальність освіти, яка базується на таких принципах [157]:

1. Вища освіта як суспільне благо є відповідальністю усіх заінтересованих сторін, особливо урядів.

2. Стоячи перед складністю теперішніх і майбутніх глобальних викликів, вища освіта має соціальну відповідальність для покращення нашого розуміння багатогранних проблем, які включають соціальний, економічний, науковий і культурний виміри і нашу здатність відповідати їм. Вона повинна привести суспільство до створення глобальних знань, які б відповідали глобальним викликам, між іншим викликам продовольчої безпеки, зміни клімату, розподілу водних ресурсів, міжкультурного діалогу, запровадження відтворювальних джерел енергії та охорони здоров'я.

3. Заклади вищої освіти, через їх основні функції (дослідження, навчання і послуги громадянськості), що здійснюються в контексті інституційної автономії і академічної свободи, повинні збільшити свою міждисциплінарну спрямованість і просувати критичне мислення і активну громадянську позицію. Це сприяло б сталому розвитку, миру, добробуту і реалізації прав людини, зокрема рівності статей.

4. Вища освіта повинна не тільки надавати тверді навички для теперішніх і майбутніх поколінь, але й має також сприяти освіті соціально відповідальних громадян, які прагнуть до створення миру, захисту прав людини і цінностей демократії.

5. Існує потреба в більшій інформації, відкритості і прозорості щодо різних місій і роботи індивідуальних закладів.

6. Автономія – необхідна вимога для здійснення інституційних місій через якість, відповідність, ефективність, прозорість і соціальну відповідальність.

Таким чином, автономія навчального закладу є однією із важливіших запорук його відповідальності. Коли мова йде про автономію навчального закладу, найчастіше мається на увазі такий феномен як Університет, як носій фундаментальних традицій суспільства, науки і освіти та потужна сила суспільного розвитку. Університети є традиційним місцем вільного публічного вислову не лише професійних, а й суспільно-політичних поглядів [143, с. 22].

Університет, де в основі повсякденного життя принципи самоврядності, організаційно-фінансова і політична незалежність від влади, відповідальність за результати діяльності перед общиною, академічні свободи, – це природний елемент громадянського суспільства, він є важливою складовою громадянського суспільства, де соціальна адаптація індивіда відбувається в умовах свободи індивідуального вибору, особистій відповідальності за результати навчання і за умови самоврядності. У людини, що вчилася в автономному університеті, буде, принаймні, мінімальний набір базових навиків, етичних і суспільних норм, необхідних для нормального функціонування громадянського суспільства. Автономний університет сам відповідатиме за якість освіти – перш за все перед споживачем освітніх послуг, далі перед общиною і, нарешті, перед державою [141, с. 14].

Автономія університетів, як засіб забезпечення якості освіти розуміється всіма учасниками освітнього процесу, але дуже складно втілюється в реальність. У квітні 2005 р. вісім українських університетів – Національні Львівський, Чернівецький, Харківський, Дніпропетровський, Донецький, «Києво-Могилянська академія», Український католицький університет (Львів), Університет економіки і права «Крок» (Київ) за

підтримки міжнародного фонду «Відродження» утворили консорціум для експериментального впровадження основ університетської автономії у вищій освіті України. Суть цієї ініціативи полягає в створенні нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, при якій університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає соціальним інститутом, що самостійно визначає свої завдання, несе відповідальність за результати своєї діяльності перед суспільством в особі власних академічних і студентських кругів, місцевої громади і що піклується про відповідність своїй місії загальнонаціональним пріоритетам [127, с. 61]. Отже, автономія університету в такому розумінні означає його повну підзвітність і відповідальність перед суспільством за освіченість та належний рівень розвитку громадян, та перед особистістю, що вирішила отримати освіту за якісні результати освіти. Така форма є незвичною для сучасних навчальних закладів України, але втіленою у більшості відомих світових університетів.

Тимчасом автономія університетів є однією із найстаріших форм самоврядування, яка ще з середньовіччя сприяла перетворенню їх у найбільш вагомні чинники суспільного наукового прогресу. З самого початку, з XII ст., університети мали чотири важливі привілеї: виключне право надавати наукові ступені, право навчати в цілому християнському світі, автономію в юрисдикції та право до страйку і сецесії (відокремлення) з міста. Не дивлячись на значні перетворення університетів протягом близько 8 століть, самоврядування і автономія їх в усьому світі залишилися найважливішими атрибутами [74, с. 104].

Університети, які діяли на українських землях: Львівський, Чернівецький, Харківський, Київський, Одеський довгий час користувалися університетською автономією. Відповідно до статуту царського уряду від 1804 р., (укладеного за системою автономії німецьких університетів), Рада професорів обирала ректора, деканів, професорів, присуджувала і видавала докторські дипломи, вирішувала практично всі справи університетського життя. При цьому фінансування університетів на 77,1% проводилося із

державної скарбниці. Тобто, держава визнавала авторитет вчених – професорів у своїй галузі науки і довіряла їм державні кошти для найбільш ефективного використання з метою розвитку наук і підготовки фахівців [74, с. 104]. Елементи автономії були, зрозуміло, втрачені під час Радянської влади. При реформуванні системи освіти у незалежній Україні про автономію навчальних закладів згадувати стали зовсім недавно, та й те тільки у наукових колах.

Слід зазначити, що елементи університетської автономії все ж можна знайти в наявному законодавстві про вищу освіту. Проте в нашій країні норма закону і її виконання частенько дуже далекі один від одного, аби можна було серйозно говорити про те, що наші університети реально мають хоч би базові елементи автономії. Університети залишаються низовими елементами жорстко регламентованої, ієрархічної і централізованої патримоніальної системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній результат розсіяна між багатьма державними інститутами (унаслідок чого відповідальності за якість освіти ніхто не несе), а у влади, як і раніше, є всі можливості втручатися у внутрішньо університетське життя [141, с. 14]. Таким чином, самоврядування університетів за сьогоденними законами України є чисто декларативним, не має нічого спільного із автономним самоврядуванням європейських університетів. В документах про університети переважно замовчується факт підпорядкування їх місцевим обласним органам влади [74, с. 108].

Докорінна трансформація освіти, яка пов'язана із вступом світу в інформаційне суспільство, нові виклики глобалізованого світу зумовили прагнення освітніх кіл всіх країн відшукати на них адекватні відповіді, укріпити, так би мовити, свій «іммунітет» і конкурентоспроможність в умовах швидкоплинної динаміки ринкових змін. Зробити ж це, а отже, і забезпечити виконання нашим співтовариством своєї історичної місії, як переконливо доводить світовий досвід, без автономії як найбільш гнучкої і ефективної форми самоврядності, саморегуляції університетів, без створення атмосфери

відвертості і прозорості в їх діяльності просто неможливо. Ось, власне, ради чого і потрібна не декларована, а реальна автономія, що дозволяє університету самостійно визначати стратегію і тактику свого функціонування, суспільну місію, комплексно і ефективно реалізовувати їх ключові елементи, а також розширювати спектр освітніх послуг, забезпечувати диверсифікацію джерел їх фінансування, підвищувати якість учбово-виховного процесу, його технічне оснащення, розвивати міжнародну співпрацю та ін. [127, с. 61].

Університети-члени згаданого вище консорціуму так сформулювали свої основні принципи: автономія – це право університету самостійне приймати рішення, що стосуються внутрішнього управління і фінансування, визначати власну стратегію у сфері науково-дослідної роботи, а також форми і методи учбової роботи.

Автономія університету означає його щонайповнішу підзвітність і відповідальність перед суспільством.

Автономія університету означає його незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій, розмежування прав, повноважень і відповідальності держави, органів управління вищою освітою і вищого навчального закладу [141, с. 14].

Така автономія є безумовно прогресивною, але втілити її в життя дуже складно. Йдеться, перш за все, про створення нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, при якій університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає інститутом, що самостійно визначає свої завдання, несе відповідальність за результат своєї діяльності перед суспільством в особі власних академічних і студентських кругів і місцевої громади і що піклується про відповідність своїй місії загальнонаціональним пріоритетам.

Таким чином, автономія не може бути втіленою державою у навчальні заклади. Автономія – ступінь розвитку самого університету, вона повинна складатися у надрах університету та зазначати ступінь його зрілості,

готовності брати на себе відповідальність за освіту. Найгірший сценарій сьогодні – адміністративне впровадження автономії зверху. Якщо врахувати ту обставину, що система управління освітою і надалі залишається надцентралізованою, неважко спрогнозувати ситуацію, коли привабливе гасло, проголошене провідним інститутом цієї системи, буде негайно підхоплено всією адміністративною ієрархією і ми все-таки отримаємо автономію для університетської адміністрації з ще більшим безправ'ям професорів, викладачів і студентів, отримаємо імітацію і бадьорі звіти про кількість «автономізованих» університетів [141, с. 14].

Відновлення університетської автономії має бути тривалим процесом, який буде по-різному проходити у різних вищих школах. Насамперед слід змінити ставлення вчених і політиків до поняття університетської автономії. Потрібно готувати кадри вищої школи, керівників, ректорів, деканів, завідувачів кафедр і інститутів, професорів до роботи в умовах автономії, до самостійного прийняття рішень, високої моральної відповідальності, принципіальності та об'єктивності у відношенні до викладачів і студентів, ставлення понад усе інтересів науки, якої вони є творцями і найбільш авторитетними представниками в державі [74, с. 105].

Перехід до університетської автономії уявляється як поетапне виведення університетів з підпорядкування відділам вищих навчальних закладів Управління освіти і науки обласних Адміністрацій; повернення Вченим Радам університетів права остаточно вирішувати питання про присудження вчених ступенів і звань і видавати дипломи із реєстрацією їх у відповідному державному органі (протягом якогось часу це може виконувати Атестаційна Комісія при МОН України); поступово зростаюче обмеження кола питань навчальної та наукової роботи університетів, які вирішуються сьогодні МОН України, Управліннями науки і освіти та Управліннями вищих навчальних закладів міністерств і відомств.

В сучасних українських реаліях велика частина університетів (із загального числа порядку 260) використовують закриту модель управління,

засновану на так званій лінійно-функціональній структурі, і лише незначне число університетів проходить стадію формування і реалізації відкритої моделі, яка гнучкіше реагує на умови зовнішнього середовища. У зв'язку з цим на порядку денному освітньої політики – пошук, відробіток і здійснення заходів, сприяючих демократизації системи освіти. Конкретно цей процес охоплює такі напрями, як демократизація системи управління навчальним закладом; затвердження засадничих принципів його автономії; залучення громадськості до співучасті в управлінні університетами; розширення участі студентів у вирішенні актуальних проблем їх діяльності, розвиток студентської самоврядності; розширення і поглиблення академічної мобільності викладачів і студентів; забезпечення вільного вибору студентами навчальних курсів і спецкурсів; лібералізація навчальних програм і державних стандартів; підвищення творчої активності викладача і студента і тому подібне [127, с. 59].

Університетська автономія окреслює взаємозв'язок між урядом, суспільством і вузом. І чим більше університет реагує на потреби ринкової економіки, тим розмаїтнішими стають його зовнішні інтереси. Незалежність вищих навчальних закладів не завжди повинна бути самоціллю, тому пропорції між автономією та формами залежності від різних зовнішніх інтересів та підзвітності центральним органам влади можуть бути різними. Не завжди і не у всіх контекстах максимальна автономія вузів має однаково позитивні наслідки. Але водночас більша автономія забезпечить їм більшу гнучкість і здатність визначати майбутні напрями своєї діяльності.

Як визначає М. Зубрицька, університет має гарантувати якість навчання і нести соціальну відповідальність за своїх випускників. А суспільство – забезпечувати йому сприятливі умови для функціонування. Якщо більшість вищих навчальних закладів державні, то вони функціонують в рамках дефіциту бюджету, фактично це – антикризове управління. А якщо до тієї бюджетної кризи додати ще несформовану культуру контролюючих

органів і недосконале податкове законодавство, то виявиться: вищі навчальні заклади насправді функціонують в екстремальних умовах виживання [221].

Одним із кардинальних кроків забезпечення реальної автономії провідних вищих навчальних закладів стало затвердження Кабінетом Міністрів України Положення про дослідницький університет, проект якого пройшов широке громадське обговорення, при цьому більшість змістовних пропозицій зацікавлених сторін було враховано. Критеріями діяльності таких університетів у більшості країн світу є наявність вагомих наукових фундаментальних досліджень і прикладних розробок, зорієнтованих на створення і реалізацію високих технологій та інноваційний сектор в економіці, науці і техніці, наявність масштабної системи підготовки наукових кадрів за широким спектром спеціальностей, високий професійний рівень наукових та науково-педагогічних працівників, високий рівень інформаційної відкритості та інтеграції в міжнародну систему науки і освіти, здатність до формування інтелектуально наповненого інноваційного середовища, прагнення до лідерства у науковій та освітній діяльності на рівні регіону, країни, світу. Велике значення для реалізації принципів автономії має подальший розвиток вищими навчальними закладами принципів громадського самоуправління. За роки незалежності в Україні накопичено досвід функціонування систем громадської участі в управлінні вищою освітою. Головну роль серед них, безумовно, відіграють асоціації вищих навчальних закладів, ради ректорів і директорів вищих навчальних закладів, Громадська колегія при МОН та Громадська рада з питань вищої освіти при департаменті вищої освіти як відкриті системи, що активно взаємодіють з освітнім середовищем [97, с. 143].

Особливо для забезпечення дієвості автономії університету варто зазначити необхідність широкого залучення самих студентів до управління університетами на основі європейських принципів партнерства, всемірного розвитку студентської самоврядності як одного з невід'ємних інструментів стратегічної модернізації вищої освіти, підвищення її якості і інтелектуально-

культурологічної місії, формування врешті-решт гуманістичної моделі фахівця нового типу, озброєного сучасними знаннями не лише в руслі вибраної професії, але і чіткими світоглядними орієнтирами, соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу.

За таких умов необхідно зазначити, що якість освіти – основа відповідальності закладу освіти. Сучасна філософія освіти якість освіти представляє як багатовимірну модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища, в якому відбувається її розвиток, та системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання людини. Якість освіти трактується в таких вимірах як: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; процес організації навчання і виховання; критерій функціонування освітньої системи. Системне дослідження якості освіти передбачає вивчення комплексу проблем, що охоплюють:

- а) з'ясування сутності базових понять якості освіти (її означення, структурні компоненти, властивості, критерії і норми тощо);
- б) визначення процедур і показників оцінювання якості освіти (як освітнього процесу, його результату і функціональної системи);
- в) проведення моніторингу та прийняття управлінських рішень з метою забезпечення встановлених норм якості освіти на всіх її рівнях [62, с. 218].

Для України модернізація системи контролю якості постає актуальною проблемою в першу чергу в контексті загальноєвропейського простору вищої освіти. На сьогодні ж ми можемо говорити про те, що «відповідно до принципу інституційної автономії, основна відповідальність за забезпечення якості лежить на кожному з вузів. Що є основою для реальної підзвітності академічної системи в рамках національної системи якості. Під системою якості розуміємо сукупність організаційної структури, методик, процесів і ресурсів, необхідних для здійснення управління якістю [147, с. 85].

Відповідальна освіта повинна водночас сприяти реалізації інтересів суспільства та індивіда в даному соціально-історичному контексті. Це

означає, що освіта виступає своєрідним буфером між суспільством та особистістю та реалізує в ідеальному варіанті їх взаємний розвиток, враховуючи загальнолюдські тенденції розвитку. Однак виступати медіатором, посередником в сучасному суспільстві, яке динамічно втрачає власну цілісність, може тільки університет, що трансформується [15, с. 9].

В Україні існує патерналістська колективна модель відповідальності освіти. Тому гасла гуманізації призвели до того, що індивідуальні потреби стають вищими за суспільні. Особистість, яка обирає освітню стратегію керується доволі суб'єктивними чинниками: мода, престиж, думка оточення, доступність того чи іншого виду освіти тощо. Суспільство, в свою чергу, вкладаючи через державні установи певні кошти та ресурси в освіту, потребує відповідності отриманого вкладеному. Ринок праці регламентується дещо іншими законами та факторами, ніж індивідуальні освітні стратегії. Змоги регулювати виникаючі у різних місцях перекося за рахунок втручання держави в освіту (обов'язкове відпрацювання, повернення коштів, розподілення та інші механізми) не приносять бажаних результатів, а тільки спрощують вимоги до якості освіти. Дійсно, навіть вимагати якості, якщо людина з самого початку знає, що ні дня не буде працювати за фахом, а працевлаштування обумовлює той факт, що батьки за можливості знайдуть своїм дітям роботу, незважаючи на їхню професійну компетентність [25, с. 104]. Таким чином, в даний час відсутність у сфері освіти інституційних механізмів, що забезпечують зв'язок розвитку людського капіталу із зростанням добробуту громадян країни, призводить до того, що система освіти відтворює утриманське ставлення громадян до держави, не формує, а деколи стримує активність особи на ринку праці. Освіта, яка не позначається на успішності громадян, ефективності економіки, не призводить до посилення позицій держави на світовій арені, не може вважатися якісною.

В даний час освіта знаходиться в перехідній стадії від «класичної» парадигми до сучасної. Класична парадигма, сукупність ознак системи освіти характеризується одиничністю навчання: навчання за однією програмою, в

одному певному віці, в одному певному вузі. У змінних соціально-економічних умовах цього стає недостатньо. Людям потрібна всіляка освіта (за змістом, термінам навчання, рівню отримуваних знань і навиків, способам здобуття і т. п.), доступна без відриву від виробництва, в різному віці. Ці вимоги (потреби) привели до формування нової парадигми вищої освіти, яка характеризується наступними рисами:

- освіта, доступна з будь-якої точки земної кулі;
- освіта крізь усе життя;
- освіта без відриву від виробництва.

Сьогодні у всіх ВНЗ, незалежно від способу їхнього фінансування, у навчальному процесі успішно використовуються не лише традиційні форми організації навчання, а й принципово нові, що виникли у зв'язку з необхідністю оптимізації, інтенсифікації, демократизації навчального процесу [246, с. 82].

Традиційне (класичне) навчання має назву закритого, оскільки дії учня контролюються у просторі і часі. Планування освітнього процесу повністю здійснюється зверху. Відкрита освіта – нова форма навчання, нова форма забезпечення якості навчання, в якій перевага надається самостійній праці. Вона базується на свободі: вибору місця навчання, часу навчання, форм навчання. Висока якість навчання забезпечується академічністю ресурсів, врахуванням потреб ринку та посиленням відповідальності учня за якість його знань, бо він сам стає головною контролюючою ланкою процесу навчання. Таким чином, процес навчання перетворюється на процес дослідження [327, с. 245].

В принципі, реалізація такої сучасної парадигми можлива в університетах. Проте цей процес буде зв'язаний з рядом істотних проблем, пов'язаних з їх обмеженими можливостями по нарощуванню контингенту, можливостями повноцінного навчання в «будь-якому місці», сфокусованою на потребі ринку праці, недостатньою різноманітністю технологій навчання в сполученні з науково-педагогічними школами, що склалися. Ці проблеми, на

думку багатьох дослідників, вирішуються за допомогою розвитку нових форм навчання, розширення територіального обхвату, тобто подальшого розвитку і вдосконалення університету як форми навчального закладу.

Отже, для забезпечення якості форма представлення знань має бути зручна для самостійного вивчення і використання. Необхідно забезпечити контроль засвоєння навчальних матеріалів, зворотний зв'язок з викладачами по роз'ясненню необхідних питань [31, с. 174].

У відповідності до міжнародних стандартів серії ISO 9000, основою діяльності вищих навчальних закладів можуть стати вісім головних принципів або умов менеджменту якості [257]:

- орієнтація на споживача освітніх послуг і підвищення якості підготовки випускників вищих навчальних закладів;
- компетентне, толерантне керівництво (жорсткі вимоги до професійних і моральних якостей ректорів, директорів, проректорів вищих навчальних закладів);
- демократичні засади управління персоналом (створення і підтримка такого рівня мікроклімату, завдяки якому стає можливим повне залучення всіх необхідних категорій працівників для виконання головного завдання вищого навчального закладу – якісної підготовки спеціалістів);
- процесуальний підхід до управління усіма ланками вищого навчального закладу;
- системний підхід до управління якістю;
- постійне удосконалення навчального процесу;
- наукове обґрунтування управлінських рішень;
- взаємовигідні стосунки з постачальниками абітурієнтів (загальноосвітні школи, гімназії, ліцеї, ПТУ, коледжі та ін.).

У вирії реалій сьогодення суспільна думка формує безперечну необхідність освіти, а тому ставлення більшості до вищої освіти – її необхідно отримати. Освіта таким чином асоціюється з документом, що просто гарантує перехід на наступний рівень і як така сама по собі втрачає

цінність. Вища освіта стала нормою для переважної більшості випускників шкіл, через що кількість вступників до вищих навчальних закладів щороку збільшується. В умовах, коли через необхідність фінансового виживання більшість вузів «закриває очі» на рівень підготовки абітурієнтів, які подали заяву на контрактну форму навчання, в Україні за падіння народжуваності і існування великої кількості соціально-економічних проблем чисельність студентів на 10 тис. чол. населення зростає, але якість дедалі більше викликає сумнів. Вища школа має виховати людину високої загальної і професійної культури, людину інтелігентну. Її характеризує рівень загальноосвітньої підготовки і спеціальних знань; особисту відповідальність приймати самостійні рішення і нести за них особисту відповідальність; готовність до перенавчання та прийняття нових знань; доброзичливість, уміння працювати в колективі і поважати інших людей; готовність до цивілізованої конкурентної боротьби, до праці в нових соціально-економічних умовах, до створення і реалізації наукових, соціальних, культурних проектів, в тому числі і міжнародних [246, с. 90].

Для забезпечення якісної освіти, її однакової доступності для всіх громадян необхідна інституційна перебудова системи освіти на основі ефективної взаємодії освітніх закладів з ринком праці. Економіка завтрашнього дня – це інноваційна економіка знань, інвестиційних проектів і наукомістких технологій. Для подолання розриву, що збільшується, між змістом освіти, освітніми технологіями, всією структурою і інфраструктурою освітньої сфери, рівнем кадрового потенціалу системи освіти і потребами економіки в нових умовах необхідно створити механізми, орієнтовані не тільки на внутрішні соціально-економічні потреби країни, але і на забезпечення конкурентоспроможності України на світовому ринку праці [25, с. 106].

Якість освіти – об'єктивний і невід'ємний показник, за допомогою якого сучасні країни визначають відповідальність освіти тієї мети, що ставить перед нею сучасна практика. Оскільки процеси трансформації

загальнолюдських цінностей та норм торкаються будь якої освітньої системи, то найбільш успішною та конкурентоспроможною буде та, яка швидше та ефективніше буде реагувати на виклики сьогодення. В той же час в світі не існує жодної ідеальної системи освіти: кожна система освіти пов'язана зі своїми культурно-історичними традиціями і залежить від соціально-економічного положення країни. Більш того, в системах освіти багатьох країн світу є те унікальне, що інші постійно вивчають і переймають, і не лише в методах навчання, але і у вихованні, в реалізації принципу «здорового способу життя» дітей, в створенні «устрою школи» і тому подібне [321, с. 7]. Тому освіта розглядається як якісна тільки тоді, коли вона відповідає вектору простір-час на відповідній території та виконує соціально-функціональні обов'язки у відношенні до даного суспільства та його членів. Це твердження, в свою чергу, виводить на перший план розгляду особистісний чинник освіти, її особистісне спрямування.

Особистісне спрямування освіти зумовлює необхідність інтегровано оцінювати якість освіти в єдності індивідуальних характеристик особистості, педагогічних показників організації освітнього середовища і соціальних параметрів функціонування освітніх систем. Тому доцільно вирізняти внутрішні і зовнішні чинники якості освіти, які характеризують освітній процес, його результат і систему освіти загалом [62, с. 217]. Зокрема, до внутрішніх характеристик якості загальної середньої освіти можна віднести: а) якість освітнього середовища («технологічність» управління освітнім процесом, ефективність науково-методичної роботи, ресурсне забезпечення навчального процесу, кадровий потенціал школи тощо); б) якість реалізації освітнього процесу (науковість і доступність змісту освіти, педагогічна майстерність учителя, ефективність засобів навчання, зокрема якість підручників, задоволення різноманітних освітніх потреб тощо); в) якість результатів освітнього процесу (рівень навчальних досягнень учнів, розвиток їх мислення, ступінь соціальної адаптації, культури і вихованості учнів тощо.

Зовнішні показники якості освіти характеризують її як соціальну інституцію, що відображає ефективність функціонування освітньої системи, її вплив на людину і суспільні процеси, задоволення потреб особистості і держави загалом. Це – доступність до якісної освіти усіх громадян незалежно від їх соціального і майнового статусу чи інших обмежень, її відповідність освітнім стандартам, задоволення освітніх запитів, наступність у здобутті вищої освіти, відкриття перспектив професійного зростання і соціального статусу тощо.

Таким чином, очевидно, що система вищої освіти України мусить іти шляхом взаємного наближення власних напрацювань та новітнього європейського досвіду в питанні вироблення чітких стандартів якісної освіти. Доцільним, на погляд М. Кісіль, є посилення уваги до таких напрямків роботи, як [147, с. 86]:

- створення систем якості різних рівнів ;
- розробка систем менеджменту якості;
- створення незалежних агентств з гарантування якості вищої освіти.

Ще один аспект покращення якості вищої освіти – це створення незалежних агентств з гарантування якості. Для України ця проблема доволі складна, як з огляду на відсутність попереднього досвіду, так і через деяке замовчування, а то й ігнорування цього питання. У той же час робота таких агентств могла б стати не лише альтернативою державному ліцензуванню та акредитації, але й могла б сприяти в підготовці до проходження процедур комплексної перевірки.

Центральною ланкою у системі забезпечення якості освіти вважається вищий навчальний заклад, і в цьому питанні є досить багато проблем, які потребують негайного вирішення. На думку окремих фахівців, для забезпечення якості навчання на рівні вищого навчального закладу необхідно:

- створити систему забезпечення якості навчального процесу, яка включає формування навчальних планів та програм, зорієнтованих на

кредитно-модульну систему організації навчального процесу; оптимізацію співвідношення видів занять; аудиту та самоатестації, впровадження дистанційної форми та інформаційних технологій;

- удосконалити систему оцінювання знань, ввести рейтингову систему на основі єдиних вимог до змісту модулів та їх визнання науковою спільнотою;

- організувати спеціальну службу моніторингу, а з часом – впровадити систему управління навчальним процесом на основі якості, наявності і ефективності роботи якої включити до критеріїв оцінки під час акредитації ВНЗ [349, с. 82].

Отже, в Україні, перш за все, потрібні прозорі та зрозумілі всім методології контролю якості освіти [257]. Такі процедури існують давно, але вони постійно вдосконалюються, бо традиційні державні механізми забезпечення якості в системі вищої освіти, які були притаманні адміністративно-командній економічній системі, сьогодні більше не використовуються в країнах з перехідною або ринковою економікою. Сьогодні, наполягає М. Згуровський [118, с. 56], має місце загрозлива тенденція до погіршення у масовому вимірі саме якості освіти, що пов'язано з цілою низкою причин:

- у системі державних пріоритетів освіта не вважалася суттєвим фактором суспільного розвитку, тому для свого виживання державний сектор освіти змушений був ввести контрактну форму навчання, залучивши таким чином інвестиції від населення в розмірах, що перевищують половину його потреб. Як наслідок, економічні критерії витіснили критерії вимогливості на фоні невисокої престижності новітніх знань;

- вищим навчальним закладам відводиться другорядна роль у проведенні передових наукових досліджень, які є основою елітної університетської підготовки. Це автоматично визначає другорядність університетської науки як у системі державних пріоритетів, так і в принципах її фінансування, що суперечить світовій практиці. У результаті

суттєво знижується науковий рівень педагогічних колективів, наукових шкіл, дослідницьких центрів вищих навчальних закладів;

– ще не досить розвинутими є інститути контролю та управління якістю навчання, з чим тісно пов'язані процеси ліцензування, акредитації, атестації вищих навчальних закладів (ВНЗ) і не тільки внутрішні, а й зовнішні, тобто європейськими організаціями. Аби суспільство могло переконатися в тому, що курси, програми і дипломи, які пропонуються в рамках навчання, відповідають необхідним стандартам, потрібні надійні, прозорі та зрозумілі процедури оцінювання якості навчання, відмінні від традиційних. Очевидно, оцінюватись мають не лише матеріальна база, абсолютні показники оцінок, професорсько-викладацький склад, методичне забезпечення тощо, а в першу чергу кваліфікація, здібності й знання випускників відповідно до сучасних вимог практики і технологічного розвитку;

– масове, «конвеєрне» навчання призвело до того, що у більшості випадків дипломний проект або дипломна робота мають навчальний характер, а їхня конструктивна, інноваційна складова, як правило, невелика, тобто дипломний проект поступово стає випускною, а не кваліфікаційною роботою.

Для подолання зазначених недоліків навчальні заклади повинні взяти на себе відповідальність за актуальність, ефективність, прозорість, концептуальність навчального процесу. Досвід впровадження інноваційних технологій в освіту свідчить, що цей процес повинен ґрунтуватися на експертизі та підготовці необхідної матеріальної, кадрової, методичної бази. Бо нові педагогічні та наукові технології виступають базовими складовими суспільного прогресу. Особливу роль для забезпечення ефективності навчального процесу відіграє сьогодні проблема інтеграції вузівської освіти та науки в сучасні технології [246, с. 91].

Професійна освіта повинна дати можливість оволодіння культурою. Складність полягає в тому, щоб визначити ту частину культури, яку студенти

«повинні», з погляду соціальної, і «можуть», з погляду особистісної функцій, опанувати. Тому всякий зміст має визначатися з обліком, по-перше, соціальної необхідності і, по-друге, можливостей особистості. Л. Журавльова в цьому аспекті зазначає, що «метою сучасної освіти є людина-ідеал, якій притаманна культура творчої праці, розумного споживання, культура гуманістичного спілкування, культура пізнання, культура естетичного засвоєння дійсності таким чином, щоб вона робила людину не тільки освіченою, але й культурною, духовною, вчила не лише думати, а й мислити, націлювала не на оволодіння готовими знаннями та їх застосування, а на креативність [110]».

Концептуальні основи забезпечення відповідальності освіти можна окреслити як наступні:

- рівність можливостей учасників освітнього процесу при вирішенні питань функціонування і розвитку освітніх установ і системи в цілому;
- колегіальність в ухваленні рішень і персональна відповідальність суб'єктів управління і самоврядності;
- свобода вибору кожним учасником освітнього процесу форм, методів і механізмів участі в управлінській діяльності;
- плідна співпраця, відповідно до якої ухвалення управлінських рішень організовується на основі широкого і вільного обговорення;
- цивілізований дозвіл конфліктів і протиріч за допомогою погоджувальних заходів і механізмів [217, с. 123].

Сьогодні більшість українських вузів користуються традиційною схемою внутрішньої перевірки якості освіти, яка зазвичай включає такі елементи, як:

- наявність затверджених у встановленому порядку навчальних планів, графіків навчального процесу, робочих програм з дисциплін;
- відповідність змісту навчальних планів і робочих програм критеріям та стандартам якості вузу;

- відповідність розкладу занять логіці викладання з кожної дисципліни;
- відповідність елементів навчального процесу (лекцій, семінарів, лабораторних занять тощо) затвердженим планам та програмам;
- комплектність і достатність методичного забезпечення з дисциплін (методичні вказівки, конспекти лекцій, настанови виконання лабораторних робіт тощо);
- достатність, регулярність і рівень організації поточного контролю (контроль якості знань студентів, їх задоволеність якістю навчального процесу);
- оперативність прийняття та реалізації коригуючих заходів [147, с. 86].

Водночас відзначимо, що сучасна освіта перебуває у стані межової ситуації: формувати в індивіда наукову картину світу чи забезпечити його такою кваліфікацією, яка б просто зробила його підготовленим до життя. При цьому підкреслюється, що освіта створює здебільшого окремі щодо цілісності людини риси, які реалізуються в межах звичайної соціальної адаптації, котра, у принципі, є індіферентною до творчого потенціалу сучасної особистості. У сьогоднішній освітній практиці трансляція на шкільному рівні здебільшого безнадійно застарілих наукових даних нерідко перетворюється на даремне навантаження, яке не лише непотрібне у житті, а й підлягає перегляду на предмет своєї наукової цінності. Вища школа здебільшого намагається позбутися примітивних шкільних знань. Ось чому школа, даючи знання тільки фрагментів окремих наук, часто губить основне, визначальне, постійно віддаляючись від споконвічних завдань освіти [83, с. 239].

Водночас звернемо увагу на те, що результати освіти не виявляються миттєво, вони не є втіленням техніки реалізації наміру, а виникають завдяки внутрішньому процесу формування людини і тому постійно перебувають у стані розвитку. Саме з цього і складається перевага поняття освіти стосовно

звичайного культивування результатів відображення тих наявних задатків у людини, завдяки яким це поняття виникнуло. Культивування таких задатків – це розвиток у понятті чогось такого даного, коли ним виступають, наприклад, вправи і старанність суб'єкта навчального процесу, що перейшли в звичку. А у процесі навчання, навпаки, те, на чому і завдяки чому хтось одержує освіту, має бути засвоєним цілком і повністю. У цьому відношенні до освіти входить все те, чого вона торкається, і ніщо не зникає, а зберігається [83, с. 240].

Наслідком зміни соціально-економічних умов є підвищення вимог працедавців до рівня підготовки фахівців, що випускаються. Сьогодні для того, щоб бути конкурентоздатним і таким, що зажадався, фахівцеві окрім професійних потрібні ще і загальні компетенції, застосовні в будь-якій професійній діяльності. До загальних компетенцій можна віднести уміння працювати на комп'ютері, грамотну і виразну мову, здатність проводити презентації технологій і продукції, уміння вести переговори, знання іноземних мов та інші. На ринку праці бажаними є особові якості фахівця, такі як комунікативні здібності, креативне мислення, здатність легко адаптуватися до умов, що змінилися, уміння працювати в команді, здатність працювати самостійно [56, с. 26]. Тому відповідальна освітня діяльність навчального закладу для забезпечення актуальності та ефективності спрямована з одного боку на забезпечення відповідного рівня знань, а з іншого на відтворення конкурентоспроможних рис фахівця – цю складову повинні передбачати сучасні навчальні плани та програми.

Прискорення темпів оновлення технологій призводить до необхідності розробки адекватного змісту освіти і відповідних технологій навчання. Успішність розвитку змісту і технологій навчання багато в чому пов'язана з тим, наскільки ефективно скорочуватиметься зростаюча невідповідність якості освіти вимогам працедавців, що висуваються до неї. Дане відставання в першу чергу виражається у відсутності адекватної реакції системи професійної освіти на потреби ринку праці. Більше половини випускників

установ середньої професійної освіти не працевлаштуються за одержаною в навчальному закладі спеціальністю. А у разі працевлаштування на роботу за фахом вони не володіють сучасними і ефективними способами діяльності на виробництві.

Сучасна українська система освіти характеризується фактичною відсутністю відповідальності навчальних закладів за кінцеві результати освітньої діяльності. Не розвинені достатньою мірою незалежні форми і механізми участі громадян, працедавців, професійних співтовариств у вирішенні питань освітньої політики, зокрема в процесах незалежної суспільної оцінки якості освіти. Існуючі, наприклад, у вищій освіті підходи до оцінки якості освітньої діяльності є переважно формальними [25, с. 107].

Достатньо гострою в Україні є проблема структурних невідповідностей між обсягами і структурою підготовки фахівців з вищою освітою і реальними потребами економіки й суспільства. Вища школа готує багато фахівців, які не знаходять попиту на внутрішньому ринку праці і не можуть працевлаштуватися або тому, що немає потреби в таких фахівцях, або тому, що працедавців не влаштовує рівень їх кваліфікації. З іншого боку, економіка відчуває нестачу у кваліфікованих фахівцях у багатьох базових галузях. Відчувається дефіцит інженерів-механіків, інженерів-приладобудівників, інженерів-будівельників, енергетиків, хіміків-технологів, фахівців у сфері комп'ютерних та інформаційних технологій. Оптимізація державного замовлення на підготовку фахівців є серйозною економічною і соціальною проблемою. З одного боку, готуючи фахівців, яким нелегко працевлаштуватися, вищі виконують важливі соціальні функції підвищення загального рівня освіченості нації та пом'якшення проблеми зайнятості молоді. Однак, з другого боку, державний бюджет не виконує завдання забезпечення кваліфікованими фахівцями ті галузі економіки, за рахунок яких Україна повинна здійснювати науково-технічний розвиток. Останнім часом державне замовлення зазнало деяких змін: дещо збільшені завдання на підготовку фахівців з таких галузей знань, як фізико-математичні науки,

комп'ютерні науки, інформатика та обчислювальна техніка, машинобудування і металообробка, електротехніка й електромеханіка, транспорт і транспортна інфраструктура, будівництво й архітектура тощо. Водночас знижені обсяги держзамовлення на підготовку економістів, юристів, менеджерів. Однак оптимізація держзамовлення не може зводитися лише до перерозподілу обсягів підготовки. Проблема в тому, що у переважної більшості випускників української середньої школи відсутні мотивації до оволодіння професіями, пов'язаними з фундаментальним науковим знанням, дуже низький інтерес до багатьох інженерно-технічних спеціальностей. Окрім цього, отримана ними в школі природно-математична підготовка явно недостатня для оволодіння навчальними програмами, пов'язаними із вивченням точних наук. Через це останніми роками спостерігається відсутність конкурсу на ці напрями і спеціальності, навіть у престижних вищих навчальних закладах. Це загрожує збереженню науково-педагогічних шкіл, згубно позначається на рівні навчального процесу та якості підготовки випускників [22, с. 40].

За зазначених вище умов зростає відповідальність керівництва закладу освіти, яке повинне не тільки забезпечувати якісну підготовку фахівців, а й відповідати перед суспільством та громадою.

Серед основних пріоритетів розвитку системи освіти провідна роль сьогодні відводиться питанням громадянської участі, об'єднання зусиль різних організацій і відомств на користь освіти. Керівництво закладу освіти повинно вести діалог з суспільством, одночасно піднімаючись на новий рівень осмислення своєї ролі в реалізації державної освітньої політики. Система освіти повинна готувати людей, що уміють не лише жити в громадянському суспільстві і правовій державі, але і створювати її – такі чекання держави. Але самі по собі вони не здійсняться, якщо не будуть вироблені механізми діалогу влади і суспільства у сфері освіти [217, с. 122].

Проблема негнучкості та інерційності системи керівництвом освіти багато в чому пов'язана з проблемою дефіциту викладацьких і управлінських

кадрів необхідної кваліфікації. Через низький рівень заробітної платні державна система освіти стає все менш привабливою сферою професійної діяльності. Низький рівень офіційної заробітної платні і нерозвиненість механізмів додаткового легального заробітку приводять до зростання обсягу тіньових фінансових потоків у системі освіти. Зниження престижу професії вчителя і викладача є основною причиною відпливу кваліфікованих кадрів в інші сфери діяльності. Система перепідготовки і підвищення кваліфікації, яка відстає від реальних потреб галузі, не дозволяє здійснювати розвиток кадрового потенціалу, здатного забезпечити сучасний зміст освітнього процесу і працювати, використовуючи сучасні освітні технології. Найпривабливіший для викладача варіант кар'єрного зростання пов'язаний з перспективою призначення на адміністративні посади, проте ефективні механізми ротації управлінських кадрів в системі освіти не розроблені. Низька кваліфікація значної частини адміністративно-управлінського персоналу не дозволяє здійснювати розвиток системи освіти на підставі впровадження ефективних форм і технологій організації і управління [25, с. 107].

Проблема керівництва ускладнюється тим, що зазвичай керівні посади обіймають посадовці, які не є управлінцями за фахом, а їх світогляд формувався здебільшого за часів централізованої тоталітарно-державницької парадигми керування. На вищих рівнях освітнього адміністрування відсутні так звані «носії змін» – люди, які б професійно і відповідально могли б проводити необхідні інституційні зміни, сприяти впровадженню урядових програм, забезпечувати координацію роботи уряду. Це особливо контрастує з новою потребою поступового переходу на виконання управлінських функцій на основі європейських демократичних стандартів [334].

Вимоги до рівня кваліфікації керівників навчальних установ мають бути зумовлені змінами у системі освіти, які тривають, проектується чи прогноуються. У перспективі основне завдання менеджерів освіти буде складатися в інтегруванні невизначеності в системі прогнозування, прийнятті

рішень та організаційної структури, що потребує від менеджерів освіти високого професіоналізму – здатності не тільки до адаптації, а й до інновацій та постійного навчання. Діючи в умовах ринкової економіки, освітні установи вимагають високоефективного менеджменту, заснованого на сучасних концепціях, стратегіях і моделях керування, орієнтованих на досягнення конкретного освітнього результату. Отже, в умовах модернізації освіти актуальними вважають наступні основні функції менеджера освітнього процесу в навчальній установі [108, с. 52]:

- пошук освітніх систем, програм, технологій, адекватних цілям, поставленим перед освітою;
- створення організаційно-змістовних, організаційно-методичних, організаційно-правових умов освітнього процесу навчального закладу;
- добір педагогічних кадрів, організація їхньої діяльності і підвищення кваліфікації;
- забезпечення психолого-педагогічного супроводу освітнього процесу;
- проведення посередницьких функцій між педагогічним колективом й науковим забезпеченням освітнього процесу, а також взаємодія з педагогічними колективами інших навчальних закладів;
- організація моніторингу освітнього процесу і його корекція;
- аналіз продуктивності й результативності освітнього процесу за підсумками навчального року.

До важливих складових професійної якості керівника освіти В. Мельник, наприклад, відносить [198, с. 9]: 1) правову культуру: знання базових законів, норм, правил, відомчих та інших нормативно-інструктивних документів, що регулюють діяльність навчального закладу; 2) психолого-педагогічну культуру: знання психології та педагогіки в інтересах навчання й виховання учнівського колективу, формування нових якостей в учнів; використання відповідних методів впливу на всіх учасників навчально-виховного процесу; налагодження комунікацій, ділового та міжособистісного

спілкування; 3) управлінську культуру: знання теорії та процесів управління, їх закономірностей, властивостей, функціонування змісту, видів, форм і методів управлінської діяльності; 4) організаційну культуру: знання організаційних характеристик процесів управління, виявлення його учасників та їх взаємодія; попереднє проектування та всебічне впорядкування, чіткість, послідовність усіх видів та етапів управлінських дій; організація, класифікація та документування інформаційних потоків.

В останній час в Україні ведеться багато дискусій щодо долі приватної освіти, в тому числі – місця приватних вищих навчальних закладів (ВНЗ) у системі вищої освіти країни. Приватна освіта є особливим, новим елементом освітньої системи і відповідальність приватного закладу перед суспільством також потребує визначення.

Багато різних поглядів існує з цього питання як серед освітян – викладачів, керівників різних рівнів, студентів, так і серед українського населення. Хоча в країні вже чимало приватних навчальних закладів мають позитивний досвід і досягнення в підготовці фахівців, все ж вони часто розглядаються не тільки як альтернативні державним і муніципальним ВНЗ, а навіть як небажані конкуренти. Це, вочевидь, пояснюється як недосконалою нормативно-правовою базою в галузі освіти (в частині – приватної вищої освіти), недостатньо вивченим досвідом функціонування недержавних секторів освіти економічно розвинених країн, так і випадками шахрайства і обману з боку деяких приватних ВНЗ [58, с. 16].

В Україні протягом майже всіх років її незалежності існують різні типи навчальних закладів недержавної (приватної) форми власності. Це – й дитячі садки, ліцеї, гімназії, школи, а також різноманітні ВНЗ. Основними соціальними функціями приватної вищої освіти в самому загальному вигляді виступають: заповнення в освітній системі вільних ніш, утворених у результаті переходу до ринкової економіки, і задоволення нових освітніх потреб населення [96, с. 35].

Головною особливістю недержавного (приватного) сектору вищої освіти України є відсутність чіткої законодавчо-нормативної бази щодо його існування й діяльності (в тому числі – організаційно-правових норм утворення й функціонування ВНЗ недержавної та некомунальної форми власності), невизначеність критеріїв безприбутковості його діяльності, а, в результаті, невирішеність проблем щодо віднесення недержавних і некомунальних освітніх закладів до безприбуткових організацій і установ, принципів їхнього оподаткування, пенсійного забезпечення науково-педагогічного персоналу й недостатня увага до потреб всієї системи недержавної освіти [58, с. 28]. Така ситуація, безумовно не може не відобразитися на якості освіти, адже в ситуації невизначеності дуже важко будувати перспективне планування, а тим більш створювати наукову базу. Однак виникнення недержавних навчальних закладів розглядається як позитивне надбання [247, с. 3], оскільки навчальні заклади недержавної форми власності сприяли:

- процесу демократизації системи освіти, підриву монопольного становища і диктату державних навчальних закладів у сфері освіти, розширенню можливостей вибору й одержання вищої освіти;
- зростанню чисельності студентів і відповідно збільшенню показника кількості студентів на 10 тис. населення;
- створенню конкурентного середовища, що стимулювало державні ВНЗ на пошук ефективних шляхів виходу з кризи в освіті, на оновлення змісту навчально-виховного процесу, його матеріально-технічної бази і кадрового потенціалу;
- активізації інноваційної діяльності, впровадженню принципово нових форм і методів навчання та виховання, управління цими процесами й особливо їх фінансування – одержання і використання небюджетних коштів;
- порятунку «від вулиці» багатьох випускників середньої школи, одержанню засобів до існування сотнями і тисячами вчителів, викладачів, учених, створенню сприятливих умов для їх творчої, інноваційної діяльності.

Тобто, приватні заклади комусь надають єдиний шанс отримати диплом і роботу за покликанням. Недержавний сектор вищої освіти дозволяє запозичувати світовий досвід у цій галузі, зміцнює її матеріально-технічну базу, зберігає науково-педагогічні кадри, розвантажує держбюджет, створює нові робочі місяці. Але виникає питання в розподіленні відповідальності між державою та власне приватним навчальним закладом. Г. Золотухін [121, с. 17] окреслює тенденції, що заважають відповідальності приватних навчальних закладів. По-перше, обов'язкова акредитація та ліцензування приватного навчального закладу нібито гарантує отримання диплому державного зразка, але є багато випадків коли процедуру ліцензування та акредитації ігнорують, а тому диплом перетворюється на містифікацію. По-друге, мотивом створення приватного навчального закладу іноді стає заробляння грошей, а ніяк не розвиток системи освіти, а тому скорочуються строки підготовки, спрощуються навчальні програми та зміст їх викладання, а говорити про якість освіти за таких умов взагалі неможливо. Крім того, існують такі професії, в яких небезпечно готувати фахівців у приватному закладі. Зрозуміло чому: в їхніх руках – доля, життя людей. Розмови про заборону готувати у приватних закладах, скажімо юристів чи медиків велися, але все обмежилося, як годиться, розмовами – державну монополію на підготовку з цих професій було втрачено.

По-третє, досить своєрідне становище в таких ВНЗ викладачів, особливо кандидатів і докторів наук. Останніх у приватних закладах обмаль, тим більше таких, для кого це основна робота. З іншого боку – студенти. За них платять батьки. Такі студенти вже в першому семестрі зрозуміли: їм не пробачать лише затримки з оплатою. Таким чином якість освіти знов опиняється під загрозою.

Приватні вузи часто називають альтернативними. Як зазначає О. Дікова-Фаворська: «Ми не згодні з таким визначенням, бо альтернативність вбачають в оплаті навчання, але альтернативність, на нашу думку, не можна зводити до проблеми платності. Ми вважаємо, що

альтернативність мусить полягати в іншому. По – перше, приватні вузи пропонують такий вибір навчальних дисциплін, які не читаються в інших закладах. По-друге, альтернативність полягає у залученні до приватної вищої школи найбільш кваліфікованих викладачів. По-третє, приватні вузи неможливі без орієнтації на індивідуальні форми навчання. Тут непридатні групи по 30 осіб, лекційні потоки по 150 студентів. І, нарешті, останнє за рахунком, а не за важливістю: в приватних вузах більш ніж де потрібна висока вимогливість як під час набору, так, і ще більше, під час навчання [96, с. 36]». Саме це, на думку науковців може забезпечити якість та відповідальність приватного сектору освіти перед суспільством. Голова асоціації навчальних закладів України приватної форми власності І. Тимошенко визначає, що основна характеристика ВНЗ приватної форми власності – це якісна чітко спрямована підготовка фахівців. «На початку свого створення ці навчальні заклади виконували основну функцію – розширити доступ до освіти всім бажаючим навчатися. Але за 15-18 років – скільки існують ВНЗ ПФВ – певна їх кількість створили потужну матеріальну базу, підготували свої науково-педагогічні кадри, розробили навчально-методичне забезпечення, запропонували спеціальності, яких потребував ринок. І саме основне – ми мали змогу набирати «своїх» студентів через психологічне тестування, співбесіди з абітурієнтами; організацію дієвої практики студентів, стажування їх за кордоном [247, с. 4]». Як показує практика спілкування з абітурієнтами, вони в більшості обирають не форму власності закладу, а спеціальність, вартість навчання, відгуки своїх друзів і знайомих, місце розташування та цікаве студентське життя. Тому вже настав час говорити не про форму власності ВНЗ, а про їх рівень якості.

Певною мірою суб'єктом підприємницької (економічної) діяльності є приватні ВНЗ зі своїми специфічними функціями. Насамперед завдяки їм помічаємо зіткнення тенденцій до уніфікації і диференціації освітніх систем. Ці навчальні заклади оперативно реагують на потреби ринку, впроваджують нові дисципліни і педагогічні технології. Диференціація доходів населення

дозволяє задовольняти його зростаючі освітні потреби, залучати приватним ВНЗ до роботи кваліфікованих викладачів. Виокремити позитивні та негативні боки діяльності приватних навчальних закладів неможливо, оскільки саме те, що створює основу їх існування при недбалому та безвідповідальному керівництві може стати негативною стороною. Г. Золотухін визначає такі негативні риси, що впливають з позитивних. «Водночас вони відгукуються і на досить розвинену в нашому суспільстві потребу «бути в моді» (Е. Фромм), сприяють неспівпадінню функції освіти і професіоналізації. Завдяки їм не тільки знання, а й молодих спеціалістів уже порівнюють з товаром, який потрібно продати на ринку праці. Хоча, заради справедливості, слід погодитися з думкою: «Сьогодні нормально жити, якщо не паразитувати і не красти, може тільки високий професіонал, котрий користується попитом на ринку праці». Під впливом часто успішної діяльності комерційних закладів ректори державних установ (фінансуються за рахунок бюджету лише на 35%) почали дивитися на студентів, котрі навчаються за власні гроші, як на своїх годувальників [121, с. 16]».

Взагалі виникнення приватної вищої освіти було зумовлене загальносвітовими тенденціями, пов'язаними з орієнтаціями світового суспільства на інформатизацію та ринкові економіки, а тому є процесом об'єктивним. Трансформаційні процеси в освіті структурними змінами не обмежилися. Не менш важливим напрямком змін є впровадження в освіту сучасних інноваційних технологій, більш сприятливими до яких виявилися приватні заклади освіти. Це пояснюється кількома причинами. По-перше, вони не сковані попереднім досвідом, традиціями, які тяжіють над державними закладами освіти з великою історією. По-друге, внаслідок залежності від ринку праці вони змушені оперативно вносити зміни у підготовку фахівців. По-третє, конкуренція з державними навчальними закладами змушує їх постійно бути у пошуку нового, ефективного, що привернуло б до них увагу бажаючих здобути освіту [246, с. 4]. Це свідчить

про те, що дійсно не форма власності, а засоби реалізації освітньої стратегії забезпечують відповідальність навчального закладу перед суспільством.

Таким чином, головною проблемою забезпечення якості освіти залишається підготовка керівних кадрів для освіти.

Ефективність управління вищими навчальними закладами є, образно кажучи, одним з трьох «китів» модернізації вищої освіти в Європейському Союзі разом з навчальною і фінансово-економічною компонентою [127, с. 58]. Саме тому підготовка керівних кадрів для освіти є важливим чинником забезпечення її відповідальності перед суспільством та особистістю.

Останнім часом в Україні склалися наступні форми отримання управлінської освіти: підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації на базі додаткової професійної освіти; отримання магістерської підготовки на базі університетської освіти. Зрозуміло, що професійна підготовка таких фахівців можлива лише на університетському рівні, який забезпечує необхідні глибокі академічні знання, вміння та навички. Проте, як свідчить світова практика підготовки зазначеного фахівця доцільною є дворівнева підготовка управлінців у галузі освіти: для освітніх установ та для органів управління освітою, а отже навчання їх має здійснюватися за різноманітними схемами й мати власні особливості [108, с. 51]. Ефективність управління системою вищої освіти в Україні ускладнюється і тим, що державні вищі навчальні заклади підпорядковані 28 міністерствам і відомствам. Це ускладнює координацію і кооперацію їх діяльності, концентрацію науково-педагогічних працівників на пріоритетних науково-технічних напрямках, моніторинг якості освіти, формування і розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, призводить до невиправданого дублювання цієї підготовки. Міністерство освіти і науки останнім часом проголошує необхідність приведення мережі вищих навчальних закладів у відповідність до реальних потреб держави, поетапної передачі всіх вищих навчальних закладів до сфери управління МОН, оптимізації мережі вишів шляхом їх об'єднання, створення крупних регіональних, корпоративних, дослідницьких

університетів, в яких буде зосереджений високий науково-педагогічний і методичний потенціал, забезпечені сучасні стандарти організації навчального процесу і наукових досліджень, упроваджений сучасний університетський менеджмент [22, с. 39].

В. Дивак стверджує, що демократизація освітньої діяльності вимагає адекватних змін і в роботі з підготовки керівних кадрів освіти, а також пошуку і впровадження методик інноваційних технологій для формування нового покоління директорів загальноосвітніх та вищих навчальних закладів. Сьогодні керівники навчальних закладів, наражаються на певні труднощі в роботі: змінюються, розширюються їх функції, ускладнюється їх роль. Саме тому процес усвідомлення цих процесів і адаптації до них вимагає терпіння і часу, а також – підготовки професійного керівника, який є висококваліфікованим фахівцем і в галузі управління навчальним закладом, і у навчально-виховній роботі [93].

На сьогоднішній день неможливо уявити навчальний процес у вищій школі без використання інформаційних технологій і засобів навчання. Але без інформаційних технологій неможливо уявити й управління освітою. Дослідник О. Кравчина стверджує, що застосування інформаційних технологій у системі управління освітою є особливо необхідним, оскільки саме управлінські рішення спроможні змінити всю систему в цілому, а від їх правильності та своєчасності залежить ефективність системи освіти. Одним із методів удосконалення системи управління освітою є впровадження новітніх інформаційних систем. Це дозволяє оптимізувати процес обміну інформацією, зменшити обсяг роботи адміністратора системи освіти та дозволяє йому приймати ефективні управлінські рішення [163].

Управлінець навчального закладу як ніхто інший повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та бути обізнаним у сучасних новітніх інформаційних розробках які стосуються управління навчальним закладом та інформатизації освіти взагалі.

Сучасний керівник загальноосвітнього навчального закладу повинен мати ґрунтовну підготовку з теорії управління соціально педагогічними системами, педагогіки, економіки, філософії освіти та інших наук сумісних із педагогікою, розглядати об'єкт управління – загальноосвітній навчальний заклад як відкриту, соціально-педагогічну систему, яка взаємодіє із соціумом; задовольняти освітні запити різних верств населення, забезпечувати розвиток закладу в конкурентному середовищі. Професійна готовність резерву керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінської діяльності визначається як особистісне, цілісне новоутворення, як інтегральна якість особистості у структурі якої виділяється ціннісно-мотиваційний та особистісний, когнітивно-пізнавальний та операційний компоненти, реалізація яких у сукупності забезпечує ефективне управління загальноосвітнім навчальним закладом.

Компетентність керівника навчального закладу – мета й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій (загальних, педагогічної, психологічної, інформаційної, комунікативної, міжкультурної, управлінської та ін.), що сприяють соціалізації особистості, формуванню у неї світоглядних та науково-професійних поглядів, визначають успішність діяльності (у т. ч. професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення.

Керівники загальноосвітніх навчальних закладів, гімназій, ліцеїв на сучасному етапі розвитку освіти зацікавлені в отриманні знань з господарських, фінансових та маркетингових питань в освіті, оскільки вони самі стають менеджерами, управляють педагогічною системою школи, її розвитком, організують і стимулюють професійну діяльність педагогічних працівників, вивчають попит на освітні послуги та забезпечують їх якісне надання, займаються господарською діяльністю, намагаючись дотримуватися відповідності показників роботи навчального закладу державним стандартам

загальної середньої освіти, утримувати його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг, мати достатній рівень професійної компетентності [94, с. 3].

Одним з підходів щодо оптимізації управлінської діяльності керівників шкіл є підхід, що базується на врахуванні психологічних особливостей організаційної культури школи. Тому в процесі післядипломної освіти керівників необхідно здійснювати їх спеціальну підготовку до формування організаційної культури. Під психологічною підготовкою керівника до формування організаційної культури розглядається комплекс мотивів, знань, умінь і навичок, особистісних якостей, які забезпечують ефективне формування організаційної культури, адекватної цілям, завданням і потребам педагогічного колективу й шкільної організації та складається з чотирьох основних компонентів: 1) мотиваційного; 2) когнітивного; 3) операційного та 4) особистісного [277, с. 5].

Неперервний розвиток професійної компетентності керівників навчальних закладів визначається соціальним замовленням на забезпечення професійного управління навчальними закладами. До недавнього часу професійну підготовку у системі вищої педагогічної освіти директори ЗНЗ не отримували. Віднедавна педагогічні працівники отримали можливість здобувати вищу професійну освіту за спеціальністю «Управління навчальним закладом». На даний час в суспільстві для забезпечення якості та відповідальності освіти існує нагальна потреба у розширенні підготовки кваліфікованих керівників.

Висновки до шостого розділу

Підводячи підсумок, зазначимо наступне:

Ключовим виміром відповідальності є змістовна відповідальність, яка полягає в насиченні всіх видів діяльності фундаментальними,

гуманістичними, загальнолюдськими, культурними, спеціально-професійними, особистісними та іншими знаннями, вміннями, цінностями, смислами, категоріями й образами.

Принагідно змістовна відповідальність в освітньому просторі однаково притаманна всім суб'єктам навчально-виховного процесу – не тільки тим, хто навчає, але й тим, хто навчається.

Питання «чому вчити» виявляється основною проблемою, яка визначає сутнісні аспекти змістовної відповідальності закладів освіти. Визначення змісту освіти в такому ракурсі постає як центральна проблема освітньої політики і контур відповідальності освіти, який передбачає проходження різних етапів формування відносин відповідальності в освітній сфері.

Змістовна відповідальність закладів освіти передбачає необхідність чіткого і різнопланового структурування змісту освіти із врахуванням усіх її етапів – від шкільного до університетського і післядипломного – з метою вибудовування ефективної системи неперервної освіти протягом життя. Істотну роль в цьому процесі відіграють основні принципи визначення змісту навчання у школі та ВНЗ.

Змістовність шкільного навчання значно залежить від таких факторів, як забезпечення інтеграції і диференціації змісту навчання, компетентнісного підходу, варіативної складової змісту навчання, ефективної системи оцінювання знань і вмінь школяра. Для ефективного розвитку змістовної складової університетської освіти необхідні наукове обґрунтування змісту вищої освіти, покращення комунікативності та потенційної мобільності університетського освітнього середовища, підвищення компетентності викладачів і зацікавленості у творчому саморозвитку студентів, розробка і реалізація педагогічних технологій виховання самоконтролю і відповідальності в студентів тощо. Реалізація цих принципів здатна забезпечити побудову змістовно-відповідальнісного фундаменту для особистісного саморозвитку людини протягом навчання в школі і ВНЗ, а

також підготувати підґрунтя для подальшого творчого саморозвитку, самоосвіти або навчання в закладах післядипломної освіти.

Актуальність фундаменталізації і гуманізації змісту навчального процесу спирається на принципи побудови цілісного освітнього простору, який має поєднувати не тільки загальнонаукове обґрунтування педагогічного процесу та його змістовної частини, але й на особистісно-спрямовані інноваційно-гуманістичні методи розвитку того, хто навчається. Адже саме вони дозволять сконцентрувати головний зміст навчання на розвиткові особистісної унікальності. Окрім того, ці дві тенденції поєднують в собі необхідне в трансформаційному суспільстві усвідомлення цінності побудови цілісної картини світу на підставі індивідуально-особистісних прагнень і переконань. Тому заклади освіти є змістовно відповідальними за створення сприятливого для фундаменталізації та гуманізації змісту навчального процесу освітнього середовища.

Змістова відповідальність закладів освіти також ґрунтується на підпорядкуванні змісту навчання в закладах всіх рівнів загальнолюдським цінностям і стандартам: утвердженню толерантності, миролюбства, екологічної безпеки, захисту прав людини, демократії, солідарності тощо. Тому що тільки на засадах загальнокультурних та гуманістичних цінностей, образів, смислів і категорій можливо вибудувувати цілісну змістовну картину світу в навчанні дітей, юнацтва і молоді. Саме загальнолюдські цінності можуть бути єдиним фундаментом для систематичного створення змістовного наповнення процесу навчання, яке базується на інноваційно-гуманістичних принципах і цілях. Через це за їх реалізацію несуть основну змістовну відповідальність заклади освіти та всі без винятку суб'єкти навчально-педагогічного процесу. У зв'язку з цим, одним з пріоритетних напрямів реформування вітчизняної системи освіти має бути впровадження в організацію навчального процесу, і насамперед у його зміст, аксіологічної складової.

Докорінна трансформація освіти пов'язана із розгортанням інформаційного суспільства та викликами глобалізованого світу, які зумовили прагнення освітніх інститутів різних країн світу шукати на них адекватні відповіді. Зміцнення власної конкурентоспроможності в умовах швидкоплинної динаміки ринкових змін є не просто бажаним, а критичним фактором. Без автономії як найбільш гнучкої і ефективної форми самоврядності університетів, які створюють нові знання реалізація цього чинника неможлива. Без створення атмосфери відвертості та прозорості в діяльності сьогодні складно досягнути поставленої мети.

Водночас, у сучасній українській системі освіти відсутній достатній рівень відповідальності навчальних закладів за остаточні результати освітньої діяльності. Не розвинені достатньою мірою незалежні форми і механізми участі громадян, працедавців, професійних співтовариств у вирішенні питань освітньої політики, серед іншого і в процесах незалежної суспільної оцінки якості освіти. Достатньо гострою в Україні є проблема невідповідностей між обсягами і структурою підготовки фахівців з вищою освітою та реальними потребами економіки й суспільства. З огляду на це значно зростає відповідальність керівництва закладів освіти щодо забезпечення якості освіти.

Ефективність управління вищими навчальними закладами нині є одним з основних аспектів модернізації вищої освіти в Європейському Союзі разом з навчальним і фінансово-економічним компонентами. Саме тому підготовка керівних кадрів для освіти – важливий чинник забезпечення її відповідальності перед суспільством та особистістю. Тому неперервний розвиток професійної компетентності керівників навчальних закладів є відповіддю на соціальне замовлення щодо забезпечення професійного управління навчальними закладами.

ВИСНОВКИ

На основі одержаних результатів зроблено такі висновки:

1. Визначено, що поняття відповідальності належить до тих фундаментальних категорій, які є стрижневими щодо визначення концептуальних засад ціннісних орієнтацій, життєвої позиції, сенсовизначальних доміант життєдіяльності, світовідчуття, світосприйняття і світорозуміння особистості, її активності й творчості. Його зміст безпосередньо корелюється із сутністю таких термінів як «свобода», «вибір», «діяльність», «культура», «світогляд», «виховання». Адже людина як суб'єкт життєдіяльності, з одного боку, має завжди узгоджувати власні дії з вчинками інших суб'єктів, певною мірою обмежувати особисті прагнення, щоб не завадити здійсненню інтересів інших. А з другого – наполегливо шукати шляхи й ресурси для реалізації власного погляду на життя, особистих інтересів, вияву індивідуальної свободи, усвідомлюючи і враховуючи принагідно міру безпосередньої відповідальності, передбачувані та непередбачувані наслідки.

2. Досліджено науковий інтеграл соціокультурної відповідальності освіти. З'ясовано, що це насамперед її відповідальність як соціального інституту перед суспільством за результати і якість професійної діяльності суб'єктів освітнього процесу. Фахівці з вищою освітою є показником освіченості, цивілізованості країни, її професійного, наукового, духовного потенціалу і конкурентоспроможності. Соціально відповідальна вища освіта має забезпечити високий рівень реалізації не тільки традиційних – навчальної і дослідницької функцій, але й нових – інноваційної і підприємницької.

3. Досліджено гуманістичний аспект соціокультурної відповідальності освіти. З'ясовано, що поступово створюються передумови для оновлення змісту й технологій виховання, формування гуманістичних цінностей і зразків громадянської позиції, виконання освітою виховної, культурологічної

місії. Але темпи цієї роботи не можуть задовольняти нікого, хто прагне рішучих змін в освіті і суспільстві. Відходить у минуле погляд на виховання як на процес подолання негативних тенденцій у розвитку особистості та засіб її перевиховання, сприйняття вихованця лише як об'єкта вихованих впливів. На зміну йому приходить відповідальне розуміння виховання як процесу залучення особистості в створену людством систему цінностей, окультурення її життя, сприяння становленню її сутнісних сил, творчої активності. Відповідальна освіта все більш активно сприяє формуванню нової ціннісної системи суспільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина і патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості, зменшення соціальної нерівності.

4. Запропоновано модель відповідальної державної освітньої політики, яка реалізується через відповідальне ставлення в усіх сферах людської життєдіяльності, де існують різні види відповідальності. В матеріальному виробництві вона проявляється в раціональному використанні природних та інших ресурсів, застосуванні тих або тих технологій, організації виробництва, якості одержаної продукції тощо. У політичній сфері відповідальність розгортається як вибір напряму політичного розвитку, моделі політичної організації суспільства, діяльності політичних суб'єктів та інститутів та ін. Моральна відповідальність поширюється на всі сфери діяльності й пов'язана насамперед з можливостями вільного вибору. Юридична відповідальність врегульовується правовими нормами. А в освіті – відповідальність виступає як системний соціокультурний феномен.

5. Розглянуто суб'єкт-суб'єктний вимір освіти в контексті відповідальності. З'ясовано, що відповідальність суб'єкта може бути індивідуальною (особистою, персональною), колективною або груповою; за сферами її вияву – політичною, моральною, матеріальною, правовою, партійною тощо. Оскільки відповідальність органічно пов'язана із сукупністю умов, за яких людина може розкрити власну суб'єктивність,

виконати певні вимоги й завдання, здійснити відповідний вибір та передбачити наслідки власної діяльності, оскільки вона невіддільна від проблеми свободи. Свобода і відповідальність є саме тими базовими категоріями, які дозволяють розглядати життєдіяльність людини як суб'єкт-суб'єктний процес вибору й самореалізації в історичному просторі та часі.

6. З урахуванням проблематичності як визначення поняття відповідальності соціального суб'єкта, так і результатів різних підходів в даній проблематиці запропоновано розуміння відповідальності соціального суб'єкта як здатності зазначеного суб'єкта взаємоузгоджувати в процесі спільної діяльності дії кожного з діями інших, усвідомлювати наслідки своєї діяльності та бути готовим визнавати підзвітність своїх дій перед собою, співгромадянами та майбутніми поколіннями.

7. Проаналізовано соціокультурну відповідальність вищих навчальних закладів, яка пов'язана з тим, що саме у системі вищої освіти формується інтелектуальна та професійна еліта нації. В Україні освіта визначена однією з найбільш важливих, пріоритетних ланок у становленні держави, а вища освіта має стати провідним фактором державного й культурного будівництва. Останнє набуває особливої ваги у зв'язку з прагненням України інтегруватися в світове співтовариство, насамперед в європейські структури. Тому саме освітні стандарти навчальних закладів України повинні забезпечити такий рівень відповідальної підготовки фахівців, який не поступався загально визнаним стандартам, а в дечому й перевершував їх. Лише за цих умов Україна буде цікавим партнером для об'єднаної Європи, лише так з нею будуть рахуватися інші держави.

8. Досліджена відповідальна підготовка педагогічних кадрів. Всезагальний статус відповідальності як норми, реалізується в усіх сферах життя суспільства, але вчитель несе особливу відповідальність. Соціальна природа діяльності вчителя в zasadничує притаманне суб'єкту розуміння власного обов'язку і необхідності його дотримання (діяльної реалізації), узгодження їх із завданнями, які виникають у зв'язку з потребами

суспільного розвитку. Підготовка вчителя на відповідальних засадах виступає імперативом сучасних трансформаційних процесів у вищій педагогічній освіті, позаяк безвідповідальна підготовки вчителя стане причиною його власної професійної безвідповідальності в майбутньому.

9. З'ясована відповідальність учнів і студентів, де кожен фігурант освітнього процесу має особисту міру відповідальності. Як соціальний інститут, який забезпечує процес і результат засвоєння особистістю певної суми знань, формування її компетенцій, світогляду та культури, котрі визначають соціальне обличчя індивіда, освіта не може здійснюватися на «безвідповідальних» засадах. Загальна відповідальність, яка розпочинається з визначення державної політики в галузі освіти, покладається на державу. Ця відповідальність делегується установам і відомствам, котрі керують освітньою галуззю, а також поширюється на конкретних керівників та виконавців – усіх учасників навчально-виховного процесу, насамперед педагогів, батьків і дітей. Особливе місце в цій системі належить саме відповідальності учнів і студентів, як головних суб'єктів навчального процесу, що мають апріорі бути зацікавленими в якісній освіті.

10. З'ясована змістовна відповідальність закладів освіти. Проблеми відповідальності розгортаються в моральній, освітній, науковій, релігійній сферах життя й діяльності людини. Але найбільш гостро (і дискурсивно) вони виявляють себе в організації життєдіяльності закладів освіти. І хоча відповідальність пронизує всі сфери життя суспільства, в діяльності закладів освіти вона постає головною складовою соціальної відповідальності загалом, тому що в освіті й через освіту людина формується як особистість. Саме в цих закладах виховуються світогляд, особистісні почуття, ціннісні орієнтації, принципи самореалізації індивіда, з якими він піде в життя й буде реалізовувати у власній життєтворчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 220 с.
2. Адамский А. И. Образование и свобода / А.И. Адамский // Перемены. – 2001. – № 1. – С.4–17.
3. Актуальні питання сучасного змісту освіти: Громадянська освіта – для демократії [уклад. В.К. Терещенко, Л.І. Калініна, С.І. Солодка]. – Луганськ: Знання, 2004. – 48 с.
4. Александров В. Освітня послуга: суть та моделі якості / В. Александров // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – С. 156–164.
5. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности: [монография] / В.И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1980. – 316 с.
6. Андрейчук С. К. Державне управління реформуванням вищої освіти в Україні в контексті Болонського процесу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. управл.: спец. 25.00.01 «Теорія та історія державного управління» / С.К. Андрейчук. – Львів, 2007. – 21 с.
7. Андриади И. П. Профессиональные нормы и профессиональная ответственность педагога / И.П. Андриади // Педагогическое образование и наука. – № 4. – 2010. – С. 46.
8. Андрущенко В. Особистість учителя як предмет філософсько-педагогічної рефлексії / Віктор Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 2. – С. 5–12.
9. Андрущенко В. П. Высшее образование в контексте глобализации / В.П. Андрущенко // Зеркало недели. – 26 января 2001. – С. 13.
10. Аніщенко А. П. Сформованість соціальних якостей старшокласників як показник ефективності процесу соціалізації /

А.П. Аніщенко. – Режим доступу:
www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/vkhdak/2010_29/V29-3-02.pdf.

11. Антонєць М. О. Розуміння педагогічної майстерності студентами вищої аграрної школи / М.О. Антонєць // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 51–57.

12. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-зорієнтованого підходу у сучасній вищій освіті / Марина Артюшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань: П.П. Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – С. 15–23.

13. Арцишевська М. Р. Вихідні засади гуманізації змісту освіти / М.Р. Арцишевська // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Філософські проблеми гуманізації освіти». – Одеса: ТОВ «Студія «Негоціант», 2003. – С. 34–35.

14. Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти: [монографія] / М.Р. Арцишевська, Р.А. Арцишевський. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волинського національного університету ім. Лесі Українки, 2007. – 316 с.

15. Астахова Е. В. К вопросу о роли и задачах программы ТЕМПУС в условиях кардинальной трансформации идеи имиссии современного университета / Е.В. Астахова // Роль программы ТЕМПУС в создании общеевропейского образовательного пространства: [матер. Междунар. науч.-метод. видеоконф. 17 мая 2010 г.]. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – С. 9.

16. Астахова Е. В. Социальные функции высшего образования: эволюционные процессы на рубеже веков / Е.В. Астахова // Вчен. зап. Харк. гум. ун-ту «Народ. укр. акад.». – Т. 6. – Х.: Око, 2000. – С. 7–26.

17. Астахова Е. В. Социально-экономические функции высшего образования: тенденции и проблемы / Е.В. Астахова // Новий колегіум. – 2000. – №5 – С. 7–12.

18. Аузіна М. О. Інноваційні процеси в освіті: [навч. посіб. для студ. вищих навч. закл.] / М.О. Аузіна, А.М. Возна. – Л.: ЛБІ НБУ, 2003. – 103 с.

19. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
20. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
21. Бабкіна М. Компоненти процесу формування активної громадянської позиції підлітків [Електронний ресурс] / Майя Бабкіна. – Режим доступу до ресурсу: http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/23/04_babkina.pdf.
22. Бакіров В. С. Вища школа України: на шляху до європейських стандартів / В.С. Бакіров // Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: [материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г.]; [редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – С. 39–40.
23. Бахтіна Г. П. Науково-практична робота студентів у ВНЗ дослідницького типу: магістерські дисертації та трансдисциплінарні проекти / Г. Бахтіна // Матер. Міжнар. наук. конф. «Інноваційний розвиток суспільства за умов крос-культурних взаємодій»: у 6 ч. – Суми: РВВ СО ІШПО, 2008. – Ч. 4. – С. 10–17.
24. Бахтіна Г. П. Організація навчально-дослідницько-практичної роботи студентів зі створення систем інноваційного управління ВНЗ як шлях до реалізації нових освітніх парадигм / Г.П. Бахтіна, О.Л. Тимощук, Т.В. Яковлева // Вісник Луганського Національного педагогічного університету. – 2006. – № 21(116). – С. 20–28.
25. Беганська І. Теоретико-методологічне обґрунтування концепції соціальних стандартів освіти як основи політики держави в освітній сфері / І. Беганська, Н. Садовська // Схід. – 2006. – № 5(77). – С. 104–107.
26. Беземчук Л. В. Творчий підхід до конструювання змісту освіти в умовах модульного навчання / Л.В. Беземчук // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: [наукова

монографія]; За редакцією проф. Єрмакова С. С. – Харків: ХДАДМ (ХХП), 2008. – № 8. – С. 10–13.

27. Безрукова В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике: [монография] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во ЕИПИ, 1994. – 152 с.

28. Бекірова Е. Ш. Формування професійної відповідальності майбутнього вчителя у процесі навчально-пізнавальної діяльності / Е.Ш. Бекірова [Електронний ресурс]: Режим доступу до матеріалу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchu/N142/N142p145-149.pdf

29. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл; Пер. с англ.; Под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – 956 с.

30. Белошицкий А. В. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза / А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная // Педагогика. – 2006. – № 5. – С. 60–66.

31. Беляков В. С. Распределенный университет как форма расширения доступа к современному высшему образованию / В.С. Беляков // Университетское управление: практика и анализ. – 2004. – № 5–6. – С. 174–179.

32. Беляков С. А. Образовательная политика и управление образованием / С.А. Беляков // Университетское управление. – 2008. – № 6. – С. 12–17.

33. Беляков С. А. Системные аспекты образовательной политики и управления образованием / С.А. Беляков, В.Ж. Куклин // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 3(26). – С. 20–26.

34. Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н.А. Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.

35. Береза В. О. Критичне мислення студентів як фактор їх соціальної адаптації і формування соціальної відповідальності / В.О. Береза // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 135. – С. 90–96.

36. Бертон Р. Кларк. Интеграция исследований и обучения: модели XIX и XX столетий / Бертон Р. Кларк; пер. с англ. // Вестник высшей школы. – 2007. – № 2. – С. 35–37.
37. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. / І.Д. Бех. – Кн. 1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
38. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: [наук. вид.] / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
39. Бжезинский З. Геостратегическая структура видения борьбы между США и СССР / З. Бжезинский; пер. с англ. – Л.: Науч. лит., 1986. – 146 с.
40. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: [монографія] / В.Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с.
41. Богатская Е. Ю. Воспитание ответственности субъектов вузовского образования как условие повышения его качества / Е.Ю. Богатская // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 7. – С. 57–58.
42. Бойко Г. Принципи дидактики вищої школи і зміст освіти / Григорій Бойко, Геннадій Грищенко // Збірник наукових праць: Спеціальний випуск / Гол. ред. В.Г. Кузь. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 101–108.
43. Бокань В. А. Історія культури України: [навч. посіб.] / В.А. Бокань, Л.П. Польовий. – 2-е вид., допов. – К.: МАУП, 2001. – 256 с.
44. Болонський процес 2020 – Європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі: Комюніке конференції Європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту, Льовен і Лувен-ла-Ньов, 28-29 квітня 2009 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.mon.gov.ua/main/php?query=education/higher>.
45. Бондар М. Пріоритети трансформації української освіти / М. Бондар // Мандрівець. – 2002. – № 5. – С. 34–40.
46. Боришевський М. Й. Громадянська спрямованість як міра соціальної відповідальності особистості / М.Й. Боришевський // Педагогічна і

психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 3. – С. 93–102.

47. Бродецький О. Є. Ірраціональні потенції знання крізь призму філософії науки / О.Є. Бродецький // Науковий вісник Чернівецького університету: [зб. наук. праць]. – Випуск 346–347. Філософія. – Чернівці: Рута, 2007. – С. 12–18.

48. Бродецький О. Є. Проблема актуальності осмислення післяпросвітницького ірраціоналізму / О.Є. Бродецький // Sententiae: [наукові праці Спільки дослідників модерної філософії]. – Спецвипуск № 1. «Феномен раціональності». – Вінниця: Універсум-Вінниця, 2004. – С. 54–61.

49. Будапештсько-Віденська Декларація про створення Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2010/15_03/1.

50. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения / Р. Будон; пер. с. фр. – М.: Радуга, 1998. – 242 с.

51. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50–57.

52. Бутенко В. Г. Громадянське виховання студентів у системі вищої технічної освіти / В.Г. Бутенко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: [зб. наук. праць]. – 2010. – № 1(2). – С. 149–156.

53. Бути педагогом складно і відповідально, але й дуже цікаво [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://brainbooth.info/news_repetitor_pedagog.php

54. Васянович Г. Сутність і зміст моральної відповідальності особистості у педагогічній спадщині В.О. Сухомлинського / Г. Васянович // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 141–147.

55. Вебер М. Основные социологические понятия / М. Вебер // Вебер М. Избранные произведения; пер. с нем. [Сост., общ. ред. и послесл. Ю.Н. Давыдова; предисл. П.П. Гайденок]. – М.: Прогресс, 1999. – С. 602–643.

56. Ведута О. В. Повышение учебной мотивации студентов технических специальностей средствами гуманитарных дисциплин / О.В. Ведута // Роль программы ТЕМПУС в создании общеевропейского образовательного пространства: [матер. Междунар. науч.-метод. видеоконф. 17 мая 2010 г.]. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – С. 26.

57. Верланов Ю. Ю. Академічні свободи та автономія університетів: новий формат економічних відносин з державою / Ю.Ю. Верланов, А.Я. Казарезов // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2009. – Вип. 96. – Т. 109. – С. 32–36.

58. Верхогляд О. О. Незалежний (приватний) сектор вищої освіти США: прибуткові і неприбуткові вищі навчальні заклади / О.О. Верхлгляд, Ю.Ю. Романовська, О.О. Романовський // Європейський вектор економічного розвитку: Зб. наук. праць Дніпропетр. ун-ту економіки і права ім. А. Нобеля. – 2009. – № 2(7). – С. 16–28.

59. Видт И. Е. Культурологические основы образования / И.Е. Видт. – Тюмень: Изд-во ТГУ, 2002. – 164 с.

60. Вища освіта України і Болонський процес: [навч. посібн.]. / За ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

61. Вієвська М. Соціальна відповідальність у змісті професійної підготовки менеджерів з економіки / М. Вієвська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/OD/2010_2/10VMGPME.pdf.

62. Вікторов В. Г. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / В.Г. Вікторов // Мультиверсум: філософський альманах. – 2006. – № 52. – С. 217–220.

63. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти / Віктор Вікторов // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54–59.

64. Вікторов В. Г. Проблема управління якістю освіти (соціально-філософський аналіз) / Віктор Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4(14). – С. 16–24.
65. Владимирська Є. Якість освіти як філософія та педагогіка розуміння доцільного / Євгенія Владимирська // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 108–113.
66. Вовк О. Гуманізація освіти як спосіб формування у молоді загальнолюдських цінностей / Ольга Вовк, Тамара Данилюк, Григорій Джурка // Педагогічні засади формування гуманістичних цінностей природничої освіти, її спрямованість на розвиток особистості: [зб. матеріал. Міжнар. наук.-практ. конф.]. – Полтава: АСМІ, 2003. – С. 242–243.
67. Вознюк Н. М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навч. посібник / Н.М. Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
68. Всебічний розвиток особистості студента: [матер. наук.-практ. конф.] / За ред. Д.О. Тхоржевського. – Ірпінь, 2001. – 598 с.
69. Всемирная конференция по высшему образованию (5-8 июля 2009 г., ЮНЕСКО, Париж) // Alma mater/Альма матер (Вестник высшей школы). – 2009. – № 7. – С. 49–50.
70. Выготский Л. С. Основы педологии / Л. Выготский. – М.: Изд-во 2-го Моск. мед. ин-та, 1934. – 211 с.
71. Герасина Л. Н. Современная высшая школа в условиях реформирования образования / Л.Н. Герасина. – Харьков: Укр. юрид. акад., 1993. – 153 с.
72. Герцюк Д. Академічні свободи у системі цінностей вищої освіти: еволюція і сучасний стан / Д. Герцюк // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 4. – С. 16–24.
73. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя / Е. Гіденс; пер. з англ. – К.: Альтерпрес, 2004. – 100 с.

74. Гнатікевич Я. Чи будуть в Україні європейська автономія та самоврядування університетів? / Я. Гнатікевич // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 104–108.

75. Головатий М. Ф. Національні інтереси як основа формування державності: теоретико-методологічні засади / М.Ф. Головатий // Український соціум. – 2003. – № 1(2). – С. 88–91.

76. Головатий М. Ф. Соціальна політика і соціальна робота: термінологічно-понятійний словник / М.Ф. Головатий, М.Б. Панасюк. – К.: МАУП, 2005. – 560 с.

77. Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И. Головаха, И.В. Панина. – К.: Политиздат Украины, 1989. – 189 с.

78. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

79. Гончаренко С. У. Дидактична концепція змісту освіти / С.У. Гончаренко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: [зб. наук. пр.]: у 2 ч.; За ред. Л.Л. Тovaжнянського, О.Г. Романовського. – Ч. 1. – Харків: НТУ «ХП», 2002. – С. 64–67.

80. Горовая А. И. Экологическое образование в XXI веке: ответственность перед нацией / А.И. Горовая, А.А. Приходченко, А.В. Павличенко // Людина і довкілля. Проблеми неоекології: Збірник наукових праць Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – 2003. – Вип. 4. – С. 11–14.

81. Гребнев Л. Лондонское коммюнике: завершающий этап Болонского процесса / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 3–13.

82. Гриньова М. В. Специфіка структурної організації та змісту діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах США / М.В. Гриньова // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 145. – С. 156–158.

83. Грицаєнко П. М. Філософське осмислення соціального змісту освіти / П.М. Грицаєнко // Мультиверсум: філософський альманах. – 2009. – № 78. – С. 239–240.

84. Грінченко Г. Ф. Нові тенденції в навчально-виховній роботі вчителя школи / Г.Ф. Грінченко, Т.О. Грищенко, В.В. Кудряшова // Теоретичні та методологічні засади соціально-педагогічної підготовки вчителя: [зб. наук.-метод. пр.]; ред. кол.: Дубасенок О.А. та ін. – К.: ІЗМН. – Житомир: Держ. пед. інститут, 1999. – С. 122–124.

85. Громова Л. Качество образования в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: Российское видение / Л. Громова, А. Трапицин, В. Тимченко. – Спб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. – 72 с.

86. Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 560 с.

87. Гуменюк В. Особистісно орієнтована парадигма управління освітою / В. Гуменюк // Філософські абрисы сучасної освіти: [монографія] / [Предборська І., Вишинська Г., Гайденок В. та ін.]; за заг. ред. І. Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 266 с.

88. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 224 с.

89. Декарт Р. Рассуждение о методе / Р. Декарт // Избранные произведения; пер. с франц. и латинск. – М.: Мысль, 1950. – 256 с.

90. Дем'яненко Н. М. Європейський регіон вищої освіти: пріоритети розвитку університету / Н.М. Дем'яненко // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 125. – С. 3–8.

91. Денисенко Н. В. Впровадження кредитно-модульної системи навчання: проблеми і перспективи / Н.В. Денисенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuiv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2008-3/dnvnpp.htm>.

92. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»): Затв. Постановою КМ України від 3 листоп. 1993 р. № 896 // Нормативно-правове регулювання. – К., 2003. – С. 51–93.

93. Дивак В. В. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності директора школи / В.В. Дивак // [Електронний ресурс] Інформаційні технології і засоби навчання – 2007. – № 2. – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em8/emg.html>.

94. Дивак В. В. Розвиток економічної компетентності директорів загальноосвітніх навчальних закладів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Дивак. – К., 2010. – 20 с.

95. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: [навч. посіб.] / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

96. Дікова-Фаворська О. М. Приватна освіта в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / О.М. Дікова-Фаворська // Відкритий урок. Плеяди. – 2007. – № 9/10. – С. 35–36.

97. Домбровська С. М. Удосконалення механізмів державного управління у сфері реформування освіти як одна із запорук якості навчання / С.М. Домбровська // Держава та регіони. – 2010. – № 3. – С. 143–145.

98. Дrajниця С. А. Диференціація навчання: актуальні проблеми та пріоритетні шляхи реалізації в інтегрованому освітньому просторі ВНЗ / С.А. Дrajниця, О.М. Дrajниця, О.А. Дудар // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2010. – № 2. – С. 178–183.

99. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос; перекл. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.

100. Дусавицкий А. К. О соотношении понятий индивидуального и коллективного субъектов деятельности / А.К. Дусавицкий // Психологическая наука и образование. – 2001. – № 2. – С. 5–13.
101. Дюркгейм Э. Социология образования / Э. Дюркгейм; пер. с фр. Т.Г. Астаховой; науч. ред. В.С. Собкин, В.Я. Нечаев. – М.: ИНТОР, 1996. – 340 с.
102. Ельбрехт О. До питання реалій і перспектив сучасної освіти / О. Ельбрехт // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 2. – С. 82–85.
103. Етичний кодекс українського педагога [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php>.
104. Євроосвіта [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.euroosvita.net/?category=1&id=477>; www.mon.gov.ua.
105. Євтух М. Б. Методичні засади розбудови особистісно орієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / М.Б. Євтух // Філософія освіти ХХІ ст.: проблеми і перспективи: [зб. наук. пр.]. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 42–49.
106. Єрмакова Т. Г. Основні напрямки регіональної освітньої політики / Т.Г. Єрмакова // Вісн. Львівськ. ун-ту. ім. І. Франка. – Вип. 4. – 2010. – С. 277–281.
107. Єрмолаєнко І. Про етизацію освіти / І. Єрмолаєнко // Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: [матер. ІХ Міжн. наук.-практ. конф. (17-18 травня 2007 р., м. Київ)] / Уклад.: Б.В. Новіков, І.І. Федорова – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2007. – С. 47–49.
108. Жигірь В. Вимоги до професійної підготовки сучасного менеджера освіти / В. Жигірь // Молодь і ринок. – 2011. – № 3. – С. 51–52.
109. Журавлев В. А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия / В.А. Журавлев // Университетское управление: практика и анализ. – 2000. – № 2(13). – С. 25–31.

110. Журавлева Л. В. Теоретические и практические основы профессиональной подготовки менеджеров сферы образования: автореф. дис. на соискание ученой степени. канд. пед. наук.: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л.В. Журавлева. – Липецк, 2001. – 21 с.

111. Журавський В. С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні: [монографія] / В.С. Журавський. – К.: Видавничий дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.

112. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?page=2&nreg=2984-14>.

113. Закон України «Про вищу освіту» // Освіта в Україні. Нормативна база. – К.: КНТ, 2006. – С. 40–93.

114. Закон України «Про вищу освіту»: Прийнято 17.01.2002 р. № 2984. –К., 2002. – 71 с.

115. Згуровський М. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М.З. Згуровський [Електронний ресурс] // Дзеркало тижня. – 2006. – № 39(618), 14–20 жовтня. – Режим доступу: <http://www.dt.ua/3000/3300/54763/>.

116. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / М.З. Згуровський // [Електронний документ]. – Режим доступу: <http://www.ntu-kpi.kiev.ua/education/charta.html>.

117. Згуровський М. Основні завдання вищої освіти України щодо реалізації принципів Болонського процесу та забезпечення вимог сфери праці / М. Згуровський // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 56.

118. Зеленська Л. Д. Світовий досвід становлення університетської автономії й самоврядування / Л.Д. Зеленська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 3. – С. 69–71.

119. Зеленський Р. М. Стимулювання до самовиховання як умова формування відповідальності «перед собою» / Р.М. Зеленський // Гуманізація

навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2009. – Вип. XLVII. – С. 180–183.

120. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В.П. Зинченко // М.: Педагогика, 1997. – № 5. – С. 3–16.

121. Золотухін Г. Освіта – не товар, студенти – не покупці / Г. Золотухін // Соціальна психологія. – 2005. – № 1(9). – С. 16–17.

122. Зонь В. В. Психолого-педагогічні умови формування соціальної відповідальності студентів в університеті / В.В. Зонь, О.І. Шилова // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – № 1(9). – С. 86–92.

123. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 476 с.

124. Зязюн І. А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчі дії суб'єктів освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: [зб. наук. пр.] / За ред. І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 15–30.

125. Зязюн Л. Гуманістична парадигма освіти і виховання / Л. Зязюн // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 111–116.

126. Зязюн І. А. Культура і суспільство / І.А. Зязюн // Українська та зарубіжна культура: [навч. посіб.]. – К.: Знання, 2002. – С. 46–66.

127. Иваненко В. В. Адаптация университетского менеджмента как инструмент модернизации высшего образования / В.В. Иваненко // Роль программы ТЕМПУС в создании общеевропейского образовательного пространства: [матер. Междунар. науч.-метод. видеоконф. 17 мая 2010 г.]. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2010. – С. 58–61.

128. История философии: [энциклопедия]. – Мн.: Интерпрессервис; Книжный дом, 2002. – 1376 с.

129. Іванюк І. В. Оцінювання освітніх проектів та програм: [навч. посіб.] / І.В. Іванюк. – К.: Таксон, 2004. – С. 15–16.

130. Ігнатенко С. А. Виховання громадянськості студентської молоді: [метод. посіб.] / С.А. Ігнатенко. – Херсон: Айлант, 2008. – 103 с.

131. Кадакин В. В. Формирование современной образовательной политики (национально-региональный аспект): автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В.В. Кадакин. – М., 2002. – 20 с.

132. Казанцева Е. С. Личностно-ориентированный подход к организации учебно-исследовательской деятельности студентов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Казанцева Екатерина Сергеевна. – Нижний Новгород, 2006. – 172 с.

133. Каленюк І. Рух Європи до суспільства знань, Болонський процес і Україна / І. Каленюк, К. Корсак // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С. 25–26.

134. Каленюк І. С. Економіка освіти / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2005. – 316 с.

135. Кант И. К вечному миру / И. Кант; [пер. с нем.] // Собр. соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – 495 с.

136. Кант И. Критика чистого разума / И. Кант; [пер. с нем.] // Собр. соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 3. – 495 с.

137. Капитонов Э. А. Социология XX века / Э.А. Капитонов. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

138. Капица П. Л. Эксперимент. Теория. Практика / П.Л. Капица. – М.: Наука, 1974. – 246 с.

139. Капітан О. Теоретичні аспекти дослідження проблеми формування свідомої дисципліни учнів початкової школи / О. Капітан [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pedp/2009_3_4/pp/63/nauk/olesya.pdf.

140. Карпенко Т. М. Етизація науки як детермінований фактор науково-технічного прогресу / Т. М. Карпенко // Сучасна картина світу: Природа, суспільство, людина: [зб. наук. праць] / Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». – Суми, 2008. – С. 128–132.

141. Касьянов Г. Университетская автономия: составляющая гражданского общества / Г. Касьянов // Зеркало недели. – 2005. – № 31. – С. 14.
142. Квас В. М. Структурно-логічний взаємозв'язок змісту дисциплін вищої і середньої освіти / В.М. Квас // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини. – Ч. 2. – К.: Міленіум, 2006. – С. 104–110.
143. Квіт С. Алгоритм університетського розвитку / С. Квіт // Дух і літера. – 2008. – № 19. – С. 22–25.
144. Кизенко В. І. Варіативний компонент змісту освіти в старшій школі: посібник для вчителів, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, працівників органів освіти, аспірантів і студентів / Василь Кизенко. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 133 с.
145. Кизенко В. І. Дидактичне обґрунтування варіативного компонента змісту освіти в основній школі / В.І. Кизенко // Регіональний і шкільний компоненти змісту загальної середньої освіти: здобутки, проблеми, перспективи: [матер. II Всеукр. наук.-практ. конф. у м. Донецьку 13–14 листопада 1997 р.]. – Київ-Донецьк: ДОШО, 1997. – С. 114–116.
146. Кизенко В. І. Шкільний освітній компонент: сутність, функції, реалізація / В.І. Кизенко, Ю.І. Мальований, Е.М. Соф'янц. – Донецьк: ТОВ «КІТІС», 1999. – 72 с.
147. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / М.В. Кісіль // Вища освіта України. – 2005. – № 4(14). – С. 83–86.
148. Кісіль М. Деякі термінологічні та методологічні засади філософського аналізу якості вищої освіти / М. Кісіль // Наукові дослідження та методика викладання гуманітарних дисциплін: [зб. матер. наук.-метод. конф.]. – Івано-Франківськ: Факел, 2007. – С. 12–15.
149. Кісіль М. В. Якісна вища освіта в системі загальнолюдських цінностей / М.В. Кісіль // Матеріали Всеукраїнської наукової конференції «Формування національних і загальнолюдських цінностей в українському

суспільстві»: [зб. ст.]; за заг. ред. О.С. еремської. – Х.: ФОП Лібуркіна Л.М., 2006. – С. 39–44.

150. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.

151. Клепко С. Ф. Концепція інтегрованої освіти / С.Ф. Клепко // Теорія і практика інтеграції змісту освіти. Освітня парадигма «Довкілля»: [зб. наук. пр.]; за ред. В.Р. Ільченко. – Київ-Полтава: «Довкілля-К», 2004. – С. 51–63.

152. Ковалева Н. В. Комментарий к докладу Клода Соважо и Николь Беллы «Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство» / Н.В. Ковалева // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 40–43.

153. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Academia, 2000. – 176 с.

154. Козлов А. В. Проектирование и реализация системы научно-исследовательской деятельности студентов технического колледжа на основе учебно-научно-производственной интеграции: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Козлов Анатолий Васильевич. – Тольятти, 2004. – 267 с.

155. Коломієць А. М. Неперервна професійна освіта в інформаційному суспільстві: дидактичний аспект / А.М. Коломієць, Д.І. Коломієць // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: у 2 ч.: [зб. наук. пр.]; за ред. І.А. Зазюна та Н.Г. Ничкало. – К., 2001. – Ч.1. – С. 179–187.

156. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

157. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку (ЮНЕСКО, Париж, 5-8 лип. 2009 р.) // [Електронний документ]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.

158. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися / Л.В. Кондрашова. – М.: Прометей, 1990. – 160 с.
159. Конституция Украины. – Харьков: Парус, 2003. – 48 с.
160. Концепція громадянської освіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://library.kr.ua/women.html/pgovuindx.html>.
161. Корнєєва Л. Якість освітніх послуг з позицій міжнародних стандартів серії ISO 9000:2000 / Л. Корнєєва, М. Сіницький // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 84–87.
162. Корсак К. Педагогіка нового століття – шляхи розвитку й участі в побудові суспільства знань / К. Корсак // Вища освіта України – 2005. – № 3. – С. 26–31.
163. Кравчина О. Є. Інформатизація організаційно-управлінської діяльності в загальноосвітній школі / О.Є. Кравчина // [Електронний ресурс] Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – №3(7). – Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em7/emg.html>.
164. Крапивина И. В. Развитие научно-исследовательской компетенции будущего специалиста в отечественной педагогике школы советского периода / И.В. Крапивина // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 55–58.
165. Краснобокий Ю. М. Словник-довідник науковця-початківця / Ю.М. Краснобокий, Л.Ю. Лемківський. – 2-е вид., випр. і доп. – К.: НМЦВО, 2001. – 72 с.
166. Красняков Є. В. Освітня політика як інструмент впливу держави на систему освіти / Є.В. Красняков // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 11.
167. Красняков Є. Чинники впливу на процеси формування та здійснення державної політики в галузі освіти України / Є. Красняков // [Електронний документ] Віче: журнал Верховної Ради Укр. – 2011. – № 2. – Режим доступу: www.viche.info/journal/2381.

168. Кремень В. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Кремень // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 9–13.
169. Кремень В. Г. Енциклопедія освіти / В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
170. Кремень В. Г. Стратегія інноваційного розвитку України / В.Г. Кремень // Педагогічна газета. – 2009. – Лип. – №7. – С. 3.
171. Кремень В. Г. Якісна освіта і нові вимоги часу / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 1. – С. 11–24.
172. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
173. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В.Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – Листоп. – № 89. – С. 12.
174. Крижко В. В. Аксіологічний потенціал державного управління освітою: [навч. посіб.]. / В.В. Крижко, І.О. Мамаєва. – К.: Освіта України, 2005. – С. 68–74.
175. Кубасов О. П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика / О.П. Кубасов // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 10. – С. 70–77.
176. Кузьменко А. Проблеми відповідності стратегії та системи забезпечення безпеки України національним потребам / А. Кузьменко // Юридичний журнал. – 2006. – № 10. – С. 83.
177. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
178. Кузьмінський А. І. Формування соціальної відповідальності працівників освіти / А.І. Кузьмінський // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини; за ред. В.Г. Кузя. – К.: Знання, 1999. – С. 89–94.
179. Кузьома Т. Б. Формування наукового пізнання у студентів вищих навчальних закладів у результаті грамотної реалізації принципу науковості

[Електронний ресурс] / Т.Б. Кузьома // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія: [зб. наук. праць]. – 2008. – Вип. 19. – Ч. 2. – Режим доступу:

http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2008_19_2/doc_pdf/Kuzyoma_st.pdf.

180. Кузякіна М. Модель громадянського виховання школярів в Німеччині / М. Кузякіна // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Слов'янськ, 2010. – Вип. LIII. – Ч. I. – С. 149–157.

181. Кумбс Ф. Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Ф.Г. Кумбс; пер. с англ.; ред. Г.Е. Скорова. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.

182. Курко К. В. Зміст освіти як теоретична проблема сучасної дидактики / К.В. Курко // Педагогіка та психологія: [зб. наук. пр.]; за заг. ред. акад. І.Ф. Прокопенка, чл.-кор. В.І. Лозової. – Харків: ОВС, 2002. – Вип. 21. – С. 78–85.

183. Ланге К. А. Организация управления научными исследованиями: [монография] / К.А. Ланге. – Л.: Наука, 1971. – 248 с.

184. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К.М. Левитан. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1991. – 168 с.

185. Левченко В. В. Интеграционные процессы в педагогической науке / В.В. Левченко // Вестник Самарского государственного университета. – 2007. – № 1. – С. 157–165.

186. Левчишена О. М. Інтеграція вищої освіти і науки України в умовах реформування та соціально-економічних змін (1996-2007 рр.) / О.М. Левчишена // Історія науки і біографістика. – 2009. – № 2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/inb/2009-2/09_levchyshena.pdf.

187. Лейбниц Г.-В. Монадология: соч. в 4 т.; ред. и сост., авт. вступит. статьи и примеч. В.В. Соколов; перевод Я.М. Боровского и др. – М.: Мысль, 1982. – Т. I. – 636 с.

188. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): [монографія] / Олена Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.
189. Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. (46). – С. 4–12.
190. Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 366 с.
191. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования. Книга для педагога. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 99 с.
192. Маліцький Б. А. Науково-технологічний потенціал України: сучасний стан та перспективи розвитку / Б.А. Маліцький // Наука та наукознавство. – 2005. – № 3. – С. 4–19.
193. Маринина Т. В. О ходе реализации ФЦП «Интеграция науки и высшего образования России на 2002-2006 гг.» / Т.В. Маринина // Физическое образование в вузах. – 2003. – № 3. – С. 6–8.
194. Маркс К. Тезиси о Фейербахе / К. Маркс // Маркс К., Энгельс Ф. Избранные произведения: в 3 т. – М.: Политиздат, 1980. – Т. 1. – С. 1–3.
195. Матвеева О. Управление знаниями как технология достижения цели / О. Матвеева // Высшее образование в России. – 2008. – № 9. – С. 106–109.
196. Мацишин М. Україна посіла 86-е місце у рейтингу конкурентоспроможності 104-х країн світу: аналітичний огляд рейтингів експертом «Інституту Реформ» [Електронний ресурс] / М. Мацишин // Недержавний аналітичний центр «Інститут реформ» [Сайт]. – К.: Інститут реформ, 2004. – С. 147–159.
197. Мельник А. А. Ідеї В.О. Сухомлинського відносно формування почуття відповідальності в учнів молодших класів / А.А. Мельник // Вісник Запорізького національного університету. – 2010. – № 2 (13). – С. 82–84.

198. Мельник В. Керівниками не народжуються / В. Мельник // Управління освітою. – 2003. – № 8. – С. 9.
199. Мельник С. В. Освітньо-професійні стандарти у контексті реформування системи підготовки кадрів / С.В. Мельник. – Луганськ: Віртуальна реальність, 2008. – 278 с.
200. Мельниченко А. А. Гуманізація освітнього простору як умова розвитку творчої особистості / А.А. Мельниченко // Творчість та освіта в інтелектуальних пошуках та практиках сучасності: [матер. ІХ Міжн. наук.-практ. конф. (17-18 травня 2007 р., м. Київ)] / Уклад.: Б.В. Новіков, І.І. Федорова. – К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2007. – С. 68–70.
201. Мечников И. И. Этюды оптимизма / И.И. Мечников. – М.: Наука, 1982. – 318 с.
202. Михайлева Е. Г. Функциональная роль системы образования в формировании политической элиты / Е.Г. Михайлева // Учен. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. Укр. акад.». – Х.: Око, 1999. – С. 78–86.
203. Мінєнкова Н. Болонський процес – нова філософія вищої освіти в Європі: яким бути українському контексту реформ? / Н. Мінєнкова // Освіта регіону. – 2009. – № 2. – С. 188–190.
204. Мовчун А. Акуратність, відповідальність, дисциплінованість – важливі особистісні організаційні якості молодших школярів / А. Мовчун, Л. Хоружа // Початкова школа. – 2006. – № 9. – С. 57–58.
205. Модель личности учителя в школе гуманитарной культуры [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://school86.vseversk.ru/frames_documents/.
206. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: [навч. посіб.] / Н.Є. Мойсеюк. – 3-є вид., доп. – К.: КДНК, 2001. – 608 с.
207. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: К.І.С, 2004. – 128 с

208. Моніторинг якості освіти: становлення та розвиток в Україні: Рекомендації з освітньої політики / Під заг. ред. О.І. Локшиної. – К.: «К.І.С.», 2004. – 160 с.
209. Мудрак В. Інформаціологічні тенденції розвитку вищої освіти України в глобальному світовому просторі / Вадим Мудрак // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 101–108.
210. Мусатов С. О. Гуманізувати основні функції вчителів / С.О. Мусатов // Педагогіка толерантності. – 2008. – № 1. – С. 12–14.
211. Мусієнко І. І. Освітня політика як орієнтир людського розвитку України / І.І. Мусієнко // Державне управління: удосконалення та розвиток [Електронний ресурс] – 2010. – № 2. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.dy.nauka.com.ua/index.php?operation=1&iid=206>.
212. Наумовець А. Проблеми сучасності і мораль науковця / А. Наумовець, М. Находкін // Вісник НАН України. – 2006. – № 5. – С. 3–10.
213. Національна доктрина розвитку освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html>.
214. Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті. – Офіц. вид. – Освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–25.
215. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указом Президента України від 17.04.2002 № 347. – К.: Шкільний світ, 2001. – 23 с.
216. Нейсбит Дж. Высокая технология, глубокая гуманность: Технологии и наши поиски смысла / Дж. Нейсбит; пер. с англ. А.Н. Анваера. – М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 381 с.
217. Непомнящая Т. А. Ожидания и возможности участников образовательного процесса: состояние и перспективы развития образовательного сообщества / Т.А. Непомнящая, Н.Н. Давыдова, Н.Н. Мангилева // Университетское управление: практика и анализ. – 2003. – № 5–6. – С. 122–123.

218. Никитин В. А. Идея образования или содержание образовательной политики / В.А. Никитин. – К.: Оптима, 2004. – 205 с.
219. Ніколаєнко С. Наукове забезпечення змісту освіти / Станіслав Ніколаєнко // Наукові записки. – Вип. 72. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2007. – Ч. 2. – С. 3–8.
220. Ніколаєнко С. Роль освіти у формуванні та розвитку трудового потенціалу України / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 16–21.
221. Носарева Л. До нової парадигми автономності / Л. Носарева // [Електронний документ]. – Дзеркало тижня. – 2002. – № 1. – 5 січн. – Режим доступу: www.dt.ua/articles/26900.
222. Образование: сокрытое сокровище // Alma mater. – 1997. – №7. – С. 23.
223. Овсянкіна Л. Роль особистісно орієнтованої освіти в сучасному суспільстві / Л. Овсянкіна // Вища освіта України. – 2003. – № 1. – С. 101–105.
224. Овчарова О. Особливості організації позанавчальної роботи зі студентами у вищому навчальному педагогічному закладі / Олеся Овчарова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: П.П. Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – С. 131–135.
225. Овчарук О. Концепція змісту освіти для європейського виміру України / [О. Овчарук, І. Тараненко, С. Коберник, Л. Паращенко, Н. Кузьміна, Ф. Степанов] // Учнівське самоврядування: практика впровадження. – К.: Вид-во «Плеяди», 2005. – С. 81–91.
226. Огнев'юк В. Навчання та виховання як соціоцентричні цінності / В. Огнев'юк // Вища освіта України. – 2003. – № 4. – С.15–20.
227. Огурцов А. П. Философия эпохи Просвещения / А.П. Огурцов. – М.: Мысль, 1993. – 318 с.

228. Определечивание и распределечивание // Философская энциклопедия: в 5 т. / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Мысль, 1967. – Т. 4. – С. 154–155.
229. Оржеховська В. М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25–31.
230. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с англ. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2003. – 509 с.
231. Освітні технології: [навч.-метод. посіб.] / За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.
232. Осипов А. М. Общество и образование: лекции по социологии образования / А.М. Осипов. – Новгород: НГУ, 1998. – 130 с.
233. Парсонс Т. Структурно-функциональный анализ в современной социологии / Т. Парсонс; пер. с англ. // Информационный бюллетень. – М., 1968. – Вып. 6. – С. 96–117.
234. Пасічник І. Спочатку – національний університет! Або як правильно запозичити світовий досвід / І. Пасічник // [Електронний документ]. – День. – № 37. – 2007. – 1 бер. – Режим доступу: www.day.kiev.ua/177873.
235. Пахотін К. Якість освіти – інтелектуальне обличчя держави / К. Пахотін // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 112–117.
236. Пашко Л. Інтеграція змісту освіти як умова оптимізації освітніх галузей та формування компетентностей учнівської молоді / Людмила Пашко, Юлія Миронович // Другий український педагогічний конгрес: [зб. матер. конгресу]. – Львів: ТзОВ Камула, 2006. – С. 243–248.
237. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
238. Пелагеша Н. Студентська та викладацька мобільність у Західній Європі / Н. Пелагеша // Політичний менеджмент. – 2008. – №6(33). – С. 167–171.

239. Плавущка О. П. Розвиток духовних цінностей студентів у ході вивчення дисциплін гуманітарного циклу: результати експериментального дослідження [Електронний ресурс] / О.П. Плавущка. – Режим доступу до ресурсу: http://www.social-science.com.ua/jornal_content/248/b4d0b6108ae011f4cdd9864105fc964d.

240. Плахотнік О. Класична освітня парадигма: спроба виправдання / О. Плахотнік // Проблеми гуманітарних наук: Наукові записки ДДПУ. – Дрогобич: НВЦ «Каменярь», 2003. – Вип. 11. – С. 25–35.

241. Позиція педагога в структурі професійної діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу к материалу: http://revolution.allbest.ru/psychology/00041646_0.html.

242. Полат Є.С. Нові педагогічні та інформаційні технології в системі освіти / Є.С. Полат // Педагогічна майстерність: хрестоматія: [навч. посіб.]; [упоряд. І.А. Зязюн, Н.Г. Базилевич, Т.Г. Дмитренко та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 2006. – С. 480–484.

243. Положення про дослідницький університет, затверджене Постановою КМУ № 163 від 17.02.10. – Офіц. вид. – Офіційний вісник України від 05.03.2010 – 2010. – № 13. – С. 29.

244. Поляков Н. В. Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса / Н.В. Поляков, В.С. Савчук. – Д.: Изд-во ДНУ, 2007. – 596 с.

245. Потапчук Т. В. Культурно-ідентифікаційна функція освіти. [Електронний ресурс] / Т.В. Потапчук. – Режим доступ до ресурсу: http://www.social-science.com.ua/jornal_content/176/political_culture.

246. Приватна вища школа на шляху інновацій: [монографія] / [Авт. кол-в: В. Андрущенко, Б. Корольов, В. Астахова та ін.]. – Х.: Вид-во НУА, 2005. – 320 с.

247. Приватна освіта в Україні: вчора, сьогодні, завтра // Сучасна освіта. – 2009. – № 11. – С. 3–4.

248. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське світове освітнє співтовариство на період до 2010 року: Наказ МОН України №612 від 13.07.2007 р. [Електронний ресурс]. – Офіц. вид. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/MON_612_07.doc.

249. Програма «Освіта столиці. 2006–2010 рр. Концепція розвитку столичної освіти». [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.guon.kiev.ua/?q=node/29>.

250. Програма «Освіта столиці. 2006–2010 рр.». Моніторинг результативності. – К., 2010. – 259 с.

251. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://ipv.org.ua/home/39-programa-vuhovanna-ditej.html?showall=1>.

252. Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / [Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін.]. – К.: Навч. книга, 2003. – С. 352–354.

253. Проект «Соціальна інтеграція та розвиток громадянської відповідальності молоді» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.undp.org.ua/ua/projects-list-all/787-youth-social-inclusion-for-civic-engagement-in-ukraine>.

254. Прошкін В. В. Інтеграція університетської науки й освіти: історичний аспект / В. В. Прошкін [Електронний ресурс] // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 2 – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1.

255. Психолого-педагогическая компетентность как сторона и условие развития [Електронний ресурс]. – Режим доступу: rspu.edu.ru/university/publish/schools/10/gl2_p1.html.

256. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л.П. Пуховська. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.

257. Пшенична Л. В. Управління якістю вищої освіти: Болонський процес – Україна / Л.В. Пшенична // [Електронний документ] Державне будівництво. – 2009. – № 1. – Режим доступу: www.kbuara.kharkov.ua/e-book/db/2009-1/doc/5.

258. Радзієвська Л. Ф. Інтеграція наукового потенціалу вищих навчальних закладів та виробництва у країнах світу, як фактор науково-технологічного розвитку регіонів / Л.Ф. Радзієвська, В.М. Євтушенко [Електронний ресурс] // Інновації & промисловість / Центр ВІТІ. – 2007. – № 1. – Режим доступу: http://www.cvti.kiev.ua/?path=/ip/ip_1_2007/&article=аб.

259. Рей М. Академічна корупція в Україні / М. Рей // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. – К.: Таксон, 2003. – С. 261–267.

260. Ржевська А. В. Сутність і головні характеристики сучасного західноєвропейського університету [Електронний ресурс] / А.В. Ржевська. – Режим доступу до матеріалу: www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2010_7/rgevskaj.pdf.

261. Рижак Л. Євроінтеграція вищої освіти України: аксіологічний вимір / Л. Рижак // Вісник Львівського національного університету імені Івана Франка. – Філософські науки. – 2008. – Вип. 11. – С. 27–37.

262. Рижак Л. Філософія освіти на рубежі тисячоліть: проблеми та перспективи / Л. Рижак // Вісн. Львівськ. ун-ту ім. І. Франка: Філософські науки. – Вип. 10. – 2007. – С. 25–31.

263. Рижак Л. Філософсько-світоглядні засади освіти України в умовах Євроінтеграції / Л. Рижак // Соціогуманітарні проблеми людини. – 2005. – № 1. – С. 12–16.

264. Ромакін В. В. Академічна етика як передумова верховенства права / В.В. Ромакін // Наукові праці Чорноморського державного

університету імені Петра Могили. – 2006. – Педагогіка. – Вип. 33. – Т. 46. – С. 174–179.

265. Ромакін В. В. Академічна чесність у вищій освіті / В.В. Ромакін // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2002. – Педагогіка. – Вип. 7. – Т. 20. – С. 23–28.

266. Ромакін В. В. Міжкультурні дослідження академічної чесності студентів / В.В. Ромакін // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2009. – Педагогіка. – Вип. 99. – Т. 112. – С. 39–42.

267. Ромакін В. В. Мотивації, переконання та поведінка українських і американських студентів бакалаврату щодо норм академічної культури / В.В. Ромакін // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2010. – Педагогіка. – Вип. 123. – Т. 136. – С. 34–41.

268. Романовський О. Г. Зміст освіти як педагогічна категорія: Навчально-методичний посібник / О.Г. Романовський, О.С. Пономарьов, М.В. Фоміна. – Харків: НТУ «ХП», 2005. – 68 с.

269. Рорти Р. Философия и зеркало природы / Р. Рорти; гер. с англ. – Новосибирск: Издательство Новосибирского ун-та, 1997. – 320 с.

270. Ружмон Д. Європа у грі. Шанс Європи. Відкритий лист до європейців / Д. Ружмон. – Львів: [Б. в.], 1998. – 277 с.

271. Садовничий В. А. Образование и наука как фактор национальной безопасности / В.А. Садовничий // Вестн. Моск. ун-та. – М., 1996. – № 1. – С. 3–10.

272. Самчук З. Ф. Ідейно-світоглядні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації [Електронний ресурс] / З.Ф. Самчук // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку – 2010. – № 4. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n4_2010_st_16.

273. Свірень М. Вищий навчальний заклад як соціально-культурна система: від концепції до практики [Електронний ресурс] / М. Свірень, С. Барабаш // Персонал – 2005. – № 6. – Режим доступу до матеріалу: <http://www.personal.in.ua/article.php?ida=37>.

274. Секрет І. В. Інформаційні технології у навчальній діяльності студенської молоді: Європейський вимір [Електронний ресурс] / І.В. Секрет // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку – 2010. – № 1. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_17.

275. Селезнева Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования: [лекция-доклад] / Н.А. Селезнева. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 127 с.

276. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

277. Серкіс Ж. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування організаційної культури школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ж.В. Серкіс. – К., 2004. – 21 с.

278. Сидоренко О. Л. Економічні і соціальні передумови реформування системи освіти в Україні / О.Л. Сидоренко // Концептуальні засади модернізації системи освіти в Україні: [Мат. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 1 лют. 2002р.)]. – Х., 2002. – С. 8–12.

279. Сингаївська А. М. Соціальна відповідальність за системну кризу в Україні (та до чого тут освіта?) / А.М. Сингаївська // Марксизм та сучасність: системна криза передісторії як предмет філософської рефлексії: [матер. Міжн. наук.-практ. конф.] / Уклад. Б.В. Новіков. – К.: НТУУ «КПІ», 2009. – С. 243–244.

280. Сисоєва С. Освіта і особистість в умовах цивілізаційних змін / Світлана Сисоєва // Педагогічна освіта і освіта дорослих: європейський вимір: [зб. наук. пр.]; за ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., Хмельницький, 2008. – С. 66–75.
281. Сінкевич Є. Г. До проблеми запровадження університетської автономії: вітчизняний та зарубіжний досвід / Є.Г. Сінкевич // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили. – 2009. – Історія. – Вип. 91. – С. 160–163.
282. Склярєва Т. В. Духовно-моральна культура педагога як соціальна проблема / Т.В. Склярєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://softacademy.lnpu.edu.ua/Programs/>.
283. Скотна Н. Роль освіти в цивілізаційному вихованні молоді / Н. Скотна // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 114–118.
284. Скотний В. Раціональне та ірраціональне в науці й освіті: [монографія] / В. Скотний. – Київ–Дрогобич: Коло, 2003. – 283 с.
285. Скотний В. Раціональне та ірраціональне: аспекти взаємодії в історії / В. Скотний // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – № 587. – Харків–Дрогобич, 2003. – С. 3–10.
286. Скубашевська О. Дискурс як технологія навчання учнівської та студентської молоді / О. Скубашевська // Вища освіта України. – 2008. – № 1. – С. 31–35.
287. Слюсаревський М. М. Проблема якості освіти: соціально-психологічний контекст / М.М. Слюсаревський // Соціальна психологія. – 2007. – № 1. – С. 79–88.
288. Соважо К. Образовательные индикаторы и политика: практическое руководство (сокращенная версия) / Клод Соважо, Николь Белла // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 23–28.
289. Соколова Н. Образование и здоровье подрастающего поколения / Н. Соколова // Alma Mater. – 2006. – № 3. – С. 25–27.

290. Сорокин П. Родовая структура социокультурных явлений / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Прогресс, 1992. – С. 195–230.

291. Соф'янц Е. М. Варіативна складова змісту освіти як засіб гуманізації навчально-виховного процесу / Е.М. Соф'янц // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 – 2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків: «ОВС», 2002. – С. 292–298.

292. Софій Н. Сто і один метод активного навчання [Електронний ресурс] / Н. Софій, В. Кузьменко // Професійний журнал для вчителів «Відкритий урок». – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/1360/?list=0>.

293. Спиринов Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф. Спиринов. – М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1997. – 146 с.

294. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – К.: Ленвіт, 2006. – 35 с.

295. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред. О.І. Локшиної. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.

296. Степенко Г. Про деякі аспекти забезпечення якості європейської професійної освіти / Г. Степенко, К. Корсак // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 198–202.

297. Степко М. Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. – Х.: НТУ «ХП», 2004. – 110 с.

298. Степко М. Ф. Проблеми реформування вищої освіти в контексті Болонського процесу / М.Ф. Степко // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 2009. – № 1(62). – С. 34–39.

299. Струнсе В. фон. Місія досяжна: підвищення академічної чесності в українській освіті / В. фон Струнсе // Прозорість і корупція в системі вищої освіти України. – К.: Таксон, 2003. – С. 272–275.

300. Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи (Рекомендації щодо проведення у вищих навчальних закладах першої лекції). – К.: Знання, 2005. – 55 с.

301. Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования): [монография] / А.И. Субетто. – СПб., Кострома, 2000 – 378 с.

302. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти / Ольга Сухомлинська // Науковий вісник Чернівецького університету: [зб. наук. пр.]. – Вип. 176. – Чернівці: «Рута», 2003. – С. 161–171.

303. Сухомлинський В. О. Народження громадянина / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа, 1977. – Т. 3. – С. 283–582.

304. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори: у 5 т. – К.: Радянська школа, 1976. – Т. 1. – С. 55–206.

305. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В.О. Сухомлинський // Вибр. тв.: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – 368 с.

306. Терещенко М. В. Освіта та картина світу (Електронне наукове фахове видання) / М.В. Терещенко, Є.А. Щербань // [Електронний ресурс] Освітологічний дискурс. – № 1. – К., 2010. – Режим доступу до видання: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/osdys/2010_1/index.html.

307. Тертичка В. В. Державна політика: аналіз та здійснення в Україні / В.В. Тертичка. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 750 с.

308. Технологія розробки дистанційного курсу: [навч. посіб.] / Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротинко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М.; [ред. В.Ю. Биков, В.М. Кухаренко]. – К.: Міленіум, 2008. – 324 с.

309. Тимошенко З. Болонський процес: сутність, витoki та етапи розвитку / З. Тимошенко // Економічний часопис – XXI. – 2004. – № 7–8. – С. 46–51.

310. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

311. Титаренко Т. М. Життєві домагання особистості – феноменологічний та структурно-функціональний підходи / Т.М. Титаренко // Психологія і суспільство. – 2003. – №3. – С. 61–71.

312. Тиффин Дж. Что такое виртуальное обучение. Образование в информационном обществе / Тиффин Джон, Раджасингам Лалита; пер с англ. – М.: Информатика и образование, 1999. – 312 с.

313. Торшевська О. В. Проблема формування відповідальності як професійно-особистісної якості майбутнього вчителя початкових класів / О.В. Торшевська [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/torshevaska-ov>.

314. Траверсе О. Соціальна відповідальність як змістовна складова політичного лідерства і політичного керівництва / О. Траверсе // Людина і політика. – 2004. – № 5. – С. 127–132.

315. Труш Н. І. Про діалектику взаємовідношення дидактичних принципів науковості та доступності в процесі навчання математики [Електронний ресурс]. / Н.І. Труш // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2008. – № 2. – Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2008_s23.

316. Українська радянська енциклопедія: у 12 т. – Том 7. – Вид. 2.– К.: ГРУСЕ, 1982.– 568 с.

317. Университеты России: проблемы автономии и регионального самоуправления / А.М. Юрков [отв. ред.]. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского университета, 1995. – 123 с.

318. Ухтомский А. Заслуженный собеседник / А. Ухтомский. – Рыбинск: Издательство «Рыбинское подворье», 1997. – 570 с.
319. Федоров М. П. Роль университетов в инновационной экономике / М.П. Федоров // Инновации: наук.-практ. журнал; [под ред.. Б.В. Салова]. – 2007. – № 2(100). – С. 71–75.
320. Федько А. Якість освіти як об'єкт управління / А. Федько, Ю. Федько // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 84–87.
321. Филиппов В. М. Правда и домыслы о российском образовании / В. М. Филиппов // Университетское управление. – 2001. – № 2. – С. 7–11.
322. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 428 с.
323. Фіцула М. М. Педагогіка: [навч. посібн. для студентів вищ. педагог. закладів освіти] / М.М. Фіцула. – К. : Видавничий центр «Академія», 2000. – 544 с.
324. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 350 с.
325. Фроловская М. Преподаватель – студент: возможности понимания / М. Фроловская // Alma Mater. – 2005. – № 10. – С. 29–33.
326. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм; пер. с нем. Э. Телятниковой. – М.: АСТ, 2001. – 238 с.
327. Ходаков В. Е. Высшее образование: взгляд со стороны и изнутри: [монография] / В.Е. Ходаков. – Херсон: Олди-плюс, 2000. – 214 с.
328. Хомич Л. О. Взаємозв'язок процесів соціалізації і виховання особистості / Л.О. Хомич // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 5. – С. 350–356.
329. Храмов Ю. А. Научные школы в физике: [монография] / Ю.А. Храмов. – К.: Наук. думка, 1987. – 400 с.
330. Хуторский А. В. Виртуальное обучение: настоящее и будущее [Электронный ресурс] / А.В. Хуторский – Режим доступа: <http://www.zhurnal.ru/6/khutorskoy.htm>.

331. Хуторский А. В. Современная дидактика: [учеб. для вузов] / А.В. Хуторский. – СПб: Питер, 2001. – 544 с.
332. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: [учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений] / А.В. Хуторской. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
333. Цокур О. С. «Кодекс честі» в системі вищої освіти США / О.С. Цокур // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2009. – Вип. 150. – С. 57–62.
334. Черемис А. О. Інституалізація професійної підготовки вищих керівних кадрів відповідно до сучасних потреб / А.О. Чемерис, В.В. Котусенко // [Електронний документ] Проект Делегації України в Конгресі місцевих і регіональних рад Європи: Аналітичний ресурс місцевого і регіонального розвитку. – Режим доступу: www.municipal.gov.ua/.
335. Чибісова Н. Г. Про реформування змісту освіти в сучасному суспільстві / Н.Г. Чибісова // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» / Редкол.: В.І. Астахова (гол. ред.) та ін. – Х.: Вид-во НУА, 2004. – Т. 10. – С. 102–109.
336. Чигринов В. І. Трансформація функцій вищої економічної освіти в перехідній економіці / В.І. Чигринов, С.Г. Кравченко // Концептуальні засада модернізації системи освіти в Україні: [мат. Всеукр. наук.-практ. конф., Харків, 1 лют. 2002р.]. – Х., 2002. – С. 109–114.
337. Чорна К. І. Основні ідеї ромадянськості в старших класах / К.І. Чорна // Громадянське виховання у формах і змісті виховної діяльності освітніх закладів; [За ред. Л.М. Архипенка]. – Дніпропетровськ, 2000. – С. 5–9.
338. Чупров А. Н. Университет как базовая структура интеграции образования, науки и производства [Електронний ресурс] / А.Н. Чупров // Материалы Первого инновационного форума Содружества Независимых Государств «Международное инновационное развитие и инновационное

сотрудничество: состояние, проблемы и перспективы». – Режим доступа: <http://iee.org.ua/ru/detailed/news/28>.

339. Шайденко Н. А. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к материалу: http://tsput.ru/res/ped/prof_ped/tema5.html.

340. Швець Т. Використання інтерактивних методів у процесі громадянської соціалізації старшокласників / Тетяна Швець // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: П.П. Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – 229 с.

341. Швець Т. Е. Особливості громадянської соціалізації старшокласників. [Електронний ресурс] / Т.Е. Швець. – Режим доступу до ресурсу: http://www.social-science.com.ua/jornal_content/208/828c5fdbd0d30fd81f9da151fad1dd58.

342. Швырев В. С. Проблемы философии образования и современная неклассическая рациональность / В.С. Швырев // Мир психологии. – 1999. – №3(19). – С. 189–203.

343. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: [монографія] / О.Л. Шевнюк. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. – 232 с.

344. Шевчук К. Диференціація та інтеграція в змісті освіти / Кристина Шевчук // Науковий вісник Чернівецького університету. Збірник наукових праць. – Вип. 179. – Чернівці: «Рута», 2003. – С. 197–201.

345. Шишов С. В. Мониторинг качества образования в школе / С.В. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Педагогическое общество России, 1999. – 320 с.

346. Школы в науке: [монография] / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. – М.: Наука, 1977. – 510 с.

347. Шорин В. П. Интеграция науки и высшего образования / В.П. Шорин // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 1. – С. 3–8.

348. Шушерина О. А. Формирование ответственности как профессионально значимого качества у студентов вуза (На материале технического университета): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Шушерина Ольга Анатольевна. – Красноярск, 1999. – 238 с.

349. Якименко Ю. Вдосконалення системи контролю якості системи вищої освіти і Болонський процес / Ю. Якименко // Вища школа. – 2004. – № 5–6. – С. 82–87.

350. Якименко Ю. І. Якість освіти – головний принцип Болонської декларації / Ю.І. Якименко // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу: [матер. І Всеукр. наук.-практ. конф., Київ, 20–21 лютого 2004 р.]. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 16–21.

351. Яковлева Д. С. Профессионально-этическая культура учителя и пути ее формирования / Д.С. Яковлева // Формирование профессиональной культуры учителя: Учебн. пос. – М.: Прометей, 1993. – С. 73–90.

352. Яценко М. Демократизація освіти як тенденція її розвитку у ХХІ столітті / М. Яценко // Вища освіта України. – 2006. – № 4. – С. 34–40.

353. Яценко М. Демократизація управління в системі вищої освіти: становлення та розвиток / М. Яценко // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 50–59.

354. Bykow W. E-pedagogika a wspolczesne systemy nauczania na odleglosc / Walery I. Bykow // Kształcenie ustawiczne do wielokulturowosci; pod redakcja Tadeusza Lewowickiego i Franciszka Szloska. – Warszawa – Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, 2009. – P. 356–361.

355. Challenges to Research Universities / Roger G. Noll, Linda R. Cohen, Wesley Cohen, William Rogerson, and Albert Teich. – L.: Brookings Institution Press, 1998. – 217 p.

356. Ipsos M. Student Expectations Study. Key findings from online research and discussion evenings held in June 2007 for the Joint Information

Systems Committee / Mori Ipsos. – London: Joint Information Systems Committee (JISC), 2007. – 49 p.

357. Kennedy G. First year students' experiences with technology: Are they really digital natives? *Australasian Journal of Educational Technology* / G. Kennedy, T. Judd, A. Churchward, K. Gray, K. Krause. – 2008. – № 24(1). – P. 108–122.

358. Merton R. K. *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations* / R.K. Merton. – Chicago: University of Chicago Press, 1973. – 320 p.

359. Oblinger D. G., Hawkins B. L. The myth about E-learning. *Educause review* / D.G. Oblinger, B.L. Hawkins. – 2005. – № 40(4). – P. 14–15.

360. Williamson B. *Curriculum and teaching innovation. Transforming classroom practice and personalisation: a Futurelab handbook* / Ben Williamson, Sarah Payton. – Bristol: Futurelab, 2009. – 65 p.