

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ № 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
З (50)' 2013**

Засновники

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України

Іван ЗЯЗЮН,

доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Ірина ЗАРУБІНСЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент, проректор з міжнародних зв'язків Національного авіаційного університету

Світлана Калашнікова,

доктор педагогічних наук, доцент, перший заступник директора з науково-дослідницької діяльності Інституту вищої освіти НАПН України

Галина КОЗЛАКОВА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Костянтин КОРСАК,

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Наталія КОЧУБЕЙ,

доктор філософських наук, доцент, професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (*заступник головного редактора*)

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, президент НАПН України

Володимир ЛУГОВИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, перший віце-президент НАПН України (*перший заступник головного редактора*)

Василь МАЙБОРОДА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Ганна ОНКОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України (*заступник головного редактора*)

Ірина ПРЕДБОРСЬКА,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Зореслав САМЧУК,

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти НАПН України

Ірина СТЕПАНЕНКО,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Михайло СТЕПКО,

кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту вищої освіти НАПН України

Жаннета ТАЛАНОВА,

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

Ольга ЯРОШЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки — Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Жанна ТАЛАНОВА,
Галина КОЗЛАКОВА, Ельвіра ЛУЗИК, Тамара ЯЦЕНКО;
психології — Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО,
Віталій ТАТЕНКО;
філософії — Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ,
Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ;
політології — Микола ГОЛОВАТИЙ, Володимир ГОРБАТЕНКО, Федір КИРИЛЮК,
Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ;
економічної теорії — Іван ГРИЩЕНКО, Сергій ЗАХАРІН, Олег КУКЛІН,
Антон ФІЛІПЕНКО.

Відповідальний секретар

Анна МОРОЗОВА

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: wou@ukr.net

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,
протокол № 6/2-2 від 21.06.2013.

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО

Конституційний процес у галузі освіти: стратегічне рішення 5

АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА

Юрій ВІТРЕНКО

Освіта України в Системі національних рахунків 9

ВІТАЄМО З ЮВІЛЕЄМ

Валентин МОЛОДИЧЕНКО

До 90-річчя Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького 23

Марія ЛАПЕНОК

10 років Севастопольському міському гуманітарному університету:
перспективи навчально-наукової діяльності 30

**ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ СТОЛІТТЯ:
ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ**

Костянтин КОРСАК, Юрій КОРСАК,

Глобальне майбутнє людства в контексті розвитку вищої освіти 35

Микола НАБОК

Філософські засади ефективності управління освітою 42

**ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ ТА МЕТОДИКА
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ**

Володимир ЛУГОВИЙ, Світлана КАЛАШНІКОВА, Жаннета ТАЛАНОВА

Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів України:
виклики та перспективи 51

Вільям КОВАЛЕНКО

Трагедія «голоного розуму» у сфері вищої фахової освіти: причини, наслідки 60

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Олеся СМОЛІНСЬКА

Цілепокладання в культурно-освітньому просторі педагогічних університетів 68

Світлана ГАНАБА

Інноваційний потенціал традиції: освітній аспект 74

Олена ВАРЕЦЬКА

Розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи засобами
економічної освіти 82

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Аліна СБРУЄВА

Інтернаціоналізація вищої освіти: пріоритети комплексної стратегії
Європейського Союзу 89

Анатолій ПОХРЕСНИК

Новітні зміни середньої і вищої професійної освіти у розвинених державах світу96

Сергій КУРБАТОВ

Моделі університетської освіти ХХІ століття крізь призму провідних міжнародних рейтингів103

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ.

Педагогічна Конституція Європи. Преамбула.....111

До уваги авторів117

Реферативний обзор статей номера.....118

Abstracting Review of Journal Articles122

Contents.....126

**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 26 січня 2011 р. № 1 – 05/1 внесено до Переліку
видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних
робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
педагогічних і філософських наук.**



Віктор Андрущенко

доктор філософських наук, професор,
академік НАПН України,
член-кореспондент НАН України,
ректор Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
Президент асоціації ректорів педагогічних
університетів Європи, головний редактор
часопису (м. Київ)

Ключові слова: людина, освіта, конституція, порядок, норми та цінності.

Аналізується конституційний процес педагогічного простору Європи, який знаменує прийняття стратегічного документу – Педагогічної конституції Європи. Підкреслюється значення і роль створення духовно-аксіологічної платформи для формування нового вчителя об'єднаної Європи ХХІ століття.

КОНСТИТУЦІЙНИЙ ПРОЦЕС У ГАЛУЗІ ОСВІТИ: СТРАТЕГІЧНЕ РІШЕННЯ

© Андрущенко В., 2013



ещодавно у старовинному німецькому місті Франкфурт-на-Майні відбувся Другий форм ректорів педагогічних університетів Європи, де була прийнята «Педагогічна

Конституція Європи». Ця подія має непересічний характер. Разом з тим, вона не є винятком чи одноразовою акцією. Це – логічне продовження педагогічних ініціатив, унесених Міністерством освіти і науки України в останні роки щодо модернізації європейського освітнього простору. Мова йде про ініційований нашим міністром фундаментальний Проект «Школи ХХІ століття: Київські ініціативи»; програму взаємодії столичних Управлінь освіти європейського простору; низку широкоформатних проектів міжнародного штибу тощо. Академічний Форум, участь у якому взяли ректори університетів і зацікавлені особи 11 країн Європи, затвердив документ стратегічного значення – аксіологічну платформу підготовки Нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття. Цінності, задекларовані в ньому, мають загальнолюдське значення й однаково потрібні народам і країнам єв-

ропейського простору. Документ отримав амбітну назву: «Педагогічна Конституція Європи». Він встановлює принципи узгодженої трансуніверситетської політики, регламентує педагогічну діяльність і визначає загальний механізм підготовки педагогічних кадрів. На його основі ми маємо намір готувати вчителя, який виховає нові покоління європейців, здатних жити у спільному Європейському Домі в повазі, порозумінні і співпраці на основі таких загальнолюдських цінностей, як демократія і права людини, миролюбство і екологічна безпека, солідарність і т.п.

Характерним є те, що уявлення про гуманістичні основи педагогічної освіти європейського простору сформувались ще в епоху античності. Їх загальнолюдський зміст шліфувався в процесі сходження країн Європи сходами прогресу. Кожна з наступних історичних епох послідовно формувала модель педагогічної освіти як освіти гуманістичної, креативної, людино- і культуротворчої. Необхідно віддати найвищу шану славетним педагогам, мислителям, подвижникам освітньої справи, що у ході історичного розвитку сформували спільну платформу цінностей, актуальну для всіх країн і народів європейського континенту та і всього світу. Серед них – Ян Амос Коменський, Вільгельм фон Гумбольдт, Януш Корчак, Джон Локк, Антон Макаренко, Марія Монтессорі, Йоган Генріх Песталоцці, Жан-Жак Руссо, Василь Сухомлинський, Костянтин Ушинський, Фрідріх Фребель та ін. Однак умови для реалізації цієї моделі з'явилися порівняно недавно. В їх основі – розпад останніх імперій, символом чого стала руйнація Берлінської стіни, загальне прагнення європейських народів жити в мирі і дружбі, взаємній повазі і співпраці. Об'єднавчий процес, що розгортається нині на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи. Реалізація цього неможлива

без учителя – одного із ключових суб'єктів позитивних змін. Власне учитель покликаний суспільством бути провідником демократичних ідей та високої моралі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їх світогляд і культуру, він здатен виховати у молодого покоління прагнення до взаєморозуміння, солідарності, толерантності та ефективної співпраці в умовах життя у спільному Європейському Домі. Педагогам (учителям, вихователям, соціальним педагогам, викладачам вищих навчальних закладів) посилено утверджувати в освітньому просторі Європи авторитет духовності, ідеали європейської спільноти.

«Конституція» змінює історичну місію сучасного вчителя. Адже майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів, які мають внести в середовище (і душу!) поколінь благородні ідеї і цінності. Бездуховність руйнує; духовність – окрилює, стверджує, надихає на творчість. Учитель має протиставити бездуховності систему цінностей, які звеличують людину, повертають її до дійсної культури, спонукають до співпраці. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки вчителя як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI ст. Документ також висвітлює основні параметри педагогічної освіти, як-то принципи її розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації.

Провідними із сформульованих цінностей стали: людиноцентризм, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, дотримання прав людини, солідарність. Підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим головним

остовом, навколо якого мають здійснюватися модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Європейський учитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнівської і студентської аудиторії в лоно прогресу наукового знання, високої культури, соціально-практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями ЮНЕСКО-МОП про становище вчителів (1966) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997), Лісабонськими домовленостями (1997) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, деклараціями Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011). Актуальність «Педагогічної Конституції Європи» полягає в доповненні переліку міжнародних домовленостей у сфері вищої освіти документом, який інтегрує положення про основи педагогічної підготовки європейського освітнього простору.

Декілька слів про Асоціацію ректорів педагогічних університетів Європи. Вона була створена восени 2011 року в м. Київ. До її складу ввійшли ректори 15 університетів із 10 країн, зокрема, з Республіки Білорусь, Польщі, Литви, Німеччини, Чехії, Російської Федерації, Молдови, Македонії. Згодом до нашого співтовариства приєдналися представники Вірменії. На часі входження в Асоціацію ректорів педагогічних університетів Великої Британії, Греції, Італії, Іспанії, Кіпру, Румунії, Угорщини, інших країн європейського простору. Ця міжнародна громадська організація має такі завдання: розвиток міжнародних зв'язків установ вищої педагогічної освіти Європи, підготовка пропозицій з удосконалення нормативно-правової бази у педагогічній сфері, організація науково-практичних заходів на міжнародному рівні, залучення

фінансових ресурсів державних органів та недержавних установ. Ректор В. П. Андрущенко є Президентом Асоціації.

Місце проведення Форуму обрано далеко не випадково. Франкфурт – це місто високої індустрії, науки і культури, місто Університету Йогана Гете. В університеті працюють 5 лауреатів Нобелівської премії, ведеться потужна наукова і високоякісна освітня діяльність. Свого часу тут сформувалась і здобула світове визнання знаменита Франкфуртська школа філософії. Саме тут живуть і працюють люди, які з високою повагою ставляться до України, переймаються її проблемами, намагаються зміцнити авторитет України в Європі і в світі. За їх участю у Франкфурті ми святкували двадцятирічний ювілей Незалежності України. Важливою підставою для вибору став високий авторитет Німеччини в європейському просторі. Пропозиція, висловлена у цій країні, не залишиться непоміченою...

Франкфуртський форум став заключним акордом глибокої за змістом і ґрунтовної за значенням педагогічної співпраці педагогів і вчених країн Європи. Сучасні основи конституційного процесу у педагогіці закладені Київським Форумом міністрів освіти країн європейського простору (жовтень 2011 р.), зокрема, доповіддю Міністра освіти і науки України Дмитра Табачника «Школа XXI століття. Київські ініціативи». Проект документа також народився в Києві. Він розроблявся за безпосередньої участі представників України (В. Андрущенко), Німеччини (Морітц Гюнцингер) та Литви (Альгірдас Гейджутіс). У жовтні минулого року текст Педагогічної Конституції отримав схвалення на засіданні Правління Асоціації (м. Прага, Чехія) і після скрупульозного доопрацювання був запропонований учасникам Франкфуртського форуму. Таким чином, сформувався своєрідний **«Педагогічний трикутник: Київ – Прага – Франкфурт»**, який підготував і прийняв документ стратегічного педагогічного значення для народів Європи і не тільки. Педагогічну Конституцію Європи підписали

представники Білорусії, Вірменії, Македонії, Молдови, Німеччини, Польщі, Росії, Чехії, України, ряду інших країн Європи.

Ідею підготовки Нового вчителя на спільній ціннісній платформі підтримали й високо оцінили депутати Європейського Парламенту, працівники дипломатичних служб різних країн, науковці і, звичайно ж, педагоги. Цілком справедливо його треба розглядати як документ європейського стибу і значення, співрозмірний з Лісабонськими та Болонськими домовленостями. Обговорення документа проходило демократично, відкрито, толерантно, з повагою до різнопланових пропозицій і точок зору. Негативних оцінок не було. Високо оцінила і підтримала Проект д-р **Доріс Пак**, яка виступила на Форумі з програмною доповіддю. У такому ж ракурсі ідею розглядали ректори **Геннадій Бардовський** (Росія), **Удо Рауін** (Німеччина), **Рубен Мірзаханян** (Вірменія), **Василь Кремень**, **Анатолій Толстоухов**, **Віль Бакіров**, **Володимир Євтух** (Україна). Запропонований проект підтримав Надзвичайний і повноважний Посол України в Німеччині **Павло Клімкін**, колишній посол Німеччини в Україні **Дітмар Штодемман**, інші учасники Форуму.

Ми маємо намір об'єднати зусилля асоціацій та спілок педагогічного профілю, що діють на теренах Європи, вийти з пропозицією до Європейського Парламенту щодо прийняття відповідної резолюції й поси-

лення уваги до педагогічної справи урядів і парламентів національних держав, проведення низки міжнародних конференцій, педагогічних читань у різних країнах Європи, зорієнтованих на людино- і культуротворчі цінності. Нами запропонована також цілісна система впровадження рішень Форуму в навчально-педагогічну практику. **Йі першим кроком** стане створення міжнародних робочих колективів для формування додатків до Програм магістерської підготовки майбутніх педагогів. Їх головна мета – імплементувати в навчально-виховний процес країн європейського простору педагогічні конституційні цінності. **Другим кроком** – діяльність у напрямі підготовки підручників, своєрідних «Книг для читання» з історії, екології, суспільствознавства тощо. Книги будуть видаватись англійською й мовою країни, де вони створені. Спірні питання, що існують, будуть подані за методологією педагогічного дискурсу і толерантності, з повагою до народів і культур, їх традицій і національних особливостей. Нарешті, **третьім кроком** стане заснування на теренах однієї з країн європейського простору Європейського педагогічного університету. Його студенти зможуть пізнати один одного ще зі студентської лави. Пізнати і порозумітись, зав'язати дружні стосунки, пронести їх через життя. Випускники університету стануть головними модераторами ідеї єдності Європи, духовності її громадян, їх співдружності і співпраці.



Юрій ВІТРЕНКО

кандидат економічних наук, доцент,
заслужений економіст України,
провідний науковий співробітник
Інституту вищої освіти НАПН України

ОСВІТА УКРАЇНИ В СИСТЕМІ НАЦІОНАЛЬНИХ РАХУНКІВ

© Вітренко Ю., 2013

Ключові слова: освітня діяльність; Система національних рахунків (СНР); основні економічні класифікації; освітній продукт (освітня послуга).

Діяльність освіти розглядається як один із 21 видів економічної діяльності, класифікованих Системою національних рахунків (СНР), стверджується, що в сучасних умовах розробка і впровадження реформ в освіті повинні здійснюватися з обов'язковим урахуванням концептуальних засад СНР.



ростання впливу освіти на формування світогляду людини та його проявів у людських взаємовідносинах у сучасному суспільстві об'єктивно обумовлює посилення уваги розробників державної політики різного рівня до розв'язання проблем, які виникають у цій сфері.

Так, при визначенні в 2000 році глобальних Цілей Розвитку Тисячоліття (ЦРТ) глави держав і урядів 189 країн ООН (у тому числі й України) забезпечення освітою визнали другою серед восьми цілей. Україна ціль 2 сформулювала як «Забезпечення якісної освіти впродовж життя» з визначенням двох завдань і шести індикаторів [1, 43–44].

У новій Європейській стратегії економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеохоплюючого зростання» серед п'яти основних цілей одна сформульована для сфери освіти.

Світовий банк, враховуючи взаємозв'язок освітньої діяльності і зайнятості населення, свою Доповідь про світовий розвиток у 2013 році повністю присвятив

проблемам зайнятості, віднісши до найскладніших питань, на які повинні знайти відповіді ті, хто відповідає за політику, таке: «Чи є збільшення інвестицій в освіту і професійну підготовку умовою зростання затребуваності на ринку праці, чи навички можуть бути сформовані у процесі праці?» [2, 1–2].

В Україні у Програмі економічних реформ на 2010–2014 роки, розробленій і затвердженій Комітетом з економічних реформ на чолі з Президентом України, окремим розділом передбачена «Реформа системи освіти» [3].

Посилення уваги пояснюється ще й тим, що в останні роки обсяги державного фінансування освітньої діяльності посіли значне місце в загальній структурі державних видатків багатьох розвинених країн. Так, у 2000–2007 рр. у Німеччині вони становили 4,4 % ВВП, у Великій Британії та Франції – 5,6 %, в Італії – 4,3 %, в Іспанії – 4,4; у Греції – 4 %, у США – 5,5 %, у Канаді – 4,9 %, у Японії – 3,4 %, (в Україні – 5,3 %) [4, 202–203].

У Програмі економічних реформ на 2010–2014 роки серед проблем, які характеризують стан справ у сфері освіти, указується на неефективність механізму державного фінансування системи освіти. Незважаючи на збільшення бюджетних видатків на освіту (з 4,2% ВВП у 2000 році до 7% ВВП у 2007 році, тоді як у розвинених країнах – у середньому 5% ВВП), ефективність використання цих коштів залишається вкрай низькою [3].

На наш погляд, наведені положення з офіційних документів міжнародних організацій і вітчизняних органів влади переконливо доводять, що актуальність проблем розвитку освіти, у тому числі економічного характеру, об'єктивно зростає.

Завважимо, що вказане зростання зумовило збільшення кількості досліджень, присвячених пошуку шляхів розв'язання як проблем розвитку і поліпшення безпосередньо освітньої діяльності (В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, М. Ф. Степко), так і соціально-

економічних проблем (В. В. Близнюк, І. М. Грищенко, О. А. Грішнова, І. С. Коленько, Е. М. Лібанова, І. Л. Петрова). Проте аналіз публікацій вітчизняних дослідників з проблем освіти економічного характеру виявив незрозумілі нам ігнорування принципів, положень і рекомендацій Системи національних рахунків (СНР) як стандартної «...сукупності показників послідовного та взаємопов'язаного опису найважливіших процесів та явищ економіки: виробництва, доходів, споживання, нагромадження капіталу та фінансів» [5, 28].

Сучасні теорія і особливо практика економічного аналізу на макроекономічному рівні засновуються на положеннях СНР, запровадженої понад 50 років тому. Зараз практично всі країни з ринковою економікою, у тому числі й Україна (яка отримала такий статус у 2006 році), здійснюють свою економічну діяльність з урахуванням засад 4 версії СНР 1993.

У 2003 році Статистична комісія ООН прийняла рішення про оновлення СНР 1993. П'ята версія СНР 2008 підготовлена Міжсекретарською робочою групою з національних рахунків (МСГНР), яка складається з фахівців п'яти організацій: Статистичного бюро Європейського співтовариства (Євростат), Міжнародного валютного фонду (МВФ), Організації економічного співтовариства і розвитку (ОЕСР), статистичного відділу ООН і регіональних комісій Секретаріату ООН, Світового банку. На сороковій сесії у лютому 2009 року Статистична Комісія ООН одногослосно прийняла СНР 2008 як міжнародний статистичний стандарт для національних рахунків і закликала всі країни якомога швидше перейти до складання і надання національної звітності на основі СНР 2008. Діяльність освіти у СНР класифіковано як один із 21 видів економічної діяльності.

Зазначене вище, на наше глибоке переконання, безальтернативно вимагає від сучасних дослідників економіки освіти здійснювати такі дослідження як мінімум з урахуванням понять і рекомендацій СНР для економічного аналізу, прийняття рі-

шень і розробки економічної політики незалежно від галузевої структури економіки або рівня економічного розвитку країни. Основні концепції та визначення СНР засновані на економічній теорії та принципах, які мають універсальний характер і не залежать від конкретних економічних умов, у яких вони застосовуються. Усі економічні класифікації також мають універсальний характер.

У центрі уваги СНР є вимір виробництва продуктів, або, інакше кажучи, товарів і послуг, тобто термін «продукт» – це синонім товарів і послуг. При цьому, слід зазначити, СНР проводить концептуальну різницю між ринковими продуктами, продуктами для власного споживання і неринковими продуктами, що дозволяє віднести будь-який продукт до однієї з цих груп. З метою правильного розмежування використовується Класифікація основних продуктів, версія 2 – КОП 2 (Central Product Classification, version 2 – CPC 2, ООН 2008в.).

Продукти, або товари і послуги, виробляються різними виробниками, які, як правило, рідко виробляють один вид продукту відповідно до вказаної вище класифікації. З цієї причини для детального вивчення виробництва СНР використовує одиницю, яка у доповнення до основного виду діяльності може включати додаткові види виробничої діяльності. Такі одиниці у СНР мають звичний для освітян термін «заклади». Заклади, які в основному зайняті одним і тим же видом економічної діяльності, згруповані в галузі відповідно до Міжнародної стандартної галузевої класифікації всіх видів економічної діяльності, 4-й переглянутий варіант – МСГК, 4-й перегляд (International Standard Industrial Classification of All Economic Activities, Revision 4 – ISIC. REV. 4) (ООН 2008а).

Враховуючи роль ринку в сучасних моделях економіки, у СНР зазначається різниця між закладами, які є ринковими виробниками, виробниками для власного виробництва, неринковими виробниками і некомерційними організаціями (НКО).

Останні визначаються як юридичні особи або громадські організації, створені з метою виробництва продуктів, чий статус не дозволяє їм бути джерелом доходів, прибутку або іншої фінансової вигоди для одиниць, які їх засновують, контролюють або фінансують.

Проте це не передбачає, що безпосередньо НКО займаються лише неринковим виробництвом. Зокрема, такі НКО, як дошкільні заклади, школи, коледжі, університети та інші заклади освіти у СНР вважаються НКО, зайнятими ринковим виробництвом, якщо вони отримують платежі, які покривають їх затрати на виробництво і які достатньо високі, щоб суттєво впливати на попит їх послуг. У результаті виробничої діяльності таких одиниць повинні бути або прибуток, або збитки. Весь прибуток повинен залишатись у розпорядженні НКО, оскільки їх статус не передбачає передачі його іншим одиницям. З іншого боку, статут НКО дозволяє їм отримувати додаткові надходження у вигляді пожертв, грантів тощо. На наше переконання, наявність у СНР такого розуміння, як НКО надає можливість закладам освіти в умовах ринкової моделі економіки зберегти всі свої особливості і не перетворитися в бізнес-структури, чого боїться значна кількість керівників таких закладів [6].

В Україні національні рахунки розробляються Держслужбою статистики згідно зі стандартом СНР, прийнятим міжнародними організаціями в 1993 році, і з цього року статистичні дані почали збирати та обробляти за Класифікацією видів економічної діяльності Європейського співтовариства (НАСЕ) та Класифікацією продукції за видами економічної діяльності Європейського співтовариства (СРА). Чинні зараз національні статистичні класифікації видів економічної діяльності (КВЕД) і продукції та послуг (ДКПП) побудовані на основі зазначених вище європейських класифікацій.

Одним із основних показників виміру виробництва продуктів (товарів і послуг) у СНР виступає випуск, який являє собою

вартість товарів і послуг, що є результатом виробничої діяльності одиниць-резидентів у звітному періоді [5, 28]. Саме цей показник лежить в основі розрахунку центрального показника СНР валового внутрішнього продукту (ВВП) виробничим методом (як різниця між випуском у ринкових цінах і проміжним споживанням у цінах покупців або як сума валових доданих вартостей (ВДВ) видів економічної діяльності та податків на продукти, за винятком субсидій на продукти). Починаючи з 2001 року в Україні розрахунки ВДВ здійснюються за видами економічної діяльності, серед яких, як зазначалося вище, окремим видом класифікована «Освіта».

Запропонований невеликий екскурс до концептуальних засад СНР обумовлений перш за все тим, що до цього часу чинна економічна модель освітньої діяльності в Україні практично функціонує на засадах марксистсько-ленінської теорії та соціалістичної планової економіки, на основі яких «було сформульовано загальноприйняте в радянській економічній літературі визначення, згідно з яким політична економія вивчає виробничі відносини... які управляють виробництвом, розподілом, обміном і споживанням матеріальних благ на різних етапах розвитку людського суспільства» [7, 11], тобто нематеріальні блага (перш за все послуги) та їх виробництво фактично визнавались «поза економікою». Це, зокрема, стало теоретичною основою Методики визначення балансу суспільного продукту і національного доходу СРСР і союзних республік, яка була певним аналогом СНР. Так, у зазначеній Методиці, яка затверджувалася постановою Держплану СРСР і була обов'язковою до виконання всіма органами виконавчої влади, було прямо записано: «Баланс народного господарства є системою узагальнюючих економічних показників, які характеризують рівень розвитку економіки, масштаби, темпи розширеного відтворення і основні народногосподарські пропозиції. Теоретична основа його розробки – марксистсько-ленінська теорія відтворення... Баланс суспільного про-

дукту характеризує відтворення суспільного продукту, який являє собою сукупність матеріальних благ, вироблених у галузях матеріального виробництва... Суспільний продукт розраховується як сума вартостей валової продукції галузей матеріального виробництва» [8, 602–603], тобто до складу суспільного продукту і національного доходу результати діяльності в освіті не включались.

За таких ідеологічних і практичних обмежень дослідження проблем економіки й освіти радянськими економістами були спрямовані головним чином на розрахунок впливу освітньої діяльності на розвиток виробництва матеріальних благ, підвищення ефективності використання бюджетних коштів, які виділялись на розвиток освіти, а досліджень освіти, як галузі, де виробляються відповідні продукти, практично не було.

Після розпаду Радянського Союзу в Україні значна кількість організаторів освітньої діяльності і дослідників продовжує перебувати під деяким впливом зазначеної вище економічної теорії, що проявляється як в практиці організації економічної діяльності закладів освіти, так і в результатах певних наукових досліджень.

Переконливим аргументом такого висновку щодо практики перш за все може слугувати той факт, що всі державні і комунальні навчальні заклади визначені бюджетними установами, які згідно з Бюджетним кодексом України (п. 12 ст. 2) «...повністю утримуються за рахунок відповідного державного бюджету чи місцевого бюджету. Бюджетні установи є неприбутковими».

Тоді як в умовах ринкової економіки закладів освіти, які б повністю утримувались за рахунок бюджетних коштів, немає. Так, питома вага студентів, які навчались за рахунок державного і місцевих бюджетів у 2009/10 навчальному році, склала лише 40,5 %, у 2010/11 – 42 %, у 2011/12 – 43,4 % [9, 13], тобто більше половини студентів здобували освіту за недержавні кошти.

Якби вказана невідповідність стосувалася лише формальності, то великої біди

від цього б не було. Проте справа в тому, що статус бюджетної установи за визначенням суттєво обмежує заклади освіти бути повноправними конкурентоспроможними суб'єктами господарювання. Це цілком природно, оскільки держава, виділяючи бюджетні кошти на утримання закладу освіти, розписує їх детальне використання шляхом затвердження специфічних фінансових планів-кошторисів. Більше того, власні надходження закладів освіти, як бюджетних установ, не можуть бути використані закладами освіти на свій розсуд – їх використання теж регламентоване. Розміри заробітної плати працівників бюджетних установ визначаються виключно урядовими постановами і можливості на законних підставах збільшувати їх керівники державних і комунальних навчальних закладів практично не мають. Оскільки заклади освіти, як бюджетні установи, визначені неприбутковими, то навіть якщо у платі за надання освітніх чи інших послуг може бути прибуток (а при виробничій діяльності буває прибуток або збитки), то заклад освіти теж позбавлений можливості використовувати його на власний розсуд – прибуток повністю повинен бути спрямований на забезпечення діяльності, яка повинна була фінансуватись за рахунок бюджетних коштів (ст. 514 Бюджетного кодексу України). Отже, за умови статусу бюджетних установ заклади освіти, на наше переконання, не зможуть досягти такої бажаної для переважної більшості їх керівників фінансової автономії.

Відповідно статус бюджетної установи обумовлює і суттєві особливості організації та ведення бухгалтерського обліку як єдиного офіційного джерела інформації про економічне становище, результати діяльності суб'єктів господарювання для прийняття адекватних рішень. Так, зокрема, чинний порядок бухобліку закладів освіти, як бюджетних установ, на наше переконання, унеможливорює визначення вартості підготовки одного кваліфікованого робітника, фахівця, аспіранта, докторанта, слухача за освітньо-кваліфікаційним рівнем, на-

уковим ступенем, спеціальністю, напрямом підготовки, галуззю знань, видом економічної діяльності (для професійно-технічного навчального закладу), професією та формою навчання, як це визначено Методикою розрахунку орієнтовної середньої вартості підготовки одного кваліфікованого робітника постановою Кабінету Міністрів України від 20 травня 2013 р. № 346.

Продію впливу марксистсько-ленінської економічної теорії на результати досліджень з економіки освіти українських вчених може свідчити навчальний посібник І. С. Каленюк «Економіка освіти», який є першим в Україні виданням, де здійснена спроба викласти системні теоретичні та практичні економічні основи цієї галузі [10].

Перш за все, що привертає увагу, – відсутність навіть згадки про Систему національних рахунків, про те, що в Україні з 2001 року освіта класифікована як окремий вид економічної діяльності, по якому щорічно публікується офіційна статистична інформація щодо випуску (вартості освітніх послуг, що є результатом виробничої діяльності закладів освіти), проміжного споживання (витрати на освітні послуги, які використані закладами освіти для виробничих потреб), валової доданої вартості (різниця між випуском і проміжним споживанням закладів освіти), про чинні національні статистичні класифікації видів економічної діяльності (КВЕД) і продукції та послуг (ДНПП). На наш погляд, саме ігноруванням концептуальних засад і рекомендацій СНР автор дійшов висновку з посиланням на К. Маркса, що «виробництво і постачання освітніх послуг має товарний характер дуже обмеженою мірою тільки тоді, коли освіта здобувається повністю на платній основі» [10, 83]. У ринковій моделі економіки (указаний висновок викладено у темі 4 «Освіта в умовах ринкової економіки») виробництво і «постачання» (у СНР – реалізація) освітніх послуг здійснюється у переважній більшості випадків на платній основі – різниця лише в тому, хто платить:

держава, юридична особа, фізична особа. Загальний обсяг випуску освітніх послуг у 2011 році в Україні склав 91,4 млрд грн, у тому числі обсяг послуг, реалізованих населенню (тобто повністю оплачених населенням), – 3,1 млрд грн, або 3,4 % [5, 32, 299]. Отже, автор пропонує вважати, що в Україні у 2011 році було вироблено освітнього продукту (освітніх послуг) лише на 3,1 млрд грн, або лише 3,4 % від реальної вартості, визначеної офіційно Україною згідно з рекомендацією СНР.

Не менш яскравим прикладом ігнорування положень СНР може слугувати стаття А. О. Гжесюк «Освітній продукт як категорія глобального ринку». Важко зрозуміти, як можна без посилання на принципи і поняття СНР, без аналізу відповідних міжнародних статистичних даних здійснити заявлене автором дослідження «...суті освітнього продукту та його ідентифікації в межах глобального ринку послуг»? Саме цим, тобто відсутністю аналізу статистичних даних, сформованих відповідно до вимог економічних класифікаторів СНР, на нашу думку, пояснюється те, що автор був вимушений сформулювати дуже розпливчате абстрактне твердження, яке практично неможливо аналізувати чи коментувати: «...освітній продукт (ОП)... відрізняється від освітньої послуги наступним: ОП має цілісний характер; ОП може проходити оцінку якості через зіставлення з національними та міжнародними стандартами; він носить форму затверджених модулів, які дозволяють продовжити освіту у більшості постіндустріальних країн; ОП передбачає спільну кооперацію студента і викладача щодо підвищення ефективності навчання; ...Наведені вище сутнісні ознаки ОП дозволяють стверджувати, що під освітнім продуктом слід розуміти позатегаурусний рівень набутих знань, умінь та навичок, інтегрований та уніфікований характер яких забезпечує фахівцеві відповідний рівень конкурентних позицій на національних та глобальних ринках робочої сили» [11, 193–194]. Вважаємо, такі

та подібні їм інші науково-теоретичні визначення не дають змогу використовувати їх у практичній діяльності. До цього слід додати, що офіційне визначення понять «освітній продукт», «освітня послуга» у нормативно-правових державних актах до цього часу відсутнє.

Тому на основі концептуальних засад СНР ми сформулювали таке визначення:

Освітній продукт (освітня послуга, освітня продукція, продукт освіти – тожодні поняття) як результат виду економічної діяльності «освіта»:

- освітня діяльність, що вносить зміни в інтелектуальний стан окремих осіб і формує в них здатність створювати валову додану вартість;

- виробляється за попереднім замовленням, формалізованим певним чином (як правило, одержанням відповідного документа про здобуття освіти), унаслідок чого заздалегідь визначається його відповідність певним вимогам (освітнім стандартам);

- включає лише ту освітню діяльність, яка згідно з національними економічними класифікаторами видів економічної діяльності, продукції та послуг входить до секції «Освіта» та секції «Послуги у сфері освіти»;

- має вартісний вираз за основною ціною або ціною виробника.

На наше переконання, саме запропоноване визначення даватиме змогу на єдиній концептуальній основі формувати базу показників виду економічної діяльності «Освіта», придатних для економічного аналізу, порівняння їх з відповідними показниками інших видів економічної діяльності інших країн, розрахунку адекватних цін освітнього продукту (освітніх послуг), розробки на сучасному рівні прогнозів і стратегічних планів виробництва освітнього продукту (освітніх послуг), створення сучасної моделі освіти в умовах ринкової економіки.

Аналіз освітньої діяльності в Україні почнемо з основних показників, які подано в таблиці 1.

Основні показники освітньої діяльності в Україні у 1990 – 2010 рр.

	роки					2010 у % до 1990
	1990	1995	2000	2005	2010	
Кількість дітей у дошкільних закладах (тис.)	2428	1536	983	1032	1273	52,4
Охоплення дітей дошкільними закладами до кількості дітей відповідного віку (%)	57	44	40	51	53	-4
Кількість осіб, які навчалися у навчальних закладах (тис.)	9460	9239	9220	8605	7224	76,6
У тому числі: Загальноосвітніх	7132	7143	6764	5399	4299	59,3
Професійно-технічних	660	555	525	497	434	65,8
Вищих	1648	1541	1931	2709	2491	151,2
Кількість аспірантів, осіб	13374	17464	23295	29866	34653	259,1
Кількість докторантів, осіб	503	1105	1131	1315	1561	310,3

Джерело: Статистичний щорічник України за 2011 рік, с. 432, 437, 450.

Кількість дітей у дошкільних закладах зменшилась майже наполовину. Головним чином це пояснюється зниженням народжуваності, оскільки показник охоплення дітей дошкільною освітою зменшився лише на 4 відсоткові пункти. (Так, якщо у 1990 році кількість народжених в Україні склала 657,2 тис., то в 2000 році – 385,1 тис., а в 2010 – 497 тис.)

Фактор зменшення народжуваності є головним чинником зменшення і загальної кількості осіб, які навчалися у всіх навчальних закладах, – на 23,4 %, при цьому дія цього фактора буде визначальною протягом найближчих 10–15 років. За цих умов привертає увагу той факт, що на 51,2 % відсотка зросла кількість студентів у ВНЗ, у 2,6 рази – кількість аспірантів, та у 3,1 рази – кількість докторантів.

У таблиці 2 наведено показники України у світових рейтингах за індексом освіти, рівнем освіти дорослого населення, ВВП на душу населення (ПКС у дол. США) у 1995–2010 рр.

Таблиця 2

Показники України у світових рейтингах за індексом освіти, рівнем освіти дорослого населення, ВВП на душу населення (ПКС у дол. США)

Показники	Роки			
	1995	2000	2005	2010
Індекс освіти	0,87	0,92	0,95	0,795
Місце України у світовому рейтингу	53	31	32	21
Рівень освіти дорослого населення (старшого від 15 років) (%)	95	99,6	99,4	99,7
Місце України у світовому рейтингу	55	4	12	7
ВВП на душу населення (ПКС у дол. США)	5010	3194	5491	6535
Місце України	94	104	91	81

Джерело: Доклади о розвитку человека ПРООН (за відповідні роки)

За індексом освіти Україна піднялась із 53 місця в 1995 році на 21 місце в 2010 році; за рівнем освіти дорослого населення (старшого від 15 років) ситуація є ще кращою – Україна піднялась із 55 місця в 1995 році на 7 місце в 2010 році.

Але виходячи з того, що показник ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності в доларах США (один із основних показників, що характеризують рівень економічного розвитку країни) в Україні позиціонує її на дев'яностих місцях, це дає підстави для висновку про слабкий взаємозв'язок між поліпшенням показників освіти та показниками економічного зростання в Україні, що підтверджує аналогічний висновок фахівців ПРООН, сформульований у 2010 році в Доповіді про людський розвиток [4].

Певним підтвердженням такого висновку можуть бути і показники, наведені в таблиці 3.

Так, за індексом освіти, скоригованим з урахуванням нерівності, Україна в 2010 році посідала, як уже зазначалося, 21 місце у світі, випереджаючи такі країни, як Велика Британія, Франція, Польща, Росія. Показник середньої тривалості навчання в Україні (11,3 роки) також перевищує відповідний показник таких країн, як Велика Британія (9,5), Франція (10,4), Польща (10,0).

Тоді як показник ВВП на душу населення за паритетом купівельної спроможності у доларах США в Україні у рази менше у порівнянні з Великою Британією (у 5,4 рази), Францією (у 5,3 рази), Польщею (у 2,7 рази), країн ОЕСР (у 5,7 рази).

Окремо слід привернути увагу до пари показників: середньої тривалості навчання і очікуваної тривалості навчання. Як уже відмічалося, за показником середньої тривалості навчання Україна в 2010 році випереджала багато країн, навіть високорозвинених (зокрема, Велику Британію, у якій зазначений показник склав 9,5 років, Францію, у якій цей показник склав 10,4 роки).

За показником очікуваної тривалості навчання Україна, не дивлячись на його зростання до 14,6 років у порівнянні з показником середньої тривалості навчання, значно відстає від високорозвинених країн, тієї ж Великої Британії (15,9 років), Франції (16,1), у середньому по країнах ОЕСР (15,9). На нашу думку, це, перш за все, є наслідком відмови від обов'язкового 12-річного навчання та повернення до 11-річного навчання.

Таблиця 3

Показники індексу освіти, середньої тривалості навчання, очікуваної тривалості навчання, ВВП на душу населення в Україні та деяких країнах за 2010 рік

	Індекс освіти, скоригований з урахуванням нерівності	Середня тривалість навчання (років)	Очікувана тривалість навчання (років)	ВВП на душу населення (ПКС у дол. США)
Україна	0,795	11,3	14,6	6535
Німеччина	0,858	12,2	15,6	35308
Велика Британія	0,766	9,5	15,9	35087
Франція	0,751	10,4	16,1	34341
Польща	0,728	10,0	15,2	17803
Греція	0,788	10,5	16,5	27580
Росія	0,631	8,8	14,1	15258
США	0,863	12,4	15,7	47094
Китай	0,453	7,5	11,4	7258
Канада	0,834	11,5	16,0	38668
Японія	нд	11,5	15,1	34692
Країни ОЕСР	0,810	11,4	15,9	37077

Джерело: Доклад о развитии человека, 2010, ПРООН (М.: Весь мир, 2010. – С.143–146, 152–155).

Основні показники виду економічної діяльності «Освіта» в Україні в 2001 – 2011 рр.

ПОКАЗНИКИ	Роки			
	2001	2005	2010	2011
Випуск (вартість освітніх послуг) (у фактичних цінах, грн)	12437	29388	83917	91397
% до загального випуску	2,6	2,8	3,3	3,0
Виробництво ВДВ (у фактичних цінах, грн)	8904	20882	55678	60896
% до загального ВДВ	4,4	4,7	5,1	4,6
Кількість зайнятого населення за видом економічної діяльності «Освіта» (тис. осіб)	1609,7	1668,2	1688,3	1677,6
частка у загальній кількості зайнятих (%)	8,0	8,1	8,3	8,3
Кількість дітей у дошкільних навчальних закладах у розрахунку на одного педагогічного працівника (осіб) З них: у міських поселеннях у сільській місцевості		8 8 8		8 8 8
Кількість учнів денних загальноосвітніх навчальних закладів у розрахунку на одного вчителя осіб з них: у міських поселеннях у сільській місцевості		10 12 8		8 10 6
Кількість студентів ВНЗ I-IV рівнів акредитації в розрахунку на одного викладача осіб		12		10
Державні видатки на освіту (вартість освітніх послуг, оплачена за рахунок бюджетних коштів) (млн грн) У % до попереднього періоду	9557,1	26801,8 288,4	79826 297,8	86253,6 108,1
у % до загального випуску за видом «Освіта»	76,8	91,2	95,1	94,4
у % до загального ВВП	4,7	6,1	7,4	6,6
у тому числі на:				
дошкільну	0,5	0,7	0,9	0,8
загальну середню	1,7	2,6	3,0	2,6
професійно-технічну	0,3	0,4	0,5	0,4
вищу	1,5	1,8	2,2	1,9

Джерело: Статистичний щорічник України за 2011 рік; Статистичні бюлетені за 2005 і 2011 рр.

З огляду на наше визначення освітнього продукту (освітніх послуг) пропонуються для аналізу такі основні показники виду економічної діяльності «Освіта» в Україні в 2001–2011 рр. (табл. 4).

Випуск, або загальна вартість освітніх послуг (освітнього продукту), зріс у 7,3 рази, а в загальній структурі – на 0,4 відсоткових пункти. Виробництво валової доданої вартості зросло у 6,8 рази (на 0,2 відсоткових пункти в загальній структурі). Кількість зайнятого населення зросла на 0,4 %, а частка в загальній кількості зайнятих – на 0,3 відсоткових пункти. До цього слід додати, що освіта є одним із небагатьох видів, де зросла кількість зайня-

тих при зменшенні кількості осіб, які отримували освітні послуги (табл. 1). Підтвердженням цього явища є показники кількості учнів у розрахунку на одного вчителя як у міських поселеннях, так і в сільській місцевості, і кількості студентів у розрахунку на одного викладача.

Вражаюче зросло обсяги державних видатків на освіту – у 9 разів, а у відсотках до ВВП – з 4,7 до 6,6, що відповідає показникам провідних країн світу, а то й перевищує їх. Слід також підкреслити, що збільшення обсягів відбулося за всіма розділами освіти як виду економічної діяльності: дошкільна, загальна середня, професійно-технічна, вища.

Важливою складовою економічного аналізу є виробництво та розподіл валової доданої вартості (ВДВ). У таблиці 5 наведе-

но відповідні показники виду економічної діяльності «Освіта» у порівнянні з деякими іншими видами та загальним обсягом ВВП.

Таблиця 5

Виробництво та розподіл ВДВ виду економічної діяльності «Освіта» та деяких інших видів (у фактичних цінах, млн грн)

Види економічної діяльності	Роки	Випуск	Проміжне споживання	Валова додана вартість (ВДВ)	У тому числі:					
					оплата праці найманих працівників		інші податки (за виключенням інших субсидій, пов'язаних з виробництвом)		валовий прибуток, змішаний дохід	
					млн. грн.	% ВДВ	млн. грн.	% ВДВ	млн. грн.	% ВДВ
Освіта	2001	12437	3533	8904	6402	71,9	28	0,3	2474	27,8
	2010	83917	28239	55678	50560	90,8	103	0,2	5015	9,0
зростання		6,7 р.	8,0 р.	6,3 р.	7,9 р.	+18,9	3,7 р.	-0,1	2 р.	-18,8
Сільське господарство, мисливство, лісове господарство	2001	66306	36885	29421	5831	19,8	23	0,1	23567	80,1
	2010	194132	111491	82641	17536	21,2	-305	0	65410	79,1
зростання		2,9 р.	3,0 р.	2,8 р.	3,0 р.	+1,4	х	х	2,8 р.	-1,0
Промисловість	2001	224075	168738	55337	29681	53,6	540	1	25116	45,4
	2010	1033189	774171	259018	157072	60,6	-267,9	0	104625	40,4
зростання		4,6 р.	4,6 р.	4,7 р.	5,3 р.	+7,0	х	х	4,2 р.	-5,0
Будівництво	2001	18339	11048	7291	4242	58,2	193	2,6	2856	39,2
	2010	98904	66386	32518	15364	47,2	482	1,5	16672	51,3
зростання		5,4 р.	6,0 р.	4,5 р.	3,6 р.	-11,0	2,5 р.	-1,1	5,8 р.	+12,1
Транспорт і зв'язок	2001	41295	16708	24587	10325	42	682	2,8	13580	55,2
	2010	209444	98431	111013	56222	50,6	1591	1,4	53200	48,0
зростання		5,1 р.	5,9 р.	4,5 р.	5,4 р.	+8,6	2,3	-1,4	3,9 р.	-7,2
Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги	2001	10005	3994	6011	4278	71,2	32	0,5	1701	28,3
	2010	64327	22146	42181	35903	85,2	-376	0	6654	15,8
зростання		6,4 р.	5,5 р.	7 р.	8,4 р.	+14,0	х	х	3,9 р.	-12,5
ВВП (у ринкових цінах)	2001	484220	280030	204190	86440	42,3	27264	13,4	90486	44,3
	2010	2516699	1434130	1082569	540651	50	131339	12,1	410579	37,9
зростання		5,2 р.	5,1 р.	5,3 р.	6,3 р.	+7,7	4,8 р.	+1,3	4,5 р.	-6,4

Джерело: Статистичний щорічник України за 2011 рік, с. 30–3

Перш за все привертає увагу той факт, що зростання показників випуску, проміжного споживання, валової доданої вартості, оплати праці найманих працівників за видом «Освіта» випереджає відповідні показники як ВВП у цілому, так і переважної більшості інших видів економічної діяльності.

Характерною особливістю виду «Освіта» є те, що в розподілі валової доданої вартості домінує оплата праці – 90,8 % у 2010 році проти 21,2 % за видом «Сільське господарство, мисливство і лісове господарство», 60,6 % – за видом «Промисловість»; 50,6 % – «Транспорт і зв'язок»; 47,2 % – «Будівництво»; 82,5 % – «Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги»; 50 % – у ВВП в цілому. Слід також зазначити, що у 2010 році в освіті як виді економічної діяльності валова додана вартість на 9 % (або 5 млрд грн) було сформовано за рахунок валового прибутку, змішаного доходу, і це при тому, що практично всі

державні та комунальні навчальні заклади є бюджетними установами і за статутом є неприбутковими.

Проаналізуємо також дані про окремі показники виду економічної діяльності «Освіта» порівняно з деякими іншими видами (табл. 6).

У 2010 році валова додана вартість, яка припадає на одного найманого працівника виду «Освіта», становила 34 тисячі гривень проти 100,6 гривень у цілому по Україні (або у 3 рази менше); 124,3 тисячі гривень за видом «Сільське господарство, мисливство, лісове господарство» (або 3,7 рази менше); 92 тисячі гривень за видом «Промисловість» (або у 2,7 рази менше); 117,5 тисячі гривень за видом «Транспорт і зв'язок» (або у 3,5 рази менше); 85,6 тисячі гривень за видом «Будівництво» (або у 2,5 рази менше). Ситуація з низькою продуктивністю праці за видом «Освіта» (як, до речі, і за видом

Таблиця 6

Окремі показники виду економічної діяльності «Освіта» та деяких інших видів

Види економічної діяльності	ВДВ на 1 найманого працівника (тис. грн)		Середньорічна кількість найманих працівників (тис. грн)		Середньомісячна номінальна заробітна плата працівників (грн)		Основні засоби на 1 найманого працівника (тис. грн)	
	Роки							
	2005	2010	2005	2010	2005	2010	2005	2010
Освіта	13	34	1610	1640	641	1889	32,1	44,2
зростання		2,6 р.		101,9		2,9 р.		1,4 р.
Сільське господарство, мисливство, лісове господарство	35,7	124,3	1137	665	437	1467	66,9	170,5
зростання		3,5 р.		58,5		3,4 р.		2,5 р.
Промисловість	35,1	92,0	3416	2842	967	2580	133,7	387,5
зростання		2,6 р.		83,2		2,7 р.		2,9 р.
Будівництво	35,5	85,6	461	380	894	1754	53,5	166,1
зростання		2,4 р.		82,4		2,0 р.		3,1 р.
Транспорт і зв'язок	47,8	117,5	992	945	1057	2726	185,8	4038,2
зростання		2,5 р.		95,3		2,6 р.		21,7 р.
Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги	11	33,3	1271	1268	517	1631	305	49,2
зростання		3,0 р.		99,8		3,2 р.		1,6 р.
ВВП (у ринкових цінах)	38,8	100,6	11388	10758	806	2239	112,1	618,0
зростання		2,6 р.		94,5		2,8 р.		5,5р.

Джерело: Статистичний щорічник України за 2011 рік

«Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги»), потребує окремого аналізу, особливо з огляду на той факт, що на початок 2010 року за цим видом вищу освіту мали 70,7 % штатних працівників, тоді як у цілому по Україні – 55,5 %; за видом «Сільське господарство, мисливство, лісове господарство» – 26,9 %; за видом «Промисловість» – 43,9 %; за видом «Будівництво» – 38,8 %; за видом «Транспорт і зв'язок» – 42 %. На наш погляд, наведені дані теж свідчать про відсутність достатньої кореляції між рівнем освіченості працівників та продуктивністю їх праці в розрізі видів економічної діяльності.

Певним поясненням порівняно низької продуктивності праці працівників виду економічної діяльності «Освіта» можуть слугувати показники середньорічної кількості найманих працівників. Якщо показники ВДВ на одного найманого працівника в аналізованих видах сформувався на тлі зменшення показника середньорічної кількості найманих працівників (у цілому по Україні – 5,5 %; за видом «Сільське господарство, мисливство, лісове господарство» – 41,5 %; «Промисловість» – 16,8 %; «Транспорт і зв'язок» – 4,7 %; «Будівництво» – 17,6 %; «Охорона здоров'я та надання соціальної допомоги» – 0,2 %), то за видом «Освіта» – + 1,9 %.

Середньомісячна номінальна заробітна плата працівників виду «Освіта» зросла у 2010 році в порівнянні з 2005 роком у 2,9 рази, або практично на рівні показника в цілому по Україні.

Основні засоби (у вартісному виразі), які припадають на одного найманого працівника виду економічної діяльності «Освіта» (або, інакше кажучи, технічне оснащення працівників цього виду), значно нижчі інших видів: з одного боку, це пояснюється особливостями виробничого процесу, а з іншого – перекосами в організації освітньої діяльності, коли перевага надається збільшенню кількості працюючих, а не модернізації навчального процесу.

Наведені вище основні положення здійсненого нами дослідження освіти як виду економічної діяльності, на наше переко-

нання, дають підстави стверджувати, що з 2001 року освіта має достатню статистичну інформацію, сформовану на базі концептуальних засад Системи національних рахунків (СНР) і аналіз якої має бути основою для розробки і впровадження сучасної ефективної економічної моделі освіти.

У контексті СНР розглянемо взаємозв'язок освіти із зайнятістю населення України. Світова економічна криза 2008–2009 років у котре продемонструвала, що ринкова економіка, якій об'єктивно притаманна циклічність функціонування з відомими фазами (криза, депресія, поштовплення, підйом), обумовлює відповідні коливання сукупного попиту на робочу силу та сукупної пропозиції. У Європі, за даними Євростату, у масштабі 2012 року рівень безробіття досяг 11,8 %. При цьому, слід зазначити, що серед молоді (до 25 років) цей показник досяг майже 25 %. У таких країнах, як Іспанія та Греція загальний рівень безробіття перевищив показник 26 %, а серед молоді – 56 %. Наведені показники, на нашу думку, ставлять під сумнів твердження, що наявність в економічно активного населення освіти більш високого рівня дає можливість значно швидше знайти нове робоче місце. Наведені у таблиці 7 дані по Україні свідчать про аналогічні тренди.

Випуск фахівців з вищою освітою за 10 років зріс на 48,4 %, тоді як кількість зайнятого населення зросла лише на 1,8 %. Цілком природно, що різниця у темпах указаних трендів призвела до зростання (на 3,1 відсоткових пункти) у структурі усього зайнятого населення питомої ваги безробітних, які після закінчення загальноосвітніх закладів і ВНЗ не змогли знайти собі місце на ринку праці. До цього слід додати, що це стосується перш за все випускників ВНЗ, оскільки кількість випускників-школярів у цей період зменшилася майже на 30 %.

На нашу думку, однією з основних причин виникнення зазначеної проблеми (неузгодженість механізмів регулювання освітньої діяльності та визначення потреб ринку праці у кваліфікованих кадрах) є те, що статистичні дані щодо потреб ринку праці формуються за видами економічної діяльності

**Показники випуску фахівців з вищою освітою та зайнятості населення в Україні
у 2001–2011 роках**

Показники	2001	2005	2010	2011	2011 у % до 2001
Випущено фахівців з вищою освітою (без тих, що закінчили відповідний цикл навчання та продовжують навчання з метою здобуття більш високого освітньо-професійного рівня), тис.	422,2	515,1	654,6	626,5	148,4
Кількість зайнятого населення, усього, тис.	19971,5	20680,0	20266,0	20324,2	101,8
Безробітні (за методологією МОП), не працевлаштовані після закінчення загальноосвітніх та ВНЗ I–IV рівнів акредитації, у % до загальної кількості	15,6*	16,3	16,2	18,7	+3,1

* Дані за 2003 рік

Джерело: Статистичний щорічник України за 2011 рік, с. 359.

згідно з СНР, а переліки, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ, практично відповідають назвам ЗКГНГ (загальносоюзний класифікатор галузей народного господарства) – класифікатора планової економіки. Таке становище просто позбавляє можливості практичним працівникам, які кожного року розробляють плани прийому до ВНЗ, у більшості випадків використовувати зазначені статистичні дані через їх неузгодженість між собою.

Результати нашого дослідження дозволили нам сформулювати такі основні пропозиції:

– освіта, як вид економічної діяльності в Україні, з 2001 року має офіційну статистичну інформацію, сформовану відповідно до концептуальних засад Системи національних рахунків, яка повинна враховуватися при розробці і впровадженні реформ в освіті;

– у відповідних державних нормативно-правових актах слід затвердити визначення «Освітній продукт» (освітня послуга, освітня продукція, продукт освіти як тожні поняття), узявши за основу запропоноване нами визначення;

– необхідно забезпечити розробку і впровадження нормативно-правових актів щодо зміни статусу державних і комунальних навчальних закладів з бюджетної установи на установу, яка одержує бюджетні кошти як плату за освітні послуги відповідно до концептуальних засад Системи національних рахунків, і, як наслідок, відповідні зміни в бухгалтерському обліку;

– виявлені ознаки слабкого взаємозв'язку між поліпшенням показників освітньої діяльності та показниками економічного зростання в Україні, слабкою кореляцією між рівнем освіченості працівників і продуктивністю їх праці в розрізі видів економічної діяльності, відсутності впливу освіченості молоді на поліпшення можливості їх працевлаштування обумовлюють необхідність здійснення відповідних ґрунтовних досліджень зазначених явищ;

– доцільно здійснити впровадження Національної рамки кваліфікацій та Національної стандартної класифікації освіти з урахуванням положень Класифікатора видів економічної діяльності (КВЕД) і Державного класифікатора продукції та послуг (ДКПП), що дасть змогу використовувати статистичні дані ринку праці в плануванні обсягів підготовки фахівців і робітничих кадрів у розрізі спеціальностей;

– освітні стандарти (перш за все вищої освіти) повинні в обов'язковому порядку містити можливості розрахунку вартості освітнього продукту за основною ціною або ціною виробника.

Оскільки освіта в сучасному житті є надзвичайно важливою, складною та суспільно чутливою сферою, ми розуміємо, що викладені вище пропозиції не можуть претендувати на повну вичерпаність. Разом з тим ми впевнені, що їх реалізація дозволить істотно підвищити ефективність освіти як виду економічної діяльності та поліпшити якість освітніх послуг.

1. Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна 2010. Національна доповідь. – К., 2010.
2. Доклад о мировом развитии 2013. Занятость. Обзор / Всемирный банк. – Вашингтон, 2012.
3. Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава. Програма економічних реформ на 2010–2014 роки. Реформа системи освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.hai-nyzhnyk.in.ua/downloads/2010-2014.programa_reform.pdf
4. Доклад о развитии человека 2010. ПРООН. – М. : Весь Мир, 2010.
5. Статистичний щорічник України 2011 / Державна служба статистики України. – К. : ТОВ Август-трейд, 2012. – 559 с.
6. **Згуровський М. З.** Університети не повинні перетворитись у бізнес [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу : http://society.lb.ua/education/2013/06/12/205995_university_prevratitsya.html
7. **Мочерний С. В.** Економічна теорія : підручник / С. В. Мочерний, М. В. Довбенко. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 856 с.
8. Методические указания к разработке государственных планов развития народного хозяйства СССР, утверждённые постановлениями Госплана СССР № 48 от 22 апреля 1974 г. – М. : Экономика, 1974.
9. Основні проказники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2011/12 навчального року. Статистичний бюллетень. Державна служба статистики України. – К., 2012.
10. **Каленюк І. С.** Економіка освіти : навчальний посібник / І. С. Каленюк. – К. : Знання України, 2005. – 316 с.
11. **Гжесюк А. О.** Освітній продукт як категория глобального ринку / А. О. Гжесюк // Вісник Дніпропетровського університету. – 2009. – Вип. 3/1. – С. 193–194.

1. Millennium Development Goals. Ukraine – 2010. National report. – Kyiv, 2010.
2. The world development report. 2013. Zajnyatost. Overview / World bank. – Washington, 2012.
3. Prosperous society, competitive economy, an effective state. Economic reforms program for 2010–2014. The education system reform.
4. The humandevlopment report 2010. UNDR, Moscow, "All the World" 2010, P.202–203.
5. Statistical yearbook of Ukraine, 2011, The State Statistics Service of Ukraine, – К., 2012. – 559 p.
6. **M. Zhurovskiy.** "Universities should not turn into a business." http://society.lb.ua/education/2013/06/12/205995_university_prevratitsya.html
7. **S. Mocherniy, M. Dovzhenko,** Economic theory: the textbook. – Kyiv, «Akademia» Publishing center, 2004.
8. Methodological guidelines for working out of state plan for the development of the USSR national economy, approved by the State Planning Committee of the USSR resolution # 48 dated March 22, 1974. Moscow: «Economika» 1974.
9. The basic performance indicators of higher educational institutions of Ukraine at the beginning of 2011/12 school year. Statistical bulletin. The State Statistics Service of Ukraine. – Kyiv 2012.
10. **I. Kalenyk.** Economics of education: Study Letter. –Kyiv: Znanja Ukrainy, 2005.
11. **A. Hzhesiuk.** Educational product as the global market category / State Higher Educational Institution "Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman" // Dnipropetrovsk university bulletin. – 2009: Issue 3/1. –P. 193–194



Валентин МОЛОДИЧЕНКО

доктор філософських наук, професор,
ректор Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Ключові слова: МДПУ імені Б. Хмельницького, людиновимірність, освіта впродовж життя, наукова школа.

Стаття присвячена історії створення та сучасним напрямам роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького. Зокрема наголошується, що пріоритетними напрямками діяльності університету є інтеграція в європейський і світовий простір, європейський рівень якості та доступності освіти, духовна зорієнтованість і демократизація освіти, розвиток суспільства на основі нових знань.

**ДО 90-РІЧЧЯ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКОГО
ДЕРЖАВНОГО
ПЕДАГОГІЧНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ БОГДАНА
ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

© Молодиченко В., 2013



необхідність кардинальних змін, спрямованих на гармонізацію життєдіяльності суб'єктів виховання і навчання шляхом підвищення якості й конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти і науки в нових економічних, соціокультурних, світових інтеграційних умовах, спонукають до пошуку шляхів виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування та функціонування культурно-освітнього середовища, у якому узгоджені завдання інноваційного розвитку освіти і життєві програми особистості, потреби суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації всіх його інституцій та суб'єктів задля гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Зважаючи на це, свою місію Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького як навчальний заклад вищої професійної освіти вбачає у спрямуванні діяльності суб'єктів освітнього процесу на розвиток освіти, на-

уки й культури на основі генерування й упровадження фундаментальних наукових досліджень за широким спектром природничих, гуманітарних та інших напрямів науки й техніки. Університет інтегрує зусилля науковців та освітян, що спрямовані на змістовну переорієнтацію сучасного освітнього процесу на всебічну, повнофункціональну підготовку майбутнього фахівця, на забезпечення вже сьогодні його життя в глобалізованому інформаційному просторі шляхом створення рівних умов доступу до якісної освіти, освіти впродовж життя завдяки формуванню людиновимірних стратегій життєдіяльності в широкому культурно-освітньому середовищі.

Історична доля Мелітопольського педінституту нерозривно пов'язана з долею рідного міста та краю й у свідомості багатьох поколінь асоціюється з народною освітою й просвітою. У документах державного архіву Запорізької області наявні відомості про те, що 1 вересня 1875 р. в м. Мелітополі було відкрито міську жіночу гімназію О. М. Головної. 5 лютого 1921 р. на базі міської жіночої гімназії було засновано Першу педагогічну школу, а 7 лютого 1921 р. на базі гімназії О. М. Головної – Другу педагогічну школу. Упродовж 1921 року Перша та Друга школи реорганізуються спочатку в єдину педагогічну школу, а потім у трирічні педагогічні курси типу технікуму, які готували фахівців з вищою педагогічною освітою для масової школи. Перший випуск курсів відбувся в жовтні 1923 року. 1 липня 1935 р. Мелітопольський технікум було ліквідовано з передачею власності Мелітопольському педінституту, заснованому згідно з Постановою РНК УРСР від 20 липня. У вересні 1941 р. Мелітопольський педінститут було евакуйовано до м. Ленінабада Таджикиської РСР, а роботу в м. Мелітополі він відновив у січні 1944 р.

На основі Постанови Кабінету Міністрів України № 714 від 25 квітня 2000 р. Мелітопольський державний педагогічний інститут одержав статус «універси-

тету», а Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 1239-р від 17 вересня 2008 р. йому присвоєно ім'я Богдана Хмельницького.

За 90 років університет підготував понад 45 тисяч учителів, які успішно працюють в Україні та за її межами. Серед випускників університету – лауреат Державної премії СРСР, народний учитель СРСР Н. П. Гузик, колишній заступник Міністра освіти СРСР Ф. Е. Штикало, завідувач зоологічного музею ННПМ НАН України, доктор біологічних наук, професор Є. М. Писанець, дитячий письменник В. Т. Коржиков, композитор і виконавець Ян Табачник, гравець основного складу ФК «Динамо» м. Київ і збірної України з футболу Євген Хачеріді, чемпіон світу, заслужений майстер спорту України з гирьового спорту Валентин Мосіяш, переможець Кубка Європи з рукопашного бою серед дорослих Денис Солоп та багато інших знаних людей.

З 2006 р. університет бере участь у щорічних профільних виставках, що проходять під патронатом МОН та НАПН України «Інноватика в освіті України» і «Сучасна освіта в Україні» (м. Київ). У 2007 р. університет отримав почесне звання «Лідер сучасної освіти», а в 2010 р. – золоту медаль виставки «Сучасна освіта в Україні», у 2011 та 2012 роках – переможець загальнонаціонального проекту «Флагмани освіти і науки України». Пріоритетними напрямками діяльності університету у сфері освіти і науки є інтеграція української освіти в європейський і світовий простір, європейський рівень якості та доступності освіти, духовна зорієнтованість і демократизація освіти, розвиток суспільства на основі нових знань.

Університет є справжнім культурним осередком регіону з яскравими культурно-освітніми традиціями. Щорічно проводяться міжнародні конкурси та фестивалі: фестиваль слов'янської фортепіанної музики, фестиваль-конкурс хореографічного мистецтва «Політ Терпсихори», фестиваль естрадного вокального мистецтва «Медовий край». Художні колективи університе-

ту – оркестр фольклорної музики «Таврійська пектораль», духовий оркестр, змішана і жіноча хорові капели, вокально-джазовий квартет «Саунд-версія» – сьогодні відомі не лише в регіоні, а й далеко за межами України.

На сьогодні університет – вищий державний навчальний заклад IV рівня акредитації, підпорядкований Міністерству освіти і науки України. До його складу входять 7 факультетів (природничо-географічний, хіміко-біологічний, філологічний, соціально-гуманітарний, мистецтв і художньої освіти, інформатики та математики, економічний), 30 кафедр, відділи аспірантури та докторантури, магістратури, міжнародних зв'язків, науковий відділ, заочний відділ, центр експертизи та моніторингу якості освіти, підготовче відділення, інформаційно-комп'ютерний центр, центр дистанційної освіти, бібліотека, агробіологічний комплекс, Науково-дослідний інститут біорізноманіття наземних і водних екосистем України, 14 науково-дослідних лабораторій та 3 наукових центри. Практичну підготовку фахівців забезпечують навчально-наукові бази на узбережжі Азовського моря та Молочного лиману (с. Богатир та с. Степанівка).

Програма розбудови структури освітньої діяльності університету, спрямована на забезпечення оптимальних умов для його функціонування та розвитку, реалізації різноманітних освітніх моделей, інтеграції освітньої, наукової, методичної, виховної та просвітницької роботи, уможливорює надання громадянам якісних освітніх послуг, вільний освітній вибір і культурне зростання.

В університеті здійснюється підготовка фахівців з вищою освітою за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра (22 напрями підготовки), спеціаліста (21 спеціальностей) і магістра (15 спеціальностей) – загалом навчається майже 5 тис. студентів. Навчальний процес у МДПУ імені Б. Хмельницького забезпечують 350 науково-педагогічних працівників, із них: 26 докторів наук, професо-

рів і 200 кандидатів наук, доцентів. У складі науково-педагогічних працівників університету є заслужений діяч науки і техніки України (О. М. Мовчан), заслужені працівники освіти України (В. М. Елькін, В. В. Гудзь, А. М. Солоненко, І. П. Аносов, Т. І. Хорошилова, О. С. Арабаджі), заслужений працівник культури України (С. О. Романцова), заслужений діяч мистецтв України (Ю. М. Бай), заслужені вчителі України (А. Г. Горемичкін, В. В. Нечипоренко), заслужений працівник соціальної сфери України (Є. М. Рябенко), понад 60 відмінників освіти України.

Відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та входження України до європейського і світового освітнього співтовариства сучасний розвиток суспільства потребує вдосконалення системи освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників, що передбачає, зокрема, забезпечення освітнього процесу висококваліфікованими педагогічними й науково-педагогічними кадрами. Підготовка кадрів вищої кваліфікації здійснюється відповідно до Програми розвитку кадрового потенціалу «Кадри – 2015». Тому не випадково, що першим у переліку стратегічних напрямів розвитку науково-дослідної роботи університету є вдосконалення системи підготовки фахівців вищої кваліфікації: відкриття аспірантури зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, 03.00.05 – ботаніка, 07.00.01 – історія України, 07.00.02 – всесвітня історія; відкриття внутрішньовузівської докторантури зі спеціальностей 09.00.10 – філософія освіти, 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Наказом ВАК № 145 від 24.02.11 р. «Про створення спеціалізованої вченої ради» спеціалізованої вченої ради К 18.053.01 у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького надано право брати до розгляду та проводити захисти дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки.

Не менш важливими постають завдання:

– упорядкування змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, науково-методичної, інформаційної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до вимог інформаційного суспільства та змін, що відбуваються в соціально-економічній, духовній, гуманітарній сферах і в інноваційному розвитку університету;

– спрямування підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників на інтеграцію традиційних педагогічних і новітніх інформаційно-комунікаційних технологій навчання, а також на створення нового покоління підручників, навчальних посібників і дидактичних засобів;

– стимулювання якісної науково-педагогічної праці на підставі об'єктивної її оцінки згідно з вимогами кваліфікаційних характеристик і системи визначення рейтингів;

– забезпечення мобільності педагогів і викладачів університету в європейському освітньому просторі.

В університеті створені та діють наукові школи:

– «Філософсько-методологічне обґрунтування культурно-освітніх змін» (науковий керівник: д-р філос. наук, професор Т. С. Троїцька);

– з проблем орнітології, управління природними територіями (наукові керівники: д-р біол. наук, член-кор. Української екологічної академії наук Й. І. Черничко, канд. біол. наук, доцент, член-кор. Української екологічної академії наук В. Д. Сіохін);

– з проблем герпетології та генетичних основ видоутворення (науковий керівник: д-р біол. наук, професор Є. М. Писанець);

– з проблем педагогічної антропології (науковий керівник: д-р пед. наук, професор І. П. Аносов);

– з проблем альгології (науковий керівник: д-р біол. наук, професор І. А. Мальцева);

– з проблем інформаційних комп'ютерних технологій (науковий керівник: д-р техн. наук, професор В. С. Єремєєв).

На базі університету з 2007 року працює Регіональний центр з розробки, упровадження та апробації електронних підручників. Результатом роботи центру є створення низки електронних підручників з різних дисциплін, а саме: математики, інформатики, програмування, біології, екології, географії, української і зарубіжної літератури, іноземної мови, музики. Крім того, кожного року центр проводить семінари та презентації зі створення електронних підручників, на яких ознайомлює викладачів ВНЗ та загальноосвітніх навчальних закладів з розробленими електронними підручниками та вимогами до їх створення.

Викладачами кафедри інформатики і кібернетики доцентом В. В. Осадчим і доцентом С. В. Шаровим було надруковано методичний посібник «Створення електронного підручника: принципи, вимоги та рекомендації» з метою допомоги викладачам у визначенні структури електронного підручника та вимог до його розробки.

Серед нових розробок центру можна назвати: електронні підручники «Захист права інтелектуальної власності в Україні» (В. Д. Гапотій, А. М. Солоненко), «Схемотехніка ЕОМ» (С. В. Шаров, А. Я. Чураков, О. В. Строкань), «Основи неоекології: промислова екологія» (О. В. Мацюра, М. В. Мацюра, М. Н. Сурядна), «Музична культура України ХХ – початку ХХІ століття» (А. К. Мартинюк, В. В. Корнишев, В. В. Осадчий, К. П. Осадча), «Веб-програмування» (В. В. Осадчий, К. П. Осадча). Усього з 2006 року викладачами університету було розроблено майже 100 електронних підручників та електронних засобів навчального призначення.

В університеті реалізується ідея безперервної та ступеневої освіти. З цією метою на базі МДПУ імені Богдана Хмельницького створено навчально-педагогічний комплекс, який охоплює Запорізький і Бериславський педагогічні коледжі, Нікопольське педагогічне училище. Для підготовки фахівців дитячих установ реабілітаційного напрямку в 2000 р. було створено навчально-науковий комплекс «Освіта та реабіліта-

ція» за участю Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру (м. Запоріжжя).

Подальші заходи з реалізації ідеї безперервної та ступеневої освіти в університеті включають:

- упровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» і «магістр»;

- реформування та оптимізація інфраструктури університету, перебудова його діяльності на основі впровадження людинорічності для організації процесу неперервної та безперервної освіти;

- надання соціальних гарантій учасникам навчального процесу відповідно до чинного законодавства й удосконалення системи оплати праці педагогічних, науково-педагогічних працівників, спеціалістів та інших працівників закладів і установ освіти; формування контингенту студентів з урахуванням об'єктивної прогнозованої потреби в кадрах на регіональному та державному рівнях;

- урізноманітнення форм довузівської підготовки для профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю з метою виявлення її готовності до педагогічної діяльності;

- забезпечення працевлаштування випускників університету на умовах, визначених тристоронньою угодою «випускник – вищий навчальний заклад – роботодавець».

Програму вдосконалення наукової, матеріально-технічної, фінансової складової освітнього процесу в університеті зкорельовано зі стратегією розвитку науково-дослідної роботи, що передбачає декілька напрямів.

1. Збільшення обсягів фінансування науково-дослідної роботи співробітників університету за рахунок видатків державного бюджету, зокрема їхня участь у дослідженнях, що виконуються в рамках Державної науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» на 2012–2017 рр.». Значні досягнення науково-дослідної діяльності університету відзначені створенням у листо-

паді 2012 року в університеті науково-навчального центру «Біорізноманіття», затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1271 від 13.11.12 року. Слід зазначити, що в Україні існує 25 навчально-наукових центрів. Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького став першим педагогічним ВНЗ, на базі якого створено ННЦ. За результатами конкурсного відбору запитів наукового, науково-технічного проекту на виконання завдань і заходів Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» у 2013–2014 роках науковий проект ННЦ «Розробка системи радіолокаційних спостережень за трансконтинентальними міграціями птахів у ключових міграційних коридорах Азово-Чорноморського регіону України та адаптація даних до потреб відповідних соціально-економічних сфер».

2. В університеті науковими підрозділами та кафедрами разом з провідними установами Національної академії наук виконується декілька наукових тем природничого напрямку:

- Динаміка геолого-геоморфологічних процесів Північно-Західного узбережжя Азовського моря та їх екологічні наслідки. Науковий керівник: д-р геол. наук, професор Л. М. Даценко.

- Структурно-функціональне значення сезонних орнітокомплексів у формуванні екомережі Азово-Чорноморського екологічного коридору та Афро-Азійських трансконтинентальних міграційних шляхів. Науковий керівник: д-р біол. наук, провідний наук. співроб. Й. І. Чернічко.

- Обґрунтування механізмів антиоксидантного захисту птиці з метою управління її продуктивністю. Науковий керівник: докт. с-г. наук, професор О. О. Данченко.

- Розробка комплексних та інтегральних науково-методичних основ охорони та оцінки впливу на навколишнє природне середовище в процесі проектування та будівництва вітрових електростанцій в Азово-Чорноморському регіоні. На-

уковий керівник: канд. біол. наук, доцент В. Д. Сіохін.

Науковці університету беруть участь у виконанні масштабного європейського проекту «Формування потенціалу зі спостереження за Чорноморським басейном у межах підтримки сталого розвитку території», який виконується в рамках 7 Рамкової програми Європейського Союзу. Загальною концепцією проекту є збільшення потенціалу в системі спостережень за Чорноморським басейном з використанням міжнародних стандартів збереження, аналізу, візуалізації та розповсюдження інформації з метою прогнозування вразливості та стабільності регіону. У 2012 році виконано значний обсяг моніторингових робіт щодо індикаторних видів тварин і рослин, рослинних угруповань з метою оцінки їх стану під впливом кліматичних та соціоекономічних факторів, у тому числі вивчення впливу кліматичних умов на окремі частки річних циклів у житті птахів: сезонні міграції та зимівлю. Здійснена апробація систем моніторингу та уточнення параметрів, що отримуються під час досліджень.

Результатом цієї діяльності стало проведення 12–14 червня 2013 р. в університеті виїзного засідання Комітету Верховної Ради України з питань екологічної політики, природокористування та ліквідації наслідків Чорнобильської катастрофи на тему «Екологічні проблеми гідрологічного заказника «Молочний лиман» і річки Молочної та шляхи їх вирішення». Науковці університету – д-р біол. наук. Й. О. Ченичко, канд. біол. наук В. Д. Сіохін, д-р біол. наук В. О. Демченко презентували Програму екологічного оздоровлення басейну річки Молочна, відновлення її гідрологічного режиму, благоустрою та збереження біорізноманіття.

Як відомо, проведення наукових досліджень, упровадження їх результатів у навчальний процес та відповідність змісту освіти сучасним досягненням науки у відповідній галузі знань є однією із основних вимог до функціонування вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації. Зва-

жаючи на це, у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького триває робота зі створення комплексу наукових, проектних, навчально-методичних і освітньо-експериментальних структур, діяльність яких спрямована на проведення наукових досліджень з питань модернізації та експериментальної перевірки нових, оновлених навчальних засобів і обладнання; збереження й розвитку соціальних об'єктів університету, їх матеріально-технічного оснащення для збереження здоров'я працівників і студентів університету, організації культурно-розвивальної діяльності учасників навчально-освітнього процесу. Теоретичним підґрунтям цього процесу є наукові напрями, що досліджуються в університеті: філософія освіти, філософська та педагогічна антропологія. Фахівцями університету виконується науково-дослідна тема «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів» (науковий керівник: д-р філос. наук, професор Т. С. Троїцька).

Результати цих досліджень активно впроваджуються в освітнє середовище університету: реалізуються в освітніх стандартах підготовки фахівців, створенні навчально-методичного супроводу освітнього процесу; в організації наукової діяльності студентів (функціонування педагогічної лабораторії університету, студентської наукової лабораторії екологічної освіти, вироблення стратегії виховного процесу тощо). Завдяки цьому підвищується результативність навчальних та наукових робіт студентів. Тільки у 2012–2013 н.р. студенти стали переможцями загальнодержавних наукових заходів. Вони посіли 7 призових місць у II етапі Всеукраїнського конкурсу (Христина Гришанова, Анастасія Шевченко, Ксенія Кочурова, Анастасія Мартинюк, Наталія Мовчан, Катерина Песоцька, Владислав Вялов) та 6 місць – у II турі Всеукраїнської студентської олімпіади (Олена Петрунько, Ірина Боговін, Анастасія Бистрова, Олексій Панін, Вікторія Маркова, Ігор Роговець).

Сучасна філософія освіти й оновлена стратегія реформування освітньої сфери вимагають принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого й послідовного впровадження новітніх науково-педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності у сфері освіти. Цей механізм передбачає імплементацію рекомендацій Нової стратегічної програми європейського співробітництва в галузі освіти й навчання «Освіта і навчання – 2020», спрямованої на розбудову інформаційно-зорієнтованих європейських суспільств і перетворення освіти впродовж життя на реальність, доступну всім громадянам; створення ефективної системи методологічного, науково-методичного супроводу модернізації національної освіти, прогнозування тенденцій інноваційного розвитку університету з використанням результатів моніторингових досліджень; здійснення практикоорієнтованих психолого-педагогічних досліджень з актуальних проблем розвитку освіти.

В умовах безперервного оновлення освіти, упровадження нових програм, технологій навчання першорядною лишається, проте, роль бібліотеки, адже вміння вчитися впродовж життя – це, насамперед, здатність самостійно знаходити інформацію, оцінювати її, обробляти, аналізувати, використовувати та створювати якісно нову. Бібліотека МДПУ належним чином забезпечує навчальний процес і наукові дослідження необхідною науковою, начальною, методичною та програмною літературою. Фонди бібліотеки університету містять стародруки XVIII–XIX ст.: «Жизнь животных» А. Брема (1886, т. 1–4), «Жизнь европейских народов» (1888, т. 1–43), «История человечества» (1896, т. 1–9), «Библиотека великих писателей» (1924, т. 1–4), «Великие реформы» (1909, т. 1–7) та інші. Рідкісна і цікава за змістом колекція книг XVIII – початку XX ст. Мелітопольського відділення географічного товариства.

Пріоритетом розвитку бібліотеки ми вважаємо поповнення її фондів належним обсягом сучасної навчальної, наукової та художньої літератури іноземними мовами для формування готовності молодшої людини жити й працювати в умовах глобальної відкритості. Постійно розширюються й оновлюються методи роботи бібліотеки МДПУ, що не лише відіграє значну роль у становленні й розвитку інфраструктурних основ науки і освітнього процесу, а й прагненні забезпечити розширення соціальної взаємодії і культурних зв'язків студентства та науково-навчального колективу з місцевим співтовариством, сприяти інтегрованості університетської науки в національний та світовий інформаційний простір. Ми усвідомлюємо, що формування нового культурно-освітнього середовища потребує від бібліотеки не лише добору, збереження та досконалої організації користування книгами, а й активізації соціально-прикладних функцій, насамперед культурно-просвітньої, ідеологічної, естетичної тощо. Тому бібліотека МДПУ разом із кафедрами та деканатами дедалі більше залучається до пріоритетних програм університету із забезпечення правового, громадянського, патріотичного, морального, трудового виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності й толерантності, посилення емоційного впливу літератури та мистецтва на виховання й розвиток повноцінної особистості фахівця, програм підготовки молоді до подружнього життя та формування відповідального батьківства тощо.

У підсумку ще раз підкреслимо, що стратегічною метою розвитку Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького в найближчій перспективі є забезпечення вагомого внеску університету в розвиток освіти, науки, культури на засадах людиновимірності та формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації та здатна реалізуватись у процесі життєдіяльності.



МАРІЯ ЛАПЕНОК

кандидат педагогічних наук, доцент,
ректор Севастопольського міського
гуманітарного університету

10 РОКІВ СЕВАСТОПОЛЬСЬКОМУ МІСЬКОМУ ГУМАНІТАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТУ: ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАЛЬНО- НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

© Лапенок М., 2013

Ключові слова: гуманітарний розвиток, неперервна освіта, перспективи розвитку навчальної та наукової діяльності, інноваційність, інтеграція науки і практики, регіональний освітній центр, міжнародна науково-методична співпраця.



Актуальність. Базові ідеї і принципи Європейської Конвенції про захист прав і свобод людини та Європейської соціальної хартії спрямовані на розвиток особистості, урахування її прагнення жити і творити в гармонії зі своїми цінностями, із суспільством та природою. Українській державі загалом і кожному її регіону зокрема, у зв'язку із входженням до європейського освітнього простору, необхідна цілісна політика гуманітарного розвитку, адекватна сучасним потребам. У Концепції розвитку Севастопольського міського гуманітарного університету на 2010-2020 роки й регіону (затвердженої рішенням вченої ради СМГУ від 27.09.2010 р.) визначається гуманітарний розвиток як такий, що зорієнтований на максимальне розкриття потенціалу кожної людини й соціуму в цілому.

Ці глобальні завдання покликаний виконувати Севастопольський міський гуманітарний університет, що є провідним освітнім центром регіону. Університет забезпечує підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації кадрів регіональної системи освіти й науки; науково-методичний, ресурсно-інформаційний та організаційний супровід реалізації інно-

У статті окреслено перспективи розвитку навчальної та наукової діяльності Севастопольського міського гуманітарного університету як освітнього центру регіону, його міжнародної науково-методичної співпраці з вищими навчальними закладами гуманітарного напрямку.

ваційних освітніх та актуальних гуманітарних програм і проєктів; дослідження та прогнозування розвитку системи вищої та середньої освіти Севастополя.

Успішне вирішення цих завдань і забезпечення якісного прориву в розвитку регіональної системи освіти Севастопольським університетом, як правонаступником Інституту післядипломної освіти, привело до певних досягнень у розвитку професійності педагогічних кадрів Севастополя, підготовки вчителів до роботи в умовах оновлення змісту освіти, у підвищенні якості освіти.

Історичні передумови. Аналіз результатів роботи СМГУ за роки існування на етапі переходу до нового ступеня свого функціонування вимагає постановки й реалізації **нових завдань**, що відповідають розширеним напрямам і змінені соціально-економічним і культурним умовам діяльності ВНЗ. Відтак, основними пріоритетними завданнями подальшого розвитку СМГУ є:

- визначення ефективних шляхів і способів вирішення основних кадрових проблем, актуальних для гуманітарної сфери Севастопольського регіону;

- розвиток інноваційних технологій реалізації наукового та навчального процесу на основі єдиної інформаційної бази для сфери науки, вищої освіти й інноваційної діяльності закладів освіти;

- розвиток науково-методичної, інформаційної, дослідно-експериментальної й матеріально-технічної бази СМГУ;

- гуманізація й гуманітаризація освітнього середовища університету та міста;

- забезпечення спільної участі співробітників СМГУ та інших установ вищої освіти, організацій науки та інноваційних структур у підготовці науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації та проведенні наукових практико-зорієнтованих досліджень.

При визначенні заходів щодо вирішення зазначених завдань, зокрема у важливій сфері навчальної й наукової діяльності, бралося до уваги те, що базовою умовою якісної освітньої, організаційно-методичної, соціальної діяльності СМГУ є інноваційність і наукова фундаментальність її змісту, а також наявність у структурі закладу підрозділів, зміст роботи й кадровий склад яких відповідають сучасним вимогам наукової організації праці.

Зазначені підходи до планування робо-

ти університету з урахуванням перспектив регіонального ринку праці дозволяють визначити **пріоритетні напрями розвитку** навчальної та наукової діяльності СМГУ в перспективі до 2020 року (рис. 1).

Моніторинг потреб у кадровому забезпеченні гуманітарної сфери регіону

Розширення напрямів підготовки фахівців гуманітарної сфери, рівнів підготовки кадрів вищої кваліфікації (магістратура, аспірантура)

Ліцензування додаткових видів освітньої діяльності, нових спеціальностей та напрямів підготовки фахівців

Реалізація нових підходів до формування контингенту студентів та слухачів СМГУ, розширення видів освітніх послуг

Реалізація нових підходів до організації післядипломної освіти кадрів

Розвиток наукових досліджень з проблем розробки і впровадження в практику новітніх освітніх технологій, моделей підготовки кадрів, створення й розвитку гуманітарного освітнього простору регіону

Розвиток діяльності університету у сфері міжнародної співпраці

Рис. 1. Пріоритетні напрямки розвитку навчальної та наукової діяльності СМГУ в перспективі до 2020 року

Університет як міський центр науки й освіти покликаний сприяти стійкому розвитку Севастополя, його становленню як освітнього, культурного, туристичного феномена Криму, України. Для цього планується:

- надавати широкий спектр освітніх послуг членам міської громади;

- сприяти створенню при університеті дослідницько-впроваджувальних центрів за напрямками: педагогічна освіта, філологія, психологія;

- стати центром психологічного консалтингу для громадян міста;

- брати активну участь у проведенні науково-практичних конференцій з різних напрямів міської політики;

- створити інформаційно-аналітичний відділ для вивчення потреб міста у фахівцях відповідної кваліфікації й забезпечення цільових замовлень на їх підготовку.

Перспективні проєкти. Якісне надання освітніх послуг відповідно до результатів досліджень особливостей та перспек-

тив регіонального ринку праці, проведеного Центром моніторингу якості освіти СМГУ, передбачає забезпечення суворої відповідності форм і змісту освітньої діяльності нормативно-правовим вимогам, передусім – ліцензування спеціальностей та напрямів підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації та додаткових освітніх послуг.

СМГУ працює над науково-методичним забезпеченням нових напрямків освітньої діяльності університету, тому заплановано виконання таких завдань:

- розробити НМК для організаційних форм освіти, орієнтованих на нові контингенти студентів і слухачів СМГУ, таких як «Освіта дорослих», «Лицейська освіта», «Екстернат», «Дистанційна освіта» та ін.;

- затвердити в установленому порядку НМК для організаційних форм освіти, зорієнтованих на підготовку за скороченою (3 роки) програмою фахівців із числа випускників педагогічних училищ та коледжів, що мають диплом молодшого спеціаліста;

- забезпечити видання міського бюлетеня педагогічних інновацій;

- організувати в рамках регіональної програми Розвиток освіти «Школа 2015» проведення щорічного конкурсу на кращий навчальний, навчально-методичний посібник у системі дошкільної, шкільної, позашкільної, вищої освіти;

- розробити електронні програми та посібники для дистанційного навчання дітей з обмеженими можливостями та електронні модульні навчальні програми для навчання учнів старших класів у режимі екстернату з метою впровадження інноваційних методів і засобів навчання й виховання в загальноосвітніх школах міста;

- продовжити підготовку та видання навчально-методичних посібників, альманახів з обміну передовим педагогічним досвідом та популяризації досягнень обдарованих учнів, їх наставників;

- дослідити можливості та обмеження сучасних здоров'язбережувальних освітніх моделей і технологій (ЗОМТ) з метою забезпечення відповідності якості підготовки фахівців з «бінарних спеціальностей» вимогам збереження й розвитку фізичного і психічного здоров'я учасників освітнього процесу, впровадити в процес професій-

ної підготовки педагогів рекомендації щодо використання ЗОМТ в інтегративній педагогічній практиці.

Пріоритетно найважливішим завданням є забезпечення високої якості навчального процесу в контексті європейської інтеграції. У зв'язку з цим серйозна увага в найближчі роки буде як і раніше надаватися:

- переорієнтації навчального процесу з лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму навчання і на самоосвіту студентів, на розвиток у них здібностей творчого вирішення нестандартних ситуацій, самостійного орієнтування в інформпотоках;

- забезпеченню використання дистанційних технологій навчання в межах системи підвищення кваліфікації педагогів;

- створенню сприятливих умов підготовки навчально-методичних матеріалів нового покоління, у тому числі із залученням до творчих колективів талановитої студентської молоді;

- підвищенню конкурентоспроможності випускників університету шляхом надання умов вільного оволодіння іноземними мовами та сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями.

Перехід до європейської системи навчання вимагає також подальшої всебічної інформатизації університету, що сприятиме зростанню якості освітніх послуг та підвищенню ефективності управлінської діяльності ректорату, деканату, кафедр тощо.

Наукова робота нерозривно пов'язана з навчальним процесом і підготовкою науково-педагогічних кадрів і повинна бути пріоритетним напрямом його розвитку. У зв'язку з цим необхідно:

- створити перспективну програму підготовки кандидатів і докторів наук «Кадри»;

- всебічно підтримувати прикладні дослідження, пов'язані з регіональними проблемами;

- активно створювати міжкафедральні, міжфакультетські й міжвузівські наукові колективи, здатні виконувати великі комплексні наукові розробки;

- розробити перспективний план підготовки та видання наукових монографій;

- розширювати співробітництво в галузі освіти з міжнародними організаціями, фондами, програмами та проектами, залучати гранти та стипендії для організації наукових досліджень;

Для подальшого розвитку наукової діяльності університету необхідним є вирішення таких завдань:

- розвиток наукових досліджень з проблем розробки і впровадження в практику новітніх освітніх (у тому числі інформаційних і фасилітативних) технологій і моделей підготовки кадрів, розвитку гуманітарного освітнього простору регіону;

- науково-методичне обґрунтування нових напрямів освітньої діяльності університету;

- поглиблення міжнародного та міжвузівського співробітництва на основі спільних наукових програм, проектів, використання і створення спільної науково-методичної бази, проведення семінарів та конференцій;

- створення можливостей широкого використання комп'ютерного експерименту й високоефективних засобів обробки результатів досліджень для різних областей наукової діяльності.

Нові підходи до організації підготовки та післядипломної освіти кадрів гуманітарної сфери у регіоні Севастопольським міським гуманітарним університетом вимагають рішення таких завдань:

- провести дослідження з проблем професійно обумовлених криз у представників освітньої галузі;

- розробити та реалізувати Програму рівного доступу до здоров'язберезувальних технологій післядипломної педагогічної освіти; проект, присвячений забезпеченню ефективної професійно-особистісної адаптації молодих фахівців – випускників СМГУ;

- проводити в Севастополі щорічний Фестиваль педагогів-новаторів із запрошенням авторів педагогічних інновацій з інших регіонів України; міський конкурс авторських методичних і навчальних розробок щодо роботи з обдарованою молоддю, забезпечити їх впровадження в процес навчання в навчальних закладах та секціях територіального відділення МАН; щорічний міський конкурс на звання «Педагог-новатор»;

- забезпечити продовження роботи школи-лабораторії педагога-дослідника;

- удосконалити систему роботи з науково-методичного супроводу участі педагогічних працівників Севастополя в міжнародних, всеукраїнських конференціях, фестивалях, конкурсах, виставках.

Зараз в СМГУ працюють 87 викладачів, з них 3 доктори наук, професори, 58 кандидатів наук, доцентів. Навчальний процес здійснюється на двох факультетах та в Інституті післядипломної освіти. В університеті навчаються 934 студенти за денною і заочною формами навчання, здійснюється випуск фахівців і вчителів за 5 спеціальностями.

На сучасному етапі свого розвитку Севастопольський міський гуманітарний університет у науково-методичній сфері співпрацює з 23 вищими навчальними закладами України і планує повсякчас розширювати географію цих зв'язків. Виключно продуктивною є співпраця з Інститутом вищої освіти НАПН України. Зокрема, співробітники насамперед із СМГУ активно залучаються до публікації результатів своїх досліджень на шпальтах наукового збірника «Проблеми освіти», під керівництвом науковців Інституту вищої освіти викладачі СМГУ виконують докторські і кандидатські дисертаційні роботи, результати наукових досліджень співробітників Інституту вищої освіти впроваджуються в навчальний процес університету. Його співробітники регулярно беруть участь в якості членів оргкомітету, керівників секційних засідань, доповідачів у міжнародних та всеукраїнських наукових заходах, що проводить Севастопольський міський гуманітарний університет. Таке співробітництво сприяє дійсній інтеграції науки і освіти, підвищенню якості підготовки кадрів гуманітарної сфери.

Основною метою роботи з міжнародного співробітництва є інтеграція Університету в європейський і світовий освітній простір. На сьогодні СМГУ має договір про подальше науково-методичне співробітництво з 12-ма зарубіжними партнерами – університетами, науковими та громадськими організаціями Росії, Болгарії, Туреччини, Китаю та інших країн.

На сучасному етапі впроваджуються і в перспективі будуть реалізовуватися такі пріоритетні напрями діяльності університету, як:

- розвиток взаємодії з міжнародними організаціями (через участь університету в проектах міжнародного співробітництва);

- міжнародний студентський і академічний обмін з вузами-партнерами;

- створення конкурентоспроможних освітніх програм для входження у зовнішній соціально-освітній простір (Росія, СНД, далеке зарубіжжя);

- розвиток спільної наукової діяльності, організація та проведення міжнародних науково-практичних конференцій і семінарів.

Основними завданнями такого співробітництва є:

- всебічне вивчення зарубіжного досвіду розвитку освіти й науки, у тому числі реалізації принципів Болонського процесу;

- участь викладачів і співробітників університету в міжнародних проектах, що фінансуються міжнародними фондами;

- розширення договірних зв'язків з університетами Європи, Росії;

- підготовка університетських викладачів, здатних читати свої навчальні курси англійською, німецькою мовами;

залучення іноземних фахівців до роботи в університеті та участь провідних викладачів і науковців у навчальній і науковій діяльності закордонних університетів, наукових установ;

- активізація мобільності студентів університету, розширення їх навчання, стажувань, навчальних практик у закордонних університетах;

- кооперація з іншими вищими навчальними закладами для розробки спільних міжнародних проектів;

- здійснення заходів щодо розширення участі студентів, викладачів та адміністрації в академічних та професійних програмах;

- подання заявок на гранти (TEMPUS) та ін.;

- залучення студентів та випускників СМГУ, з метою сприяння їх мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, до участі в міжнародних освітніх програмах Ради міжнародних наукових досліджень та обмінів (International resource & exchanges board (IREX), Crimea UGRAD, Global UGRAD, Американської Ради зі співробітництва в галузі освіти та вивчення мов American Councils for international education (ACTR / ACCELS) та інших організацій; у міжнародних Інтернет-олімпіадах і телекомунікаційних проектах з університетами різних країн.

СМГУ бере активну участь у програмі TEMPUS. Це одна з програм Європейського Співтовариства, що розроблена для надання допомоги соціально-економічним перетворенням у країнах-партнерах. Роль університету в програмі вбачається в тому,

що СМГУ бере участь у роботі над створенням програми розвитку міжкультурної інтеграції студентів гуманітарних дисциплін (гуманітаріїв) на платформі англійської мови. Важливим у цьому напрямку є створення освітнього порталу як регіонального центру навчання й підвищення кваліфікації фахівців гуманітарної спрямованості (на платформі англійської мови).

У межах проекту будуть реалізовані три основні напрями:

- робота зі студентами з розвитку та підтримки інноваційної професійно зорієнтованої діяльності;

- розробка положень про салон інноваційних ідей як форми презентації студентських розробок освітнім установам регіону та літньої школи як форми підготовки студентів до інноваційної діяльності;

- розробка професійно зорієнтованих програм підготовки сучасних фахівців гуманітарної спрямованості (педагогів, психологів, філологів) як англійськомовних фасилітаторів, здатних професійно стимулювати особистісну участь учнів, підвищувати їх мобільність і конкурентоспроможність, розвивати толерантність і міжкультурну компетентність.

Університет готує низку пропозицій щодо прийняття державної програми «Освіта в полікультурному та полілінгвальному просторі». Реалізація програми дасть можливість як забезпечити повноцінне функціонування державної української мови в полікультурній ситуації України, так і гармонізувати стосунки представників національно-етнічних груп, що живуть в Україні, створить умови для входження України в європейську спільноту. Одним із завдань Програми передбачено узагальнення та розповсюдження в Україні досвіду інтеграційної освіти, що накопичено в полікультурних регіонах, у тому числі в Севастополі.

Висновки. Таким чином, подальший розвиток навчальної та наукової діяльності Севастопольського міського гуманітарного університету базується на засадах інноваційності й фундаментальності її змісту, інтеграції науки і практики, урахування перспектив регіонального ринку праці та конкретних освітніх запитів населення, міжнародного співробітництва з вищими навчальними закладами гуманітарного напрямку.



УДК 140.8+330.366+378.1

ГЛОБАЛЬНЕ МАЙБУТНЄ ЛЮДСТВА В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Костянтин КОРСАК

доктор філософських наук,
завідувач відділу Інституту вищої освіти
НАПН України

Юрій КОРСАК

кандидат філософських наук,
науковий співробітник
Інститут вищої освіти НАПН України

© Корсак К, Корсак Ю., 2013



чевидно, що поняття «актуальність і пріоритетність» мають велику суб'єктивну складову, а тому відзначаються значними сутнісними відмінностями не тільки для

Ключові слова: філософія, ноофілософія, виживання людства, форсайт, ноотехнології, ноосуспільство, вища освіта ХХІ ст.

Розглянуто глобальну сучасність і майбутнє на основі найновіших наукових досягнень з урахуванням того, що може бути відкритим і використаним у перспективі. Цей підхід ми вважаємо результативнішим від усіх інших, оскільки він має ознаки справжнього форсайту і дає підстави запропонувати створення ноофілософії ХХІ століття як засобу формування для людства можливості стати мудрішим без втрат від глобальних катаклізмів, а також визначити особливості вищої освіти ХХІ ст.

кожного представника виду Homo Sapiens, але й для груп різноманітного складу й історії організації. Ми вважаємо особливо актуальною тему «**виживання людства**» й скеруємо на її аналіз цю статтю, незважаючи на те, що в Україні існує багато пекучих проблем освітнього, економічного і політичного характеру.

Хоч в Інтернеті на різних мовах уміщено десятки мільйонів матеріалів, що так чи інакше торкаються вказаної теми, є підстави вважати стан її дослідження й характер пропозицій недосконалими і неконструктивними, неспроможними згуртувати всі сім мільярдів мешканців планети для відвернення вже надмірно близького глобального колапсу.

Ми розглядаємо **ноофілософію як скероване на порятунк людства інтегральне мультинаукове вчення, що аналізує найперспективніші досягнення всіх сучасних наук (Sciences & Arts) та пропонує наймудріші висновки й узагальнення для вирішення сучасних і майбутніх глобальних проблем виду Homo Sapiens.**

Потреба в ноофілософії як знарядді вибору населенням Землі екологічно безпечного шляху свого подальшого розвитку диктується сумним усепланетним сьогоденням. Навіть дві світові і безперервні локальні війни не завадили людству всього за століття учетверо збільшити свою чисельність та ще більше посилити забруднення довкілля, створивши реальні загрози власному існуванню. Цивілізоване людство перебуває у виразній розгубленості, про що свідчить майже повний провал всесвітнього екологічного форуму «Ріо+20» (червень 2012 р., Ріо-де-Жанейро). Результати цього зібрання керівників майже 200 держав провідні науковці світу оголосили «повним нулем» [8], оскільки заключна декларація містить тільки патетичні заклики до створення «зеленої економіки» та викорінення на планеті бідності [9].

Не висвітлюючи всі аспекти еволюції філософської думки у ХХ ст., приєднаємося до критичної оцінки її заключних здобутків, яка належить найбільш проникливому американському інтелектуалу Роберту Нісбету (1913–1996): «Провідна дисципліна західної думки впродовж двох з половиною тисячоліть – філософія – навряд чи існує сьогодні в якому-небудь змісті, зрозумілому для наших пращурів. Вона ще зберегала силу протягом трьох або чотирьох десятиліть ХХ століття. Ройс, Джеймс, Дьюї й Рассел були відомі широкій публіці. Нічого подібного сьогодні в нас немає. Хто зараз засвідчує хоч найменший інтерес до того, що сучасний філософ скаже на яку-небудь тему – космологія, мораль, політика або суспільство? Так само, як богослови на початку ХХ століття були витиснуті філософами, філософів витиснули інші суб'єкти впливу» [6, 529].

На наш погляд, цей частковий занепад і маргіналізація філософії мали в основі деструктивні політичні впливи надміру запеклої «холодної війни» та лідерство тих точних наук, що обслуговували це глобальне суперництво. Не випадково «суб'єктами впливу» виявилися політики, економісти, соціологи і провідні фахівці з точних наук.

З цієї групи саме останні пізніше були проголошені найбільшими «антигуманістами» й звинувачені навіть у тих помилках, що здійснили політики чи економісти.

Однак, своєї частки критики заслуговують не тільки політики, а й ті представники філософії, футурології і глобалістики, які замість пошуків реальних засобів порятунку обирали шлях формування негативної есхатології, віддаючи перевагу тотальній критиці і загальним звинуваченням на адресу всієї популяції *Homo Sapiens*. Засвідчимо цю тенденцію прикладом еволюції поглядів і пропозицій відомої в усьому світі інтернаціональної групи футурологів під керівництвом Д. Медоуза. Її діяльність спиралась на математичні теорії аналізу складних і відкритих систем американського науковця Дж. Форрестера, а завдання ставили не уряди, а мало залежне від політичного впливу зібрання науковців і менеджерів – Римський клуб.

Як відомо, учасники групи Д. Медоуза стали науковими знаменитостями, а їхні твори істотно вплинули на світогляд населення і керівників держав «золотого мільярда», відтак, на формування всесвітнього екологічного руху. Цим успіхом вони завдячують разючій точності прогнозів майбутнього, виконаних у 1972 і 1992 роках. Продовжуючи цю справу, у різних публікаціях 2002–2008 років група Д. Медоуза надала додаткові й цілковито незаперечні докази того, що всі ці 30 років людство не рятувалося, а лише прискорювало рух до повного краху цивілізації. Наприкінці завершальної книги Д. Медоуза і його колег 2008 року видання знаходимо недвозначну пропозицію всім читачам негайно почати готуватися до останньої загальної війни за залишки питної води, їжі й нафти [5].

З погляду понять есхатології як розвинутого вчення про умови і можливість кінця світу, у своїх новітніх публікаціях група Д. Медоуза нагнітає песимістичну істерію, пророкуючи прихід у період 2050-х років реального «кінця світу» – деталізованого на основі розв'язування математичних рівнянь еволюції головних світових параме-

трів (темпу народжень, споживання невідновних ресурсів та ін.) демографічного, економічного й соціального колапсу людства. Аргументація спирається на відсутність серед відомих Д. Медоузу і його колегам таких технологій і відкриттів, які б гарантували порятунок людства в умовах подальшого зростання його чисельності.

Оскільки не в авторських можливостях домогтися повної заборони поширення поглядів Д. Медоуза та інших «переконаних захисників» теорії загибелі людства, доводиться зупинитися на констатації їх помилковості і непридатності для прогнозування майбутнього.

Песимізм поглядів, аналізу світових подій і футурологічних висновків учасників групи Д. Медоуза легко пояснити їх повною необізнаністю зі станом і тенденціями подальшого розвитку точних наук, які якраз у момент початку нового тисячоліття набули спроможності вивчати природні явища в просторовому інтервалі нано-пікофемтометрів (від 10^{-9} до 10^{-15} м). У ЗМІ створені ними технології отримали назву «нанотехнології» (докази її вражаючої невідлості наводити не будемо). Набагато важливішим ми вважаємо той уже незаперечний факт, що серед найновіших технологій з'явилося **перші чотири цілковито екологічно безпечні**.

Ми запропонували для них термін «**ноотехнології**», акцентуючи їх «мудрість» у сенсі відсутності загроз для біосфери і людини ([2; 3] та ін.). Ця екобезпечність є результатом квантової природи ноотехнологій та того очевидного факту, що вони є природними процесами, які мудрі науковці скерували на користь людству без порушення цих процесів до стадії створення ними екологічних загроз.

Підкреслимо, усі індустріальні технології й абсолютна більшість нанотехнологій були і лишаються екологічно шкідливими. У майбутньому (якщо людство хоче врятуватися) необхідно буде законодавчо заборонити подібні технології, а всі наукові ресурси слід скерувати на збільшення кількості ноотехнологій.

Термін «ноотехнології» надто повільно поширюється в науковому світі, на нього ще рідко звертають увагу і не пропонують будувати на його основі ноосуспільство. Як правило, продовжуються заклики до підвищення моральності поведінки і дій. Обмежимо особливо цікавим і показовим прикладом – працею одного з найвідоміших учасників радянських перебудовних процесів кінця 1980-х років, доктора економічних наук, Президента міжнародної спілки економістів Гаврила Харитоновича Попова [7].

Ця стаття має парадигмальне значення і вирізняється багатьма унікальними рисами, оскільки являє собою певне підбиття підсумків багатьох явищ світу і Росії з точки зору її автора і тих непересічних знань, які він накопичив упродовж довгої і плідної наукової діяльності. Вважаючи сьогодні «епохою криз» і навівши майже повний їх перелік, Г. Х. Попов відзначає існування всього трьох недосконалих реакцій на ці кризи: *пасивність* і намагання зберегти наявне; *модернізація* сучасних соціально-економічних систем; *антиглобалізм* як загальне відторгнення постіндустріального суспільства з майже повною відсутністю конструктивних і прийнятних пропозицій. Свою стратегію (четверту) він називає «антицивілізаційною» у сенсі альтернативи сучасній постіндустріальній цивілізації і вказує: «Суть її в тім, що відкидається не конкретна модель сучасної цивілізації, а вона сама як головна причина криз» [7, 96].

Критикуючи всі вихідні постулати «сучасної цивілізації», Г. Х. Попов пропонує нову цивілізацію ХХІ ст. на основі інших постулатів, що полягають у п'яти твердженнях:

1) розумність має бути фундаментом нової ідеології та особистісної поведінки громадянина суспільства майбутнього (нової цивілізації);

2) серед потреб на перше місце виходить *розвиток Інтелекту*. У складі людської популяції головною стає страта *інтелігентів*. Вона буде вищою кастою, елітою людства, його справжнім мозком;

3) визнається нерівність людей, місце кожної особи визначатиметься за об'єктивними показниками її інтелекту;

4) *четвертим* постулатом нової цивілізації стануть *терпимість, лояльність, толерантність*;

5) здійснення розумних дій ультимативно вимагає для нової цивілізації «ідеї організації, тобто організованості та регулювання», але з виключенням загрози тоталітаризму. [7, 98–100].

Подібна ідеологічна основа нової цивілізації диктує, як переконаний Г. Х. Попов, низку кроків для перетворення її в позитивну всепланетну реальність:

1. Наукове і розумне регулювання чисельності населення для поступового виведення на стабільні показники.

2. Використання новітніх досягнень біологів і медиків для «очищення» генофонду всього людства та усунення вже не такої й віддаленої перспективи кількісної переваги інвалідів та хронічно хворих у складі населення.

3. Перехід до розумних і науково обґрунтованих норм індивідуального споживання для всіх мешканців Землі.

4. Має бути радикально зміненим ставлення людей до оточуючого середовища. Спектр заходів може бути дуже широким – від припинення утворення шкідливих відходів аж до «нового розселення населення по планеті з метою виведення людини із зон, що вимагають додаткових витрат ресурсів».

5. Складним, але необхідним є захист «розуму та інтелекту від деградації». Сучасні комп'ютерні технології і неконтрольований Інтернет Г. Х. Попов вважає безпосередніми чинниками зниження інтелекту школярів у державах найінтенсивнішої інформатизації освіти. Слушним є його вказівка на те, що з початком нового століття японські школярі на міжнародних тестуваннях жодного разу не досягли показників, які були звичними для їхніх батьків 20–30 років тому. Однак, менш чітким є його сподівання на майбутні обмеження світових інформаційних мереж і засобів індивідуального сполучення з ними.

У стислому формулюванні наша оцінка ідей Г. Х. Попова може бути такою: практично всі його пропозиції мають морально-етичний характер й ігнорують стан і тенденції змін засобів життєзабезпечення людей за роки, що пройшли після розпаду СРСР. Через негативні особливості психіки і поведінки людини їх здійснення виявиться неможливим. Намагання підвищити морально-етичний рівень землян обов'язково сприятимуть спільному порятунку й руху до «альтернативної цивілізації», але ніколи не стануть її фундаментом і засобом «спорудження». Можна сподіватися тільки на технологічні прориви небаченого обсягу і досконалості – на створення і використання ноотехнологій.

У подальшому аналізі використаємо досягнення біологічних наук, насамперед, етології. Для того, щоб не приєднатися до безлічі зниклих видів, популяція сучасних *Homo Sapiens* зобов'язана стати неймовірно мудрою і свідомо керувати собою і практично всією біосферою.

Це було б нормальним видовим завданням, якби наші тваринні попередники і пращури десятки мільйонів років крок за кроком вдосконалювалися саме для успішного виконання вказаного глобального Мудрого Менеджменту. Та всі ці періоди й епохи йшло не накопичення «Розуму + Мудрості», а цілком нормальна для біосфери крива бійка за цілковите оволодіння своєю екологічною нішею засобами повного знищення будь-яких конкурентів.

Етологи, досліджуючи найглибинніші засади і причини поведінки та вчинків представників усіх розвинених видів (переважно птахів і ссавців), незаперечно довели надто низьку якість видової поведінки *Homo Sapiens* [1; 4 та ін.]. З етологічних знань випливає, що гуманізм став більш-менш поширеною нормою тільки після повної перемоги аграрного способу життєзабезпечення, коли полоненого ворога стало економічно надзвичайно вигідно, вибачте, не з'їсти, а закувати в кайдани і примусити на десятки років працювати в полі, забезпечуючи живленням себе і господарів (які,

до речі, отримали досить вільного часу для винайдення грамоти і складання розумних рукописів).

Етологи виявили, що всі особини чоловічої статі серед паванів чи людей поділяються на дві групи різної чисельності. Члени більшої заплановані Природою (чи «відбором») на формування пірамідальної структури й безперервн змагання усередині неї за позицію «альфа-лідера», а члени меншої обирають тільки індивідуальні заняття й уперто залишаються осторонь «піраміди» (група «інтелігентів»). Цей природний поділ чоловіків за вищими програмами свого розвитку й мозкової діяльності ми схематично зобразили на *рис. 1*.

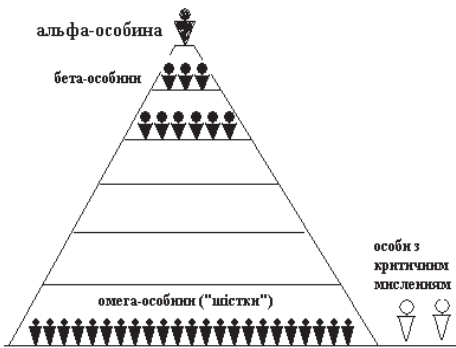


Рис. 1. Природний поділ чоловіків за програмами видового призначення

Подібна ієрархічна побудова є жорсткою природною закономірністю, яка характерна для всіх ссавців і птахів, що входять до досить стійкої групи постійного складу, яка змушена захищати свою територію чи інші ресурси життєзабезпечення від інших груп, що зазіхають на них. Науковці виявили, що у природних умовах поділ осіб чоловічої статі на дві вказані на *рис. 1* групи чітко виявляє себе у ранньому підлітковому віці. Головне завдання підліткового періоду – формування стійких зв'язків між однолітками й утворення досить упорядкованої підліткової ієрархії у вигляді розподілу окремих особин на сходинках домінантності й підпорядкування, розпочинаючи з визнаного лідера (альфа-підліток) до

останньої «шістки». У подальшому вони й формують «збройні сили племені», а особи з критичним мисленням у старшому віці стають його «мозком». Найбільші історичні досягнення у бійках і війнах з розширенням території племені аж до рівня імперії мали *тандеми* з потужного альфа-лідера та інтелектуала рівня Аристотеля.

Нереалістичність пропозицій Г. Х. Попова щодо формування керівництва «нової цивілізації» доводять закони етології: інтелектуали-непірамідальники взагалі неспроможні до серйозного об'єднання задля захоплення й утримання повноти влади. Коли ж ця влада «падає» їм у руки, вони можуть залюбки винищити третину співвітчизників задля «досягнення справедливості і щастя» (саме так вчинили кандидати гуманітарних наук у нещасній Кампучії, ненабагато поступилися цьому досягненню загальновідомі російські та інші інтелектуали минулого століття в намаганні побудувати ідеальне комуністичне суспільство).

Тому немає підстав вважати інтелігентів єдиними рятівниками людства, яке не позбавилося від недоліків генетичних програм поведінки. У авторів є багато підстав уважати надзвичайно низькою підготовленість людства до мудрого управління всією Землею.

Та спробуємо все ж відшукати надії на позитивне майбутнє. Ми можемо нагадати читачам про винайдення науковцями перших мудрих способів виробництва (пропонуємо назвати їх «ноотехнологіями») і повторити ще раз: повна заміна індустріальних ноотехнологіями дасть можливість поєднати збільшення населення Землі з підвищенням якості життя й лікуванням пошкоджень біосфери [2; 3]. Утім авторські спроби надати цю інформацію організаторам світового екологічного форуму «Ріо+20» закінчилися повним фіаско.

З високою імовірністю можна гарантувати такий розвиток подій: після якихось грандіозних катаклізмів і великих людських втрат з одночасним додатковим руйнуванням довкілля всілілі врешті усвідомлять

необхідність розвивати не «зелену економіку» на рапіс й цукровій тростині, а нооекономіку і ноовиробництво на основі ноотехнологій.

Цей сумний висновок має в основі безліч історичних прикладів того, як до розумних попереджень інженерів, техніків, технологів, представників багатьох наук керівники і «широкі маси» прислухалися тільки після аварій, катастроф чи інших нещастя з людськими жертвами. Доцільно ще раз нагадати про те, що катастрофа у Чорнобилі сталася тільки через злочинну неувагу еліти радянських науковців і керівників до пропозицій інженерів трішки змінити структуру реакторів і цілковито ліквідувати можливість вибухів чи великих аварій.

У подоланні подібних негараздів і в накопиченні необхідних для порятунку людства знань провідну роль має відіграти вища освіта ХХІ століття. Ще напередодні настання зміни тисячоліть вона зустріла значні утруднення у спробах збереження своєї традиційної якості й досконалості під тиском поєднання негативних наслідків масовізації (точніше – руху до повного охоплення вищою освітою молоді студентського віку); зниження рівня знань молоді та її мотивації до успішного навчання; скорочення середнього обсягу витрат на утримання і підготовку одного студента; зменшення часу існування масових професій і надмір нової інформації; негативного впливу ЗМІ на формування системи індивідуальних пріоритетів дітей і молоді, її моральної стійкості та гуманістичної духовності.

Для комплексного подолання цих проблем ті держави світу, які в останні роки досягли найвищих освітніх успіхів, застосовують одразу кілька заходів: 1) подовжують тривалість підготовки молоді до початку вищої освіти, включаючи й дошкільний період; 2) ведуть діагностику здібностей учнів, розвивають сучасні педагогічні вимірювання й використовують профільне навчання впродовж 3–4 років у старшій середній школі; 3) поглиблюють структурування вищої освіти «по горизонталі», пропонуючи молоді, як мінімум, академічну

(присуджуються дипломи «А»), технологічну (дипломи «В») і професійно-технічну (дипломи «С») вищу освіту з різною тривалістю програм; 4) рухаються до чіткішої структуризації «по вертикалі», використовуючи триступеневу модель «бакалавр – магістр – PhD» (досить часто – навіть ще складнішу за рахунок дипломів «асоціата» чи «молодшого спеціаліста»). Як свідчать приклади багатьох країн (Німеччини, Фінляндії, Ірландії, Сінгапуру та інших), одночасне використання цих засобів дає змогу надавати професію всім представникам нових генерацій ще у рамках системи освіти, забезпечуючи високу якість заключних компетентностей та їх хороше узгодження з вимогами національного ринку праці.

На наш погляд, у сучасних умовах прискореної зміни технологій і збільшення кількості різноманітної інформації, з якою стикаються студенти та їх викладачі, доцільно намагатися свідомо боротися з кількома перешкодами, що заважають успіху під час виконання будь-яких аналізів та роздумів на шляху до вирішення поточних проблем і створення правильних прогнозів майбутнього. Ідеться не тільки про загальновідомий системний підхід, правила логічного мислення і використання законів філософії, що стосуються прогресу і розвитку. Слід безперервно розшукувати й використовувати найновішу наукову інформацію й намагатися передбачити ті важливі відкриття, що мають статися у найближчі роки. Лише за цієї умови прогнози простягатимуться у майбутнє не на рік-два, а на 10–20 років.

Враховуючи вже висловлені думки про труднощі поширення важливих попереджень і досягнення «помудрішання» загалу керівників і населення, слід орієнтувати середню і вищу школу на формування громадян суспільства майбутнього, творців новаук і ноотехнологій. Для цього доведеться змінити обсяг, зміст і загальне скерування циклу історичних дисциплін у закладах усіх рівнів, зробити їх знаряддям формування вищої цивілізованості й мудрості через акцентування головних «помилоч минулого», а не складання переліку міжнаціональ-

них образ і порохунків. Лишаючись громадянами своєї вітчизни, кожна молода людина повинна перейнятися проблемами планети і боротися із глобальними викликами.

Наприкінці ще раз висловимо сподівання на активну підтримку ідеї створення ноофілософії та використання її

можливостей для об'єднання науковців, широкої громадськості і вищого керівництва навколо завдання своєчасного відвернення серйозних загроз виживанню людства.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Дольник В. Р.** Непослушное дитя биосферы: Беседы о человеке в компании птиц и зверей / В. Р. Дольник. – М. : Педагогика-Пресс, 1994. – 208 с.
2. **Корсак К. В.** Нообудущее цивилизации, культуры, образования и воспитания / К. В. Корсак // Народное образование. – 2011. – № 7. – С. 42–45.
3. **Корсак К. В.** Ноотехнологии – база позитивной эсхатологии и устойчивого развития [Электронный ресурс] / К. В. Корсак, Ю. К. Корсак // RELGA. – 2012. – № 15, 15 октября. – Режим доступа : www.relga.ru
4. **Лоренц К.** Двухликий Янус (агрессия человека) [Электронный ресурс] / К. Лоренц // Экология и жизнь. – 2002. – № 3. – С. 8–11. – Режим доступа : [http://www.ecolife.ru/arhiv/flash/26\(3-2002\).html](http://www.ecolife.ru/arhiv/flash/26(3-2002).html)
5. **Медоуз Д.** Пределы роста. 30 лет спустя / Д. Медоуз, Й. Рандерс, Д. Медоуз ; пер. с англ. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2008. – 342 с.
6. **Нисбет Р.** Прогресс: история идеи / Роберт Нисбет ; пер. с англ. – М. : ИРИСЭН, 2007. – 557 с.
7. **Попов Г.** О цивилизации XXI века / Г. Попов // Вопросы экономики. – 2013. – № 2. – С. 94–107.
8. **Вайцзекер Эрнст Ульрих фон.** «Рио плюс 20» равняется нулю / Эрнст Ульрих фон Вайцзекер // Экология и жизнь. – 2012. – № 8. – С. 27–29.
9. The Future We Want (www.un.org/en/sustainablefuture)

CITED LITERATURE

1. **V. Dolnik.** The disobedient child of biosphere: Conversations about the person among birds and animals. – Moscow: Pedagogika-Press, 1994, 208 p.
2. **K. Korsak.** Noofuture of a civilization, culture, education and training // Public education. – 2011. №7. – P. 42-45.
3. **K. Korsak., Y. Korsak.** Nootechnologies – positive eschatology and sustainable development base // RELGA. – 2012. – № 15, November 15. (access www.relga.ru).
4. **K. Lorents.** Two-faced Janus (aggression of the person) // Ecology and a life. – 2002. – № 3. – P. 8-11 ([http://www.ecolife.ru/arhiv/flash/26\(3-2002\).html](http://www.ecolife.ru/arhiv/flash/26(3-2002).html))
5. **Donella Meadows,** Jorgen Randers, Dennis Meadows. The Limits to Growth. 30 years later / Translated from English – Moscow: «Academkniga» Engineering Consulting Center, 2008. – 342 p.
6. **Robert Nisbet.** Progress: the history of idea. Robert Nisbet; translated from English. – Moscow: IDISES, 2007. – 557 p.)
7. **G. Popov.** On XXI century civilization // Economy problems. – 2013. – №2. – P. 94-107
8. **Ernst Ulrich von Weizsacker.** «Rio plus 20» is equal to zero // Ecology and a life. – 2012. – №8. – P. 27-29
9. The Future We Want (www.un.org/en/sustainablefuture)



МИКОЛА НАБОК

кандидат педагогічних наук, доцент,
вчений секретар відділення
вищої освіти Національної академії
педагогічних наук України

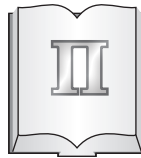
Ключові слова: філософські засади,
управління, ефективність, якість, освіта.

Стаття присвячена дослідженню філософських засад ефективності управління освітою як важливої складової теорії соціального управління в його історичному контексті. Узагальнено наукові погляди на взаємодію суб'єкта і об'єкта управління в процесі еволюції. З'ясовано багатокритеріальність та багатоаспектність поняття ефективності. Охарактеризовано вплив нових викликів на державне управління в умовах нестабільності українського суспільства. Обґрунтовано необхідність підвищення ефективності державного управління освітою в глобалізованому світі. Встановлено взаємозв'язок понять ефективності і якості управління, та залежність зміни ефективності системи від зміни якості її елементів або її структури.

УДК 37.07:005.1

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

© Набок М., 2013



остановка проблеми. З моменту проголошення незалежності перед нашою державою виникло безліч гострих проблем, пов'язаних, насамперед, з формуванням і утвердженням нових гуманних орієнтирів життя громадян, орієнтованих на загальнолюдські цінності та норми. У зв'язку з цим постала необхідність переосмислення філософської та управлінської спадщини, розроблення сучасної теорії науки і галузі державного управління, пошуку шляхів побудови ефективною системи державного управління, забезпеченні її відповідно до викликів ХХІ століття соціальним і економічним потребам розвитку країни, створення дієвих механізмів реалізації та адаптації системи до міжнародних стандартів. Це зумовило трансформацію суспільно-політичного устрою і започаткувало формування громадянського суспільства та ринкових відносин. На цьому тлі активізувався пошук шляхів забезпечення ефективного управління освітою, як однієї з важливих складових всієї системи державного управління, що посилюється процесом входження держави до єдиного освітнього європейського простору. Саме тому постає досить важлива проблема аналізу й уточнення окремих філософських засад державного управління освітою, формулювання чіткої мети, упровадження нових техно-

логії ефективного державного управління системою освіти. Цим і пояснюється *актуальність* обраної теми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї філософського осмислення проблем управління розвитком суспільства, державою, освітою не нова. Кожна історична епоха вносила свої корективи у відносини учасників управління, методи стимулювання, масштаби організації самого процесу, але тільки в ХХ ст. з'явилися і стали розвиватися наукові підходи до управління. Двадцяте століття має багато характерних рис, у тому числі і «століття управління», оскільки прогрес, досягнутий в цьому сторіччі, забезпечений істотно успіхами в управлінні.

У 30–50 рр. ХХ ст. в управлінні виділився характерний акцент уваги на людину, який активно розвивався Е. Мейо, А. Маслоу, Д. Мак-Грегором. Об'єктом управління при цьому проголошувалася мотивація працівників та їх взаємовідносини в малих групах, а управлінські стратегії розроблялись на засадах екстраполяції досвіду в майбутнє. П. Друкером, Т. Пітером, Р. Уотерменом із середини 50-х рр. розвивався ситуаційний напрям в управлінні [12]. З 1980-х рр. до сьогодні в управлінні інтенсивно впроваджуються інновації з психології, конфліктології, мотивації діяльності, корпоративної культури, конкурентоспроможності тощо. В Україні наразі проблеми філософії соціального управління, філософії освіти та окремих її структурних складників ґрунтовно досліджують В. Кремень, В. Андрущенко, А. Гуржій, В. Вікторов, Д. Дзвінчук, І. Зязюн, В. Бех, М. Михальченко, М. Романенко та ін. Сутність соціального управління вони вбачають у формуванні та здійсненні цілеспрямованих управлінських впливів на людей, їх групи, хід і характер спільної діяльності людей та соціальні процеси з метою забезпечення відповідності бажаних результатів цієї діяльності певним, заздалегідь обраним стратегічним цілям і завданням [7; 8; 10; 12].

Російський дослідник В. Сметана соціальний менеджмент визначає як особливу сферу соціальної діяльності, яка вира-

жається економічною поведінкою суб'єкта управління. Тому головне завдання соціального менеджменту полягає в пошуку ефективних управлінських технологій, які спрямовані на підтримку стійкості, ефективності, раціональності керованої системи [4]. Зважаючи на різноманітність та багатоаспектність наукових підходів до управління, *метою статті* є дослідження теоретико-філософських засад ефективності управління освітою.

Виклад основного матеріалу. Знання про управління як феномен людського буття пройшло тривалий шлях від міфологічного знання через релігію і філософію до наукового знання. Виділення управління як специфічної галузі людського знання і діяльності поклало початок формуванню окремого напрямку знань, пов'язаного з фундаментальними принципами філософського знання. Це обумовило появу нових теоретичних знань, зокрема, спочатку наукових основ управління соціально-економічними процесами, а потім і теорії управління.

Управління у філософському сенсі означає діалектичний взаємозв'язок і взаємообумовленість між суб'єктом управління і об'єктом управління. Управління є фундаментальною загальною функціональною властивістю об'єктивного світу, органічної і неорганічної природи, стихійних і свідомих сил, якості яких закономірно і цілеспрямовано обумовлюють результат дії. Цей взаємозв'язок має причинно-наслідковий, внутрішньо суперечливий і об'єктивний характер.

Управління як вид людської діяльності існує з тих пір, як виникла необхідність у спільній діяльності людей. Управління в найширшому розумінні є діяльність групи людей, що об'єднують свої зусилля для досягнення загальної соціальної мети. Соціальне управління, будучи вищою формою загального управління, властиве людині і людському суспільству. Головною відмінною особливістю цього управління є здатність людини на основі природно-генетичних властивостей і рис та соціального усвідомлення свого призначення до створення у своїй свідомості ідеальної мо-

делі реального світу. Тому в управлінській діяльності головним і визначальним моментом є свідомість людини, її культура і знання [12].

Науковою основою соціального управління є праці античних філософів Платона, Аристотеля, Сократа, Демокріта, твори мислителів Давнього Китаю, насамперед Конфуція, Індії про управління державою. Найбільш відомі мислителі стародавнього Риму Цицерон, Сенека, Марк Аврелій не залишили нащадкам яких-небудь філософських поглядів стосовно науки управління. Вони не займались розробкою філософських засад, які могли б стати світоглядною і методологічною основою науки управління, і, коли поставали перед проблемами, пов'язаними з управлінням, користувались переважно тими положеннями, які були сформульовані представниками грецької філософії.

Досліджуючи актуальні проблеми філософії соціального управління, В. Кремень, В. Андрущенко, М. Михальченко, І. Зязюн, В. Бех розглядають сутність феномена управління з позиції потрійного характеру його природи: як науку, як своєрідне мистецтво і як специфічний вид людської діяльності за своєю внутрішньою логікою, структурою і технологією здійснення. Потребує глибокого осмислення науковцями і нинішніми практиками державного управління усталений понятійно-категоріальний апарат, закономірності, система принципів методології управлінської діяльності, які підтверджують науковість його походження. До мистецтва відносять його тому, що будь-яка проблемна ситуація майже ніколи не повторюється, і це вимагає від управлінця щоразу творчої осмисленості дій, урахування особливостей і специфіки ситуації в управлінській діяльності. Специфічність управлінської діяльності полягає в тому, що, будучи процесом виконання певної сукупності функцій, вона не є частиною спільної діяльності людей, а постає своєрідним інструментом її організації та забезпечення бажаної ефективності цієї діяльності [7; 8; 10]. Логічним продовженням цих по-

ложень є твердження окремих вчених про те, що здійснювати необхідні управлінські впливи слід за умови їх відповідності одному з принципів методології управлінської діяльності – принципу головного елемента, і тільки тоді, коли система, якою управляють, не здатна повернутися до стану нормального функціонування завдяки саморегуляції і самоорганізації. Здійснюваний вплив має стимулювати повернення керованого об'єкта до стану стійкого функціонування, тобто був ефективним [2; 10]. У працях цих та інших науковців відображені не лише методологічні засади управлінської діяльності, а й питання формування національної самоідентичності та обґрунтовано можливість застосування теорії нестійкості до розвитку складних систем. Однак теоретичні та методологічні надбання останніх років вимагають подальшого удосконалення насамперед у зв'язку з швидкими змінами суспільного життя в Україні і за її межами.

Слід зауважити і те, що наукові погляди на взаємодію суб'єкта і об'єкта управління в процесі управління еволюціонували і зазнавали змін. У традиційних поглядах на управління взаємодія суб'єкта і об'єкта пояснювалася причинною обумовленістю всіх явищ природи і суспільства та діалектичним підходом до визначення сутності переходу об'єкта з одного стану в інший. Перехід суспільства до ринкових відносин характеризується появою станів нестійкості, як результату швидких змін, і браку відповідної інформації, яка не встигає надходити до керівника й осмислюватися ним, що породжує в управлінському процесі ситуації невизначеності. Це потребує уточнення і переорієнтації світоглядних позицій керівників щодо організації процесу управління [2; 5; 7; 10]. Наразі чимало науковців визнають випадковість, нестійкість, нестійкість як важливі фактори розвитку, які лежать в основі теорії нестійкості – науки синергетики. З позицій цієї науки енергетичний та речовий приплив ззовні у середину соціальної системи створює та деякий час підтримує стійку невірноваженість, що

неприродно для системи. Для соціальних систем такими збудниками спокою можуть бути поява інформації, яка порушує внутрішню емоційну рівновагу людини, спроби зміни усталеного порядку, зовнішні вимоги, що не узгоджуються з внутрішніми потребами людини, організації тощо. У відповідь на це система самостійно починає вирівнювати свій внутрішній стан шляхом встановлення енергетично-речевого балансу. Процес вирівнювання здійснюється завдяки мимовільному встановленню взаємодії людей, що призводить до узгодження їх точок зору і кооперативної поведінки, тобто відбувається процес самоорганізації і самоуправління. Результатом цього є поява нового стійкого стану системи шляхом саморозвитку [5].

Методологічною основою самоорганізації є філософія нестабільності, яка поєднує дві протилежні сторони буття: порядок і відсутність порядку (хаос). Вона наголошує на тому, що порядок виникає з хаосу, а процес виникнення і є самоорганізацією. Таке довільне виникнення упорядкованої структури з хаосу є загальною властивістю всіх явищ буття. Сталі структури розпадаються, утворюючи хаос, з якого знову виникають більш високоорганізовані структури. У природі прогрес завжди перевищує регрес. Процеси самоорганізації і саморозвитку здійснюються шляхом взаємодії двох протилежних сил: утворювальної і руйнівної. Оскільки процеси саморозвитку не припиняються, треба вміти вчасно визначити, коли утворювальна сила виходить за свої межі дії і перетворюється на руйнівну, і внести відповідні корективи [5]. Отже, синергетика вивчає процеси самоорганізації у відкритих системах різної природи, у тому числі біо-, соціокультурної, яку має суспільство.

Філософія нестабільності актуальна для українського суспільства, оскільки саме суспільство наразі знаходиться у нестабільному стані в зв'язку з реформуванням суспільного буття. Крім того, українське суспільство, як і все людство, перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів, швидких змін умов життя, посилення конкурентних засад та утвердження інноваційного типу

розвитку, переосмислення ціннісних орієнтирів і стратегій людського буття. Нові виклики вимагають адекватної поведінки людини для її успішної життєдіяльності. Ці процеси істотно впливають на людину, відбувається переоцінка цінностей, змінюються життєві орієнтири. Це, у свою чергу, обумовлює зміни соціальної і культурної природи людини та породжує потребу самоорганізації і самоуправління [8].

Державне управління передбачає певний вольовий вплив суб'єктів управлінської взаємодії на свідомість і волю об'єктів цієї взаємодії, і саме тому воно належить до різновидів соціального управління, об'єктами якого є соціальні організації суспільства [7; 12]. Тому логічно й закономірно розглядати державне управління освітою як один із видів соціального управління, об'єктом якого є система освіти України та її структурні складники. З позицій системного аналізу державне управління освітою слід розглядати як відкриту соціальну систему, що відповідає всім характерним ознакам складних систем [12]. Системний і комплексний підходи до теорії і практики державного управління освітою передбачають урахування тенденцій її розвитку, впливу зовнішнього середовища на управлінські процеси, виокремлення чинників, що стримують розвиток управління, та аналіз причин їх появи, моделювання педагогічних і управлінських структур, які б забезпечили поступ і утвердження сучасної ефективної системи державного управління освітою.

Управління нерозривно пов'язане з культурою. Звідси і різні підходи до нього. Управління по-європейськи зовсім не те, що управління по-африканськи, по-англійськи, по-японськи і т.д. У суспільствах з різною культурою управління також різне. У цьому виявляється категорія якості, як властивість процесу управління. Ця властивість часто є істотною перешкодою для перенесення методів і способів управління з однієї культури в іншу, оскільки природа її методологічна.

Дослідження існуючих концепцій і теорій управління свідчать, що розвиток кон-

цептуальних підходів, принципів та організаційних структур управління прямує від формальних, жорстких, централізованих до більш гнучких, які враховують розвиток демократичних процесів. Оскільки державне управління є різновидом соціального управління, то очевидно, що розвиток держави в умовах глобалізаційних процесів, стрімких технологічних проривів, утвердження європейських пріоритетів і демократичних норм актуалізує проблему ефективності всієї системи державного управління, у тому числі і державного управління освітою. Адже будь-яка держава, дбаючи про свій рейтинг цивілізованості у світі, має розробляти таку стратегію і тактику управління освітою, випереджальний розвиток якої забезпечить майбутнє всієї країни. Успіх країн – світових лідерів – США, Японії, Німеччини, і країн, які стрімко розвиваються, – Китаю, Індії, Бразилії, Південної Кореї – істотно обумовлений належною увагою урядів до питань розвитку освіти й науки. На жаль, в Україні сьогодні доводиться констатувати: незважаючи на гучні заяви про науковий характер державного управління, у кращому разі знання, наука відіграють декоративну роль в управлінні державою і суспільством.

Розглядаючи поняття «управління» як процес, необхідно мати на увазі, що одним з ключових понять управління є поняття зворотного зв'язку між об'єктом і суб'єктом управління. Суб'єкт і об'єкт управління – явища співвідносні і мінливі: те, що в одній взаємодії постає як суб'єкт управління, в іншому – як об'єкт управління і навпаки. Але в будь-якому випадку в межах однієї і тієї ж взаємодії виявляється принцип зворотного зв'язку. Принцип зворотного зв'язку у соціальному управлінні проявляється не тільки у виконанні і систематичному контролі, але й допускає також широку ініціативу, співтворчість і навіть справжню творчість тих, хто постає як об'єкт управління. Тому будь-яка соціальна система і її елементи є, у кінцевому результаті, самодіючими і, отже, самокерованими. Крім того, можна стверджувати і те, що управління є

регулювання діяльністю людей, інформаційними потоками, речовинами та енергією. Без інформації, її виробництва, накопичення, передачі, обміну і засвоєння ніяке управління в принципі здійснюватися не може. Тому точність інформації, її повнота, відповідність відображення реальних речей і процесів, а також адекватність зворотного зв'язку об'єкта є необхідними умовами ефективності управління. За таких умов сутність управління полягає в накопиченні й аналізі інформації, що надходить від об'єкта управління; у визначенні стратегічної і тактичної мети, планів, програм, моделей удосконалення керованої системи; у визначенні способів, методів, засобів управлінської діяльності для досягнення намічених цілей і забезпечення певних результатів розвитку. Тільки за відповідності цих умов управлінської діяльності можна вважати соціальне управління ефективним і дієвим. Нарешті, соціальне управління є усунення природних і соціальних протиріч, їх подолання, зняття напруженості, конфліктності або кризових станів системи. Однак, подолання одних суперечностей зовсім не означає ліквідацію суперечностей існування і розвитку тієї або іншої системи взагалі. На зміну «старим» суперечностям неминуче приходять інші, які невблаганно вимагають свого розв'язання.

Отже, уявлення управління як процесу має форму системи діяльності: по-перше, діяльності керівного суб'єкта, по-друге, діяльності керованих суб'єктів, по-третє, каналів передачі управлінських дій від керівних до керованих суб'єктів, по-четверте, «зворотних каналів» передачі інформації про діяльність керованих до керівних для оцінки стану управління. Тому управління – це встановлення порядку взаємодії між елементами системи будь-якого виробництва, тобто певна їх систематизація. Крім того, управління характеризується різноманітністю. Ця різноманітність опирається на відмінності між змістом практики цього процесу і способом і формами його організації та реалізації. На практиці це означає безліч варіантів у способах реалізації управління, його

мінливість, складність структури і специфічну ієрархічність. Тому управляти означає бути господарем процесу управління, слідувати певним принципам, законам, визначати норми застосування всіх ресурсів в управлінській діяльності. Отже, з якого б аспекту не розглядалося управління, неминуче виходимо на феномен філософії управління, потреба в осмисленні якої наразі помітно посилилася [7; 8].

Розроблений категоріально-понятійний апарат та інструментарій філософії дають можливість методологічно правильно оцінювати й коригувати цілі, зміст, характер практичної і духовної діяльності людини, у тому числі й в управлінні освітою. Тільки філософія будь-якому управлінцю дасть можливість критично осмислити сутність, зміст і призначення своєї діяльності та вдосконалювати її відповідно до вимог часу.

Суб'єкт і об'єкт управління – широкі універсальні поняття, що охоплюють живу природу, людину, суспільство. Однак для цього дослідження важливими є соціальні суб'єкти і об'єкти, тобто соціальне управління. Адже саме їх духовно-культурна компонента є визначальною для всього процесу управління, яка обумовлює управлінську взаємодію.

Для того, щоб між двома суб'єктами існував управлінський зв'язок і відповідно здійснювалася управлінська взаємодія, необхідно, щоб між цими суб'єктами існували відносини управління. Вони забезпечують можливість здійснення управління, оскільки саме відносини задають можливість виробляти управлінські команди і готовність ці команди виконувати. Відносини управління базуються на економічних або морально-етичних засадах, а взаємодія суб'єкта і об'єкта управління здійснюється за допомогою вертикальних комунікацій.

Соціальність суб'єкта управління полягає в тому, що це – людина, менеджер, керівник, представник соціуму, який володіє свідомістю і самосвідомістю, здатністю відображати світ, створювати в своїй уяві образи, моделі, системи. Тому свідомість є своєрідним органом управління людини, а змістом людської

свідомості є освоєна нею сукупна духовна і матеріальна культура людства, система цінностей, які складають її внутрішній світ, духовність, менталітет. Духовність суб'єкта і є суть, зміст, значення і мета процесу управління. Без цієї духовно-культурної компоненти людини немає і бути не може управління або самоврядування.

Соціальне управління повинне мати сенс, ідею, мету. Основними об'єктами соціального управління є люди, колективи, різні соціальні групи, що володіють певним рівнем свідомості, матеріальними і духовними цінностями, ідеалами. Однак об'єкт управління не обмежується лише людським суспільством, соціальність об'єкту додає суб'єкт управління, який взаємодіє з ним. Об'єктом соціального управління можуть бути суспільні явища і процеси, людина, усе суспільство, життєдіяльність людей, матеріальне і духовне виробництво, соціальні групи, суспільні класи, нації, народності, етнічні спільноти, групи і колективи людей, організації, установи, підприємства і фірми, а також окремі індивіди. Тому соціальне управління – це вольова діяльність, виражена в цілеспрямованому й організуючому впливі щоб забезпечити узгодженість і впорядкованість спільних дій людей та груп в інтересах ефективного розв'язання завдань, що стоять перед ними [12].

Однак ефективне розв'язання завдань у державному управлінні, як різновиді соціального управління, у тому числі освітою, залежить від багатьох чинників. До групи внутрішніх чинників об'єкта управління – системи освіти – відносять внутрішню впорядкованість, узгодженість, рівень взаємодії структурних складових системи освіти, обумовлених їх природою, специфічною функціональністю, сукупністю об'єктивних процесів в освіті та національність органів управління освітою на реалізацію програм розвитку освіти і досягнення мети [2]. При чому діяльність органів управління освітою, виходячи з принципу головного елемента управління, має забезпечувати визначення і розроблення системи заходів для реалізації мети і розділення комплексної задачі на

окремі технологічні операції, подальшу координацію їх виконання різними структурами в ієрархічній системі управління, мотивацію, взаємодію, поведінку членів щодо реалізації мети, задач і програм, ухвалення рішень, контроль за їх виконанням тощо. Усе разом є запорукою стійкого і ефективного функціонування об'єкта соціального управління – системи освіти.

У філософії спочатку розроблялася проблема якості як однієї з основних філософських категорій. Її аналіз здійснено вперше Аристотелем [1]. Однак найбільш істотний внесок у дослідження якості зробив Гегель, який визначив якість як логічну категорію, що визначає безпосередню характеристику буття об'єкта і є початковим ступенем пізнання і становлення світу [4]. З того часу категорія якості посідає важливе місце в системі категорій діалектики.

В історичному аспекті проблема ефективності і якості у філософських публікаціях спочатку розглядалася окремо, без взаємозв'язку. Водночас у дослідженнях з проблем управління відзначався істотний взаємозв'язок ефективності і якості, однак якість, як характеристика процесу, окремо не вивчалася. Це пояснюється тим, що поняття ефективність і якість або ототожнювали, або надавали їм абсолютно різне тлумачення.

Історично першою в управлінні стала обговорюватися проблема ефективності. Один з основоположників теорії менеджменту ще в кінці XIX століття Г. Емерсон вважав ефективність основним завданням управління [6]. По суті справи, початки теорії менеджменту формувалися в процесі розв'язання проблеми ефективного використання робочої сили і техніки в промисловому виробництві. Проблема надійності починає розроблятися пізніше, починаючи з кінця 40-х – початку 50-х років двадцятого століття, причому в основному представниками напряму, пов'язаного з управлінням технічними системами. А з початку 70-х років XX століття стає актуальною проблема якості, переважно в роботах з менеджменту.

У філософії, навпаки, спочатку розробляється проблематика якості, що є однією

з основних філософських категорій. Однак, самий значний внесок у розробку категорії якості вніс Гегель, який визначив якість «як логічну категорію, складовий початковий ступінь пізнання речей і становлення світу, як безпосередню характеристику буття об'єкта» (4, 255). З тих пір категорія якості посідає важливе місце в системі категорій діалектики.

У кінці XIX століття термін «ефективність» починає втрачати своє суто економічне значення і використовується для оцінки різноманітних дій. Це пояснюється низкою обставин. Насамперед, сама економіка перестала бути об'єктом вивчення тільки економістів. Крім того, потреби практики зумовили поширення терміна ефективність на всю соціально-економічну сферу.

Г. Емерсон, як управлінець, побачив в ефективності те, що не виявили економісти – зв'язок з функціональністю. Виділивши цей зв'язок, він зробив надзвичайно важливий внесок у розвиток цього поняття, що останнім часом визнається науковцями одним з найважливіших для діяльного підходу в управлінні [6]. Таким чином, розширення поняття ефективності було покликане відобразити ставлення різних аспектів діяльності: результату і витрат, результату і цілей, результату і потреб, результату і цінностей. Тому ефективність є багатоглядним поняттям і визначається різними критеріями. Однак прихильники такого підходу не можуть запропонувати потрібні і універсальні критерії визначення ефективності, що знижує практичне значення ефективності як засобу порівняння шляхів, способів, засобів, методів діяльності. Але наявність багатьох критеріїв вимагає особливих способів узгодження критеріїв між собою, їх компромісу. У залежності від того, як вони будуються, отримують різні значення ефективності. Щоб знати, які саме аспекти переважають у тому чи іншому випадку, необхідно з'ясувати, який саме спосіб узгодження критеріїв використовувався. Так, наприклад, з економічної точки зору трактування ефективності як відношення результату до витрат характеризує

зазначене відношення, яке може бути виражене кількісно в грошах. Соціальну ефективність виразити в грошовому еквіваленті неможливо. Соціальний ефект виникає завдяки раціональній організації суб'єктів управління, оптимальному функціонуванню керованих об'єктів, відповідність діяльності суб'єктів і об'єктів потребам, інтересам суспільства. Обов'язковою ознакою соціального ефекту є його прогресивність, здатність бути джерелом і засобом подальшого розвитку. З огляду на це не можна визнавати соціально ефективними тимчасові успіхи в різних галузях, що досягнуті завдяки збігу обставин, витраченню неадекватних досягнутому результату ресурсів. Соціальний ефект має відображати співвідношення сукупних витрат ресурсів та управлінської енергії на певну діяльність та управління нею з об'єктивним результатом, що був отриманий і реалізований у суспільстві, забезпечуючи його розвиток.

Головними вимогами до ефективного управління сьогодні, як показує досвід, є надійність або якість і взаємна відповідальність у системі стосунків керівників і підлеглих. В управлінні поняття «якість» стало використовуватися пізніше, ніж поняття «ефективність» і «надійність». Його поява обумовлена потребою переходу від кількості до якості виробленої продукції, умов життя, безпеки країн. Однак найпоширенішою точкою зору на співвідношення якості і ефективності в управлінні є визнання того, що якість є одним із критеріїв ефективності. Багато дослідників вважає, що підвищення якості є одним з оптимальних способів підвищення ефективності. Більше того, у теорії менеджменту сформувався новий підхід – «управління якістю», і зв'язок ефективності та якості став доведеним. Саме якість складників системи принципово обмежує можливість її функціонування. З іншого боку, якість системи загалом і її окремих складників обумовлює ефективність як самої системи, так і її окремих елементів. Сама можливість змінити ефективність системи залежить від зміни якості її елементів або її структури. Зважаючи на це, логічним вида-

ється твердження про те, що задане функціонування системи може бути забезпечене тільки цілком певною якістю, тому проблема якості в управлінні має вирішитись в єдності з проблемою ефективності.

Наразі особливої актуальності набувають проблеми філософії освіти, що, як і сам феномен освіти, є визначальним чинником у забезпеченні процесів функціонування й розвитку суспільства. Адже саме в системі освіти здійснюється базова підготовка майбутніх управлінських кадрів, формується їх професійна компетентність, культура, світоглядні позиції, морально-етичні принципи, переконання. І для неї є досить важливою така характеристика соціуму, як стабільність, що дозволяє кожному його члену жити й діяти в передбачуваному і прогнозованому просторі з певною мірою впевненості. Звідси випливає необхідність розробки й упровадження в практику найбільш ефективних механізмів державного управління соціально-економічним розвитком суспільства і освітою зокрема.

Висновки. Таким чином, дослідження філософських засад управління освітою свідчить про те, що їхні витoki знаходяться в теорії соціального управління і є частиною більш загальних політико-економічних і соціально-філософських концепцій, які пояснювали механізми життєдіяльності суспільства на різних етапах історичного розвитку. Тому в наукових дослідженнях з проблем управління окремі автори ототожнювали ефективність і якість систем управління, що обумовлювалося особливостями конкретної соціально-історичної ситуації. У межах управління переважали дослідження, пов'язані з кількісними методами оцінювання якості та ефективності. Понятійно-категоріальний апарат розроблявся недостатньо, а самі поняття «ефективність», «якість» мали досить невизначений зміст. Логічно вихідним поняттям є поняття якості систем управління. «Ефективність» є наслідком поняття якості. При цьому зауважимо, що в соціальному управлінні одним з найважливіших імперативів як для суб'єкта, так і для об'єкта управління є професій-

ність. Більш того, рівень цієї якості оцінюється з позицій ефективності управлінського впливу, максимального досягнення мети з мінімальними втратами. Це означає, що за умов підвищення загальнокультурного та освітнього рівня громадян усе стійкішою домінантою в соціальному управлінні стає людський фактор як вагомий резерв підвищення ефективності управління і загалом подальшого розвитку суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Аристотель.** Политика. Афинская полития / Аристотель. – М. : Мысль, 1997. – С. 271–343. – (Серия "Из классического наследия").
2. **Афанасьев В. Г.** Об эффективности социального управления / В. Г. Афанасьев, А. Д. Урсул // Вопросы философии. – 1982. – № 7. – С. 57–69.
3. **Сметана В. В.** Социальные организации: структура, виды, организационная культура и организационный менеджмент / В. В. Сметана. – М. : Совр. экономика и право, 2007. – 296с.
4. **Гегель Г. Ф. В.** Наука логики [Электронный ресурс] / Г. Ф. В. Гегель. – Режим доступа : <http://www.dwnld.net.ua/viewtopic.php?t=2430367>
5. **Добронравова И. С.** Философские основания естественнонаучного освоения процессов самоорганизации : автореф. дис. ... д-ра философ. наук. / И. С. Добронравова ; Ин-т философии АН УССР. – К., 1991. – 32 с.
6. **Эмерсон Г.** Двенадцать принципов эффективности [Электронный ресурс] / Г. Эмерсон. – Режим доступа : <http://www.de-web.ru/article.html>
7. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
8. **Кремень В. Г.** Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень – [вид. перерб.]. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
9. **Андрущенко В. П.** Основи сучасної філософії освіти : навчальний посібник / В. П. Андрущенко, Д. І. Дзвінчук ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Івано-Франківський нац. технічний університет нафти і газу. – К. ; Івано-Франківськ : Місто НВ, 2009. – 456 с.
10. Проблема эффективности в современной науке / под ред. А. Д. Урсула. – Кишинев, 1985. – 256 с.
11. **Питерс Т.** В поисках эффективного управления (опыт лучших компаний) : пер. с англ. / Т. Питерс, Р. Уотермен. – М. : Прогресс, 1986. – 288 с.
12. **Щекин Г. В.** Теория социального управления : монография / Г. В. Щекин. – К. : МАУП, 1996. – 408 с.

Наразі в Україні склалася ситуація, коли поодинокі несистемні зусилля щодо забезпечення ефективного управління освітою не дають бажаного результату, оскільки не мають надійного світоглядного базису, на основі якого сьогодні можливо проаналізувати світ нової реальності та ствердити потребу в знанні для того, щоб через ефективне управління забезпечити розвиток освітніх систем.

CITED LITERATURE

1. **Aristotle.** Policy. Athens polity. Series: "From the classical heritage". – Moscow, Mysl, 1997. – P. 271–343.
2. **V. Afanasjev, A. Ursul.** On the effectiveness of social control / / Problems of philosophy, 1982, № 7. – P. 57–69.
3. **V. Smetana.** Social organizations: structure, types, organizational culture and organizational management. «Modern economics and law» publishing house. – Moscow, 2007. – 296 p.
4. **H. F. W. Hegel.** Science of logic. Access mode: <http://www.dwnld.net.ua/viewtopic.php?t=2430367>
5. **I. Dobronravova.** Philosophical foundations of natural and scientific self-organization processes development: Doctor of Philosophy self-referent discourse. / Academy of Sciences of the Ukrainian SSR Institute of Philosophy – Kyiv, 1991. – 32 p.
6. **G. Emerson.** Twelve principles of efficiency. Access mode: <http://www.de-web.ru/article.html>.
7. **V. Kremen.** Education and science of Ukraine: innovative aspects. Strategy. Implementation. Results. – Kyiv: Hramota, 2005. – 448 p.
8. **V. Kremen.** Philosophy of the national idea: Person. Education. Society. – The rewritten issue. – Kyiv: Hramota, 2010. – 576 p.
Fundamentals of modern philosophy of education: a study letter /
9. **V. Andrushchenko, D. Dzvinchuk** / National Pedagogical University named after M. Drahomanov, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas. – Kyiv. – Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2009. – 456 p.
10. The problem of efficiency in modern science // Under the editorship of A. Ursul. – Chisinau, 1985. – 256 p.
11. **T. Piters, R. Waterman.** In search of effective management (an experience of the best companies): translated from English. – Moscow, Progress, 1986. – 288 p.
12. **G. Shchekin.** The theory of social control: Monograph. – Kyiv: The Interregional Academy of Personnel Management, 1996. – 408 p.

ВОЛОДИМИР ЛУГОВИЙ

доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України,
перший віце-президент Національної
академії педагогічних наук України

СВІТЛАНА КАЛАШНІКОВА

доктор педагогічних наук, доцент,
перший заступник директора з науково-
дослідної роботи Інституту вищої освіти
НАПН України

ЖАННЕТА ТАЛАНОВА

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач відділу політики
та врядування у вищій освіті
Інституту вищої освіти НАПН України,
менеджер з аналітичної роботи
Національного Темпус-офісу в Україні

УДК 378 (1-87) (477)

**ПРОФЕСІЙНИЙ
РОЗВИТОК
КЕРІВНИКІВ ВИЩИХ
НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ:
ВИКЛИКИ
ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

© Луговий В., Калашнікова С., Таланова Ж., 2013

Ключові слова: вищий навчальний заклад (ВНЗ), керівник ВНЗ, лідерство у вищій освіті, професійний розвиток, професіоналізація управління вищою освітою, ефективність управлінської діяльності, європейські простори вищої освіти і досліджень.



остановка проблеми та її актуальність. Сучасний розвиток вищої освіти характеризується високим динамізмом та широким спектром тенденцій, серед яких її європейська і глобальна інтеграція та водночас національна диференціація, масифікація та диверсифікація, стратифікація. У цих умовах професіоналізація управління вищою освітою, зокрема, шляхом реалізації програм професійного вдосконалення керівників вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) розглядається як одна із ключових передумов забезпечення ефективної життєдіяльності та конкурентоспроможності закладів вищої освіти. *Комюніке Європейської Комісії «Підтримуючи розвиток і зайнятість – Порядок денний для модернізації систем вищої освіти Європи» (Supporting growth and jobs – An agenda for the modernization of Europe's higher education systems)* [21], прийняте 20 вересня 2011 р., констатує прямий зв'язок між професіоналізацією управління, розбудовою ефективного врядування, посиленням інституційної автономії та якістю вищої освіти: «Виклики, що постали перед вищою

У статті на основі аналізу реалізації в Європі та Україні Болонського процесу, заходів Європейської Комісії, зокрема програми «Темпус» і програми «Тюнінг», праць зарубіжних і вітчизняних експертів з реформування вищої освіти, провідної європейської практики та досвіду виконання в квітні-травні 2013 р. Пілотної програми підвищення кваліфікації керівників вищих навчальних закладів України розглянуто проблему професіоналізації управління вищою школою щодо підвищення ефективності управлінської діяльності. Визначено й обґрунтовано шляхи, принципи та перспективи побудови національної моделі професійного розвитку конкурентоспроможних лідерів вищих навчальних закладів у контексті створення європейських просторів вищої освіти і досліджень.

освітою, вимагають розбудови більш гнучкого врядування та систем фінансування, які збалансують більшу автономію освітніх інституцій з відповідальністю перед усіма стейкхолдерами. Інвестування у професійний менеджмент може забезпечити стратегічне бачення та лідерство, одночасно надаючи викладачам і дослідникам необхідну академічну свободу...» [21, 13].

Відповідаючи на зазначені виклики, системи вищої освіти різних країн спрямовують свої зусилля на пошук, створення і розвиток ефективних моделей/програм професійного розвитку керівників ВНЗ – оптимальних відповідно до локальних умов і потреб. *Дослідження Програми Темпус «Управління людськими ресурсами в державному секторі вищої освіти у країнах-партнерах Темпус»* [20] засвідчує особливу актуальність забезпечення професійного розвитку адміністративного персоналу закладів вищої освіти країн Центральної та Східної Європи.

Досвід реалізації програм такого спрямування, аналіз провідних зарубіжних і міжнародних здобутків щодо розвитку лідерського потенціалу очільників ВНЗ подано в працях європейських експертів [22; 23]. Автори цієї статті у своїх публікаціях також неодноразово зверталися до висвітлення зазначеної проблеми [1–9; 18].

Професіоналізація управління вищою освітою повністю узгоджується із завданнями, викладеними в *Щорічному Посланні Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2013 році»*. У програмному документі глави держави, зокрема, наголошується: «З огляду на необхідність формування інноваційної конкурентоспроможної економіки особливої уваги потребує модернізація вищої освіти, яка готує найбільш кваліфіковані кадри. Тут багато претензій передусім до якості навчання та наукових досліджень у системі вищої освіти» [14, 167]. «Одним зі способів реформування вищої освіти є створення умов для реальної автономії університетів. Час довів неефективність надмірного централізо-

ваного управління зазначеними інтелектуальними осередками суспільства. Це стосується академічної, адміністративної, кадрової та фінансової автономії, всебічного розвитку академічної свободи. Водночас слід забезпечити відповідальність закладів за результати діяльності...» [14, 167]. Зазначені та інші завдання зумовлюють необхідність систематичного фахового вдосконалення керівників ВНЗ.

Мета цієї статті – на основі аналізу провідного європейського досвіду та досвіду реалізації у квітні-травні 2013 р. у Національній академії педагогічних наук України (далі – НАПН України) першого етапу Пілотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України актуалізувати проблему професіоналізації управління, визначити й обґрунтувати шляхи, принципи та перспективи розбудови національної моделі професійного розвитку лідерів закладів вищої освіти.

Пілотна програма підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України – визначення змістовних пріоритетів

Розвиток людського потенціалу закладів вищої освіти України – завдання, що відповідає цілям *Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 роки, схваленої Указом Президента України від 1 лютого 2012 р. № 45* [16]. З метою ініціювання та проведення підвищення кваліфікації керівників ВНЗ III і IV рівнів акредитації Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України (далі – МОН України) 3 вересня 2012 р. до відповідних закладів вищої освіти було надіслано лист з інформацією про цільовий проект та його виконання у 2013 році. До основних змістовних напрямів цільової програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України цим листом віднесено: реалізацію Болонського процесу в Україні, пріоритети Бухарестського саміту міністрів освіти європейських країн, упровадження Національної рамки кваліфікацій (НРК), організацію науково-дослідної та фінансово-економічної діяльності в за-

кладах вищої освіти. Реєстрація учасників цільової програми здійснювалася Університетом менеджменту освіти НАПН України протягом вересня-жовтня 2012 року.

Наступним кроком підготовки до реалізації Пілоотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України (далі – Програма) став семінар «Запровадження Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи (ЄКТС)», проведений у НАПН України 20 вересня 2012 р. за підтримки МОН України, Національного Темпус-офісу в Україні та участі Національної команди експертів з реформування вищої освіти (далі – Національна команда експертів) [11]. Під час заходу, учасниками якого стали понад 100 представників ВНЗ (в основному проректори та керівники відповідних підрозділів), його організаторами здійснено опитування, спрямоване на виявлення рівня актуальності різних змістовних напрямів з управління вищою освітою. Опитування засвідчило такий розподіл:

- Компетентнісний підхід і вимірювання результатів навчання – 23 %.
- Сучасні технології навчання у вищій освіті – 22 %.
- Вища освіта і ринок праці – 21 %.
- Забезпечення якості вищої освіти – 20 %.
- Запровадження ЄКТС – 20 %.
- Запровадження НРК – 20 %.
- Подвійні та спільні дипломи – 18 %.
- Мобільність студентів і викладачів – 17 %.
- Упровадження Болонського процесу – 14 %.
- Управління та розвиток персоналу ВНЗ – 13 %.
- Автономія та врядування у вищій освіті – 12 %.
- Інтернаціоналізація вищої освіти – 10 %.
- Формування позитивного іміджу ВНЗ – 9 %.
- Формування студентоцентрованого середовища у вищій освіті – 9 %.
- Інтеграція освіти, досліджень та інновацій у вищій освіті – 7 %.

- Організаційний розвиток ВНЗ – 6 %.
- Соціальний вимір вищої освіти 3 %.
- Докторські студії – 3 %.

Додатковими орієнтирами при формуванні змісту Пілоотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України слугували експертна оцінка актуальності змістовних напрямів, здійснена членами Національної команди експертів, а також результати дослідження *Peter Maassen та Atilla Pausits з вивчення навчальних потреб керівників ВНЗ європейських країн «Mapping the Field: Report on the Needs and the Supply of Higher Education Leadership and Management Training in Europe Report on the Needs and the Supply of Higher Education Leadership and Management Training in Europe»* [23], відповідно до якого з-поміж актуальної проблематики:

- 74 % респондентів зазначили стратегічне управління;
- 57 % – стратегії інноваційного розвитку;
- 56 % – розвиток людських ресурсів;
- 43 % – стратегії розвитку досліджень;
- 42 % – організаційну культуру;
- 36 % – політику інтернаціоналізації;
- 32 % – політику забезпечення якості [23, 21].

Поштовхом для представлення тих чи інших змістовних ліній у Програмі слугували і пріоритети розвитку Європейського простору вищої освіти (ЄПВО), констатовані в *Бухарестському комюніке «Використання нашого потенціалу з найкращою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти» (Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area)* [24]:

- Інструменти Болонського процесу (трициклова система, ЄКТС, Додаток до диплома, НРК, результати навчання).
- Забезпечення доступності та якості вищої освіти (розширення доступу, соціальний вимір вищої освіти, студентоцентроване навчання, інтеграція навчання і досліджень, Європейські стандарти та рекомендації із забезпечення якості в ЄПВО, фінансування та врядування у вищій освіті).

– Покращення здатності випускників до працевлаштування (інтеграція «дослідження – викладання – навчання», Європейський дослідницький простір, результати навчання, рамки кваліфікацій, професійні кваліфікації).

– Посилення мобільності (академічне і професійне визнання, збалансована мобільність, спільні програми і ступені).

Нормативно-правова основа реалізації Програми

Усвідомлюючи значимість професійного розвитку керівників ВНЗ для розвитку національної системи вищої освіти, НАПН України було ініційовано включення «п. 11. Впровадження пілотної програми підвищення кваліфікації керівників вищих навчальних закладів» до *Плану заходів щодо реалізації у 2013 році Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 роки* [15]. Таким чином, завдання розбудови національної моделі професійного розвитку лідерів закладів вищої освіти визначено на національному рівні Указом Президента України.

Реалізація Програми – перший етап

Реалізація Пілотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України у 2013 р. (далі – Програма) відбувається в кілька етапів. Перший етап реалізовано у формі очних семінарів у НАПН України:

– 22–24 квітня 2013 р. для 60 ректорів ВНЗ III і IV рівнів акредитації (з них 30 – представляли національні заклади вищої освіти) [10; 12; 19];

– 13–15 травня 2013 р. для 50 проректорів ВНЗ III і IV рівнів акредитації [12; 13].

Організаторами Програми на першому етапі виступили: МОН України, НАПН України, Університет менеджменту освіти та Інститут вищої освіти НАПН України, Національний Темпус-офіс в Україні (Національна команда експертів). Участь у Програмі європейських експертів стала можливою завдяки підтримці Мережі університетів європейських столиць (UNICA) та Проекту «Правові засади реалізації Бо-

лонського процесу в Україні» Міжнародного фонду «Відродження».

Відкрив Пілотну програму підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України і виступив з доповіддю міністр освіти і науки України Д. Табачник [10; 12; 19]. Участь у першому етапі Програми взяли 37 вітчизняних і 9 зарубіжних експертів, які представляли такі (в алфавітному порядку) організації та установи:

– Акредитаційний комітет Польщі;

– Виконавче агентство з питань освіти, культури та аудіовізуальних засобів Європейської Комісії;

– Державна інспекція навчальних закладів України;

– Державне агентство з питань науки, інновацій та інформатизації України;

– Інститут вищої освіти НАПН України;

– Інститут законодавства Верховної Ради України;

– Кваліфікаційне агентство Естонії;

– Київський національний університет імені Тараса Шевченка;

– Комітет Верховної Ради України з питань науки і освіти;

– Конфедерація роботодавців України;

– Міністерство освіти і науки України;

– Національна академія педагогічних наук України;

– Національний авіаційний університет;

– Національний Темпус-офіс в Азербайджані;

– Національний Темпус-офіс в Узбекистані;

– Національний Темпус-офіс в Україні;

– Національний Темпус-офіс у Вірменії;

– Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»;

– Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут»;

– Національний університет «Львівська політехніка»;

– Національний Центр зі співробітництва з Європейським Союзом у сфері науки та технологій;

– Одеська національна морська академія;

– Програма імені Фулбрайта в Україні;

- Компанія «Систем Кепітал Менеджмент (СКМ)»;
- Спілка ректорів вищих навчальних закладів України;
- Університет Тампере (Фінляндія);
- Харківський національний економічний університет.

Зміст і формат першого етапу Програми

Зміст Пилотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України структуровано за такими сесіями:

- I. Розвиток вищої освіти в контексті європейської інтеграції.

- II. Нормативно-правові основи реформування вищої освіти.
- III. Якість вищої освіти.
- IV. Вища освіта і наука.
- V. Вища освіта і ринок праці.
- VI. Економіка вищої освіти.
- VII. Інструменти Болонського процесу.

– VIII. Інтернаціоналізація вищої освіти. Змістові напрями кожної сесії базувалися на ключових чинниках, які спричинили вибір вищезазначених тем, як це показано в таблиці, зокрема, обґрунтованих у працях [1; 6–9; 18].

Таблиця

Змістовні напрями Пилотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України та їх ключові чинники

Напрямок	Чинники
I. Розвиток вищої освіти в контексті європейської інтеграції	Європейська орієнтація країни. Болонський процес (створення привабливого і конкурентоспроможного Європейського простору вищої освіти, ЄПВО, 2005 р.). Програма економічних реформ на 2010–2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава». Національний план дій на 2013 рік щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010–2014 роки, затверджений Указом Президента України від 12 березня 2013 р. № 128, у частині реформи освіти та розвитку науково-технічної сфери: удосконалення системи управління освітою; забезпечення доступності, підвищення якості та конкурентоспроможності освіти; підвищення ефективності формування державного замовлення та фінансування освіти. Зокрема, проведення єдиної освітньої політики, забезпечення наступності між рівнями освіти; модернізація мережі навчальних закладів; переорієнтація навчальних планів на збільшення частини практичного навчання. Євроінтеграційний виклик для України – високі стандарти вищої освіти розвинутої Європи. Європа і Північна Америка – університетські регіони-лідери за рейтингом «Таймс». Північна Америка і Європа – провідні університетські регіони світу за рейтингом «Шанхайський». Стратифікація вищої освіти у світі: 40–50 країн (20–25 європейських) з потужним університетським потенціалом (10–15% ВНЗ світу); група країн (включаючи Україну) із вищою освітою середнього рівня; країни з відсталою вищою школою та без неї
II. Нормативно-правові основи реформування вищої освіти	Закон України «Про вищу освіту» (2002) значною мірою не відповідає Болонському процесу (2005). Пошук загального консенсусу щодо змісту нового законопроекту. Початок роботи над законопроектом з професійної освіти. Обговорення пропозицій щодо розроблення законопроекту про освіту дорослих. Діяльність Конституційної Асамблеї з опрацювання пропозицій стосовно змін в Основному законі щодо прав особи на освіту і кваліфікацію. Актуальність розроблення освітнього законодавства нового покоління. Законодавчого перегляду, зокрема, потребують: структура вищої освіти (виведення рівня молодшого спеціаліста і доповнення рівнями доктора філософії та доктора наук); стандарти вищої освіти (ОКХ, ОПП, ЗД); академічні та професійні програми і кваліфікації; НРК, ЄКТС. Додаток до диплома: автономія (академічна, адміністративна, кадрова, фінансова) закладів; зовнішні та внутрішні системи забезпечення якості; дослідницько-інноваційна діяльність та ін.
III. Якість вищої освіти	Комплекс проблем забезпечення якості, конкурентоспроможності та привабливості вітчизняної вищої освіти (конкурсний добір кращих студентів і викладачів, включаючи іноземних, сучасні методи навчання, зокрема навчання через дослідження та ефективну самостійну роботу, відповідальна автономія закладу, системи зовнішнього і внутрішнього забезпечення якості, доказове та переконливе інформування зацікавлених осіб щодо якості, матеріально-технічна база і фінансування, належна оплата високоінтелектуальної праці, укрупнення та концентрація закладів)

IV. Вища освіта і наука	Дослідження та розробки – основа сучасної вищої освіти. Урахування фінансування наукової і науково-технічної діяльності в розрахунок вартості підготовки фахівця за державним замовленням та у вимогах до ліцензування й акредитації. Фінансування дослідницько-інноваційної діяльності в обсязі не меншому 10% від загальних видатків на утримання закладу. Розвиток дослідницько-інноваційної інфраструктури та навчання через дослідження і розробки для бакалаврської, магістерської підготовки
V. Вища освіта і ринок праці	Співпраця, а не протистояння освітньої і економічної сфер у визначенні освітніх і професійних стандартів та забезпеченні фахової підготовки і кваліфікацій на основі національної та галузевих рамок кваліфікацій. Визначення переліку регульованих професій, де стандарти щодо змісту та умов підготовки фахівців визначаються спеціальним законодавством. Рівнева, галузева, типова (академічна, професійна) і мережева оптимізація вищої освіти відповідно до поточних і перспективних потреб суспільного та гуманітарного розвитку. Подолання на цій основі «перекваліфікації» національної економіки, створення умов для переходу від 4 до 5 і 6-го економічних укладів
VI. Економіка вищої освіти	Невідповідність видатків на одного студента за обсягом і структурою аналогічним типовим витратам розвинутих країн. Неконкурентоспроможність заробітної плати науково-педагогічних і наукових працівників. Неоптимальність, неефективність і видатковість мережі закладів. У 2012 р. лише у м. Києві прийом студентів на програми підготовки бакалаврів, магістрів, спеціалістів ввели 83 юридичні особи. Зменшення кількості закладів III і IV рівнів акредитації до 334 супроводжувалося подальшим їх подрібненням. Доцільність хоч би частково спрямування в систему вищої освіти коштів, зекономлених на оптимізації закладів
VII. Інструменти Болонського процесу	Циклова організація вищої освіти. Європейські та національні рамки кваліфікацій. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система. Додаток до диплома. Зовнішнє і внутрішнє забезпечення якості вищої освіти (Стандарти і рекомендації щодо якості в ЄПВО, Берген, 2005)
VIII. Інтернаціоналізація вищої освіти	Інтернаціоналізація – ключова умова підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти (залучення іноземних студентів і викладачів, зокрема, з розвинутих країн Західної Європи і Північної Америки, участь у міжнародних проектах і програмах, зокрема програмах академічної мобільності, подвійних дипломів, провідних міжнародних рейтингах, передусім «Таймс» і «Шанхайський», відкритість світу через англомовні сайти, входження до міжнародних наукометричних баз даних щодо ефективності діяльності науково-педагогічного і наукового персоналу й інше)

При розробленні Пілотної програми підвищення кваліфікації керівників ВНЗ України в її основу були покладені такі критерії, принципи та орієнтири: професійний діалог, участь різних зацікавлених груп (стейкхолдерів), участь практиків, різнобічне обговорення, європейський досвід, вітчизняний досвід. Усі матеріали Програми розміщено в режимі відкритого доступу на сайті Інституту вищої освіти НАПН України [12].

Наприкінці першого етапу Програми учасникам запропоновано анкету з метою з'ясування їх ставлення/оцінки і побажань задля підвищення якості та ефективності подібних заходів. Результати аналізу анкет засвідчили, що 78 % респондентів позитивно оцінили запропонований формат і зміст Програми. Основні зауваження і побажання учасників стосувалися підвищення інтера-

ктивності в процесі навчання та розширення можливостей для обміну досвідом.

Реалізація Програми – подальші кроки

Другий етап Програми триває протягом травня – липня 2013 р. у дистанційному режимі та являє собою підготовку учасниками аналітичної довідки «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». Результати виконання аналітичного завдання будуть проаналізовані національними експертами з реформування вищої освіти України, узагальнені та представлені у вигляді публікацій, а також обговорені на серії круглих столів.

Третій етап Програми відбудеться восени 2013 р. та поєднає в собі II Міжнародну конференцію «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу» (7 листопада 2013 р.), а також

серію підсумкових очних семінарів, спрямованих на інтерактивний обмін між учасниками Програми провідним вітчизняним досвідом управління ВНЗ.

Висновки. Здійснений аналіз і набутий досвід дають змогу сформулювати певні висновки щодо шляхів, принципів і перспектив розбудови національної моделі професійного розвитку керівників ВНЗ України:

1. Рівень професійної компетентності керівників закладів вищої освіти є одним із ключових чинників, що впливає на життєздатність і динаміку поступу освітньої інституції, визначає її стратегічні та тактичні орієнтири прогресу. Лідерський потенціал очільника ВНЗ слугує імпульсом для розвитку як інституції в цілому, так і кожного представника академічної спільноти – від студента до професора. Доречними у світлі зазначеного є слова автора теорії саморозвивальної організації П. Сенге щодо сутності сучасного лідера: «Таких людей неможливо створити, оскільки вони творять себе самі. Їх, як правило, вирізняє ясність і переконливість ідей, глибина впевненості та постійна готовність навчатися» [17, 346]. Уточненням до цього вислову слугує вимога створення відповідних контекстуальних умов і вимог для здійснення лідера. Саме тому можна констатувати, що важливим елементом розбудови ефективно функціонуючої інфраструктури для професійного розвитку керівників ВНЗ України є формування відповідного ставлення/світогляду, у першу чергу з боку академічної спільноти (ВНЗ та їх очільників), а також з боку всіх стейкхолдерів (Міністерство освіти і науки України, НАПН України, наукові установи, роботодавці та ін.), спрямованого на підтримку ідеї професіоналізації управління вищою освітою та, як наслідок, готовність здійснювати відповідні інвестиції задля цього на персональному, інституційному та національному рівнях.

2. Розбудова на рівні країни навчальної інфраструктури для професійного вдосконалення керівників ВНЗ може здійснюватися на засадах самоорганізації (зокрема, ініціативи знизу) під впливом ринку і потреб (на рівні окремих інституцій/закладів,

програм/проектів), створюючи при цьому широкий спектр можливостей – різноманітних за змістом, форматом і результатами. Досвід більшості європейських країн засвідчує функціонування саме такої (децентралізованої) моделі.

Водночас найбільш оптимальним є варіант, що інтегрує в собі: статус і вибір, політичний напрям та різноманітність, теорію і практику, традиції та інновації, провідний досвід і адаптацію до локальних умов. Такі принципи покладені в основу найбільш успішних національних моделей професійного розвитку керівників закладів вищої освіти (зокрема, у США та Сполученому Королівстві).

3. Важливою детермінантою ефективності моделі професійного розвитку керівників ВНЗ є парадигма, що покладена в її (моделі) основу. Вибір такої парадигми повинен відповідати провідним концепціям управління, сучасним орієнтирам модернізації вищої освіти та кращим практикам формування управлінської компетентності (зокрема реалізованим в інших секторах – бізнесі, політиці, державному управлінні тощо).

Відповідним підґрунтям для національної моделі професійного розвитку керівників ВНЗ може слугувати парадигма лідерства та, зокрема, концепція її реалізації у галузі вищої освіти. У науковій літературі такий напрям визначається як «лідерство у вищій освіті (leadership in higher education/higher education leadership)» та «університетське лідерство (university leadership)». У зв'язку з цим ідентифікація ключових елементів і розроблення концепції університетського лідерства є актуальними напрямками для досліджень, фундаментальні та прикладні результати яких вплинуть на розвиток лідерського потенціалу керівників ВНЗ і лідерської конкурентоспроможності самих університетів.

4. Методологічною основою реалізації програми професійного розвитку керівників ВНЗ є компетентнісний підхід і відповідно принципи, методи, технології та засоби, релевантні навчальним результатам, ідентифікованим за допомогою функціонального профілю керівника-лідера ВНЗ. В умовах відсутності в Україні про-

філю та професійних стандартів керівника ВНЗ очевидно є потреба їх розроблення на основі провідного зарубіжного досвіду та врахування вітчизняної специфіки, а також подальша імплементація профілю та професійних стандартів керівника ВНЗ у національну практику.

Іншим фактором забезпечення оптимальності та ефективності національної моделі професійного розвитку керівників ВНЗ є постійний моніторинг навчальних потреб керівників закладів вищої освіти, їх розуміння основних тенденцій і викликів щодо розвитку вищої освіти. Результати такого моніторингу мають доповнюватися результатами експертних оцінок.

5. Системною основою для реалізації програм професійного розвитку очільників ВНЗ у межах національної моделі може слугувати Стратегія розвитку вищої освіти, яка повинна бути розроблена та реалізовуватися на рівні країни (провідний зарубіжний досвід засвідчує такий факт).

6. Ключовими факторами успіху в процесі розбудови національної інфраструкту-

ри для професійного розвитку керівників ВНЗ в Україні слід вважати такі: об'єднання зусиль усіх стейкхолдерів (включаючи міжнародних партнерів); актуалізація наукових фундаментальних і прикладних досліджень, спрямованих на розвиток врядування та лідерства у вищій освіті, зокрема через діяльність відповідних структурних підрозділів НАПН України; розроблення та реалізація цільових проектів (зокрема міжнародних) і державних цільових програм відповідного спрямування.

7. Ефективна реалізація професійного розвитку керівників ВНЗ передбачає залучення міжнародних експертів – як практиків, так і дослідників – для обговорення проблемних питань інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема, встановлення і перспективи партнерських взаємовигідних відносин у рамках міжнародних освітніх і дослідницьких програм через забезпечення мобільності академічного та адміністративного персоналу, запровадження спільних навчальних програм, їх розвиток до дослідницьких проектів та інновацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Калашнікова С. А.** Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири / С. А. Калашнікова // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 80–84.

2. **Калашнікова С. А.** Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : [моногр.] / С. А. Калашнікова ; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. – К. : [Київ. ун-т ім. Б. Грінченка], 2010. – 390 с.

3. **Калашнікова С. А.** Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів: аналіз провідного зарубіжного досвіду / С. А. Калашнікова // Проблеми освіти. – 2013. – № 74, ч. 1.

4. **Калашнікова С. А.** Професійний розвиток керівників вищих навчальних закладів: діяльність Європейської платформи модернізації вищої освіти / С. А. Калашнікова // Вища освіта України. – 2013. – № 2.

5. **Калашнікова С. А.** Професійний розвиток лідерів вищих навчальних закладів: досвід Сполученого Королівства / С. А. Калашнікова // Вища освіта України. – 2013. – № 2. – Дод. 1.

6. **Луговий В. І.** Вища освіта через дослідження: концептуальні засади здійснення й оцінювання [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології» : у 3 т. Т. 1. – 2012. – № 3 (дод. 1). – С. 16–28.

7. **Луговий В. І.** Міжнародна й національні стандарти класифікації освіти: концепція і реалізація / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Педагогіка і

CITED LITERATURE:

1. **S. Kalashnikova.** European policy of modernization of higher education: key targets // Higher education of Ukraine. – № 2, 2012. – P. 80–84.

2. **S. Kalashnikova.** educational paradigm of professionalization management based on leadership [Monograph.] Kyiv university named after V. Hrinchenko. – Kyiv, [Kyiv university named after V. Hrinchenko], 2010. – 390 p.

3. **S. Kalashnikova.** Professional development of higher educational institutions managers: an analysis of leading international experience // Problems of education. – 2013. – № 74. – Part 1.

4. **S. Kalashnikova.** Professional development of higher educational institutions managers: an activity of the European platform of higher education modernization // Higher education of Ukraine. – 2013. – № 2.

5. **S. Kalashnikova.** Professional development of higher educational institutions leaders: the United Kingdom experience // Higher education of Ukraine. – 2013. – № 2. – Appendix 1.

6. **V. Luhovyi.** Higher education the way of research: Conceptual foundations of implementation and evaluation [Text] / V. Luhovyi, Z. Talanova // Higher education of Ukraine: The special issue "Pedagogy of higher school: methodology, theory and technologies" in 3 volumes. Book 1. – 2012. – № 3 (Appendix 1). – P. 16–28.

7. **V. Luhovyi.** International and national standard classifications of education: the concept and implementation / V. Luhovyi, Z. Talanova // Pedagogy

психологія. Вісн. НАПН України. – 2013. – № 1. – С. 15–25.

8. **Луговий В. І.** Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. ; Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. Вип. № 70, ч. 1. – С. 3–10.

9. **Луговий В. І.** Якість вищої освіти: виклик для України [Текст] / В. І. Луговий, Ж. В. Таланова // Вища освіта України: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України у контексті Болонського процесу» : у 2 т. Т. 1. – 2012. – № 3 (дод. 2). – С. 5–9.

10. Національна академія педагогічних наук України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/176/>.

11. Національний Темпус-офіс в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tempus.org.ua/>.

12. Підвищення кваліфікації керівників ВНЗ [Електронний ресурс] / Інститут вищої освіти НАПН України. – Режим доступу : <http://www.ihed.org.ua/ua/pk-kerivnykiv-vnz.html>.

13. Підвищення кваліфікації проректорів // Педагогічна газета. – 2013. – № 5, трав.

14. Про внутрішню та зовнішню становище України в 2013 році: Щорічне Послання Президента України до Верховної Ради України. – К. : НІСД, 2013. – 576 с.

15. Про План заходів щодо реалізації у 2013 році. Стратегії державної кадрової політики на 2012–2020 роки: Указ Президента України від 23 квітня 2013 р. № 229.

16. Про Стратегію державної кадрової політики на 2012–2020 роки: Указ Президента України від 1 лютого 2012 р. № 45.

17. **Сенге П.** Пятая дисциплина: искусство и практика саморазвивающейся организации / П. Сенге. – М. : ЗАО «Олимп», 2003.

18. **Таланова Ж. В.** Докторська підготовка у світі та Україні [Текст] : монографія / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

19. **Ткаченко Л.** До конкурентоспроможності вітчизняних ВНЗ / Л. Ткаченко // Освіта. – 2013. – № 21, 24 квіт.–1 трав. – С. 2–3.

20. Управление человеческими ресурсами в государственном высшем образовании в странах-партнерах Tempus. Tempus исследования. – Вып. 10, июнь 2012. – 192 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ec.europa.eu/tempus>.

21. Communication from the European Commission. Supporting growth and jobs – An agenda for the modernization of European higher education system. Brussels, 20.09.2011. [Web site]. – URL: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1320_en.htm#doc.

22. **J. Fielden.** Mapping Leadership Development in Higher Education. A Global Study. Final Report. – Leadership Foundation for Higher Education, 2009. – 45 p. [Web site]. – URL: <http://www.lfhe.ac.uk>.

23. **P. Maasen. A. Pausits.** Mapping the Field: Report on the Needs and the Supply of Higher Education Leadership and Management Training in Europe. – Brussels: ESMU, 2012. – 74 p. [Web site]. – URL: <http://highereducationmanagement.eu/>.

24. Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area. Bucharest Communiqué of EHEA Ministerial Conference, 26-27 April, 2012. [Web site]. – URL: <http://www.ehea.info>.

and psychology. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine bulletin. – 2013. – № 1. – P. 15-25.

8. **V. Luhovyi.** Teaching, researches, publications quality – a key factor in achieving world-class of higher educational institutions and performance evaluation criteria of the academic and teaching staff of higher school [Text] / V. Luhovyi, A. Sliusarenko, Z. Talanova // Problems of education: Scientific composite book / Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine Institute of Innovative Technologies and Education Content. – Kyiv, 2012. Issue 70, Part I. – P. 3-10.

9. **V. Luhovyi.** Higher education quality: A challenge for Ukraine [Text] / V. Luhovyi, Z. Talanova. // Higher education of Ukraine: The special issue "European integration of higher education of Ukraine in the context of Bologna process" in 2 volumes. Book 1. – 2012. – № 3 (Appendix 2).. – P. 5-9.

10. National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [Web site]. – Access mode: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/176/>.

11. National Tempus -office in Ukraine. [Web site]. – Access mode: <http://tempus.org.ua/>.

12. Higher educational institutions managers advanced vocational training. Institute of Higher Education of The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. [Web site]. – Access mode: <http://www.ihed.org.ua/ua/pk-kerivnykiv-vnz.html>.

13. Advanced vocational training of vice-principles // Pedagogical journal. – 2013. – May. – № 5.

14. On the internal and external situation of Ukraine in 2013: Annual message of the President of Ukraine to the Verkhovna Rada of Ukraine. – Kyiv: The National Institute for Strategic Studies, 2013. – 576 p.

15. On the plan of action as to the implementation of State personnel policy strategy for 2012-2020 years: Edict of the President of Ukraine from April 23, 2013 № 229.

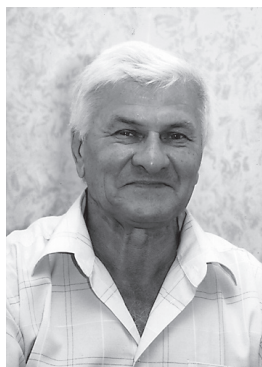
16. On the Strategy of state personnel policy for 2012-2020 years: Edict of the President of Ukraine from February 1, 2012 № 45.

17. **P. Senge.** The fifth discipline: The proficiency and practice of self-sustaining organization. – Moscow: «Olimp» Closed joint-stock company», 2003.

18. **Z. Talanova.** Doctoral training in a world and Ukraine: monograph / Z. Talanova [Text]. – Kyiv: Milenium, 2010. – 476 p.

19. **L. Tkachenko.** On competitiveness of national higher educational institutions // Osvita. – 2013. – April 24 – May 1. – № 21. – P. 2-3.

20. Human resources management in the public higher education in Tempus partner countries. Tempus researches. – Issue 10, June 2012. – 192 p. [Web site]. – Access mode: <http://ec.europa.eu/tempus>.



ВІЛЬЯМ КОВАЛЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри практичної психології
Класичного приватного університету
м. Запоріжжя

© Коваленко В., 2013

ТРАГЕДІЯ «ГОЛОГО РОЗУМУ» У СФЕРІ ВИЩОЇ ФАХОВОЇ ОСВІТИ: ПРИЧИНИ, НАСЛІДКИ

Ключові слова: фаховий розум, розуміння, природничо-наукова парадигма, синергетична парадигма, концептуалізація.

*Педагогіка ЗУН (знань, умінь і навичок)
на основі природничо-наукової парадигми
давним-давно застаріла, але міцно
тримається
за гілки порожніх понять голого розуму.*

Автор

У статті розглянуто дві парадигми щодо інтерпретації сутності розуму. Природничо-наукова моноmodalьна парадигма визначає сутність розуму лише як психологічної категорії. Синергетична поліmodalьна парадигма визначає сутність розуму та розуміння, виходячи з міждисциплінарних, поліпарадигмальних позицій тих наук, які причетні до розуму, фаховізуючи його власними парадигмами.



Вища фахова освіта (далі ВФО) в усіх ВНЗ світу змістовно й організаційно-технологічно будується на пріоритетній основі природничо-наукової парадигми. Починаючи з часів Галілея (1564–1642), вчені протягом чотирьохсот років довели природничо-наукову парадигму до високого рівня її розвитку, створили чіткі положення, правила та вимоги щодо її реалізації: репрезентативність, валідність, достовірність, інваріантність тощо. Пріоритет природничо-наукової парадигми у сфері ВФО представлений у програмному забезпеченні підготовки спеціалістів такими фактами.

Основними засобами теоретичної підготовки спеціалістів в усіх ВНЗ світу є підручники, навчальні посібники, монографії тощо, у яких вчені описували процес організації та проведення експериментів, обробку результатів, виявлення наукових

фактів, закономірностей і т.д. Крім того, є дисципліни, які уточнюють окремі аспекти науково-дослідної діяльності вчених. Так, є експериментальні дисципліни (експериментальна фізика, хімія, біологія), математичні дисципліни (математична фізика, біологія, психологія) або математичні методи у фахових науках і дисциплінах (як природничих, так і гуманітарних). Є також теоретичні дисципліни (теоретична фізика, біологія, психологія).

У кінці навчання у ВНЗ майбутні спеціалісти виконують дипломні та магістерські роботи, які є предметно орієнтованими за тематикою і технологією відповідно до вимог природничо-наукової парадигми. Викладачі ВНЗ, щоб підвищити свій науковий статус, пишуть кандидатські або докторські дисертації згідно з вимогами реалізації природничо-наукової парадигми. Зазначені факти є очевидними і досить логічними, оскільки підготовка спеціалістів, як і магістрів, кандидатів, докторів наук, має здійснюватись на основі науково обґрунтованих фахових знань, умінь і навичок (ЗУН).

Разом з тим слід зазначити, що фахівці, які отримали диплом спеціаліста, магістра, кандидата або доктора наук, *професійно придатні* для роботи в науково-дослідних фахових інститутах, але *професійно не придатні* для роботи в галузевих організаціях, оскільки мета, завдання, методи в них зовсім різні. У перших – виявляти наукові факти, закономірності, закони. І спеціалісти готові до цього. У галузевих організаціях завдання інше – вирішувати проблеми. А проблеми вирішуються не експериментами, а професійним розумом, здатністю розуміти причини виникнення проблем, засоби їх подолання тощо. Тобто наразі переважає *інтелектуальна*, а не *експериментальна* діяльність. На жаль, у програмному забезпеченні відсутні дисципліни, які були б орієнтовані на формування професійного (високий рівень) розуму та фахового розуміння майбутніх спеціалістів.

Виникає таке запитання: чому впродовж чотирьохсот років становлення та розвитку

природничо-наукової парадигми не відбувався паралельно процес розвитку та формування *професійного розуму та фахового розуміння*?

Мета статті – виявити причини та наслідки відсутності в програмному забезпеченні дисциплін, спрямованих на формування професійного розуму і фахового розуміння у сфері ВФО, та визначити напрями подолання цієї глобальної проблеми.

Феномен «розуму» та «розуміння» був і є однією із *глобальних проблем* для всієї науки в цілому. Його намагались вирішувати вчені на різних рівнях: філософському, спеціально-науковому тощо. Так, філософи робили спробу вирішити цю проблему у філософсько-гносеологічному контексті і в назві монографій зазначили термінологічно її проблемний характер [3; 4; 11, 370–388]. Спеціалісти також намагались дати відповідь на запитання, наприклад, що таке «розуміння» у теоретичній фізиці [2] та ін.

Слід зазначити, що більшість і вчених, і педагогів акцентувала увагу на важливості формування, крім знань, умінь і навичок, також і фахового розуміння. Так, Е. Стоунс заявляє, що вирішальною навичкою для більшості вчителів є формування понять у школярів [10, 211]. Логіки також заявляють про важливість формування понять, розуміння у педагогічному процесі, але зазначають: «На жаль, у логіці немає розробок самого поняття «розуміння» [1, 55]. А понятійно-термінологічні стандарти в моніторингу якості освіти, на думку В.І. Лугового, взагалі вважаються проблемою [8, 53–60].

Головною причиною, і це може видатись парадоксальним, є пріоритет природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання, оскільки методологія і технологія цієї парадигми мономодальні, а точніше, монопарадигмальні. Тобто організація й проведення експериментів, починаючи з формулювання гіпотези, вибору одиниць вимірювання, інтерпретації результатів дослідження тощо, регламентуються прийнятою у відповідній науці панівною теорією, яку Т. Кун називав парадигмою

[7, 221–228]. І положення, правила та вимоги щодо організації і проведення експериментів завжди парадигмовані, тобто регламентовані *лише однією теорією*, дотримання вимог якої й визначає репрезентативність, валідність, достовірність, інваріантність результатів експериментів.

Такий стан пріоритету природничо-наукової парадигми у створенні наукового фахового знання тривав понад чотириста років, до того часу, коли наукова спільнота виявила і почала усвідомлювати наявність об'єктів, природа яких синергетична (англ. Synergetic, від грецького, син – «спільне» і ергос – «дія»), тобто певною мірою міждисциплінарна.

Технологія наукового дослідження таких об'єктів на основі природничо-наукової парадигми *не підходить принципово*, оскільки неможливо створити один експеримент, у якому мали б місце одночасно парадигми різних наук, різні одиниці вимірювання і при цьому не порушувались положення, правила реалізації природничо-наукової парадигми. Саме тому поняття «розуміння» практично не зустрічалось у методології природознавства, та й у методології суспільних наук згадується досить рідко [9, 4]. До речі, поняття «розуміння» не могло з'явитись і в методології педагогизма, оскільки і в педагогічній науці наявний пріоритет природничо-наукової парадигми.

Це одна із головних причин трагедії «голого розуму» у сфері вищої фахової освіти, заперечити яку означає заявити, що підручники, монографії, статті пишуть не вчені, що зміст підручників, посібників зовсім інший і вони не є основними засобами теоретичної підготовки спеціалістів, що в програмному забезпеченні підготовки спеціалістів немає експериментальних, математичних, теоретичних дисциплін, що майбутні спеціалісти не виконують дипломні, магістерські роботи, а викладачі – кандидатські та докторські дисертації, а існує щось інше.

Ми стверджуємо таке. Поки що іншого немає, *але має бути обов'язково*. І це

«інше» *не протиставляється* природничо-науковій парадигмі, а синергетично поєднується з нею, але на іншій – *концептуальній* – основі і технології. Таке завдання ставив перед собою ще А. Н. Уайтхед, намагаючись з'ясувати зв'язок понятійних конструкцій природознавства з емпіричним базисом [11, 10–11]. «Ми стараємось зрозуміти розуміння. Я, однак, зізнаюсь вам, що в повному обсязі це завдання не може бути вирішене. Можна висвітлити лише фрагментарні аспекти розуму» [11, 371].

Разом з тим, з усвідомленням наявності об'єктів, природа яких синергетична, міждисциплінарна, і того факту, що їх не можна досліджувати, керуючись лише принципами природничо-наукової парадигми, постає завдання щодо створення іншої – *синергетичної* – парадигми, сутність якої визначально приймається як *полімодальна*. А це означає, що об'єкти *синергетичної* природи розглядаються в контексті різних парадигм, між якими (парадигмами) устанавлюються взаємозв'язки та взаємовідношення *не на онтологічній* (оскільки це неможливо вирішити на експериментальній основі принципово), а *гносеологічній* – *концептуальній* – основі, тобто у вигляді *текстовізованої природи* [3, 39].

Іншими словами, оскільки кінцеві результати наукових досліджень презентуються вченими у наукових текстах підручників, статей, монографій тощо, досліджувана ними частина об'єктивної реальності (онтологічна категорія) перетворюється завдяки експериментам у наукові факти, закономірності і переходить у наукові тексти підручників, монографій, статей, які в подальшому ми будемо називати «текстовізована природа». Тим самим змінюється її (частини об'єктивної реальності) форма або вид існування. Вона стає частиною наукового знання, тобто гносеологічною категорією.

Але водночас у наукових текстах відображаються і думки, роздуми, міркування вченого як автора наукового тексту, який своїми міркуваннями породжує, створює науковий текст. Тим самим у тек-

стах з'являється зовсім інша онтологічна реальність – «*текстовізована думка, роздуми, міркування*» автора тексту, яку Гегель, посилаючись на Шеллінга, називав «окам'янілим інтелектом».

Надзвичайно важливий момент усвідомлення факту утворення у фахових текстах *двох онтологічно різних* реальностей, котрі отримують статус різних за змістом гносеологічних категорій і тим самим створюють основи щодо наявності в наукових текстах двох різних систем координат їх інтерпретації.

Виникає таке запитання: якими засобами в наукових текстах презентуються два онтологічно різні види реальності? Відповідь така.

У наукових текстах є чотири основних типи знаків (за винятком розподільних): знаки-слова, знаки-терміни, знаки-концепти і математичні знаки. Знаками-словами позначаються предмети та явища дійсності, їх властивості, рухи тощо. Доказом є наявність частин мови (іменники, прикметники, дієслова тощо) і чуттєво-образні механізми їх походження.

Знаками-термінами позначаються не предмети та явища дійсності, а логічні форми думки (поняття, судження, умовиводи), елементи логічних форм думки (суб'єкт, предикат, рід, вид, клас тощо). Знаками-концептами позначаються логічні форми думки, у які вчені вкладають (мають вкладати) результати досліджень, дотримуючись логічних, термінологічних і, що важливо відзначити, також фахових положень, правил і законів побудови денотатів *професіональних* концептів. Математичними знаками вчені позначають результати експериментальних досліджень, керуючись правилами і законами математики.

Парадокс-проблема полягає в тому, що три із чотирьох типів знаків, а саме знаки-слова, знаки-терміни і знаки-концепти вивчають різні науки (лінгвістика, логіка, термінологія і концептологія), денотати типів знаків зовсім різні, а *зовнішньо ці типи знаків абсолютно однакові*.

То які механізми відображення *денота-*

тив трьох різних типів знаків за умови, що знаки зовнішньо абсолютно однакові?

Для цього у студентів мають бути три різні системи знань щодо знаків-слів, знаків-термінів і знаків-концептів, механізмів утворення їх денотатів тощо. У студентів, як і магістрів та викладачів, є певна система лінгвістичних знань у вигляді знань рідної мови.

Щодо знань стосовно знаків-термінів і знаків-концептів, то ні в школі, ні у ВНЗ такі знання достатньою мірою не даються. І тому в процесі навчання переважає *лексичний пріоритет*, наслідком якого є оволодіння певною системою фахових знань, умінь і навичок переважно на чуттєво-образній основі, оскільки знаки-слова (графовізовані, фонетизовані) відображаються органами чуття, до речі, як і предмети та явища, їх властивості, які позначаються відповідними знаками-словами, також на чуттєвій основі. І як результат у свідомості є певна система чуттєво-образних фахових знань, які можна запам'ятати, зберегти і за необхідності відтворити. Але розуміння не виникає, оскільки відсутні знання щодо знаків-термінів і знаків-концептів, якими позначаються думки, роздуми, міркування вчених і на основі яких можна і *навчатися*, і *вчитися* професіонально міркувати, розуміти *самостійно*.

Таким чином, лексичний *пріоритет* у сфері ВФО є другою глобальною причиною «голого розуму».

Щоб відповісти на поставлені запитання, ми привернемо увагу до надзвичайно важливого для усвідомлення суті відповіді факту.

Пріоритет природничо-наукової парадигми методологічно і методично розділяв предметні сфери кожної окремої науки, які не перетинаються, оскільки вся технологія створення *фахового* наукового знання у кожній окремій науці чітко й однозначно регламентувалась лише однією парадигмою. І тому *сутність* досліджуваних вченим явищ завжди була *мономодальною, монопарадигмальною*, а контроль за *мономодальністю сутності* здійснювався завдя-

ки такому принципу, як «Бритва Оккама» («не потрібно множити сутності»). Тим самим відбувався розділ і розподіл предметних сфер окремих наук і закріплення за ними *абсолютного права* щодо статусу фахових концептів.

Так, наприклад, очевидно, що розум та розуміння є предметом психологічної науки, оскільки вони пов'язані з процесом мислення, а мислення є предметом психології. Але тоді *фаховий* розум та *фахове* розуміння (тобто розум та розуміння фізика, хіміка, біолога тощо) має бути предметом психологічної науки і презентуватись у програмному забезпеченні відповідними дисциплінами типу «психологія розуму фізика», біолога, соціолога, тощо. Але психолог не має відповідної освіти. А без знання парадигм цих наук психолог не має права викладати такі науки й дисципліни, не отримавши відповідних фахових знань.

Крім того, психолог має отримати педагогічні знання, щоб викладати подібні дисципліни у ВНЗ. Він може вступити до магістратури. Але якої? Педагога, фізика, біолога? Чи магістратури для вивчення логіки, оскільки в наукових текстах будь-яких наук є *фахові* знаки-терміни та *фахові* знаки-концепти. А їх вивчають логіка, термінологія, концептологія. З цього приводу у М. І. Кондакова є таке твердження: «В усіх науках складаються судження, формулюються поняття щодо предметів і явищ різноманітних сфер матеріального світу. Але жодна із конкретних наук (наприклад, фізика, хімія, біологія та ін.) не вивчають суджень і понять як логічну форму, не досліджують логічні правила оперування судженнями і поняттями. Структуру форм людської думки досліджує логіка» [6, 310].

Висновок такий: оскільки цього не має фактично в жодному ВНЗ, «фаховий розум» залишається «голим». Тому спеціалісти, отримавши дипломи, можуть мати певні фахові знання і знати дуже багато на лексичній основі, але наявність *фахового розуму та фахового розуміння відсутні*.

До речі, на подібні заяви щодо відсутності фахового розуму та фахового розуміння

у спеціалістів будь-якого рангу виникають досить образливі заперечення. Але коли починаєш з'ясовувати наявність деяких знань щодо логіки, зазначимо, знань не всієї логіки, а лише тих, що мають відношення до термінів, концептів, їх функцій, правил побудови денотатів фахових концептів, *правил* семантизації логічних форм мислення фаховим змістом та інші, то відповіді відсутні. А коректні визначення фахових понять досить часто підмінюються прийомами, схожими на визначення (характеристика, опис, пояснення тощо) [6, 477]. А це означає, що фахові *поняття*, які створюються подібними прийомами, залишаються «*порожніми*».

Аналіз причин, які породжуються *пріоритетом* природничо-наукової парадигми у сфері ВФО, зовсім не означає, що цю парадигму потрібно замінити іншою. Вона була, є і буде пріоритетною у *створенні* нових фахових наукових знань, у сфері *наукової діяльності*. Але у ВФО, у сфері *освітнянської діяльності*, де переважає оволодіння вже створеними науковими знаннями, *пріоритетною* має бути інша – синергетична парадигма, оскільки в текстах переважає предметна сфера «текстовізованої природи» і, що важливо відзначити, «текстовізованих думок, роздумів, міркувань» авторів наукових текстів. Тобто саме та суб'єктна сфера вченого-дослідника, яка відсікається монопарадигмальною методологією природничо-наукової парадигми заради *об'єктивності* отримання наукових фактів.

У зв'язку з цим парадоксальна ситуація склалась у психології, яка вважає розум, інтелект, розуміння *власним, і тільки її* предметом дослідження, у якій частіше використовують термін «інтелект» (від лат. intellectus – розуміння, розсудок, пізнання). Існує значна кількість теорій інтелекту, точок зору щодо природи інтелекту, його структури. Так, наприклад, у факторній структурі інтелекту Дж. Гілфорда нарахується 150 факторів, є різні види інтелекту тощо. Єдине, чого немає у психології, – це коректного визначення сутнос-

ті інтелекту (згідно з вимогою «Бритви Оккама»).

Виникає запитання: чому дослідження інтелекту у психології триває більш ніж 85 років (Ч. Спірмен, 1927), а єдиного визначення сутності інтелекту немає?

Відповідь досить проста: «сутності» у досліджуваних явищах будь-якої природи не існує. Походження «сутності» досліджуваних явищ *конструктивне*, а не *експериментальне*. Тобто факти, закономірності, які отримані вченим на основі реалізації технологій природничо-наукової парадигми, належить до досліджуваних явищ, а «сутність» досліджуваних явищ *конструктивно створюється вченим-дослідником*, якого (автора створюваної сутності) методологія природничо-наукової парадигми «відсікає» заради об'єктивності.

Побудувати лише одне, єдине (і тільки) коректне визначення сутності інтелекту, розуму або визначення сутності будь-якого іншого явища, природа якого синергетична, неможливо (уточнюємо – одного, і тільки), оскільки природа таких об'єктів поліпарадигмальна. Тому й визначень «сутності» таких об'єктів може бути декілька. І всі вони будуть коректними за умови дотримання логічних, термінологічних, концептуальних і логістичних положень і правил побудови денотатів визначуваних фахових концептів, якими (і тільки ними) презентується «сутність» у наукових текстах. А це суперечить положенням і правилам природничо-наукової парадигми, згідно з якими *сутність* визначуваних явищ має бути однією-єдиною (Бритва Оккама).

Так, наприклад, якщо давати визначення інтелекту в рамках психологічної науки, яка розглядає його як об'єктивно існуючий феномен (онтологічна категорія), то його сутність визначатиметься введенням у денотат визначуваного концепта теорії відображення як панівної у психології. Якщо ж інтелект, розум визначати в межах «текстовізованої природи», а розум, інтелект, думки, роздуми вченого також «текстовізовані» і презентуються в наукових текстах знаками-термінами і знаками-концептами,

то в рамках *семіотичної теорії* розум, інтелект визначається як здатність змінювати систему координат інтерпретації трьох зовнішньо однакових типів знаків та їх денотатів, використовуючи при цьому *різні теорії, різні технології і механізми* утворення їх денотатів.

Наукові факти, закономірності, закони отримати можна, але вони належать до досліджуваної вченим дійсності. А щоб вони належали і до *сутності*, яку конструктивно створює вчений-дослідник, то, крім результатів досліджень, учений використовує (має використовувати) *конструктивні засоби* презентації *сутності* явищ у вигляді знаків-термінів, знаків-концептів, логічних форм мислення, елементів логічних форм. До речі, з деякими положеннями і правилами побудови денотатів професійних концептів та концептуальних стандартів якості на прикладі психології можна ознайомитись у [5].

Напрями подолання і проблем, і причин зводяться до такого. Через зіставлення і протиставлення *предметних сфер* природничо-наукової і синергетичної парадигм на методологічному, теоретичному, методичному й організаційно-технологічному рівнях усвідомити їх міждисциплінарну і разом з тим об'єднувачу роль у формуванні професійного розуму та фахового розуміння.

Методологічний рівень. Предметною сферою природничо-наукової парадигми була, є і залишається об'єктивна реальність, її певна частина (онтологічна категорія), яку завдяки експериментальній технології вчені переводять у наукові факти, закономірності, закони, теорії тощо. І процес організації та проведення експериментів, аналіз результатів, їх інтерпретацію фіксують у наукових текстах різного формату.

Предметною сферою синергетичної парадигми постають наукові тексти («текстовізована природа»), які створюються вченим завдяки його думкам, роздумам, міркуванням. Оскільки думки, роздуми вченого позначає знаками-термінами і знаками-концептами (навіть якщо ним ця дія не завжди усвідомлюється), у наукових текстах

з'являється інша онтологічна реальність – опредметнені його думки, роздуми, міркування.

Очевидна різниця способів або видів існування міркувань вченого у контексті природничо-наукової парадигми, де вони постають як частина об'єктивної реальності, яка є предметом дослідження психології. І думок, роздумів, міркувань вченого, які опредметнені у наукових текстах, об'єктивовані в них і належать текстам («текстовізовані думки, міркування»).

Звертаємо увагу на *методологічну трансформацію* думок, роздумів вченого як *об'єктивної реальності* (предмет психології), і його думки, роздуми, міркування, які переходять у зовсім іншу – *текстовізовану* – реальність і тим самим *виходять за межі предмета* психологічної науки. І цей не завжди усвідомлюваний *факт методологічної зміни* предметів є *найбільш драматичним для розуму*, оскільки, будучи виведеним за межі психології, він (розум) *переходить* у предметні сфери текстів усіх інших наук: фізики, хімії, біології та ін., які від нього, образно кажучи, відхрещуються, вважаючи, що розум, інтелект, розуміння є предметом *тільки* психологічної науки.

Але очевидним є той факт, що вчені будь-яких наук думають, міркують і процес та результати своїх міркувань відображають у створюваних ними текстах (фізичних, біологічних, тих же психологічних тощо). Саме тому *сутність* «текстовізованої природи» завжди полімодальна, оскільки конструктивно створюється (детермінується) міркуваннями вченого і *засобами*, які він використовує для відображення предметів міркувань, аргументів, а також *засобів*, які презентують його власні думки, роздуми (логічні форми мислення, елементи логічних форм тощо).

Теоретичний рівень: різниця цільових установок. Метою вчених, які реалізують природничо-наукову парадигму, є виявлення нових фактів, закономірностей, законів і створення на їх основі *нової* теорії.

Вчені, які реалізують синергетичну парадигму, такої мети собі не ставлять, а ви-

користуються уже створені вченими теорії інших наук: семіотики, логіки, термінології, концептології, фахові теорії, у тому числі й теорії психології. І використовують їх як *засоби* коректного відображення думок, роздумів, міркувань у наукових текстах.

Методичний рівень. Основним методом природничо-наукової парадигми є експеримент, головна *методологічна* функція якого – змінювати спосіб або вид існування частини об'єктивної реальності і переведення її у наукове знання, тобто гносеологічну категорію. Технологічно така процедура переведення здійснюється за дотримання чітких, суворих правил.

Методи синергетичної парадигми не менш чіткі, точні та суворі, оскільки будуються на основі теорій, які виведені з наукових фактів, закономірностей і законів у тих науках, які причетні до відображення думок, роздумів, міркувань вченого і переведення їх у наукові тексти.

Організаційно-технологічний рівень. Мова йде про виконавців, тобто уточнення відповіді на таке запитання: «Хто повинен реалізовувати у ВНЗ дві різні парадигми: один чи кілька різних виконавців?»

Відповідь однозначна: викладач, який протягом п'яти років навчання у ВНЗ оволодів положеннями, правилами реалізації природничо-наукової парадигми у власній фаховій науці та дисципліні, а потім в умовах магістратури пройшов відповідну перепідготовку щодо оволодіння теоретико-методологічними основами синергетичної парадигми, сутності її предметної сфери («текстовізована природа» і «текстовізовані думки, роздуми»), її змісту та функцій, а також положень, правил і законів формування професійного розуму та фахового розуміння.

Для цього потрібна відповідна *програма* перепідготовки. І така програма розробляється та впроваджується у Класичному приватному університеті (м. Запоріжжя) за активної підтримки ректора КПУ Огаренка Віктора Миколайовича.

Висновки. Монопарадигмальна інтерпретація розуму та розуміння у контексті

природничо-наукової парадигми визначає одну-єдину їх сутність як *психологічних фахових* категорій, обмежуючи тим самим методи та засоби їх формування. Синергетична парадигма розглядає їх у контексті поліпарадигмальної, міждисциплі-

нарної інтерпретації і визначає їх поліомодальну сутність методом *концептуалізації*, тобто конструктивної побудови визначень *сутностей* фахових концептів, змінюючи систему координат побудови та інтерпретації їх денотатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Войшвилло Е. К.** Логика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 528 с.
2. **Гейзенберг В.** Что такое «понимание» в теоретической физике? / В. Гейзенберг // Природа. – 1971. – № 4. – С. 75–77.
3. **Гусев С. С.** Проблема понимания в философии / С. С. Гусев, Г. Л. Тульчинский. – М. : Политиздат, 1985. – 192 с.
4. Загадка человеческого понимания / [под общ. ред. А. А. Яковлева ; сост. В. П. Филатов]. – М. : Политиздат, 1991. – 352 с.
5. **Коваленко В. О.** Методология, парадигмы, теории логистичної фаховізації вищої психологічної освіти : монографія / В. О. Коваленко, Є. А. Огаренко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 152 с.
6. **Кондаков Н. И.** Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – [2-е изд., испр.]. – М. : Наука, 1976. – 720 с.
7. **Кун Т.** Структура научных революций / Т. Кун. – М. : «Прогресс», 1975. – 288 с.
8. **Луговой В. І.** Проблема понятійно-термінологічного стандарту в моніторингу якості освіти / В. І. Луговой // Вища освіта України. – 2007. – Дод. 3 (т. 7). – 440 с.
9. **Никифоров А. Л.** Семантическая концепция понимания / А.Л. Никифоров // Исследования по логике научного познания. – М. : Наука, 1990. – С. 4–18.
10. **Стоунс Э.** Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; [пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной]. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
11. **Уайтхед А.** Избранные работы по философии : пер. с англ. / А. Уайтхед ; [сост. И. Т. Касавин; общ. ред и вступ. ст. М. А. Кисселя]. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.

CITED LITERATURE

1. **Y. Voishvillo.** Logic: textbook for college students / Y. Voishvillo, M. Degtiarev. – Moscow: VLADOSS-PRESS, 2001. – 528 p.
2. **V. Geisenberg.** What is the Notion «comprehension» in theoretical physics? / V. Geisenberg // Priroda. – 1971. – № 4. – Pp. 75–77.
3. **S. Gusev.** The problem of comprehension in philosophy / S. Gusev, G. Tulchinskij. – Moscow: Politizdat, 1985. – 192 p.
4. The riddle of human comprehension / [under the overall editorship of A. Yakovleva; composed by V. Filatov]. – Moscow: Politizdat, 1991. – 352 p.
5. **V. Kovalenko.** Higher psychological education methodology, paradigms, theories of logistic professionalizing: monograph // V. Kovalenko, Ye. A. Oharenko. – Zaporizhzhia: KPU, 2012. – 152 p.
6. **N. Kondakov.** Logical dictionary-reference book / N. Kondakov. – [the second edition; corrected]. – Moscow: Nauka, 1976. – 720 p.
7. **T. Kuhn.** Scientific revolutions structure / T. Kuhn. – Moscow: Progress, 1975. – 288 p.
8. **V. Luhovyi.** The problem of conceptual and terminological standard in education quality monitoring / V. Luhovyi // Vyscha Osvita Ukrainy. – Appendix 3. – (Book 7). – 2007 p. – 440 p.
9. **A. Nikiforov.** Semantic concept of comprehension / A. Nikiforov // Researches on scientific cognition logic. – Moscow: Nauka, 1990. – Pp. 4–18.
10. **E. Stones.** Psychopedagogy. Psychological theory and practice of teaching education / E. Stones; [Translated from English; under the editorship of N. Talyzina]. – Moscow: Pedagogika, 1984. – 472 p.
11. **A. Whitehead.** Philosophy: Selected works: translated from English / A. Whitehead; [composed by I. Kasavin; the overall editorship and introduction synopsis by M. Kissel]. – Moscow: Progress, 1990. – 718 p.



УДК 378.1:37.013.1

ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ В КУЛЬТУРНО- ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

ОЛЕСЯ СМОЛІНСЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки
і дошкільної освіти

Дрогобицького державного педагогічного
університету імені І. Я. Франка

Ключові слова: цілі, цілепокладання,
університетська педагогічна освіта,
культурно-освітній простір, місія універ-
ситету.

© Смолінська О., 2013



**остановка проблеми та її
актуальність.**

Сучасний глобалізований світ, з його інформаційною єдністю та економічною взаємозумовленістю, рішуче увійшов в існування таких споконвічно гуманітарних середовищ, як культура, освіта. Таким чином, питання, пов'язані із визначенням цілей освіти, набули нового змісту, державної ваги, оскільки слугують межею між всесвітньою інтеграцією та збереженням внутрішньої смислової цілісності держави/нації. Виходячи з цього, саме держава, через своєрідне делегування своїх повноважень, установлює єдині цілі освіти для всіх рівнів системи, ланками якої є також і педагогічні університети. У зв'язку зі змінами, що вже відбулися у вищій освіті, у тому числі через необхідність пристосування до життя в єдиному просторі Європи, університети є достатньо самостійними у виборі цільових установок своєї діяльності, їх конкретизації у власній місії, специфічному втіленні. Саме тому проблема цілепокладання в освіті поширюється не тільки на центральні органи управління всією системою, а й на її локальні осередки, які, власне, будучи носіями певних культурно-освітніх цінностей та діючи в єдиному просторі, надають меті

*У статті розглянуто два типи
цілей університетської педагогіч-
ної освіти, спрямовані на якість
майбутнього професійного жит-
тя випускників. Цілі індивідуаль-
ного інтелектуального розвитку
та формування кар'єрних орієнта-
цій можуть реалізовуватися як са-
мостійно, так і поєднуючись, про-
те щодо педагогічної освіти дру-
гий напрям, через діючі культурно-
освітні установки та соціально-
економічний стан галузі, часто пе-
реходить у категорію недекларова-
них цілей або нівелюється.*

життєвості, наближаючи план її реалізації до суспільних потреб.

Взаємодія університетської педагогічної освіти з різнорідним зовнішнім середовищем, у тому числі реалізація делегованої державою функції цілепокладання, означають у сучасних умовах, по-перше, високий рівень декларованої відповідальності за результат, тобто якість випускника, по-друге, практичну відсутність бодай формальної відповідальності за якість його майбутнього професійного життя, результати професійної діяльності. Такі дві взаємозаперечні функціональні особливості насправді, на нашу думку, – похідні від сутності університетської освіти, її культурно-історичної місії, актуального статусу культурно-освітнього простору країни. Саме тому постановка цілей, що не співвідноситься з вищезазначеними інституційними сферами, перетворюється на формальну бюрократизовану процедуру, яка призводить до розриву між соціальним запитом щодо освіти й проголошуваними на державному рівні (чи від імені держави) цілями. Цілепокладання, що повинно об'єднувати цілеформування як суб'єктивно-ідеальний образ бажаного та цілереалізацію як втілення цього образу в об'єктивно-реальному результаті діяльності, втрачає цілісність, оскільки, з одного боку, мета формується централізовано-об'єктивно через законодавчі, нормативні акти щодо освіти, а втілюється організаційно-суб'єктивно в конкретних культурно-освітніх реаліях. Подолання такої суперечності можливе тільки на перетині повноважень «система освіти – суб'єкт освіти (у контексті цієї публікації – університет)», «суб'єкт освіти (університет) – суб'єкти освіти (викладачі, студенти)», що методологічно співвідносяться як зміст і форма. З наведених аргументів виходить, що проблема цілепокладання в університетській педагогічній освіті є актуальною.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Аналіз дослідженості проблематики університетської педагогічної освіти в її культурологічному аспекті варто почати з її методологічних засад, що відображені в працях В. П. Андрущенко, якими зроблено значний внесок

у розвиток педагогічної теорії та практики, філософських основ педагогіки, зокрема, вивчення нових стратегій мислення в освіті [3], соціокультурні тенденції [4], їх зв'язок із Болонським процесом [1], актуальні проблеми осучаснення української педагогічної освіти [2] та низку інших методологічно вагомих проблем. Цілепокладання в університетській педагогічній освіті розглядається О. Глузманом [5]. О. Навроцький [6], досліджуючи інноваційні процеси у вищій школі України з позицій соціології, пояснює, що потенціал оновлення всієї системи вищої освіти полягає в існуючій суперечності між консервативним характером дійсної системи та імперативами культурної глобалізації. При цьому, як зазначає автор, інноваційне цілепокладання, «пов'язане із вибірковим припиненням традиції, проривом через рутинність та логіку рутини» [6, 20–21], є передумовою такого оновлення, оскільки має справу з надметою. Проблеми гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, що викликали до життя проблематику, пов'язану з університетським культурно-освітнім простором і цілепокладанням, розглянуто в працях І. Бега, В. Бега та І. Малика, В. Безклубенка, В. Бітаєва, С. Гончаренка, Г. Васьновича, В. Кременя, К. Корсака, В. Курила, М. Лукашевича, В. Лугового, В. Лутая, О. Мещанінова, В. Мудрака, Н. Ничкало, М. Поповича, О. Сидоренка, О. Сухомлинської, Ю. Терещенка, С. Шейка, інших. Тому питання функціонування культурно-освітнього простору педагогічного університету в його теоретико-методологічному аспекті, зокрема в аспекті цілепокладання, потребують конкретизації.

Мета написання статті – конкретизувати цілі університетської педагогічної освіти в контексті сучасних підходів до суб'єктно орієнтованого культурно-освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. Проблема деформалізації цільової спрямованості освіти, зокрема вищої педагогічної, яка, у свою чергу, визначає інші рівні освітньої системи, пов'язана і з проблемою університетської автономії, і з традиційно високим академізмом педагогічної освіти, і зі

змінюю культурно-освітньої парадигми, що в підсумку загострює кризові явища, пов'язані, у першу чергу, із самоідентичністю не тільки на особистісному, а й на організаційному рівні. Криза самоідентичності на рівні педагогічного університету зумовлена низкою факторів, першим з яких є молодий вік цього організаційного утворення, що, по-перше, означає низьку стабільність сформованих рис, по-друге, високу пластичність щодо змін у зовнішньому середовищі, які, відбуваючись досить стрімко, перешкоджають цілісності культурно-освітнього простору університету, націлюючи його на нескінченні інновації, за якими освіта може встигати тільки в тому випадку, коли усталені чи її форми, чи зміст. Одночасно змінюючись, конфігурація і змістове наповнення культурно-освітнього простору можуть втрачати синхронність, тобто послаблюється взаємозалежність між цими елементами, що розбалансовує як внутрішні, так і зовнішні життєзабезпечуючі структури університету, адже наступність, систематичність, системність процесу розвитку, притаманна особистості, можуть, в руслі організаційних підходів до діяльності університету, характеризувати і його генезис. Крім того, проблема самоідентичності в університетському вимірі може зумовлюватися, крім віку, існуванням установок, укорінених у буття попередньої соціально-економічної формацією, задля забезпечення потреб якої і було сформовано мережу українських ВПНЗ, тобто глибинні культурні пласти, що хоч і опосередковано, через новоутворені смисли, та все ж істотно проявляються у способах організації університетського життя.

Гуманістична культурно-освітня парадигма, що повільно і складно, проте невинно відвойовує позиції у технократичної, незважаючи на видимі протиріччя, як-то: НТР-постіндустріальне суспільство, техногенність-гуманізм, що, власне, і є її рушіями, тим не менше залишає людині місце для реалізації її особистої свободи, прийняття рішень тощо. На підставі цього нами сформульовані два напрями визначення цілей університетської педагогічної освіти: 1) індивідуальний інте-

лектуальний розвиток майбутнього вчителя, 2) його кар'єрні орієнтації. Ці вектори цілей смислово можуть як об'єднуватися, так і протиставлятися, проте не заперечують один одного. Процес вибору напрямку цілепокладання – достатньо складний, оскільки наявна одночасна діяльність особистості та організації, взаємодія різнорівневих цінностей, життєвих пріоритетів, що відбуваються в культурно-освітньому просторі системи освіти в цілому та університету зокрема.

Розглянемо обидва формулювання. Першою, яка більш очевидно відповідає зазначеним концептам культури, є мета забезпечення університетською педагогічною освітою індивідуального інтелектуального розвитку, що, без сумніву, гарантує (у випадку реалізації) ряд переваг для майбутнього професійного життя випускника: це і посилення суспільних позицій як представника інтелігенції, і зміцнення «Я-концепції», і здатність до самовиховання та подальшого саморозвитку, отже, – наявність перспектив як внутрішньо-, так і зовнішньо-орієнтованого напрямів. Виходячи із необхідності особистісно орієнтованого (Є. Бондаревська) професійного навчання та виховання, університетська педагогічна освіта створює передумови для подальшого проектування суб'єкт-суб'єктних комунікацій, індивідуалізації навчально-виховного процесу в школі, що позитивно впливатиме на якість праці випускників. З іншого боку, у сучасних умовах організації аудиторної (у школі – класно-урочної) системи реалізації особистісно орієнтованих підходів чи повністю їх [ці підходи] заперечує, переадресовуючи тьюторству, гувернерству, репетиторству тощо, чи обмежує дівість, переставляючи акценти зі знань, компетенцій на стосунки, комунікації. Сучасний учитель повинен бути носієм низки потенціалів, що складно піддаються обчисленню, кількісній діагностиці [8]:

– потенціал взаємодії вродженої та набутої схильності до педагогічної діяльності (діючий зараз в українських педагогічних університетах селекційний підхід (вступ винятково за результатами ЗНО) не дає можливості враховувати навіть

професійно шкідливі індивідуальні особливості абітурієнтів, зокрема, проблеми з мовленням);

– потенціал особистого ставлення до професійної діяльності (наближає цілі індивідуального розвитку та кар'єрні орієнтації в точці якісних характеристик культурно-освітнього простору конкретного університету, існуючих і діючих культурних явищ, організаційної/корпоративної, мотиваційної культури. Професійна педагогічна діяльність викладачів в університеті, як і попередній досвід шкільної освіти, формують визначене смислове, емоційне наповнення майбутньої професійної педагогічної діяльності випускників, їх емоційно-оцінне ставлення до професії. Крім того, достатньо впливовими є смисли, що «живуть» в інформаційному просторі, створюваному ЗМІ);

– потенціал можливості виконання своєї роботи на тому рівні уявлень, що визначається професійною підготовкою та індивідуальним розумінням сутності педагогічного процесу (можливості задіяння цього потенціалу прямо пов'язані з рівнем розвитку університетської педагогічної науки, залученістю майбутніх педагогів до наукової діяльності, проведенням реального, а не формально вмотивованого наукового пошуку в конкретному ВНЗ, реанімація наукового інтересу як стимулу для досліджень);

– потенціал професіоналізму, тобто ступінь інтегрованості системи набутих знань, умінь та навичок зі способами професійного мислення, прийняття рішень (кар'єрні орієнтації порівняно з інтелектуальним розвитком відкривають ширші можливості для формування цього потенціалу).

Рух у напрямі досягнення цілей індивідуального інтелектуального розвитку випускників, таким чином, є процесом культуровідповідним, оскільки «культура робить з наукою те ж, що раніше робила професія: вона відбирає з науки все життєво найнеобхідніше для того, щоб тлумачити наше існування» [7, 96].

Щодо другого напрямку цілепокладання в університетській педагогічній освіті – кар'єрних орієнтацій – то, хоча дослідни-

ки і пояснюють їх зміст як проміжну зміну між особистістю та організацією [11, 87–89], тим не менше, вона визначає шляхи соціально спрямованого саморозвитку та особистісного зростання, включаючи одночасно їх напрями та способи здійснення, тобто «інструменти», формується протягом років [9]. Отже, в університетській педагогічній освіті складно врахувати ще не усталені кар'єрні орієнтації, хоча на підставі розуміння організаційної однорідності шкіл, проєктивних поведінкових моделей, з урахуванням уже сформованого обрису «кар'єрних якорів» (усвідомлене задіяння у професійній діяльності тих особистісних цінностей, які оцінюються людиною як професійно важливі), визначених Е. Шейном, змістове наповнення яких (техніко-функціональна компетентність, загальне керівництво, самостійність і незалежність, відчуття безпеки і стабільності, підприємницька жилка, прагнення бути корисним та відданість справі, виклик/випробування сил, стиль життя) [13] ще належить адаптувати до педагогічних професій, можливе культивування відповідної мотивації. Кар'єрні орієнтації в процесі університетської педагогічної освіти можуть виявлятися спочатку як загальні професійні орієнтації (бажання в майбутньому здобути повагу колег, досягти визнання власної професійної компетентності), потім – як загальні організаційні орієнтації (прагнення до просування службовою драбиною) [12]. Перешкоджати виникненню кар'єрних орієнтацій ще під час навчання можуть внутрішні та зовнішні фактори, серед яких, у контексті цієї публікації, досить неоднозначними є впливи сутнісних якостей університету, його культурно-освітнього простору, що розширюють підготовку фахівця, реалізуючи принцип культуровідповідності та одночасно «розмиваючи» власне професійні критерії підготовленості. Неувага викладацьких колективів, педагогічної науки до цього аспекту реалізації цілей університетської педагогічної освіти приховує існування того факту, що успішність у вчительській професії може виражатися не тільки в безпосередньому викладацтві, навчанні, метафорично – «засіванні розумного, до-

брого, вічного», але й у заміщенні відповідних посад, підвищенні рівня матеріальної забезпеченості. Це може призводити до того, що молодь, не бачачи організаційних та економічних перспектив, відмовляється від педагогічної праці, ще не розпочавши її практично. Таким чином втрачається потенціал молодих, освічених людей, здатних, реалізуючи свої індивідуальні інтелектуальні можливості та втілюючи кар'єрні орієнтації, здійснити серйозний культурно-освітній прорив, по-справжньому реформувати всю освітню систему, створивши її не «за образом і подобою» уже існуючої (у кращому випадку, у гіршому – за давно застарілими вітчизняними чи зарубіжними взірцями), а відповідно до запитів часу.

Ще одним з аспектів, що його варто згадати в тематиці цілепокладання, є технологічний. Однією зі специфічних педагогічних компетентностей є високоавтоматизована навичка (деколи за характером наближається до звички) формулювання локальних професійних цілей у безпосередній діяльності, у тому числі мети заняття, близьким до цього є процес формулювання цілей у науковій діяльності викладача університету. Попри активну функціональність цих етапів цілеформування, їх технологічна роль щодо загального процесу цілепокладання не однозначна. З одного боку, педагогічна кваліфікація, передбачаючи вміння формулювати цілі, сприяє їх визначеності, конкретизації, з іншого – надаючи їм оперативного (заняття, стаття, дисертація тощо), формального (є обов'язковими) характеру, приховує за зовнішньою атрибутикою глибинний зміст цілепокладання, що включає ще й внутрішнє прийняття тих цілей, особисту переконаність щонайменше в їх існуванні, тим більше – у їх безпосередньому зв'язку із результатами професійної діяльності, що теж визначаються відразу в декількох площинах: особистості (учня, студента і вчителя, викладача); суспільства (в тому числі школи чи університету як організованих соціумів, сім'ї); науки й освіти, зокрема педагогічної, як суспільних інституцій; глобальному (на рівні систем). Аналізуючи технологію цілепокладання в освіті,

слід зауважити, що саме встановлення балансу цільових установок «замовників», їх концептуальних основ, співвідношення, точок перетину, взаємодії та вагомості цільових груп, зон відповідальності, пріоритетів тощо [10] є найскладнішим у цьому процесі, так як потребує водночас і широкомасштабності, і оперативності, а це багато в чому залежить від характеристик культурно-освітнього простору, оскільки проблема цілепокладання не стільки в тому, щоб закріпити встановлений баланс, скільки в тому, щоб забезпечити сприятливі умови для «вирощування культурних смислових моделей освіти, з яких можна було б проектувати цілі освіти в її різних типах та втіленнях» [10]. Таким чином, технологічно цілепокладання в культурно-освітньому просторі педагогічного університету – це загальний проект, над яким необхідна робота всіх суб'єктів освіти.

Отже, цілепокладання технологічно може забезпечувати як етап планування роботи педагога, так і життєзабезпечення, реалізуючи педагогічне покликання, мрію. Це повною мірою стосується й університету, де цілепокладання може здійснюватися і як формулювання цілей та постановка завдань, і як сповнення його місії, рух до його ідеального стану, порядку.

Висновки та перспективи подальших розвідок дослідження проблеми. У підсумку зауважимо, що обидва цільові напрями університетської педагогічної освіти повинні втілюватися в сучасному навчально-виховному процесі, питання про можливість їх об'єднання чи протиставлення покликане, скоріше, загострити увагу на різних аспектах університетського життя, тісно пов'язаного як з існуючою патріархальною академічною традицією, так і з сучасними суспільними, економічними тенденціями.

Подальше дослідження тематики цілепокладання в університетській педагогічній освіті є перспективним з урахуванням динаміки зміни ціннісних соціальних і професійних орієнтацій разом з комплексним дослідженням культурно-освітнього простору вищої освіти у смисловій єдності «особистість – організація – система».

1. **Андрущенко В. П.** Болонський вектор української педагогічної освіти / Віктор Петрович Андрущенко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: до 170-річного ювілею. Сер. 17 : Теорія і практика навчання та виховання. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1. – С. 3–11.

2. **Андрущенко В. П.** Модернізація педагогічної освіти: проблеми теорії, методології, практики / Віктор Петрович Андрущенко // Вища освіта України. – 2004. – №1. – С. 5–9.

3. **Андрущенко В. П.** Освіта в пошуку нових стратегій мислення / Віктор Петрович Андрущенко // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 5–6.

4. **Андрущенко В. П.** Соціокультурна динаміка XXI століття: пошук пріоритетів / Віктор Петрович Андрущенко // Пам'ять століть. – 2003. – № 4. – С. 4–22.

5. **Глузман О. В.** Методологічні засади дослідження університетської педагогічної освіти / Олександр Володимирович Глузман // Психологія і суспільство. – 2008. – № 2. – С. 8 – 44.

6. **Навроцький О. І.** Інноваційні процеси в вищій школі України : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. доктора соціолог. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Олексій Ігорович Навроцький. – Харків, 2006 – 36 с.

7. **Ортега-і-Гассет Х.** Місія Університету // Ідея Університету : антологія / упоряд. : М. Зубицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубицької. – Львів : Літопис, 2002. – С. 67 – 107.

8. **Павлюк М. М.** Особливості професійного становлення педагога в умовах суспільних змін [Електронний ресурс] / М. М. Павлюк. – Режим доступу : http://novyn.kpi.ua/2008-1/08_Pavliuk.pdf.

9. **Провоторова Н. В.** Психологічний аналіз кар'єрних орієнтацій держслужбовців [Електронний ресурс] / Н. В. Провоторова. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_29/15.html.

10. **Хуторской А. В.** Проблемы и технологии образовательного целеполагания [Электронный ресурс] / Андрей Викторович Хуторской // Эйдос. – Режим доступа к журналу : <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>. – Дата обращения: 15.04.2013.

11. **Шейн Э.** Организационная культура и лидерство / Э. Шейн ; пер. с англ. под ред. В. А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.

12. **A. W. Gouldner.** The Coming Crisis in Western Sociology. – N. – Y. : Heinemann Educational Publishers, 1971. – 528 p.

13. **E. H. Schein.** Career Anchors: Discovering your real values. – San Diego, Calif. : University Associates, 1990. – 67 p.

1. **V. Andrushchenko.** Bologna vector of Ukrainian pedagogical education / Viktor Andrushchenko // National Pedagogical University named after M. Drahomanov scientific review: to 170-th anniversary. – Series 17. Education and training theory and practice. – Kyiv: National Pedagogical University, 2004. – Issue 1. – P. 3–11.

2. **V. Andrushchenko.** Modernization of pedagogical education: theory, methodology and practice problems / Viktor Petrovych Andrushchenko // Higher education of Ukraine. – 2004. – No.1. – P. 5–9.

3. **V. Andrushchenko.** Education in search of new strategies of thinking / Viktor Petrovych Andrushchenko // Higher education of Ukraine. – 2003. – No.2. – P. 5–6.

4. **V. Andrushchenko.** Sociocultural dynamics of XXI century: search of priorities / Viktor Petrovych Andrushchenko // Memory of centuries. – 2003. – No.4. – P. 4–22.

5. **A. Gluzman.** Methodological bases for studies of university pedagogical education / A. Gluzman // Psychology and Society. – 2008. – № 2. – P. 8 – 44.

6. **O. Navrotskyi.** Innovation processes in higher education of Ukraine : self-referent discourse for graduation of Ed. D.: 22.00.04 «Special and branch technologies» / Oleksii Navrotskyi – Kharkiv, 2006 – 36 p.

7. **H. Ortega y Gasset.** University Mission // Idea of the University: an anthology / Compiled by M. Zubytska, N. Babalyk, Z. Rybchynska; executive editor M. Zubytska. – Lviv: Litopys, 2002. – P. 67 – 107.

8. **M. Pavliuk.** Teacher professional development features during social changes [Web site] / M. Pavliuk. – Access mode: http://novyn.kpi.ua/2008-1/08_Pavliuk.pdf.

9. **N. Provotorova.** Psychological analysis of state employees career orientations [Web site] / N. Provotorova. – Access mode: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_29/15.html.

10. **A. Khutorskoi.** Educational definition of objectives problems and technologies [Web site] / Andrei Khutorskoi // Eidos. – Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>. Date of request: 15.04.2013.

11. **E. Schein.** Organizational culture and leadership: / E. Schein; translated from English under the editorship of V. Spivak – St. Petersburg: Piter, 2002. – 336 p.



СВІТЛАНА ГАНАБА

докторант кафедри соціальної філософії
та філософії освіти Національного
педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова

© Ганаба С., 2013



родукування нових ідей і втілення їх у практику є необхідною умовою суспільного розвитку будь-якої епохи. Проте у ХХ столітті процеси змін у суспільстві, спричинені нововведеннями, надзвичайно інтенсифікувалися. Із дискретних, коли відносно короткі стадії реформування змінювалися тривалими періодами простого функціонування, вони набули ознак безперервних і почали відігравати все більш помітну роль у розвитку суспільства та людини. В умовах сучасності низка відкриттів і технічних новацій вже спричинила докорінні зміни у всіх сферах життєдіяльності людини та суспільства. Їх потужність, революційність, інноваційність вплинула на біосоціальну природу людини, зумовила заміну природного світу на світ штучних реалій. «Ми живемо в час революції, яка змінює наш спосіб життя, спілкування, мислення і бачення добробуту», – вважають дослідники Г. Драйден і Дж. Вос [6, 17]. Світ дійшов поворотного пункту у своїй історії, і, щоб вийти на новий рівень свого розвитку, зменшити небезпеки та ризики, які приховують у собі сучасні відкриття, необхідні зміни в системі освіти.

Сьогодні освіта, зокрема вища її ланка, розглядається як пріоритетна сфера,

Ключові слова: традиція, освіта, інновація, потенціал.

У статті розглядається інноваційна природа традицій. Стверджується, що традиції необхідні для підтримки життєздатності та стабільності соціуму, адже в них акумульовані нові можливості його розвитку. Акцентується увага на амбівалентному характері взаємозв'язку традицій та інновацій. Підкреслюється, що традиції вітчизняної освіти орієнтують її на розвиток інноваційного потенціалу.

оскільки в її лоні зароджуються не лише нові ідеї, але й окреслюються перспективи подальшого суспільного розвитку. Не лише соціум «підтягує» освіту до свого рівня розвитку, але й освіта проєктує нові обрії суспільного поступу. Аналізуючи цю обставину, Г. Сазоненко констатує: «Щоб прийняти історичний виклик ХХІ століття, освіта має носити випереджальний характер, тобто бути націленою на майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток ключових компетенцій вихованців, формування у них проєктної культури, нових способів мислення й діяльності» [13, 15]. Сьогодні освіта розглядається як пріоритетний фактор розвитку соціально-економічного, духовного та політичного життя країни. Вона, як і саме суспільство, знаходиться у постійному русі та зазнає змін. В освітню практику запроваджуються надбання сучасного науково-технічного прогресу, використовуються новітні методи та концептуальні підходи щодо організації та здійснення навчальної діяльності тощо. Проблема впровадження інновацій у сферу освіти є предметом дискусій і досліджень, що висвітлюються на сторінках преси та наукових видань. З цієї проблематики постійно проводиться низка конференцій та круглих столів. Однак у гонитві за інноваційними обрисами освіти відбувається певною мірою нехтування традиціями, що склалися у цій сфері та пройшли випробування часом. Так, деякі дослідники трактують традиційність як певну архаїку, яка не дозволяє освіті запропонувати адекватні відповіді на виклики сучасності. На їх думку, традиції є лише надбаннями минулого, котрих необхідно позбутися, щоб зробити сучасну освіту по-справжньому інноваційною. Такий підхід засвідчує уніфікованість і лінійність розуміння процесів модернізації у цій сфері, не дозволяє розглянути освіту як складну, багатогранну і багатофункціональну соціальну структуру. Водночас синтез інноваційного та традиційного потенціалу в освітніх практиках сприяє врахуванню складності людини та світу й окреслює перспективи подальшого розвитку.

Метою статті є розгляд інноваційного потенціалу традицій у формуванні освітньої моделі, яка здатна запропонувати орієнтири подальшого суспільного розвитку.

Загалом тема співвідношення традицій та інновацій в культурі науковцями ще недостатньо розроблена. У наукових розвідках висвітлюються лише певні аспекти цієї проблеми. Так, аналіз соціальної природи традицій подано в працях С. Ейзенштадта, В. Плахова, І. Суханової, О. Уледова, О. Шейко та інших. Дослідники вважають, що традиції є стійкими та необхідними елементами культури на всіх стадіях її існування та є необхідною основою для розвитку нового. У дослідженнях В. Авер'янова, С. Арутюнова, Д. Балашова, М. Бобровського, А. Гоцалюк, М. Захарченко, Е. Маркаряна, А. Першиця, І. Руденка розглянуто взаємозв'язок традицій та інновацій у різних сферах суспільного життя та звернуто увагу на функціональні можливості інновацій для підтримки життєздатної сили традиції. Традиції та інновації як категорії, що відображають розвиток освітньої системи, розглядаються в дослідженнях В. Андрущенка, Н. Кочубей, С. Клепка, В. Кременя, П. Кравченка, В. Лутая, С. Пролеєва та інших.

Варто зазначити, що в дослідницькій літературі існує низка підходів щодо пояснення дефініції традиція. У вузькому значенні це поняття презентується як духовний феномен і тлумачиться як «ритуал», «обряд», «звичка» тощо [3, 96]. Таке трактування розглядає традицію як застиглий, незмінний вияв минулого та відображає певною мірою соціальну стагнацію та культурний застій. У широкому сенсі поняття традиції охоплює практично всю сферу соціальних явищ. Воно включає в себе матеріальні та духовні об'єкти соціокультурної спадщини, процеси та способи їх наслідування. Відповідно цей термін трактується як універсальна форма фіксації ідей, поглядів, смаків, порядків, правил поведінки, звичаїв, що історично склалися у суспільстві, та передбачає вибіркоче збереження і трансляцію соціокультурного досвіду [16,

822]. Таке пояснення традиції забезпечує стійку історично-генетичну спадкоємність у соціокультурних процесах.

Традиції супроводжують людство впродовж усієї історії й наявні в конкретних, історично перехідних формах. Тому під ними, на думку І. Руденко, необхідно розуміти суспільно визнані норми, установки, що задають конкретну програму поведінки і визначають певні дії людини. Вони є соціальним зв'язком між індивідами та групами в соціумі. Основа традиції – взаємини людей, відносини в суспільстві [11, 73]. «Її сутність полягає в трансляції та відтворенні накопиченого соціально-історичного досвіду, що передається від покоління до покоління, щоб забезпечити безперервність і стабільність суспільного життя. Результатом дії традиції є формування і функціонування соціального досвіду», – пише дослідник [11, 75].

Водночас традиція є складним соціальним феноменом. Вона є особливою формою фіксації соціальної інформації. Будь-яка традиція (соціально-політична, культурна тощо) тяжіє до минулого, базується на наявних досягненнях. Проте особливістю її існування та життєдіяльності у соціумі є не лише здатність накопичувати і зберігати, але й передавати інформацію з покоління у покоління, уміти брати та засвоювати нове. Традиції збагачуються і підтримуються в суспільстві шляхом наповнення новими ідеями. Щоб рано чи пізно не опинитися у стані стагнації та набуті ознак регресивності, вони мають зазнавати певною мірою впливу новаторства. Тому традиція, на думку О. Шейко, з одного боку, «продукт, тобто певний завершений результат відносно сталих, загальноприйнятих, повторюваних способів, видів і методів діяльності, що утвердилися в суспільстві, – свого роду статичний стан. Це об'єктивна сутність традиції в реальній дії у соціальному бутті з відображенням у суспільній і індивідуальній свідомості, тобто те, що розуміється під традицією на побутовому рівні. З іншого боку, традиція розглядається в динаміці як процес, у цьому випадку врахову-

ється її розвиток у системі суспільства в напрямку постійного якісного удосконалення (як самої традиції, так і суспільства в цілому)» [15, 8]. Власне наявність динаміки і вказує на інноваційний потенціал традиції. Вона не розглядається як щось застаріле та анархічне, оскільки є тим згустком соціального досвіду, який виявляє здатність регулювати соціальні процеси та моделювати зміни. Вона постає тією плідною основою, на якій проростає нове, кардинально відмінне від усталеного.

Аналізуючи природу та функціональний потенціал традиції у суспільному розвитку, С. Арутюнов стверджує, що «будь-яка традиція – це колишня інновація, і будь-яка інновація – у потенції майбутня традиція. Насправді, жодна традиційна риса не властива будь-якому суспільству споконвіку, вона має свій початок, звідкись з'явилася, отже, колись була інновацією. І те, що бачимо як інновацію, або не приживеться в культурі, відіме й забудеться, або приживеться, згодом перестане виглядати як інновація, а виходить, стане традицією» [1, 160]. Дослідник висловлює переконання, що рівень взаємодії між традиціями та інноваціями пов'язаний з особливостями цивілізаційного розвитку суспільства в той чи інший період [1, 160].

Отже, традиції та інновації не існують окремо. Вони невіддільні одна від одної та презентують зразок парності філософських категорій, що відображають суспільний поступ. Тому традиція виконує одночасно як стабілізуючу, так і консервативну функцію та створює можливості для подальшого розвитку в майбутньому. Різниця між традиційним і інноваційним у суспільстві полягає більшою мірою у формах культурних елементів, що утворюють систему, а не в її глибинних основах, пов'язаних із традицією. Традиції – це специфічний механізм, що певною мірою надає спрямованості суспільному розвитку.

Зв'язок інновацій і традицій має амбівалентний характер. З одного боку, інновація не виникає на порожньому місці, в її основі лежать традиції, а з іншого – вона

не є дублюванням наявного зразка, оскільки передбачає творення предмета з якісно іншими, новими характеристиками. Відповідно інновації не є опозиційним протиставленням усталеним формам і методам передачі та розповсюдження знань. Скоріш, вони розуміються як продукт переосмислення традицій, часткового заперечення їх усталених рис і характеристик через відкриття нових, таких, які відповідають запитам соціуму. Інновації трактуються як нове прочитання старих ідей і смислів. Автори книги «Революція в навчанні» Г. Драйден і Дж. Вос стверджують, що будь-яка новація є лише комбінацією відомих, старих елементів. «Немає нових елементів. Існують тільки нові комбінації» [6, 184], – стверджують вони. Дослідники обґрунтовують свою позицію таким чином: «Усі найбільші в історії ідеї та винаходи, очевидно, мають одну спільну рису – усіх їх породив людський мозок. І якщо мозок має фантастичний потенціал зберігати інформацію, то він так само здатний перегрупувати інформацію в новий спосіб – творити ідею» [6, 187].

Потенції культурних традицій становлять основу інновації. Традиції постають як гнучкі, динамічні системи, на основі яких виникають різноманітні інновації. Тож, щоб стати сходинкою в прогресивному розвитку науки, освіти, суспільства загалом, інновація повинна бути опосередкована синтезом з існуючою традицією. Звертаючи увагу на цю обставину, О. Князева виокремлює такі підходи у створенні інновацій:

- як забуте старе, вміння поновлювати історичні традиції, залучати структури історичної та культурної пам'яті;

- як перетин традицій. Перетин традицій у новій точці означає механізм росту;

- як мутацію, а не лише простий перетин, як спонтанну зміну традиції [7, 231–232].

Використовуючи як методологічний орієнтир вищезазначені підходи, розглянемо інноваційний потенціал традиції в освіті. Так, розглядаючи «інновацію як забуте

старе», слід зазначити, що необхідною умовою розвитку інноваційної освіти є відновлення втрачених культурних надбань і традицій. Творити нове людина здатна за умови постійного зв'язку з реаліями оточуючого світу, використовуючи наявні культурні зразки та наповнюючи їх новим соціокультурним змістом. Відповідно наявні знання та практичні уміння є певним базисом, довкола якого встановлюються нові зв'язки та відношення між речами дійсності. Вони слугують матеріалом для творення нового, зумовлюючи становлення та визначаючи перетворювальний характер творчої діяльності. З цього приводу Г. Батищев зазначав, що проблема творчості вимагає у самій її постановці звернення до тих «універсально-всезагальних начал дійсності» [2, 43], без освоєння яких неможливий процес становлення нових речей – інновацій. Насправді творчість немислима поза взаємодією з об'єктивною реальністю.

Для підтвердження вищезазначених міркувань звернемося до філософсько-педагогічної спадщини вітчизняних мислителів. Їх дослідницький доробок містить потужну скарбницю ідей, що орієнтують освітню сферу на розвиток і становлення людини як найвищої соціальної цінності, на найповніше розкриття здібностей і задоволення її освітніх потреб. Він не втратив своєї актуальності у наш час та резонує з провідними педагогічними тенденціями. Так, у працях Г. Сковороди, П. Юркевича, П. Куліша, С. Русової, В. Зеньковського та інших дослідників знайшли відображення та подальший розвиток основні принципи виховання: природовідповідність, культуровідповідність, розвиток творчих здібностей дитини тощо, які є пріоритетними і в сучасній освітній сфері. Зокрема, у своїх працях С. Русова висловлювала глибоку віру в потенційні можливості кожної людини, які необхідно розвивати, враховуючи її індивідуально-психологічні особливості. Роль освітніх установ, на думку дослідниці, полягає у виявленні та розкритті потенційних можливостей людини, які закладені природою, створенні умов для самопізнан-

ня та саморуху індивідуальності. Процес навчання вона трактувала як спеціально організовану вчителем пізнавальну й практичну діяльність учнів/студентів з метою засвоєння ними нагромадженого соціального досвіду. При цьому навчальний процес має будуватися з урахуванням попереднього життєвого досвіду людини, його вивчення та узгодження. Метою навчання є плекання людини «з широким розумінням своїх обов'язків, з незалежним, високорозвиненим розумом, братерським почуттям до усіх людей...» [12, 195].

Заслуговують на увагу у цьому контексті філософсько-педагогічні погляди В. Зеньковського. Центром його досліджень є дитина, її індивідуальність та пошук шляхів її навчання, виховання і розвитку. Провідною засадою концепції дослідника, на думку І. Предборської, є гомоінтенсивність (зорієнтованість на людину), оскільки в її побудові педагог відштовхувався від дитини, від її духовного світу [10, 8]. Така позиція є релевантною з точки зору розвитку та втілення у практику сучасної освіти технологій особистісно-орієнтованого навчання. Як стверджує І. Предборська, ідеї філософа та педагога сприяють розвитку умінь творчо мислити, вмінню генерувати ідеї, самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, моральності і культури, тобто розвитку інноваційних характеристик сучасної людини [10, 9]. Варто зазначити, що недостатня увага, а інколи й несправедливе забуття традицій вітчизняної освіти, що зберігають значний інтелектуальний потенціал і не втратили актуальності в реаліях сьогодення, були зумовлені панівним тоталітарним режимом. Відповідно погляди мислителів минулого відкидалися, оскільки не вкладалися в межі авторитарного стилю в освіті. Як зауважує Б. Гершунський, «потрібно визнати, що саме особистісно-орієнтовані цінності освіти, яким приділялося значне місце в релігійних, філософських і власне педагогічних працях учених і мислителів дореволюційної Росії, у подальшому були значною мірою втрачені, підпорядковані гіпертрофовано вип'ячуваним колективістським

концепціям педагогічної діяльності. Тим самим людська особистість зводилась до рівня примітивного «гвинтика» державно-суспільного механізму з усіма руйнівними наслідками і для людини, і для суспільства, що впливають з цього» [1, 171].

Наступний підхід трактує «інновацію як перетин традицій». На думку О. Князевої, перетин, сходження традицій у новій тоці продукує «творче зростання» [8, 104]. Використання міждисциплінарного підходу в освіті дозволяє вийти за межі конкретних дисциплін, тим самим реагуючи на фрагментарність знання. Завдяки міждисциплінарності навколишній світ, людина, суспільство, культура, природа тощо вивчаються не як окремі автономні частини, а як єдина цілісна глобальна самоорганізуюча система. Цей підхід дозволяє людині активно пізнавати світ цілісно, а не фрагментарно, сформувати інтелектуально розвинену, духовну особистість. Відповідно у навчальному процесі здійснюються міжпредметні зв'язки та інтеграція навчальних предметів за іншими принципами, а саме: вивчення чи дослідження явищ, предметів з єдиної методологічної позиції; виявлення їх загальних властивостей; формування багатовимірного бачення властивостей об'єктів, які вивчаються. Як приклад може слугувати освітня технологія «Екологія і розвиток», зміст якої базується на поєднанні знань навчальних дисциплін природничого та гуманітарного циклу, які презентують цілісну наукову картину природи, людей і суспільства. Така інтеграція у навчальному процесі відкриває шлях до гуманізації природничих знань та несе величезний розвивальний потенціал. Автори технології зазначають, що «у відповідності з принципом інтеграції необхідно, щоб учні усвідомлювали світ не як набір формальних схем, які функціонують за чітко визначеними правилами, а як сукупність великої множини діалектично взаємопов'язаних процесів, що розвиваються і загасають згідно з імовірнісними законами» [14, 173]. Вони зазначають, що «принцип інтеграції суттєво виходить за межі ідеї міжпредмет-

них зв'язків, оскільки вимагає «прив'язки» кожного навчального предмета до реалій оточуючого світу і тим самим протистоїть характерній для традиційної школи формалізації і схематизації навчальних предметів» [14, 173].

Підхід до «інновації як «мутації», як спонтанної зміни традиції» засвідчує фундаментальну роль творчих потенцій у формуванні інновацій. Творити – це, значить, уміти поєднувати та створювати нові конфігурації не лише з невідомих елементів, але й відомих, долаючи їх стереотипну структуровану єдність та зумовлюючи хаос, з якого і твориться нова єдність. У творчому процесі людина окреслює лише контекст, не зациклюючись на окремих його частинах, оскільки передбачає, якими вони мають бути. Творення розглядається як здатність до поєднання елементів досвіду, до інтерпретації смислу частин з точки зору цілого. Така здатність не породжується об'єктивними умовами, оскільки частково знаходиться за межею можливого для людини і за цієї обставини мало піддається опису, діагностуванню, контролю, передбаченню тощо. «Основна частина творчого процесу – це осяяння, світло, яке продукується самою людиною, духовною енергією, яка химерним чином створюється в її тілесній субстанції» [5, 163], – пише А. Горелов. Осяяння, творча інтуїція, інсайт можливі завдяки процесу самовибудовування, додавання тих ланцюжків, елементів, які доповнюють і створюють цілісний образ, «наведення мостів» між окремими порухами думки, відчуттями та емоціями, що дозволяють створювати «єдність у багатоманітності» тощо. Аналізуючи самовибудовування як механізм роботи творчої інтуїції, О. Князева вважає, що ціле виникає у формі образу. Воно відчувається, а не мислиться! І це відчуття цілого зумовлене у творчості [9, 12]. Тому в основі навчальних методик, які здатні розвивати творчий потенціал особистості, продукувати креативні ідеї мають бути: хаотизація стану свідомості і мислення, культивування багатоманітності з метою руйнації стереотипів

мислення та виходу на нові шляхи пошуку; усвідомлення позитивної ролі забуття (необхідно забувати, щоб відкривати і творити); тренування перцептивного мислення (конструювання мисленневих образів та продуктивних метафор, збирання цілісних образів, які виникають у голові); розуміння того, що відкриття відбувається не очікувано, але не випадково (орієнтація на вирішення проблеми не виключає, а передбачає наявність важливої стадії інкубації, визрівання ідеї); тренування дивергентного мислення як методу креативного пізнання і діяльності, що дозволяє рухатися в різних напрямках, висувати низку креативних ідей та їх комбінацій, які б дозволили вирішувати проблеми [9, 23–24]. Як приклад вищеокресленої позиції є застосування у навчальній діяльності методів «мозкового штурму» (брейнштормінгу) та синектики. Ці методики ґрунтуються на теорії психоаналізу З. Фрейда, згідно з положеннями якої керована свідомість є лише тонким нашаруванням на некерованій несвідомості, у якій вирують емоції, бажання, почуття тощо. Методи «мозкового штурму» та синектики допомагають їм вивільнитися у вигляді мимовільних ідей, уявлень, асоціацій, а тому є доцільним для використання на стадії пошуку та творення нової інформації.

Отже, традиції символізують дух епохи та складаються протягом століть. Вони є основою буття та розвитку, поза традиціями суспільство та людина не існують. Традиції уособлюють такі елементи суспільної реальності, як наслідування, спадкоємність, накопичення, соціальну регуляцію тощо. Зберігаючи та примножуючи надбання минулого, вони у подальшому їх доповнюють, удосконалюють, модернізують у контексті запитів певної історичної епохи. Так, накопичені людством знання, уміння є необхідним базисом у розвитку творчого потенціалу особистості, оскільки не вичерпують його. Вони постають лише тим підґрунтям, на якому функціонують процеси мислення, уявлення, фантазія, перебіг яких неможливий без структурованої та систематизова-

ної інтелектом інформації. Продуктом внутрішнього розвитку та саморозвитку традицій є інновації. Інновації з'являються не всупереч наявним знанням, а з опорою на них. Вони не полишенні підґрунтя традицій, і водночас традиції, де зміни відбуваються повільно і майже непомітно, мають інноваційний потенціал. Інноваційність – це здатність традиційного знання продукувати свої нові сенси, характеристики, бути життєздатними та затребуваними у контексті сучасних запитів. Зберігаючи потенціал у майбутньому, традиції виявляють здатність бути практичним регулятором суспільного життя, оскільки в них акумульовані нові можливості його розвитку.

Відповідно усвідомлення генетичного зв'язку інновацій із традиційними формами у системі освіти забезпечить умови для постійного та багатогранного розвитку індивідуальності людини, що оголошуєть-

ся вищою духовною цінністю суспільства, його головною продуктивною силою. Визнання такого зв'язку є передумовою аналізу найсуттєвіших – історично сформованих та вивіренних часом – дидактичних теорій, знання та інтерпретація яких сприятимуть подоланню кризових явищ як в освітній сфері, так і в українському суспільстві. Тому модернізацію освіти слід здійснювати не шляхом руйнації традиційних форм, методів і технологій, а шляхом збереження у новому того позитивного та корисного, що склалося та було продуктивним у минулі часи.

Враховуючи те, що проблема створення інноваційної моделі освіти є багатогранною та актуальною для української суспільства, доцільно продовжити дослідження з окресленого питання. Зокрема, розглянути проблему формування інноваційного мислення у сфері освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Арутюнов С. А.** Народы и культура: развитие и взаимодействие / С. А. Арутюнов. – М.: Наука, 1989. – 247с.
2. **Батищев Г.** Введение в диалектику творчества / Генрих Батищев. – СПб.: РХГИ, 1997. – 464 с.
3. **Бобровський М. І.** Зміст поняття «традиція» / М. І. Бобровський // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2012. – № 49. – С. 96–102.
4. **Гершунський Б. С.** Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: Флинта, 1998. – 256 с.
5. **Горелов А. Л.** Творчество и истина / А. Л. Горелов // Творчество: эпистемологический анализ / отв. ред. Е. Н. Князева; Российская академия наук, Институт философии. – М.: ИФРАН, 2011. – С. 143–165.
6. **Драйден Г.** Революция в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос; [пер. з англ. М. Олійник]. – Л.: Літопис, 2005. – 542 с.
7. **Князева Е.** Взращивать социальные инновации – значит управлять креативно [Электронный ресурс] / Е. Князева // Будущее России. Вызовы и проекты: Экономика. Техника. Инновации / [под ред. Г. Малинецкого]. – М., 2009. – С. 230–245. – Режим доступа : <http://www.spkurdyumov.narod.ru/Knyazeva36.htm>.
8. **Князева Е.** Синергетическая модель эволюции научного знания / Е. Князева // Эволюционная эпистемология: проблемы, перспективы / [под ред. И. Меркулова]. – М., 1998. – С. 102–128.
9. **Князева Е. Н.** Творческое мышление: натуралистическое видение / Е. Н. Князева // Творчество:

CITED LITERATURE

1. **Arutyunov S. A.** People and culture: development and interaction / S. A. Arutyunov. – Moscow : Nauka, 1989. – 247 p.
2. **Batishchev G.** Introduction to the dialectic creation / G. Batishchev. – St. Petersburg : RXGI, 1997. – 464 p.
3. **Bobrovskiy M. I.** The content of concept «tradition» // M. Bobrovskiy // Pharmacology and pharmacy magazine. – 2012. – №49. – P. 96–102.
4. **Gershunsky B. S.** Philosophy of education / B. S. Gershunsky. – Moscow : Flinta, 1998. – 256 p.
5. **Gopelov A. L.** Creativity and the truth / A. L. opelov // Creation: epistemological analysis / head editor E. N. Knyazeva ; Russian Academician, Institute of Philosophy. – Moscow : INFRAN, 2011. – P. 143–165.
6. **Dryden G.** The Learning revolution / Gordon Dryden, Jeannette Vos ; [translated from English M. Oljnyk]. – Lviv : Litopys, 2005. – 536 p.
7. **Knyazeva E. N.** Cultivate social innovation – sogrative control [web site] / E. N. Knyazeva // The future of Russia. Challenges and Projects. Equipment. Innovation; [headeditor G. Malinetskii] – Moscow, 2009. – P. 230–245. – Access mode : <http://www.spkurdyumov.narod.ru/Knyazeva36.htm>.
8. **Knyazeva E.** Synergetic model of evolution scientific knowledge / E. Knyazeva // Evolutionary epistemology: problems, prospects / [head editor I. Merkulov]. – Moscow, 1998. – P. 102–128.
9. **Knyazeva E. N.** Creativemishlenie: naturalistic vision / E. N. Knyazeva // Creation: epistemological

эпистемологический анализ / отв. ред. Е. Н. Князева ; Российская академия наук, Институт философии. – М. : ИФРАН, 2011. – С. 5–25.

10. **Предборська І.** Філософсько-освітні ідеї В. Зеньковського в контексті сучасних педагогічних тенденцій / Ірина Предборська // Філософська думка на Поділлі : збірник наукових праць [присвячений 130-річчю з дня народження В. В. Зеньковського] / [ред. кол. І. М. Предборська (наук. ред.) та ін.]. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2011. – С. 5–12.

11. **Руденко І. М.** Інновації у суспільному житті: природа і функціональний потенціал : дис. на здобуття наук. ступеня канд. філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / І. М. Руденко. – Полтава, 2013. – 227 с.

12. **Русова С.** Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. Кн. 2 / Софія Русова ; за ред. Є. І. Коваленко ; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – 320 с.

13. **Сазоненко Г. С.** Освіта майбутнього / Г. С. Сазоненко. – К. : Генеза, 2007. – 346 с.

14. **Тарасов Л.** Диалектический характер инновационной образовательной технологии «Экология и развитие» («Экология и диалектика») / Л. Тарасов, Т. Тарасова // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 171–178.

15. **Шейко О. С.** Традиція як фактор саморозвитку суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філ. наук / О. С. Шейко. – Запоріжжя, 2001. – 19 с.

16. Философский словарь. – К. : А.С.К., 2006. – 1056 с.

analysis / head editor E. N. Knyazeva ; Russian Academician, Institute of Philosophy. – Moscow : INFRA, 2011. – P. 5–25.

10. **Predborska I.** Philosophical and educational ideas of V. Zenkovsky in the context of current educational trends / Irina Predborska // Philosophical Thought on the tail [devoted the 130 anniversary of the birth of Zenkovsky] / [the editorial staff I. M. Predborska (scientific editor) and others]. – Kamenets-Podolsky : Kamenets-Podolsky National University ofl. Ogiienka, 2011. – P. 5–12.

11. **Pudenko I. M.** Innovations in Social Life: Nature and Functional Potential : candidate degree of Philosophy sciences : by specialty 09.00.03 – Social Philosophy and Philosophy History / I. M. Pudenko. – Poltava, 2013. – 227 p.

12. **Rusova S.** Selected pedagogical works : in 2-books. Book 2 / Sofia Rusova ; head editor E. Kovalenko ; ordering, edited and composed, article and notes E. Kovalenko, I. Pinchuk. – Kyiv : Lebid, 1997. – 320 p.

13. **Sazonenko G. S.** Education of the Future / G. S. Sazonenko. – Kyiv :Geneza, 2007. – 346 p.

14. **Tarasov L.** Dialectics of the Innovative Educational Technique «Ecology and Development» («Ekology and Dialectics») / Lev Tarasov, Tetyana Tarasova // Education philosophy. – 2005. – № 2. – P. 171–178.

15. **Sheyko O. S.** Tradition as Factor of self-development of Society : Thesis for a candidate degree of Philosophy sciences : by specialty 09.00.03 – Social Philosophy and Philosophy History / O. S. Sheyko. – Zaporozhye, 2001. – 19 p.

16. Philosophical dictionary. – Kyiv : A.S.K., 2006. – 1056 p.



ОЛЕНА ВАРЕЦЬКА

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторант відділу теорії та методології
гуманітарної освіти
Інституту вищої освіти НАПН України

Ключові слова: соціальна компетентність особистості, економічна компетентність, система післядипломної педагогічної освіти, учитель початкової школи.

*У статті обґрунтовується
необхідність розвитку
економічної компетентності
як сегменту соціальної,
досліджуються можливості
розвитку соціальної
компетентності вчителя
початкової школи засобами
економічної освіти
в післядипломному процесі.*

РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВИТИ

© Варецька О., 2013



остановка проблеми в загальному вигляді. Сьогоднішня характеризується стрімким розвитком інноваційних перетворень у різних сферах життєдіяльності людини, зокрема й економічній, а також глобальними кризами, загострення яких відбивається на формуванні базової системи цінностей, розширює просторову сферу соціальних змін.

Усе це актуалізує пошуки теорій виживання людства, у центрі яких була б людина сьогоднішня й майбутня, здатна осмислити сутність соціальних, економічних процесів, взяти активну участь у конструктивній трансформації суспільства.

Соціальну спрямованість модернізації української системи освіти декларували Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма «Вчитель». На зростання соціальної ролі особистості спрямований Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Його відмітною особливістю є посилення практичної життєвої орієнтованості освіти на засадах особистісно зорієнтованого, діяльнісного й компетентнісного підходів. При цьому останній сприяє фор-

муванню ключових і предметних компетентностей учнів взагалі й молодших школярів зокрема, серед яких значне місце посідають соціальна й підприємницька компетентності. Вирішення таких завдань залежить від особистісної та професійної підготовки вчителя початкової школи.

Водночас галузевий стандарт вищої освіти в універсальних компетенціях також визначає соціально-особистісний блок. Зауважимо, що серед ключових компетентностей для навчання впродовж життя (країни Євросоюзу, Лісабон, 2001) виокремлено загальну культуру, підприємницькі, соціальні навички. У більшості країн світу в цей перелік включено соціальну компетентність (Австрія, Бельгія, Фінляндія та інші).

Завданням освіти України в умовах євроінтеграції є розвиток ключових компетенцій фахівців, їхніх комунікативних, організаційних здібностей, здатності до співпраці, роботи в групі, ініціативності. Це зумовлює необхідність перегляду наукових позицій щодо підготовки вчителя, критичного освоєння, використання кращих ідей історичної спадщини, узагальнення досвіду сучасної школи, запровадження інновацій.

Саме тому з листопада 2011 року запроваджується Національна рамка кваліфікацій як системний структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів. Вона стала основою Концепції та Стратегії розвитку Національної системи кваліфікації, яка визначила прозорі, зрозумілі для суспільства «правила гри» щодо процесу створення, набуття, визнання, розвитку кваліфікацій відповідно до міжнародних та європейських стандартів.

Слід зазначити, що майже третина (32 %) студентів педагогічних вузів (за даними дослідження Центру Разумкова, квітень 2002 р.) не збираються працювати вчителями після випуску. У той же час спостерігається старіння педагогічних кадрів (близько 40 % вчителів мають стаж роботи понад 20 років) і як наслідок – зниження трудової активності, педагогічне вигорання, старіння психолого-педагогічних і предметно-методичних, відсутність економічних знань

тощо. Натомість, відповідно до ідеї ХХІ століття, педагог має бути носієм освітніх і суспільних змін. Щодо розвитку економічної компетентності, то навчальними планами вищих педагогічних навчальних закладів, які є базовими в підготовці вчителів цієї категорії, передбачається тільки опанування курсу «Економічна теорія» (обсягом 81 година, у тому числі 54 аудиторні). У свою чергу слухачам курсів підвищення кваліфікації, зокрема вчителям початкових класів тільки у деяких інститутах післядипломної освіти пропонуються оглядові лекції, які знайомлять їх з існуючими програмами з економіки для початкової школи, з предметом «Економіка» як інноваційною технологією у межах 2–8 годин (Волинський, Закарпатський, Запорізький, Одеський, Харківський та інші інститути).

Чинні програми підготовки вчителів початкової ланки у СППО не передбачають формування готовності до економічного виховання та навчання молодших школярів. Тільки у трьох інститутах післядипломної педагогічної освіти здійснюється підготовка вчителів початкових класів до викладання економіки (КЗ «ХОНМБО», КЗ «ЗОППО» ЗОР, Полтавський ОППО ім. М. В. Остроградського).

Саме цим пояснюється необхідність пильного ставлення держави до розвитку соціальної, економічної компетентності вчителів і відповідного внесення корінних змін в організацію базової вищої освіти, а також післядипломної педагогічної освіти як системи, яка надає можливість безперервного «спеціалізованого вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальної) та практичного досвіду» [8]. Вищезазначене стосується і вчителів початкової школи.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Зважаючи на актуальність проблеми, закономірним є збільшення чисельності наукових досліджень соціальної компетентності особистості. Так, ідеї компетентнісного підходу в професійній підго-

товці розвивають Н. Бібік, О. Гура, Л. Даниленко, Е. Зеєр, Л. Карамушка, В. Луговий, А. Маркова, В. Маслов, Л. Паращенко, Є. Павлютенков, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Різні аспекти процесу формування соціальної компетентності перебували у центрі уваги таких вітчизняних та зарубіжних вчених, як В. Байденко, Р. Гришкова, І. Зимня, У. Каннінг, Б. Креме, В. Куніцина, В. Ландшеєр, Г. Рот, Б. Рунде, В. Сейд, Б. Шпінаг, Г. Шотмейєр та ін. У наукових працях С. Гончарова, В. Куніциної, В. Первутинського та інших учених розглянуто сутнісні, змістовні, структурні характеристики соціальної компетентності. У колі уваги науковців знаходиться формування соціальної компетентності різних категорій майбутніх професіоналів: спеціалістів органів внутрішніх справ у процесі професійної підготовки (В. Бочаров), майбутніх педагогів на прикладі педколеджу (Г. Мосягіна), спеціалістів із соціальної роботи в процесі навчання у ВНЗ (Є. Муниц), практичних психологів у процесі професійної підготовки (Р. Скірко). І. Зарубінська розглянула теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю, О. Спирін – формування соціальної компетентності студентів у міжвузівському освітньому центрі.

У світлі останніх наукових тенденцій дослідники системи післядипломної педагогічної освіти (СППО) усе частіше звертаються до проблем формування компетентностей: професійної (Н. Мурована, В. Саук, Л. Шевчук, О. Юртаєва та інші), методичної (С. Івашнюва), полікультурної (О. Котенко), психолого-педагогічної (Н. Лісова), інформаційної (О. Нікулочкіна), правової (В. Олійник), економічної (О. Онуфрієва, Г. Дмитренко, О. Шпак та ін.). Питання розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у СППО ще не перебувало в колі уваги науковців.

Щодо поняття «соціальна компетентність», то на сьогодні не існує однозначного підходу у визначенні його сутності, характеристики структури і функцій. З од-

ного боку, соціальна компетентність є важливим елементом професійної діяльності (З. Количева, Н. Малюткіна), складовою професійної компетентності (Н. Гарашкіна, В. Кричевський, А. Маркова, Є. Трифонов та ін.), пов'язана з професійною компетентністю (В. Каманова, Л. Мітіна, С. Рачева); соціально-психологічна – є складовою професійно-педагогічної компетентності (Н. Кузьміна).

З іншого – з огляду на те, що соціальна компетентність виявляється в різних сферах діяльності (у тому числі й економічній), розвивається протягом усього життя людини, зміст якого змінюється відповідно до соціальних ролей, особливостей соціального досвіду, віку, знань, соціального замовлення тощо, вона (соціальна компетентність) є більш глибоким та широким поняттям. Саме тому в науковій літературі можна знайти твердження, що професійну компетентність можна розглядати як складову (Н. Павлик) [12], як форму прояву (Н. Бобрич) соціальної компетентності.

Безперечно, феномен соціальної компетентності є багатограним. Вона може подаватися як складна комплексна система компетентностей, яка забезпечує людині успіх у соціальних ситуаціях (Т. Беляєва, С. Хазова). Приміром, С. Хазова [15] у структурі соціальної компетентності (п'ять складових) виокремлює політичну і соціально-економічну, соціально-комунікативну, полікультурну, інформаційно-інструментальну, індивідуально-особистісну. Т. Беляєва у дев'яти сегментній структурі соціальної компетентності серед інших виокремлює й економічну складову.

Таким чином, можна стверджувати про існування взаємозв'язку та взаємовпливу соціальної й економічної компетентностей.

Мета статті – дослідити можливості розвитку соціальної компетентності (економічного сегмента) вчителя початкової школи засобами економічної освіти у післядипломному процесі.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що кожна людина, а не тільки вчитель, у професійній діяльності й в особисто-

му житті постійно стикається із соціально-економічними проблемами, адже виконує соціальні функції як громадянин, учасник ринку тощо. Саме тому розвиток економічної компетентності в процесі економічної освіти та виховання має бути безперервним з огляду не тільки на економічний ефект (розвиток економічного мислення, удосконалення економічних навичок та умінь, професійна підготовка на основі економічних знань) (О.Шпак), а й на соціальний, який реалізується у всіх сферах життєдіяльності особистості і виявляється тільки через тривалий час. Починати розвивати економічну компетентність варто якомога раніше: у родині, дошкільних закладах, початковій школі. Одним із шляхів підвищення ефективності економічного виховання й освіти школярів є безперервна система зростання економічної компетентності керівників, учителів шкіл, батьків, вихователів (О. Будник, Н. Грама, Л. Даниленко, А. Нісімчук, В. Олійник, О. Падалка, О. Шпак та ін.), організація спеціальної підготовки педагогів, визначення її змісту (О. Онуфрієва, Г. Дмитренко, О. Шпак та ін.).

Щодо сутності поняття «економічна компетентність», то результати аналізу психолого-педагогічної літератури показали, що дослідники виявляють різні підходи. Привертає увагу практично-прикладний зміст поняття в дослідженнях Т. Беляєвої [2], яка сегмент економічної компетентності в структурі соціальної розуміє як елементарні знання про товарно-грошові відносини, ринок, уміння реалізовувати економічні знання в реальних ситуаціях, пов'язаних з оплатою праці, товарів, послуг, готовність включитися у товарно-грошові відносини, ринкова орієнтація.

У визначеннях багатьох науковців економічна компетентність пов'язана або вказує на певний рівень професійної діяльності. Зокрема, економічна компетентність розглядається як сукупність економічних знань і практичних умінь, досвіду, економічної культури та мислення, наявність стійкої потреби та інтересу до професійної

компетентності (О. Ануфрієва) [1]; процес і результат передачі на основі методичного забезпечення засвоєних економічних, соціальних, правових і моральних категорій, достатньо цілісну суть виробництва, розподілу, обміну і споживання матеріальних і духовних благ, формування економічного мислення з метою забезпечення ефективної діяльності ЗНЗ (В. Дивак) [6]; здатність результативно здійснювати управлінську діяльність у галузі освіти на основі ґрунтовних економічних знань, умінь, навичок і особистісних якостей (Т. Бурлаєнко) [3]. Вона виражається в наявності ціннісного ставлення до педагогічної професії, професійних знань і умінь в галузі економіки, узятих в єдності (Н. Лацко) [9], свідчить про рівень професійної компетентності (І. Яковлева) [16, с. 9]; відображає економічні компетенції, забезпечує ефективне і доцільне здійснення діяльності в різних сферах і сегментах економіки у відповідності з прийнятими в сучасному суспільстві правовими і моральними нормами, виявляється в єдності особистісних, когнітивних і діяльнісних сторін особистості (О. Назарова) [10].

Спільні погляди заходимо у П. Беспалова, який зазначає, що економічна компетентність характеризує зрілу особистість людини сучасного економічного суспільства. Науковець акцентує на тому, що вищезначена компетентність є базисним, інтегральним особистісним утворенням, яке охоплює три основні підструктури особистості – мотивацію, здатність, досвід (П. Беспалов) [13].

Поєднуючи соціально-економічну та політичну компетентність, С. Хазова розуміє їх зміст як орієнтацію в політичній обстановці, у тенденціях світового та державного розвитку, у державних і світових соціально-економічних процесах; здатність до прийняття відповідальності, участі в розробці групових рішень; наявність власного погляду на політичні і соціально-економічні процеси, прагнення брати в них участь.

Цілком слушно авторка акцентує на важливості розвитку здатності до прийняття

відповідальності, що в існуючій соціально-економічній ситуації є актуальним.

Економічну компетентність як певний результат розглядають Г. Федорук та О. Остапівський. Зокрема, Г. Федорук [14] розуміє її як перевірений практикою результат пізнання економічної діяльності, адекватне відбиття її в мисленні через сукупність уявлень, понять, суджень, теорій, ідей. Водночас справедливим є твердження О. Остапівського, що економічна компетентність проявляється як економічна успішність або неуспішність особистості [11].

Привертає увагу визначення поняття «економічна компетентність» Н. Грами, у якому чітко простежується зв'язок соціального, економічного, професійного через призму соціального досвіду. Науковець розуміє економічну компетентність як форму відображення особистістю особливостей організації соціального досвіду за допомогою трьох провідних сфер: психолого-економічної, соціолого-економічної, економіко-педагогічної. Як соціальна, вона розкривається суб'єктивними характеристиками економічних і соціальних процесів [5].

Як видно, у кожному з визначень простежується єдність соціального та економічного, їх взаємний вплив. Саме тому розвиток економічної компетентності має відбуватися одночасно із розвитком соціальної в процесі економічної освіти.

У свій час А. Амендом було визначено засоби економічного виховання школярів, до яких він відносив різноманітні друковані та наочні навчальні посібники (як джерело знань, носій змісту навчання, а також засіб навчання, що має матеріальну форму, пов'язану зі змістом навчання, з процесом засвоєння цього змісту), діяльність університетів і лекторіїв педагогічних та економічних знань, відповідні інструктивні документи тощо.

Під засобами навчання С. Гончаренко розуміє «матеріальні об'єкти і природні предмети, а також штучно створені людиною, які використовуються в навчально-виховному процесі як носії навчальної ін-

формації, як інструмент діяльності педагога і учнів для досягнення поставленої мети навчання, виховання, розвитку» [4, 179]. Мова йде про різні види джерел знань, матеріалізовані знаряддя, які забезпечують організовану взаємодію учасників навчального процесу (змістові та процесуальні). Це ТЗН, комп'ютерні технології навчання, різні види наочності, засоби візуалізації (слайди, схеми, таблиці, рисунки, моделі, графічні зображення, презентації, демонстрації), спостереження, дидактичний текст, а також прийоми систематизації знань, структурування матеріалу, конспекти-схеми, структурно-логічні схеми (СЛС), опорно-інформаційні схеми (ОІС), тематичний план, методика змістовних острівців, навчальний модуль, блок інформації, графічні зображення [7].

З огляду на форми підготовки педагогічних кадрів усіх спеціальностей у післядипломному процесі засобами економічної освіти визначаємо: соціальний потенціал інтенсивних освітніх технологій, спецкурсів, проблемних 2–4-тижневих курсів, міжкурсової підготовки у формі: методичної роботи на шкільному, районному обласному рівнях, самоосвіти педагога, методичної та післядипломної освіти, масової підготовки та створення інформаційних пунктів, опорних шкіл, підготовки в умовах традиційного навчання та навчання на основі соціально-психологічного тренінгу, модульно-персоналогічного навчання; методи розвитку соціальної компетентності на основі предметів економічного циклу; джерела соціально-економічного розвитку інфраструктури регіону, країни, світу; медіапродукти засобів масової інформації, які пов'язані з проблемами соціально-економічного розвитку.

Переконані, що розвиток соціальної компетентності (економічної характеристики) має здійснюватися як на теоретико-методологічному, так і на практично-прикладному рівні через первинне побутове сприйняття, адже більшість учителів початкової школи не отримали базову економічну освіту.

Враховуючи надпредметний характер соціальної компетентності особистості, її розвиток у вчителів початкових класів має відбуватися шляхом наповнення навчальної економічної інформації й практичних завдань соціальним змістом і поглиблення соціальної компоненти змісту курсової підготовки. Саме тому до нових ліцензійних планів підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» ЗОР було внесено теми, які стосуються розвитку соціального інтелекту, соціального досвіду, соціальної та економічної компетентності вчителя, доопрацьовано зміст, поглиблено соціальну компоненту програм курсової перепідготовки, курсів «Початки економіки» (очної та дистанційної форми), спецкурсів, навчально-методичного забезпечення. Крім цього, у період міжкурсової підготовки здійснює роботу постійний обласний семінар «Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра» на базі Запорізького колегіуму № 98, проведено триденні тренінги «Професійний і духовний розвиток педагога на основі його соціального досвіду» на базі ЗНЗ № 76 м. Запоріжжя, «Духовно-економічне виховання молодших школярів на основі авторського курсу «По-

чатки економіки» на базі Криворізької спеціалізованої школи № 70 з поглибленим вивченням економіки та права для вчителів початкової школи.

Слід зазначити, що збагачення змісту тренінгів соціальною компонентою довело соціальне значення й актуальність курсу «Початки економіки» та технології ДЕВ молодших школярів, а результати тестування показали підвищення рівня економічної й соціальної компетентності вчителів початкових класів.

Висновки. Отже, визначальним чинником розвитку соціальної компетентності вчителів (економічного сегмента) може бути післядипломна педагогічна освіта, адже вона здатна швидко реагувати на соціально-економічні зміни, розкриває широкі можливості для розвитку соціальної компетентності вчителя безперервно в курсовий і міжкурсовий період шляхом поглиблення її соціальної компоненти, впливу внутрішніх мотиваційних і зовнішніх чинників, активної позиції вчителя у післядипломному освітньому процесі.

Перспективи подальших досліджень убачаємо в дослідженні впливу засобів медіа на розвиток соціальної компетентності вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Ануфрієва О. Л.** Компетентнісний підхід до економічної освіти [Електронний ресурс] / О. Л. Ануфрієва // Інформаційний портал. – Режим доступу : http://magdalynivka.at.ua/index/kompetentnisnij_pidkhd/0-54
2. **Беляєва Т. Б.** Модель соціальної компетентності / Т. Б. Беляєва // Вестник Новгородского государственного университета. – 2005. – № 31. – С. 10–12.
3. **Бурлаєнко Т.** Зміст і структура економічної компетентності майбутніх менеджерів освіти як необхідна вимога часу [Електронний ресурс] / Т. Бурлаєнко // Теорія та методика управління освітою. – 2011. – № 7. – Режим доступу : <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/tmuo/>
4. **Гончаренко С. У.** Український педагогічний енциклопедичний словник. – Вид. 2-ге, допов. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
5. **Грама Н. Г.** Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей : ав-

CITED LITERATURE

1. **O. Onufrieva.** Competence approach to the economic education / O. Onufrieva // Information web site. – Access mode: http://magdalynivka.at.ua/index/kompetentnisnij_pidkhd/0-54
2. **T. Belyaeva.** Social competence model / T. Belyaeva // Novgorod state university bulletin. – 2005. – №31. – P. 10-12.
3. **T. Burlaienko.** Content and structure of economic competence of future education managers as the necessary requirement of time / T. Burlaienko // Theory and methods of education management. – 2011. – № 7.
4. **S. Honcharenko.** Ukrainian pedagogical encyclopedic dictionary. The second issue, completed and corrected – Rivne: Volynski oberehy, 2011. – 552 p.
5. **N. Hrama.** Theoretical and methodological bases of pre-school institution educator professional training to economic training of children: Ed. D. self-referent discourse: 13.00.04 / N. Hrama; Kharkiv State Pedagogical University named after H. Skovoroda. – Kharkiv, 2004. – 45 p. – Ukr.

тореф. дис... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Н. Г. Грама; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 45 с.

6. **Дивак В. В.** Удосконалення економічної компетентності керівників середньої освіти для ефективної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / В. В. Дивак. – Режим доступу : <http://www.ime.edu-ua.net/em5/content/08dvwsgo.htm>.

7. **Дмитриченко Л. І.** Особливості викладання економічної теорії [Електронний ресурс] / Л. І. Дмитриченко. – Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/649/index-54993.html>.

8. Закон про освіту. Частина перша статті 47 в редакції Закону N 1158-IV (1158-15) від 11.09.2003 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/normativno_pravova_baza11/.

9. **Лацко Н. А.** Экономическая компетентность: понятие, пути формирования [Электронный ресурс] / Н. А. Лацко. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/20_DNII_2012/Pedagogica/2_114357.doc.htm.

10. **Назарова О. Г.** Экономическая компетентность выпускников учреждений начального профессионального образования: структура и содержание [Электронный ресурс] / О. Г. Назарова // Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – № 74-2. – С. 200-203. – Режим доступа : <http://elibrary.ru/item.asp?id=12362010>.

11. **Остапівський О. І.** Економічна соціалізація: психосемантичні можливості дослідження [Електронний ресурс] / О. І. Остапівський. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/691/94/>.

12. **Павлик Н. П.** Компетентність як категорія теорії виховання / Н. П. Павлик // Педнауки. – К., 2008.

13. **Трифонов Е. В.** Психофизиология человека: русско-англо-русская энциклопедия [Электронный ресурс] / Е. В. Трифонов. – [12-е изд.]. – 1996-2008. – 5000 с. – Режим доступа : <http://tryphonov.narod.ru/tryphonov6/terms6/cmprcm.htm>. – Заголовок з екрану.

14. **Федорук Г. М.** Інтерактивні технології у формуванні готовності майбутніх учителів трудового навчання до розвитку економічної компетентності учнів [Електронний ресурс] / Г. М. Федорук. – Режим доступу : ito.vspu.net...kafedru/matem_fizuka...texnologii.pdf.

15. **Хазова С. А.** Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту [Электронный ресурс] / С. А. Хазова. – М. : Академия Естествознания, 2010. – Режим доступа : <http://www.monographies.ru/61-2394>.

16. **Яковлева И. Г.** Контекстный подход к формированию экономической компетентности студентов в образовательном пространстве колледжа (на примере дисциплины «Экономика организации») [Электронный ресурс] : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.08 / И. Г. Яковлева ; Ульяновский гос. ун-т. – Ульяновск, 2012. – Режим доступа : <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii/1a1041.php>.

6. **V. Dyvak.** The improvement of economic competence of secondary education leaders for effective activity of general education institutions. – Access mode: <http://www.ime.edu-ua.net/em5/content/08dvwsgo.htm>.

7. **L. Dmytrychenko.** Features of economic theory teaching. [Web site] – Access mode: <http://zavantag.com/docs/649/index-54993.html>.

8. The law on education article 47 part I as reworded by the Law N 1158-IV (1158-15) dated 11.09. 2003 [Web site] – Access mode: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/693/normativno_pravova_baza11/.

9. **N. Latsko.** Economic competence: comprehension, ways of forming [Web site]. – Access mode: http://www.rusnauka.com/20_DNII_2012/Pedagogica/2_114357.doc.htm.

10. **O. Nazarova.** Economic competence of primary professional education institutions graduates: the structure and content / O. Nazarova // The Herzen State Pedagogical University of Russia bulletin. – 2008. – №74-2. – С.200 – 203 [Web site]. – Access mode: <http://elibrary.ru/item.asp?id=12362010>.

11. **O. Ostapivskiy.** Economic socialization: psycho semantic opportunities of research / www. VuzLib.com [Web site] – Access mode: <http://vuzlib.com/content/view/691/94/>.

12. **N. Pavlik.** Competence as the category of training theory / N. Pavlik // Pednauky. – Kyiv, 2008

13. **E. Trifonov.** Psychophysiology of the person: Russian-English-Russian encyclopedia [Web site] / E. Trifonov. – [the 12-th issue]. – 1996-2008. -5000 p. – Access mode: <http://tryphonov.narod.ru/tryphonov6/terms6/cmprcm.htm>. – Screen title.

14. **H. Fedoruk.** Interactive technologies in forming of readiness of future crafts teachers for development of pupils' economic competence [Web site]. – Access mode: ito.vspu.net...kafedru/matem_fizuka...texnologii.pdf.

15. **S. Khazova.** Physical fitness and sports competitive specialist competence. – Moscow: Academy of natural science, 2010. [Web site]. – Access mode: <http://www.monographies.ru/61-2394>.

16. **I. Yakovleva.** Context approach to forming of economic competence of students in college educational space (as an example of subject «Organization economy»): Cand. Sc. {Education} self-referent discourse: 13.00.08 / I. Yakovleva; Ulyanovsk state university – Ulyanovsk, 2012. – Rus. – [Web site]. – Access mode: <http://dissers.ru/avtoreferati-kandidatskih-dissertatsii/1a1041.php>.



Аліна СБРУЄВА

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи
Сумського державного педагогічного
університету імені А. С. Макаренка

УДК 378.1.014.24

**ІНТЕРНАЦІО-
НАЛІЗАЦІЯ
ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ПРІОРИТЕТИ
КОМПЛЕКСНОЇ
СТРАТЕГІЇ
ЄВРОПЕЙСЬКОГО
СОЮЗУ**

© Сбруєва А., 2013

Ключові слова: інтернаціоналізація, вища освіта, стратегія, Європейський Союз.

У статті окреслено сутність поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», схарактеризовано цільові пріоритети, змістові засади та механізми реалізації комплексної європейської стратегії інтернаціоналізації вищої освіти (European higher education in the world, 2013), визначено пріоритетні завдання розробки національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти України.



Актуальність проблеми. Одним із визначальних чинників сучасного етапу розвитку цивілізації є інтернаціоналізація всіх аспектів та проявів життя суспільства. «Інтернаціоналізація, – підкреслюють міжнародні гуру у сфері теорії вищої освіти Ф. Альтбах та У. Тайхлер, – є абсолютно неминучою. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» [4]. Важливою сферою інтернаціоналізації сучасного життя є вища освіта, що перетворилась в умовах побудови суспільства знань на потужну продуктивну силу, яка все більше визначає конкурентоспроможність національних держав.

Значна частина українських університетів уже сьогодні має досвід організації міжнародної мобільності студентів і викладачів, участі в міжнародних освітніх і наукових програмах, розвитку стратегічного партнерства з університетами інших країн та міжнародними університетськими мережами. Однак такий досвід має, на нашу думку, нечис-

темний характер, не приводить до суттєвого підвищення якості вищої освіти, її інноваційного розвитку. Важливою причиною такого стану речей є відсутність комплексних інституційних та національної стратегій у досліджуваній сфері.

Мета і завдання дослідження. З огляду на наведені вище міркування, доцільним вважаємо з'ясування цільових пріоритетів, змістових засад та механізмів реалізації новітньої європейської стратегії інтернаціоналізації вищої освіти («European higher education in the world») [5], визначення пріоритетних завдань інтернаціоналізації системи вищої освіти України.

Дослідження виконано за допомогою **методів** теоретичного аналізу, а саме: *методу термінологічного аналізу*, що забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ шляхом виявлення та уточнення значень і смислів основоположного поняття «інтернаціоналізація вищої освіти»; *системно-структурного аналізу*, що став основою для з'ясування цільових пріоритетів, змістових засад і механізмів реалізації досліджуваної стратегії інтернаціоналізації європейської вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. До основоположних понять нашого дослідження ми відносимо передусім такі, як «інтернаціоналізація вищої освіти», «глобалізація», «регіоналізація», «мобільність» (зовнішня, внутрішня, індивідуальна, групова, програмна, інституційна), «міжнародна освіта» (інтернаціональна, транснаціональна, транскордонна) та деякі інші. Обмежений обсяг статті не дає можливості схарактеризувати весь означений термінологічний ряд, до того ж ми приділили цьому питанню велику увагу у наших попередніх дослідженнях [1; 2; 3]. У цьому контексті обмежимося з'ясуванням сутності основоположного поняття «інтернаціоналізація вищої освіти», що вже понад трьох десятиліть є предметом розгляду численних західних (Ф. Альтбах, М. Ван дер Венде, Х. де Вітт, Б. Еллінгбо, К. Клесек, Д. Местенхаузер, Дж. Найт, С. Маргінсон, М. Содерквіст, М. Харрарі та ін.) та українських (В. Анру-

щенко, Я. Болюбаш, М. Згуровський, О. Козієвська, В. Кремень, М. Степко, Д. Табачник, О. Хомерікі, В. Шинкарук та ін.) дослідників. Однак першість у цій низці імен одностайно віддано Дж. Найт [8], на розвідки якої посилаються всі без виключення науковці світу, які досліджують означену проблему.

Оскільки інтернаціоналізація вищої освіти швидко прогресує, помітною є динаміка поглядів науковців на цей процес: від зосередження на інституційному вимірі, що полягає в «інтеграції міжнародного та інтеркультурного виміру у навчальну й наукову діяльність, сервісні послуги вищих навчальних закладів» [8, 5], до цілісного розгляду всіх можливих вимірів інтернаціоналізаційного процесу у сфері вищої освіти. Найбільш значимими з цих вимірів ми вважаємо такі:

Глобальний: програми інтернаціоналізації вищої освіти, здійснювані у контексті освітньої політики міжнародних організацій (ОЕСР, ЮНЕСКО, СБ, СОТ). Сутність таких програм полягає в розробці міжнародних стандартів якості транскордонної освіти, норм міжнародної торгівлі освітніми послугами, етичних кодексів здійснення наукових досліджень, критеріїв рейтингової оцінки діяльності університетів тощо.

Регіональний: регіональні стратегії інтернаціоналізації національних систем вищої освіти, що є складовою широкої політики нового регіоналізму, який передбачає поглиблення соціально-економічної, політичної та культурно-освітньої інтеграції в межах геополітичних регіонів світу. Інструментами розвитку таких процесів стали регіональні стандарти якості вищої освіти; міжнародні регіональні університети; програми мобільності суб'єктів академічної діяльності та навчальних програм тощо.

Національний. Експерти ОЕСР визначають чотири типи національних стратегій інтернаціоналізації вищої освіти: *досягнення взаєморозуміння*, що є характерним найбільшою мірою в межах Європейського Союзу (прикладом може слугувати програ-

ма «Еразмус»); *отримання прибутку*, що є пріоритетним, наприклад, для розвинених англосовітних країн (США, Великої Британії та Австралії), які є лідерами на глобальному ринку міжнародної освіти; *кваліфікованої міграції*, до якої вдаються, зокрема, деякі «сивіючі» суспільства Західної Європи; нарощування інтелектуального потенціалу, що є пріоритетом швидко зростаючих економік Китаю, Індії, Бразилії тощо [9, 215–220].

Міжінституційний: програмна мобільність, міжнародні дослідницькі та експертні мережі, твінінгові та френчайзингові форми академічного співробітництва.

Інституційний: надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті (зовнішня та внутрішня мобільність студентів, викладачів, науковців, адміністраторів).

Індивідуальний: індивідуальна академічна і професійна мобільність студентів та академічного персоналу; формування інтернаціональної (космополітичної) особистості громадянина світу, що є інтелектуально, морально й естетично відкритим до неупередженого сприйняття людей та до свіду інших культур [10].

Отже, інтернаціоналізація вищої освіти є процесом багатовимірним і багатоаспектним. У нашому дослідженні мова йтиме про регіональний вимір інтернаціоналізації вищої освіти, що передбачає розгляд пріоритетів освітньої політики Європейського Союзу в досліджуваній сфері.

Підкреслимо, що протягом останніх двох десятиліть Європейським Союзом було прийнято цілу низку документів, що стосувалися різних аспектів інтернаціоналізаційних процесів: формування європейського виміру вищої освіти країн регіону, розробка регіональних стандартів якості та Європейської рамки кваліфікацій, розвиток партнерства з бізнесовими структурами регіону тощо. До таких документів відносяться, передусім, такі: «Роль університетів у Європі знань» (The role of the universities in the Europe of knowledge), 2003 р.; «Мобілізація

інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів в реалізацію Лісабонської стратегії» (Mobilising the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy), 2005 р.; «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research and innovation), 2006 р.; «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (Modernising universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy), 2007 р.; «Інтернаціоналізація вищої освіти» (The internationalisation of higher education), 2010 р.; «Підтримка економічного розвитку та створення нових робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти» (Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems), 2011 р.; «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes), 2012 р.

Наступним, узагальнюючим кроком у розробці комплексної стратегії інтернаціоналізації європейської вищої освіти стало прийняття документу «Європейська вища освіта у світі» (11 липня 2013 р.), у якому, перш за все, сформульовано аргументи щодо необхідності активних системних інтернаціоналізаційних зусиль як на загальноєвропейському, національному, так і на інституційному рівнях. Пріоритетним з усіх наведених в аналізованому документі міркувань з цього приводу ми вважаємо завдання «розвитку стратегічного партнерства, яке дозволить Європі більш ефективно розв'язувати глобальні проблеми» [5, 2]. Об'єднана Європа поставила перед вищою освітою завдання більш ефективної участі в глобальній конкурентній боротьбі за іноземних студентів, підвищення якості викладання та створення кращих можливостей для наукових досліджень. У зв'язку з

демографічними проблемами Європа відчуває дефіцит талановитої молоді, тому залучення та утримання «кращих мізків» з усього світу усвідомлюється як важливий чинник підвищення інтелектуального потенціалу регіону, а отже, і його інноваційної та конкурентної спроможності на глобальному ринку товарів і робочої сили.

Нова комплексна стратегія охоплює три ключові сфери інтернаціоналізації вищої освіти: 1) міжнародна мобільність студентів і персоналу; 2) надання міжнародного виміру та світової якості курикулуму, розвиток цифрової грамотності; 3) стратегічне співробітництво, партнерство та нарощування інноваційного потенціалу. Далі проаналізуємо цільові пріоритети, зміст і запропоновані у стратегії Європейського Союзу механізми розвитку процесу інтернаціоналізації.

Міжнародна мобільність студентів та академічного персоналу. Пріоритетом у цій сфері є розвиток ступеневої (degree mobility) та кредитної (credit mobility) мобільності студентів. Зростання абсолютних показників студентської мобільності має глобальний характер: протягом останніх років ця цифра щорічно збільшується на 7 % [5, 4]. Найбільшими країнами-постачальниками студентів вже тривалий час є Китай, Індія та Корея: 52 % від загальної кількості студентів, що їдуть за кордон здобувати академічний ступінь (degree mobility) [5, 4]. Кредитна мобільність отримала найбільшого розвитку в європейських країнах у межах програми *Еразмус*, якою за 26 років діяльності було охоплено майже 3 млн студентів [11].

З метою порівняльної характеристики рівня розвитку в'їзної мобільності студентів у країнах-лідерах інтернаціоналізаційного процесу та в Україні звернемося до матеріалів «Всесвітнього довідника освіти» (Global Education Digest – GED) Інституту статистики ЮНЕСКО [6] (*див. табл.*).

Як видно з даних GED-2012, сукупна частка іноземних студентів, що навчаються у країнах Західної Європи (у Довіднику подані дані за 2010 рік), є досить високою (згідно з нашими розрахунками, вона ста-

новить 35,83 % глобального ринку міжнародної освіти). Європейськими лідерами у цьому контексті є Велика Британія, Франція та Німеччина, які сукупно рекрутують 63 % іноземних студентів, що навчаються в межах Європейського простору вищої освіти [4, 4]. Важливим показником рівня інтернаціоналізації освітньої системи є відсоток іноземних громадян від загальної кількості студентів (inbound mobility rate – IMR), що навчаються у країні.

Таблиця

Показники в'їзної мобільності студентів за даними GED-2012 [6, 130–133]

Країна	Кількість іноземних студентів у країні	% глобального ринку міжнародної освіти	% іноземних громадян від загальної кількості студентів
США	684 714	19, 16	3,4
Велика Британія	389 958	10, 91	...
Австралія	271 231	7, 59	21,2
Франція	259 935	7, 27	...
Німеччина	200 862	5, 62	...
Японія	141 599	3, 96	3,7
Росія	129 690	3, 62	1,4
Канада	95 590	2, 67	...
Китай	71 673	2, 00	0,2
Україна	37 674	1, 05	1,4
Країни Західної Європи	1 280 445	35, 83	5,6
У світі	3 572 840	100	2,0

На жаль, у Довіднику відсутні показники IMR, що стосуються Великої Британії, Франції та Німеччини, однак середній показник IMR країн Західної Європи становить 5,6 %, тоді як серед країн-лідерів ринку міжнародної освіти найвищого рівня IMR досягла Австралія (21,2 %), де здійснюються суттєві зусилля у цій сфері як на державному, так і на інституційному рівнях.

Серед механізмів реалізації стратегії розвитку студентської мобільності європейським пріоритетом названо досягнення прозорості та взаємовизнання навчальних програм і академічних ступенів, що існують у

ВНЗ різних країн. Величезна робота в цьому напрямі була здійснена в межах Болонського процесу, що полягала, передусім, у запровадженні ECTS, Додатка до диплома, Європейської рамки кваліфікацій. Іншими важливими завданнями у контексті розглядуваного питання є: удосконалення імміграційних правил для студентів з країн, що не є членами ЄС [7]; розвиток сервісних служб для іноземних студентів у ВНЗ; розробка схем двосторонньої мобільності, особливо у тих галузях, де країни ЄС відчувають дефіцит якості підготовки фахівців [7, 5–6].

Важливим аспектом розглядуваної проблеми є розвиток професійної мобільності персоналу навчальних закладів, що становить інтерес як для суб'єктів освітньої діяльності, так і для інституцій у цілому. Метою такої мобільності є набуття викладачами, дослідниками та адміністраторами нових професійних, зокрема інтеркультурних, компетентностей, приєднання до міжнародних професійних асоціацій та експертних мереж. Актуальним визнано розвиток інституційних стратегій мотивації персоналу до набуття міжнародного досвіду професійної діяльності.

2. *Інтернаціоналізація та удосконалення якості курикулуму, розвиток цифрової грамотності.* Оскільки транскордонна мобільність студентів охоплює у країнах ЄС у середньому не більше 10–20 % університетської молоді [5, 6], актуальним є розвиток міжнародного виміру вищої освіти для всіх, тобто так званої *внутрішньої інтернаціоналізації* (internationalisation at home). Механізмами вирішення цього завдання повинні стати:

– надання курикулуму інтеркультурного та більш гнучкого характеру;

– більш ефективне використання інноваційного потенціалу викладачів університету, що мають міжнародний досвід професійної діяльності, закордонних фахівців та студентів, що перебувають у ВНЗ, для ознайомлення з освітніми традиціями інших країн та освітніх культур, творчого запозичення прогресивних педагогічних технологій;

– розвиток віртуальних кампусів, дисциплінарних і мультидисциплінарних навчальних мереж, утворення спільних і відкритих баз методичного забезпечення навчальних курсів;

– створення додаткових можливостей для розвитку іншомовних компетентностей викладачів і студентів, зокрема, шляхом викладання навчальних курсів іншими мовами (передусім англійською), запровадження двомовних навчальних програм;

– розширення використання новітніх ІТ-технологій, зокрема *відкритих освітніх ресурсів* (Open Educational Resources – OER), *відкритого методичного забезпечення навчальних курсів* (Open Courseware – OCW), *масових навчальних он-лайн курсів* (Massive Open Online Courses – MOOCs);

– урізноманітнення програм дистанційного навчання, що дозволяють залучити нові контингенти студентів, зокрема, людей третього віку, з особливими освітніми потребами та можливостями тощо [5, 6–8].

В аналізованій нами стратегії ЄС підкреслено не тільки нові можливості, але й виклики, що несуть із собою для традиційних провайдерів вищої освіти інноваційні ІТ-технології: швидкий розвиток нових напрямів електронного навчання, передусім MOOCs, ставить перед університетами всього світу завдання переосмислення своєї місії, організаційної структури, методики викладання навчальних предметів; активізації участі в міжнародних професійних громадах з метою підвищення якості своєї діяльності та розвитку інноваційного потенціалу [5, 7].

3. *Стратегічне співробітництво, партнерство та нарощування інноваційного потенціалу.* У розвитку програм студентської мобільності європейських країн фахівці Єврокомісії вирізняють два домінуючих підходи:

1) вибіркового рекрутингу талановитих іноземних студентів до магістерських і докторських програм у межах більш широкої політики залучення у національну економіку висококваліфікованих фахівців, дефіцит яких відчувається у «сивіючих суспільствах»;

2) масовий рекрутинг іноземних студентів з метою залучення до національної економіки додаткових коштів, джерелом яких є платня за в'їзд та проживання у країні, за навчання тощо (наприклад, Велика Британія отримала у 2010 р. від ринку міжнародної освіти 8,25 млрд) [7, 5].

Підкреслимо, що будь-який із зазначених підходів або їх «мікс» здійснюється в умовах загострення конкурентної боротьби за якісні інтелектуальні ресурси, до якої залучається все більша кількість країн світу. Перевагами європейських систем вищої освіти у цій боротьбі, на думку експертів ЄС, є, передусім, якісні навчальні програми, орієнтовані на сучасний ринок кваліфікованої робочої сили; можливість навчатися за міждисциплінарними програмами та здобути подвійний академічний ступінь (joint and double degrees); подвійні докторські програми світового рівня; новітні можливості співробітництва закладів освіти, науки та виробництва, запроваджені Європейським інститутом інновацій та технологій (The European Institute of Innovation and Technology – EIT), зокрема, розвиток *Спільнот знань та інновацій* (Knowledge and Innovation Communities – KICs) [5, 8], формування *Альянсів знань* (Knowledge Alliances) у межах програми *Erasmus+*, утворення *Інноваційних навчальних мереж* (Innovative Training Networks) та *Європейського промислового докторату* (European Industrial Doctorate) у межах програми *Marie Skłodowska-Curie Actions* [5, 13]. Однак досягнення лідерських позицій у сучасній вищій освіті неможливе без співробітництва з іншими ВНЗ, навчальними та дослідницькими мережами як у межах Євроregionу, так поза ним; ініціативної участі в розвитку національних, європейських та глобальних інноваційних систем. Обов'язковими учасниками міжнародного співробітництва повинні стати поряд із ВНЗ майбутні роботодавці: їх участь є необхідною в укладанні інноваційних навчальних програм, що спрямовані на розвиток підприємницьких компетентностей випускників ВНЗ та їх здатності до працевлаштування на міжнародному ринку праці.

З'ясування цільових пріоритетів стратегії інтернаціоналізації вищої освіти дозволило експертам запропонувати механізми політичної та фінансової підтримки, що повинні бути реалізовані ЄС на наднаціональному рівні протягом наступних років. Пріоритетними об'єктами такої підтримки повинні стати:

- нові програми міжнародної мобільності, зокрема програми *Erasmus+* (можливість академічної та професійної мобільності для 135 тис. студентів та академічного персоналу з країн, що не є членами ЄС) та *Marie Skłodowska-Curie Actions* (можливість розпочати та продовжувати наукову кар'єру в Європі для 15 тис. дослідників з поза меж ЄС). У рамках цих програм передбачається також надання 60 тис. стипендій для студентів, що здобувають подвійні магістерські та докторські ступені;

- стратегічні угоди між університетами з країн ЄС та інших регіонів світу, спрямовані на розвиток їх інноваційної спроможності (передбачається підтримка реалізації близько 1 тис. таких угод);

- комплексний європейський рейтинг університетів *U-Multirank*, метою якого є підвищення рівня прозорості та порівнюваності всіх аспектів діяльності як європейських університетів, так і ВНЗ з інших регіонів світу;

- співпраця національних рекрутингових агенцій та європейських інформаційних ресурсів на кшталт *Study in Europe*, *Destination Europe*, *EURAXESS* тощо;

- мережі випускників програм міжнародної мобільності, які є інструментом *м'якої дипломатії*, спрямованої на залучення нових контингентів студентів до європейських ВНЗ;

- міжнародні ярмарки європейської вищої освіти (European Higher Education Fairs), що слугують важливим джерелом інформації щодо освітніх та дослідницьких можливостей європейських університетів;

- ЕІТ і створені в ньому KICs, що мають на меті розвиток міжнародного співробітництва у розв'язанні глобальних проблем людства [5, 10–14].

Висновки. На завершення розгляду цільових пріоритетів, змісту та механізмів запровадження нової європейської стратегії інтернаціоналізації вищої освіти підкреслимо, що аналізовані нами перспективи є особливо значимим для України, система вищої освіти якої є невід'ємною складовою ЄПВО. На часі розробка національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти в Україні, що дозволить скоординувати зусилля ВНЗ, надати їм політичну та фінансову підтримку. До створення такої стратегії повинні бути долучені всі зацікавлені групи стейкхолдерів: університети, роботодавці, студенти, експерти неурядових організацій, МОН України, парламентські комісії тощо. Актуальним вважаємо створення національної рекрутингової та інформаційної агенції, яка повинна сприяти ВНЗ у залученні іноземних студентів; розширення програм державної підтримки навчання та стажування українських студентів і викладачів у кращих університетах світу; розробку схем мотивації та підтримки міжнародної активності викладачів, науковців управлінців ВНЗ; утворення національної мережі адміністраторів міжнародної діяльності університетів та представницька участь фахівців у відповідних міжнародних фахових мережах. Переконані, що цільові пріоритети та механізми реалізації національної стратегії інтернаціоналізації вищої освіти України повинні бути скоординовані з відповідною європейською стратегією (European higher education in the world), що стала предметом нашого аналізу.

ЛИТЕРАТУРА

CITED LITERATURE

1. **Сбруєва А. А.** Інтернаціоналізація вищої освіти: сутність поняття та системні зміни парадигми / А. А. Сбруєва // Педагогічні науки. – Суми : СумДПУ, 2001. – С. 157–167.

2. **Сбруєва А. А.** Глобальні та регіональні тенденції розвитку вищої освіти в умовах побудови суспільства знань / А. А. Сбруєва. – Суми : СумДПУ, 2008. – 80 с.

3. **Сбруєва А. А.** Чинники інноваційного розвитку вищої освіти в умовах суспільства ризику: глобальний та регіональний контексти / А. А. Сбруєва // Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику : [монографія] / [за ред. проф. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2012. – С. 138–202.

4. **Altbach P. G.** Internationalization and Exchanges in Global University / Altbach P. G., Teichler U. // The Future of Sponsored Educational Exchanges in an Internationally Mobile Academy : a Symposium convened by the Institute of International Education and the German Academic Exchange Service (DAAD). – New York, 2000. – 15 p.

5. European higher education in the world. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 11.7.2013. COM(2013) 499 final. – 15 p.

6. Global Education Digest. – UNESCO Publishing, 2012. – 191 p.

7. Immigration of International Students to the EU. European Migration Network Synthesis Report. – European Commission, 2012. – 68 p.

8. **Knight J.** Internationalization of higher education remodeled: definition, approaches and rationales / J. Knight // Journal of studies in international education. – 2004. – Vol. 8, № 1. – P. 5–31.

9. OECD. Internationalisation and trade in higher education. – Paris : OECD publishing, 2004. – P. 215–220.

10. **Sanderson G.A** Foundation for the internationalization of the academic self / G. Sanderson // Journal of Studies in International Education. – 2008. – № 12. – P. 276–307.

11. The ERASMUS Programme – studying in Europe and more. – [Electronic resource]. – URL : <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme>



УДК 130.2+37.011

НОВІТНІ ЗМІНИ СЕРЕДНЬОЇ І ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У РОЗВИНЕНИХ ДЕРЖАВАХ СВІТУ

Анатолій ПОХРЕСНИК

кандидат філософських наук, старший.
науковий співробітник Інституту вищої
освіти НАПН України

© Похресник А., 2013

Ключові слова: вища освіта, напів-вища освіта, після-середні професійні заклади, ринок праці суспільства знань.



кщо неупереджено проаналізувати розподіл уваги українських державних діячів, політиків і журналістів до освітньої тематики, то легко помітити, що в літній період піком цікавості стає чергова

вступна кампанія у ВНЗ та обговорення постійних негативних наслідків тих попередніх рішень можновладців, що винаходилися і приймалися з якнайкращими намірами, насамперед, для поліпшення ситуації із «соціальною справедливістю» і розширення можливості отримати престижну вищу освіту для «учнів-інвалідів, сиріт, дітей чорнобильців, шахтарів, мільйонерів та ін.». Наслідком уведення подібних домінуючих привілеїв стають часті випадки виникнення безвихідних ситуацій для керівників провідних ВНЗ України, адже (як це сталося в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка [1]) для багатьох напрямів підготовки кількість заяв від абітурієнтів з першочерговим правом зарахування «поза конкурсом» набагато перевищувала визначену державними ліцензійними документами кількість місць навчання. Тим часом, про що з виразною зловтіхою писали ЗМІ, статус «інвалідів» усього за одну лише половину квітня

Досліджено новітню еволюцію систем освіти країн-лідерів. Доведено, що у них відбувається поступова побудова загальної вищої освіти за рахунок створення неуніверситетських закладів з дипломами типу «В» і переважно напів-вищої професійної освіти зі створенням спеціальних закладів. Вони мають короткі програми, тісно взаємодіють з роботодавцями і надають професії, що цінуються на сучасному ринку праці.

отримали тисячі дітей тих батьків, які мали якісь можливості примусити лікарів видати відповідні довідки для цілком здорових юнаків і дівчат.

З погляду філософії, у даному випадку подібне утруднення стало наслідком віддалених від мудрості авторів рішень про привілеї та їх застосування, адже, у кращому разі, вони не спромоглися передбачити всі можливі способи «обійти» перешкоди і використати букву рішення на особисту користь, у гіршому – піклувалися про переваги мікроскопічної групки молодих родичів і дітей кумів чи просто «любих друзів». Для забезпечення бодай мінімальної «справедливості» не обов'язково досліджувати освітні досягнення всіх держав світу, достатньо було відновити ту сукупність примітивних фільтрів, які діяли у післявоєнний період у системі освіти Радянського Союзу і з великою ефективністю гарантували вступ до ВНЗ найздібніших до навчання випускників середніх шкіл та інших закладів. Якщо ж наявні «винаходи», на кшталт зовнішнього незалежного оцінювання, нерозумної процедури подання заяв у ВНЗ, відсутності для колективів цих закладів реальних засобів селекції «своїх студентів» задля подальшого успішного і достатньо швидкого виведення їх на той визнаний у світі рівень знань, що був характерним для радянського періоду, діятимуть в Україні і надалі, науковий і технологічний занепад дійде логічного кінця. Про цей «кінець» экс-міністр освіти академік М. З. Згуровський висловився дуже просто: не так довго лишилося чекати до того моменту, коли українські науковці перестануть розуміти, що і як саме зробили їхні колеги у розвинених країнах.

Цей порівняно великий вступ зроблений для того, щоб підкреслити викривлений характер політичної і суспільної уваги до всієї освітньої сфери України, відсутність серйозних інтелектуальних і фінансових зусиль перетворити наш освітньо-науковий комплекс у головне знаряддя державного успіху. Так само, як це вже здійснили Фінляндія, Ірландія, Південна Корея, Тайвань,

як натепер переконливо демонструє Китай. Далі сконцентруємо увагу не на всій сфері освіти, а тільки на тому секторі, який можна назвати «професійним».

На жаль, за роки незалежності освітньо-науковий комплекс практично ніколи не ставав визнаним центром державної уваги й не отримував ні концентрації науково обґрунтованих пропозицій щодо змін, ні значного фінансування для перетворення їх у дійсність. Яюсь так відбувалося, що він, частково перебуваючи (йдеться про мережу закладів I–II рівнів акредитації) серед вищих шкіл, не вважався його важливою частиною і цілковито губився на тлі університетів і академій (до того ж, кількісна перевага останніх від співвідношення 1,5 : 1 у 1995 році зросла аж до 6,34 : 1 у 2009 р., та й зараз ще більша 5:1).

Таку ситуацію не можна вважати нормальною, адже подібні вихідні необ'єктивні оцінки дуже шкідливі для створення соціально ефективних планів модернізації нашої освітньої системи. З погляду філософії, вища освіта є продуктом тривалого розвитку, у процесі якого виявляли себе більшість тих законів, які відкрила ця наука. Зазначимо, що історики освіти мають різні думки щодо моменту і місця виділення вершинної частини системи освіти у спеціалізовані заклади університетського типу, але серед них немає розходжень у тому, що саме університети багато століть уособлювали поняття «вища освіта», зміст якого втілювався у формулі: **«В.О. = ун-ти»**.

Розходження між сучасним реальним змістом поняття «вища освіта» і цією простою формулою в державах-лідерах стало накопичуватися у другій половині ХХ ст., а в Україні – ще пізніше. Серед керівників нашої освіти і частини педагогів і досі побутує думка, що цей вид освіти не може надаватися усім бажаючим. У нього можна скеровувати тільки невеликий відсоток найздібнішої молоді й готувати її до виконання лідерських функцій шляхом багаторічної підготовки у закладах університетського рівня. Наголосимо на тому, що подібні уявлення й справді цілком застосовні

у тому разі, коли після школи скеровувати у вищі навчальні заклади усього кілька відсотків випускників, забороняючи подальше навчання усім іншим.

Аналізуючи історію, можна помітити, що переведення воєнних конфліктів зі стадії примітивного фізичного силового суперництва у змагання в досконалості вогнепальної та іншої зброї поступово підвищувало значення науково-технічного прогресу. Відтак, індустріальне суспільство сформувало гостру потребу в значній модернізації середньовічної моделі університетів, орієнтованих переважно на підготовку мікроскопічної кількості фахівців з теології і гуманітарних наук.

Під тиском цих нових соціально-економічних вимог і в передбаченні нового шляху розвитку німецької держави на початку XIX ст. у Берліні була винайдена цілком оригінальна модель університету. Відзначимо, що ця «берлінська» (чи «гумбольдтівська») модель ідеально пристосована до однієї-єдиної функції – підготовки науковців-аналітиків і конструкторів-винахідників, здатних планувати і здійснювати складні спостереження і оцінювання, організовувати і проводити експерименти та виміри для безперервного накопичення нових знань у сфері різноманітних наук і технологій.

На наш погляд, саме ця виключна (хоч і тимчасова) важливість "науково-технологічної" (за змістом та орієнтацією) підготовки фахівців сформувала на диво міцне уявлення про те, що вищою освітою може вважатися лише такий вид навчання і професійної підготовки, який завершується появою науковця-аналітика, продуцента відкриттів і нових технологій. Після прийняття в ЮНЕСКО у 1997 р. Міжнародної стандартної класифікації освіти (МСКО) це навчання було позначено літерою «А», відповідні дипломи – «дипломи А».

У другій половині XX ст. у розвинених країнах відбувся прискорений процес перетворення середньої освіти з елітарної у практично загальну. У не надто численні європейські й заокеанські університети (якихось інших вищих шкіл майже не

було) з кількасотрічною історією порівняно спокійного життя линула навала абітурієнтів. У них намагалися вступити не тільки відмінники зі спеціалізованих ліцеїв, а й переважна більшість молоді вікового інтервалу 18–19 років. Суспільна напруга значно зросла, а в окремих випадках (Париж у 1968 р., кілька кампусів американських університетів, окремі ВНЗ ФРН та Італії тощо) навіть відбулися цілковито неприпустимі події і сутички. Ліквідації суперечностей істотно допомогли представники філософії та соціології.

Якийсь час за рахунок створення сотень «нових університетів» системи вищої освіти розвинених країн витримували цей «натиск» [2], але врешті це кількісне зростання трансформувалося в якісну зміну: спершу в німецькомовних країнах, а пізніше – всюди розпочали діяти *неуніверситетські заклади*, орієнтовані на основну масу випускників шкіл, оцінки яких «трохи перевищували три бали».

У цей час до філософії долучилася економіка, адже зросли майже до теоретичної межі студентські контингенти треба було навчати на обмежені кошти бюджету. Логічним рішенням стало скорочення термінів навчання і пропозиція «трієчникам» цікавого змісту підготовки. Ця небачена раніше в європейській вищій освіті підготовка скеровувалася не на ознайомлення з латиною і грецькою мовою, не на вивчення праць майже всіх видатних філософів і науковців з античних і подальших часів, а на прискорене формування практичних діяльнісних навичок, на формування реальної виробничої компетентності. Подібні програми виводили молодь на отримання «дипломів типу В». Що раніше держави обирали варіант дуальної вищої освіти «А+В», то більшого досягало все суспільство (приклади – ФРН, Фінляндія та ін.).

Цю ситуацію можна відтворити новою формулою:

«В.О.-21 = заклади А+В».

Додаткові докази її доцільності наведено у *табл. 1*, що містить дані про повну вартість у доларах США середньої і вищої

Порівняння середньої вартості різних програм навчання [5]

	Тривалість середньої освіти (років)	Вартість середньої освіти	Програми ВНЗ «В» типу (років)	Програми ВНЗ «А» типу (років)	Вартість програм «В» типу	Вартість програм «А» типу	Вартість вищої освіти
Австрія	12	111 167	2,78	5,60	31 677	84 156	78 308
Франція	12	89 280	3,00	4,74	28 448	54 444	44 202
Німеччина	13	88 100	2,37	6,57	16 450	87 688	66 758
Угорщина	12	48 177	2,00	4,05	9 098	25 627	25 289
Японія	12	87 845	2,11	4,51	16 815	62 359	50 167
Корея	12	68 424	2,07	4,22	7 889	41 938	26 089
Нова Зеландія	13	72 102	1,87	3,68	14 475	40 489	31 298
Іспанія	12	76 282	2,15	5,54	19 478	57 069	47 015
Швейцарія	12.5	136 664	2,19	5,45	9 103	126 160	78 771
ОЕСР (середнє)	12.4	87 720	2.28	4.50	-	-	47 159

За даними з ОЕСР-2008. Джерело: www.oecd.org/edu/eag2008

освіти видів «А» і «В» у 2005 р. для частини держав-членів ОЕСР (розраховано для вказаних нормативних термінів навчання).

Отже, всюди навчальні програми типу «В» приблизно у два рази коротші від академічного варіанту «А» і (у середньому) дешевші у 3–4 рази. Якщо використати довідник ОЕСР 2012 року [3], то виявиться, що вміщені в ньому показники за 2008 чи 2009 рік лише незначно відрізняються від даних (табл. 1). Але є й винятки. Наприклад, Австрія серією своїх перманентних змін спромоглася приблизно на рік зменшити середню тривалість руху своїх студентів до дипломів В і А, що скоротило середні витрати на отримання вищої освіти до показника 61 000 доларів США [3, 230]. Найбільші середні щорічні витрати на одного студента виявилися у США – майже 30 000 доларів. Друге і третє місце серед країн ОЕСР посіли Швейцарія (21 600) і Канада (20 900).

Завдяки невисокій вартості програм «В» системи вищої освіти багатьох розвинених держав виявилися спроможними надавати

вищу освіту двом третинам молоді вікової групи 18–23 років. До того ж, унаслідок постійного збільшення кількості місць праці у третинному секторі національних економік, випускники з програм «В» рідко – рідше від володарів дипломів «А» – виявляються безробітними.

Незалежній Україні, де тимчасово все ще діє перша формула вищої освіти, доведеться у процесі своєї освітньої й іншої європейської інтеграції використати досвід ЄС і трансформувати вищу школу за другою формулою. До цього нас спонукає нове МСКО 2011 року, який посилює поділ навчання на типи «А» і «В».

Для теми нашого аналізу важливо підкреслити, що включені в табл. 1 дані про програми типу «В» стосуються все ж традиційної вищої освіти, що спирається на загальну середню і передбачає виконання її повної програми. Лише частково її можна вважати «професійно-технічною», тобто орієнтованою на ту частину молоді, яка ще на рівні середньої освіти виявила свою неспроможність до регулярного академіч-

ного навчання з перевагою теоретичного матеріалу над усіма іншими видами знань і вмій.

Нас, однак, особливо цікавлять найновіші тенденції змін у розвинених країнах тієї частини освітніх систем, яку з повним правом можна назвати «ремісничою» і яка була організована і вдосконалена для надання поширених робочих фахів – верстатника, слюсаря, муляра, сантехніка, годинникаря і безлічі інших подібних. В окремих випадках ця частина виявлялася маргінальною, як у Великій Британії, де реміснича підготовка розпочиналася вже після шкільної освіти і розглядалася в юридичному плані як ефективний засіб боротьби з безробіттям, перебуваючи у відповідному полі державного і приватного фінансування.

У багатьох європейських державах система первинної професійної підготовки у своїх визначальних рисах мала дуже багато спільного з радянською моделлю, яку успадкувала Україна. Вона спиралася на систему відповідних закладів різних рівнів, у яку в підлітковому віці скеровувалася та частина молоді, яка не могла претендувати на вступ у гімназії, ліцеї чи інші середні школи, що готували до продовження навчання в університетах чи подібних закладах.

Певним винятком, що на практиці виявився виключно ефективним економічно і доволі справедливим у соціальному сенсі, можна вважати так звану «дуальну» систему професійно-технічної підготовки в німецькомовних країнах. Її організатори вважали, що кілька років навчання у початкових школах уже достатні для надійної селекції учнів. Не чекаючи завершення підліткового періоду перебудови мозкових структур і, так би мовити, «повного формування генетичних здібностей», винахідники системи професійної освіти Німеччини скеровували більшу частину дітей фактично в базові ремісничі заклади, після звершення яких вони у підлітковому віці розпочинали інтенсивне засвоєння певного фаху безпосередньо на робочих місцях під чуйним наглядом осіб, яких у

нас назвали б «майстер – золоті руки». Ремісництво триває більшу частину тижня, а всього день (рідко – два) учні проводять у навчальних закладах для отримання не стільки великих знань, скільки основ грамоти і культури. У цих умовах стає зрозумілим існування в Німеччині спільної згоди щодо неспроможності випускників системи дуальної професійної підготовки мати право на вступ в університети. Вони цього (зрідка) все ж досягають, але ціною значних додаткових витрат часу для успішного завершення програми академічної середньої освіти.

Філософи і педагоги багатьох європейських країн критикують організацію процесу соціалізації молоді в Німеччині насамперед за надмірну «передчасність» визначення долі дитини і скерування її чи на робітничо-ремісничий шлях, чи на науково-дослідницький. Та вони ж погоджуються з тим, що така система гарантує підготовку всієї гами працівників – від автослюсарів до винахідників суперавтомобілів – надзвичайно високої компетентності. Створені ними виробі і послуги цінуються на світових ринках, тому завдяки розумно організованій системі винагород за працю навіть сантехніки мають гарантовано високі заробітки і не відчувають особливих труднощів із забезпеченням дружини і дітей.

Однак з початком інформаційно-комп'ютерної революції та поступового використання електронних систем управління у верстатах і «виконавчих центрах» став занепадати фах слюсарів. Майже зникли радіомонтажники, годинникарі й чимало інших масових професій. Керівники освітніх систем розвинених країн заходилися пристосовувати наявні системи професійної (vocational) освіти до все більш змінних умов.

Філософи і педагоги-теоретики розгорнули дискусії щодо вибору стратегії організації навчання і професійної підготовки тієї частини підлітків і молоді, чие майбутнє виявилось непевним у нових соціально-економічних умовах. Головні

суперечки стосувалися того, чи варто розгорнути серйозну «де-диференціацію» загалу навчальних планів і програм для цього великого потоку підготовки молодих працівників для ринку праці. Прихильники цього кроку обґрунтовували його корисність тим, що вузькість профілів підготовки не тільки живить соціальну нерівність, а й створює серйозні труднощі в разі необхідності достатньо швидкої зміни професії на нову з тривіальної причини – зникнення старої професії. Опоненти ж не менш переконливо попереджали про те, що ескалація об'єднання профілів підготовки неминуче призведе до отримання молоддю великої кількості найзагальнішої інформації та зниження рівня реальної виробничої компетентності, примусить іти «японським» шляхом тривалої додаткової підготовки кожного зарахованого працівника для появи в нього спроможності виконувати свої завдання.

Доцільно пригадати, що раніше технології і засновані на них складні знаряддя праці змінювалися досить повільно, принаймні, за 20–30 років, а не за рік-другий. Був сенс у тому, щоб у професійно-технічних школах чи училищах готувати дуже широку гаму працівників на основі поділу всього можливого поля зайнятості на сотні дрібніших ділянок (явище диференціації). З наближенням нового століття доцільність такого вузького скерування професійної підготовки розпочала все більше втрачатися. До того ж, батьки та їхні діти стали більше цінувати не тільки університетсько-академічну, а й професіоналізовану вищу освіту з дипломами «В». Іншими словами, зріс запит на після-середню освіту з боку всього населення.

На відміну від виразно організованої і швидкої операції зі створенням «нових університетів», процес змін системи після-середньої професійної освіти розгортався повільніше і зі значними відмінностями між розвиненими країнами. Усе ж була достатньо консолідована спільна основа для всього цього, а порівняно значні успіхи дали змогу експертам і керів-

ництву ОЕСР (Організація економічної співпраці і розвитку) узагальнити восени 2012 р. накопичений досвід у колективній монографії «Після-середня професійна освіта і підготовка: стежки і партнерство» [4].

Як це стало поширеним на Заході з часу значної інтернетизації всього інформаційного поля, кожна праця чи книга розпочинається з ключових висловлювань, що являють собою розгорнуте резюме і дають достатньо чітке уявлення про скерування і зміст подальшого матеріалу. Отже, в ОЕСР вважають, що «в останні роки кадрові запити ринку праці змінилися й почастишали робочі місця, що вимагають високих навичок. У глобалізованій економіці зростає відсоток працівників в усіх професіях, що потребують підвищеної кваліфікації. Збільшується кількість тих робочих місць, де необхідна комбінація певних секторних навичок і доволі загальних компетентностей, що дає службовцю змогу ефективно взаємодіяти з іншими, вирішувати проблеми й розвивати нові навички. У результаті зросли середні рівні освітніх досягнень у багатьох країнах ОЕСР.

Швидко зростання третинної освіти відбувається частково через розширення після-середньої професійної (Post-Secondary Vocational – PSV) освіти і підготовки. Програми PSV зазвичай організуються між заключними (старшими) вторинними (прим.: тут «вторинна освіта» є аналогом нашого «середня освіта») і порівняно довготривалими академічними пост-вторинними програмами. Заклади і установи PSV відсутні в глобальному ранжируванні університетів, які інтенсивними дослідженнями приваблюють кращих абітурієнтів і мають кваліфікований персонал, забезпечуючи своїм випускникам доступ до найбільш престижних місць праці. Незважаючи на те, що PSV часто вважається другим і менш привабливим вибором, порівнюючи з університетською освітою, PSV швидко розвивається в багатьох країнах. Сильні зв'язки з ринком праці, близьке співробітництво з роботодавцями й до-

бре організовані та розрекламовані стежки в освітній системі стали причинами цього успіху.

Заклади PSV зростали чисельно і в розмірах, задовольняючи усе вищу потребу в третинній освіті в усіх країнах OECD. Вони орієнтовані на запити щодо значно вищих професійних і технічних навичок з боку роботодавців, а тому передбачають підготовку високого рівня для груп молоді, які традиційно взагалі не брали участь у після-середній освіті. Щоб відповісти на ці вимоги, PSV були заохочені розвивати сильні зв'язки з місцевим бізнесом і підприємствами, охопити визначені території й надати послуги менш багатим студентам. У програм PSV є дві ключових основних ролі – первинна підготовка і подальше підвищення кваліфікації (upskilling). Ці ролі визначають особливості критеріїв ви-

бору PSV, включення навчання на робочих місцях, вибір форм і умов забезпечення PSV, а іноді – фінансування програм PSV» [4, 11].

З цього випливає, що загальний світовий процес переходу від індустріальної економіки до іншої (у даний момент переважає термін «економіка суспільства знань»), що тільки посилюється разом з повною комп'ютеризацією місць праці, примушує країни-лідери шукати нові способи соціалізації найбільш уразливих прошарків своїх молодих генерацій для ліквідації їх «втраати», поповнення ними декласованих чи навіть кримінальних кіл. Кожна обирає свій варіант, але спільним є намагання перетворити навчання подібних осіб у доступний для них спосіб отримання професійної підготовки, як мінімум напіввищого, як максимум – вищого рівня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Звіт ректора КНУ імені Тараса Шевченка Губерського Л.В. про роботу за період з грудня 2011 року по грудень 2012 року та завдання на наступний рік. Доповідь на конф. труд. колективу КНУ ім. Т.Шевченка. – К.: 2012. – 180 с

2. **Davies J.L.** New Universities: Their Origins and Strategic Development // IEE "International Higher Education" An Encyclopedia 1991 – P. 205-231.

3. OECD (2012), Education at a Glance 2012: OECD Indicators, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>

4. Post-Secondary Vocational Education and Training: Pathways and Partnerships. Edited by Jaana Puukka. – Paris, OECD, 2012. – 183 p

5. www.oecd.org/edu/eag2008

CITED LITERATURE

1. Report of Kyiv National University named after Taras Shevchenko rector L. Huberskyi on work from December 2011 to December 2012 and tasks for the next year. Speech at the conference for Kyiv National University named after Taras Shevchenko work collective. – Kyiv: 2012. – 180 p.



Сергій КУРБАТОВ

кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник
Інституту вищої освіти НАПН України

Ключові слова: модель університету, університетські рейтинги, критерії та індикатори університетських рейтингів.

У статті розглядаються можливості побудувати ідеальні моделі університетської освіти XXI сторіччя, спираючись на критерії та індикатори, у відповідності з якими оцінюють ефективність університетської діяльності провідні міжнародні рейтинги. Так, Шанхайський рейтинг легітимує науково-дослідницьку модель, рейтинги Таймс та QS – статусно-маркетингову, а рейтинг Вебометрикс – модель віртуальної присутності університету.

МОДЕЛІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ XXI СТОЛІТТЯ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПРОВІДНИХ МІЖНАРОДНИХ РЕЙТИНГІВ

© Курбатов С., 2013



Міжнародні університетські рейтинги – відносно новий феномен глобального освітнього простору, але за 10 років існування вони стали авторитетним інструментом оцінки ефективності університетської діяльності.

Саме присутність університету серед топової частини провідних міжнародних університетських рейтингів часто вважається ознакою того, що цей університет може вважатися університетом світового класу. Специфіку університетських рейтингів визначає те, що процес їх розробки надзвичайно динамічний, а їх розробники перманентно намагаються вдосконалити існуючі індикатори з метою адекватного відображення складного та багатовимірного існування університету в сучасних умовах. Теорія та методика складання університетських рейтингів протягом останніх десятиліть активно досліджується в західному академічному дискурсі. Серед провідних авторів цього напрямку можна назвати Філіпа Альтбаха та його колег [2; 3], Саймона Маргінсона та Маріжк ван дер Венде [17], Александра МакКорміка [19], Геро Федеркейля [6], Джаміля Салмі [23].

2011 року було надруковане ґрунтовне дослідження Елен Хезелкорн «Рейтин-

ги та трансформація вищої освіти: битва за якість світового класу» [7]. До речі, лише бібліографія літератури з проблеми складання університетських рейтингів займає у цій книзі 40 сторінок! Елен Хезелкорн – відверта прихильниця використання університетських рейтингів як інструмента оцінки ефективності діяльності вищих навчальних закладів у сучасних умовах. «Рейтинги стали нав'язливою ідеєю сучасного світу. Те, що на початку ХХ сторіччя в США сприймалося як академічна забава, а в 80-х роках було інформаційною послугою для студентів, зараз стало ключовим фактором гонитви за репутацією з відчутним геополітичним присмаком», – констатує вона [7, 4]. Водночас не всі експерти в освітній галузі беззастережно сприймають навіть саму ідею розробки університетських рейтингів, не говорячи вже про жорстку критику конкретних методологій. Так в іншій книзі, присвяченій проблемі університетських рейтингів, Юн Чеол Шін, Роберт Тукушян та Ульріх Течлер зазначають: «Керівництво багатьох університетів сприймає рейтинги як своєрідний дороговказ у повсякденній роботі. У той же час представники академічної спільноти досить критично ставляться до них, оскільки вони часто вводять в оману стосовно справжньої суті сучасних університетів та мають численні методологічні обмеження» [12, 5].

Стислий аналіз теорії та методики розробки університетських рейтингів, а також їх роль у реформуванні системи університетської освіти України розглянуто нами в кількох статтях, надрукованих англійською мовою [13; 14; 15]. Свідченням інтересу до проблеми розробки університетських рейтингів та їх теоретико-методологічного підґрунтя є те, що цим питанням неодноразово присвячувалися тематичні випуски провідних міжнародних освітянських видань, зокрема журналу «Вища освіта в Європі» [8; 9]. У 2011 році був оприлюднений звіт Європейської асоціації університетів (European University Association EUA) під назвою «Глобальні університетські рейтинги та їхній вплив» («Global university rankings and their impact» [22].

Організацією, яка координує міжнародну роботу в цій галузі, є Міжнародна група ек-

пертів у галузі університетських рейтингів (International Ranking Expert Group (IREG) [10]. Її було створено 2002 року в Варшаві за участі Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО та провідних експертів у галузі університетських рейтингів. Організацією розроблені так звані Берлінські принципи складання рейтингів вищих навчальних закладів (Berlin Principles of Ranking of Higher Education Institutions) [5] – документ, який відображає визнання міжнародному рівні підходи до складання університетських рейтингів. З 15 грудня 2011 року IREG на добровільних засадах проводить аудит регіональних, національних та міжнародних університетських рейтингів [11]. Було проведено також п'ять міжнародних конференцій IREG, які дали змогу залучити до обговорення проблеми розробки та вдосконалення університетських рейтингів численних представників академічної громади. Чергова, шоста конференція IREG відбулась 18–20 квітня 2012 року в Тайпеї. У рамках програми конференції, разом з Андрієм Кашиним, ми презентували своє бачення університетських рейтингів як інноваційної освітньої технології в контексті сучасних українських реалій [16].

Якщо в перші роки існування рейтинги орієнтувалися на оцінку переважно дослідницької діяльності університету, то останнім часом дедалі помітнішим стає намагання знайти універсальні індикатори оцінки якості університетської освіти. Ми намагаємося проаналізувати індикатори, на підставі яких оцінюється ефективність університетської діяльності в Шанхайському рейтингу [1], рейтингу Таймс-Томсон Рейтерс [25], рейтингу QS [20] та рейтингу Вебометрикс [21]. Зазвичай, рейтинги орієнтуються на критерії та індикатори, які легко виміряти та інформація про які знаходиться у відкритому доступі. Наприклад, у Шанхайському рейтингу – це кількість лауреатів Нобелівської премії серед співробітників та випускників університету, кількість публікацій у провідних наукових журналах світу, індекс цитування співробітників, тобто фактично оцінюється дослідницький потенціал університету, який водночас опосередковано відображає якість університетської освіти в сучасному світі. Рейтинги Таймс-Томсон

Рейтерс та QS, поряд з об'єктивними індикаторами, використовують і суб'єктивні, зокрема оцінку репутації університету в академічному середовищі. Рейтинг Вебо-метриск повністю зосереджений на оцінці репрезентації того чи іншого університету в мережі Інтернет.

Звісно, будь-яка система рейтингування ґрунтується на обмеженій кількості критеріїв, вибір яких – прерогатива укладачів рейтингів. Александер МакКормік зазначає: «Перевага, що надається критеріям, які легко вимірюються, – це момент, який найлегше розкритикувати при складанні як рейтингів, так і класифікацій. Обидва підходи до порівняння передбачають зведення складної, багатовимірної реальності до обмеженої кількості критеріїв, які визначають місце освітньої установи в запропонованій системі. Іншими словами, ми маємо справу з процесом симпліфікації, спрощення. Тому головне завдання укладачів рейтингів – спиратися при цьому спрощенні на найважливіші, фундаментальні критерії» [19, 209]. На цей аспект звертають увагу і західні дослідники Саймон Марґінсон та Маріжк ван дер Венде у статті «Рейтингувати чи бути прорейтингованим: вплив глобальних рейтингів на вищу освіту» («To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education»): «Будь-яка система рейтингування обумовлена метою, яку ставлять перед собою дослідники, і тому спирається на переконання і цінності, відповідно до яких формуються методи порівняння та оцінювання. У цьому розумінні всі системи рейтингування неповно відображають реалії вищої освіти (наприклад, успіхи в проведенні наукових досліджень університету нічого не говорять про стан бізнес освіти чи викладання спеціальних технічних дисциплін) та містять певну похибку» [17, 308–309].

Однак досягти досконалості в сучасному світі в умовах стрімких цивілізаційних змін, мабуть, неможливо (та й, напевно, не потрібно) у принципі. Тому феномен міжнародних університетських рейтингів варто розглядати суто функціонально, тобто аналізуючи з погляду тих функцій, які забезпечили їм чи не тріумфальний успіх у суперечливих історичних реаліях XXI ст.

Наша головна теза полягає в тому, що рейтинги формують ієрархію (чи, використовуючи термін Ж. Бодріяра, «симулякр ієрархії») де-факто існуючого глобального освітнього простору, легітимуючи дихотомічний поділ університетів, наявних у цьому просторі, на елітні та звичайні, або ж ті, які надають високоякісні послуги, та ті, які надають послуги пересічні.

Першим зі світових університетських рейтингів став складений у червні 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай) «Рейтинг університетів світового класу» (Ranking of World Class Universities), або Шанхайський рейтинг. Рейтинг університетів світового класу розраховується згідно з такими критеріями: 1) якість освіти (10 %), що визначається кількістю випускників університету, які здобули Нобелівську премію, або особливі відзнаки у своїх галузях (зокрема, медалі Всесвітнього союзу математиків, причому найвищу «вагу» мають премії, присуджені впродовж останнього десятиліття); 2) рівень викладачів (40 %), що розраховується у двох субкатегоріях: а) кількість викладачів – лауреатів Нобелівської премії і спеціальних відзнак у своїх галузях – 20 %; б) частота цитування праць викладачів у 21 предметній категорії за версією ISI Highly Cited – 20 %; 3) результативність наукових досліджень (40 %), що визначається з огляду на кількість публікацій у провідних академічних журналах світу, яка, своєю чергою, складається з двох субкатегорій: а) кількість публікацій по версії Nature and Science між 2006 та 2010 роками та б) індекс цитування праць по версії Science Citation Index Expanded та Social Science Citation Index у 2010 році; 4) своєрідна «академічна щільність» університету (10 %), коли результати, набуті за першими трьома критеріями, діляться на кількість постійних викладачів університету.

Для того, щоб скласти список із 500 найкращих університетів, дослідники аналізують дані, отримані від понад 1 000 світових університетів. Укладачі рейтингів не претендують на абсолютну об'єктивність – вони зазначають, що до будь-якого університетського рейтингу можна висунути серйозні претензії. Серед переваг Шанхайського рейтингу вони називають зрозумі-

лість і універсальність індикаторів, відповідно до яких відбувається оцінювання, і відкритість даних, що використовуються в процесі складання рейтингу. До того ж, ці дані беруть з авторитетних джерел, визаних у всьому світі. На користь цього свідчить і той факт, що методика розрахунку рейтингу за останні роки не зазнала істотних змін.

На нашу думку, успіх Шанхайського рейтингу зумовлений насамперед тим, що саме здатність університету проводити сучасні дослідження та бути центром продукування нових знань особливо важлива для сучасного стану розвитку цивілізації. Ф. Альтбах пише: «Головною реальністю XXI століття є виникнення економіки знань (the knowledge economy). Багато ключових аспектів цієї економіки, включаючи домінування сектору надання послуг, стрімкий розвиток нових галузей на кшталт біотехнології, важливість інформаційних та комунікаційних технологій та інше підвищують значення і роль вищої освіти» [2, 2]. Дослідницький потенціал університету дає змогу оцінити реальний внесок того чи іншого навчального закладу в економіку знань, а отже, адекватно відображає реалії сьогодення в глобальному освітньому просторі.

Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу 2012

Місце	Університет	Країна	Загальний бал
1	Гарвард	США	100
2	Стенфорд	США	72,8
3	Массачусетський технологічний інститут	США	71,8
4	Берклі	США	71,6
5	Кембридж	Велика Британія	69,8
6	Каліфорнійський технологічний інститут	США	64,1
7	Прінстон	США	62,1
8	Колумбійський університет	США	60,1
9	Університет Чикаго	США	57,2
10	Оксфорд	Велика Британія	56,1

Інший визнаний рейтинг світових університетів – рейтинг «Таймс», або THES – QS World University Rankings, уперше опублікований 2004 року і охоплює 200 університетів. При укладанні рейтингу британські дослідники спираються на такі основні критерії оцінки: 1) імідж в академічному середовищі, тобто оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів – 40 %; 2) оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 10; 3) індекс цитування наукових праць співробітників – 20; 4) частка іноземних студентів – 5; 5) частка іноземних викладачів – 5; 6) співвідношення кількості студентів і кількості викладачів – 20. Укладачі рейтингу визнають, що університетське життя не зводиться до зазначених критеріїв, і пропонують перелік індикаторів, які варто залучити до процесу рейтингування в майбутньому. Найбільш виправдані серед цих потенційних індикаторів, на нашу думку, такі: середній рівень цін навчання; річний обсяг поповнення бібліотечних фондів; якість університетського веб-сайта; базові вимоги до абітурієнтів, які вступають до університету; відсоток працевлаштування за фахом серед випускників; перелік запропонованих навчальних курсів (за даними упорядників рейтингу, сучасні університети в цілому пропонують студентам близько 65 тис. курсів); наявність програм отримання стипендій для навчання.

Таким чином, рейтинг «Таймс»-QS оцінював переважно маркетингові показники університету та його статусні параметри. Ефективна репрезентація себе в інформаційному просторі, вдала рекламна стратегія, позитивний імідж, який веде до визнання серед колег, реальна інтернаціоналізація – ці параметри визначають успішність у сучасному світі як на індивідуальному, так і на інституційному рівні. Тож побудова ієрархії університетів у цій сфері, яка сприяє легітимізації елітності в глобальному освітньому просторі, є цілком адекватною умовам сьогодення.

Кращі світові університети за версією рейтингу «Таймс»-QS. 2009 р.

Місце	Університет	Країна
1	Гарвард	США
2	Кембридж	Велика Британія
3	Йель	США
4	Лондонський університетський коледж	Велика Британія
5	Лондонський імперіал-коледж	Велика Британія
6	Оксфорд	Велика Британія
7	Університет Чикаго	США
8	Прінстон	США
9	Массачусетський технологічний інститут	США
10	Каліфорнійський технологічний інститут	США

Місце	Університет	Країна	Загальний бал
1	Массачусетський технологічний інститут	США	100
2	Кембридж	Велика Британія	99,78
3	Гарвард	США	99,15
4	Лондонський університетський коледж	Велика Британія	98,69
5	Оксфорд	Велика Британія	98,57
6	Лондонський імперіал-коледж	Велика Британія	98,31
7	Йель	США	97,48
8	Університет Чикаго	США	96,27
9	Прінстон	США	95,37
10	Каліфорнійський технологічний інститут	США	95,05

Незважаючи на відмінність покладених в основу цих рейтингів індикаторів, вихідні принципи їх побудови певною мірою тотожні. Так, порівнюючи Шанхайський рейтинг і рейтинг «Таймс», німецький дослідник Геро Федеркейль зазначає: «Ці рейтинги об'єднують спільні підходи, попри різницю запропонованих індикаторів. Обидва рейтинги оцінюють університет в цілому та використовують принцип ієрархічної таблиці (league table approach), за якого, як у футболі, кожна команда має певну позицію, що визначає її статус. За такого підходу природно, що, наприклад, п'ята позиція краща за восьму чи десяту» [6, 224].

Ситуація у світі міжнародних рейтингів провідних університетів не стоїть на місці. Починаючи з 2010 року, рейтинг «Таймс» як спільний проект THE та QS припинив існування, а на його основі виникли два нові, потенційно впливові рейтинги: рейтинг світових університетів «Таймс» (разом із компанією «Thomson Reuters» як дослідницьким партнером) і рейтинг світових університетів QS. У власному рейтингу світових університетів QS спирається на вже розроблену під час співробітництва з «Таймс» методологію. Десятка кращих світових університетів за версією QS у 2012–2013 році має такий вигляд:

У 2011–2012 році в рейтингу QS уперше з'явилися українські університети. У категорії 601+ (тобто університетів, які знаходяться у сьомій сотні провідних світових університетів) наявні Донецький національний університет та Національний технічний університет України «КПІ». У 2012–2013 році в категорії 501–550 до них додався Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Водночас розробники нового рейтингу «Таймс» вирішили досить радикально змінити методологію. Попередня інформація про нову методологію розрахунків рейтингів з'явилася на початку червня 2010 року на сайті Times Higher Education (THE) [24] та була подана на розгляд провідних міжнародних експертів у галузі вищої освіти. Спочатку рейтинг «Таймс» розраховувався на основі 13 окремих індикаторів. Ці індикатори формують чотири основні критерії, або комплексні індикатори. Найвагомішим серед критеріїв є оцінка науково-дослідницької діяльності університету (55 %), яка складається, своєю чергою, з п'яти індикаторів: 1) кількість наукових публікацій у розрахунок на одного співробітника; 2) індекс цитування робіт співробітників; 3) розмір прибутку від науково-дослідної діяльності в перерахунок на одного наукового співробітника; 4) розмір фондів, додатково залучених для

дослідницької діяльності від громадських організацій і реального сектору економіки; 5) репутація університету як науково-дослідної установи за підсумками опитування представників академічної спільноти. Другий за вагою критерій – це оцінка інституційних характеристик університету (25 %) з таких індикаторів: 1) кількість студентів у перерахунку на одного викладача; 2) співвідношення випускників з докторським ступенем (PhD) і випускників з іншими ступенями; 3) оцінка якості викладання в університеті академічною спільнотою; 4) розмір прибутку університету в перерахунку на одного співробітника. Третій критерій, який оцінює економічну та інноваційну активність університету (10 %), у цьому році складається з одного індикатора – прибуток, отриманий від науково-дослідницької діяльності від реального сектору економіки в перерахунку на одного наукового співробітника. Надалі до цього критерію планується додати оцінку кількості робіт, надрукованих спільно з партнерами, які представляють реальний сектор економіки, а також оцінку випускників університету роботодавцями. І, нарешті, четвертий критерій оцінює рівень інтернаціоналізації університету (10 %) і складається з двох індикаторів: 1) співвідношення іноземних і вітчизняних студентів; 2) співвідношення іноземних та вітчизняних викладачів.

У вересні 2011 року була оприлюднена дещо змінена методологія оцінки університетської діяльності. Редактор THE Анна Мроз зазначає: «Ми виокремили 13 індикаторів, що репрезентують ключові напрямки університетської діяльності. Це дозволило нам уперше серйозно поглянути на навчально-викладацьке середовище, а також ґрунтовно оцінити дослідницький потенціал, здатність до трансферу знань та рівень інтернаціоналізації. Також було знижено вагу суб'єктивних індикаторів» [24]. Наведемо п'ять основних комплексних індикаторів рейтингу Таймс, проаналізованих у 2011 році. По-перше, це оцінка навчально-викладацького середовища (30 %). Вона включає такі індикатори: а) опитування з метою з'ясування якості навчання (15 %); б) співвідношення викладачів та студентів (5 %); в) співвідношення кількості присуджених докторських ступенів до

інших (2,25 %); г) кількість захищених докторських дисертацій у відношенні до кількості наукових співробітників (6 %) та д) фінансові надходження університету в перерахунку на одного наукового співробітника (2,25 %). По-друге, це оцінка фінансових надходжень від співпраці з промисловістю та інноваційної діяльності в перерахунку на одного співробітника (2,5 %). По-третє, середній індекс цитування кожної надрукованої праці (30 %). По-четверте, оцінка дослідницької діяльності. Вона включає в себе: а) опитування з оцінки якості дослідницького потенціалу (18 %); б) фінансові надходження від дослідницької діяльності в перерахунку на одного співробітника (6 %) та в) кількість наукових праць на одного співробітника (6 %). По-п'яте, оцінка інтернаціоналізації університету. Вона вираховується на підставі: а) співвідношення іноземних студентів до загальної кількості студентів (2,5 %); б) співвідношення іноземних викладачів до загальної кількості викладачів (2,5 %) та в) співвідношення наукових праць, надрукованих у співавторстві з іноземними дослідниками до загальної кількості наукових праць (2,5 %).

Десятка кращих світових університетів у 2012–2013 роках за версією Таймс-Томсон Рейтерс виглядає наступним чином (Стенфорд та Оксфорд у цьому році набрали однаковий бал, а отже, поділили друге та третє місце):

Місце	Університет	Країна	Загальний бал
1	Каліфорнійський технологічний інститут	США	95,5
2	Стенфорд	США	93,7
2	Оксфорд	Велика Британія	93,7
4	Гарвард	США	93,6
5	Массачусетський технологічний інститут	США	93,1
6	Прінстон	США	92,7
7	Кембридж	Велика Британія	92,6
8	Лондонський імперіал-коледж	Велика Британія	90,6
9	Берклі	США	90,5
10	Університет Чикаго	США	90,4

Третій рейтинг світових університетів, який досить часто згадується в науковій літературі, – Вебометрикс [21], що розраховується спеціальною лабораторією Іспанської національної дослідницької ради (Spanish National Research Council – SNRC) починаючи з 2004 року. На відміну від попередніх, цей рейтинг має дещо специфічний характер, адже базується на ступені присутності того чи іншого навчального закладу в глобальній мережі Інтернет. Аргументуючи виправданість такого підходу, іспанські вчені Ісідро Акуйо, Жозе Луїс Ортега та Маріо Фернандес зазначають: «Дедалі більше студентів та дослідників звертаються до Інтернету, щоб отримати наукову інформацію, і академічні установи докладають чимраз більших зусиль, щоб бути представленими в Інтернеті. І якщо тепер Інтернет для більшості навчальних закладів – це засіб саморепрезентації, то можна прогнозувати, що вже в найближчому майбутньому віртуальні навчальні заклади стануть не менш важливими та впливовими, ніж реальні. У світі, що стає все тісніше взаємопов'язаним, реальна присутність академічної установи в глобальному просторі залежить від її репрезентації в мережі Інтернет» [4, 233].

Рейтинг Вебометрикс обчислюється відповідно до таких індикаторів: 1) кількість надрукованих інтернет-сторінок – 25 %; 2) кількість виставлених файлів у форматі .pdf, .ps, .doc та .pps – 12,5; 3) кількість статей, які містяться в Академічній базі даних Гугл (Google Scholar Database) – 12,5; 4) загальна кількість зовнішніх посилань – 50 %. Репрезентація університету в Інтернеті та наявність відповідних віртуальних ресурсів та сервісів – усе це теж конститує ієрархію глобального освітнього простору та безпосередньо впливає на якість університетської освіти, а отже, є фактором легітимації елітності в ньому. У зв'язку з цим, підхід, запропонований авторами рейтингу Вебометрикс, може розглядатись як табель про ранги віртуального простору, експансія якого визначає реальність сьогодення.

Кращі світові університети за версією рейтингу Вебометрикс станом на січень 2013 року:

Місце	Університет	Країна
1	Гарвард	США
2	Стенфорд	США
3	Массачусетський технологічний інститут	США
4	Університет Мічигану	США
5	Університет Пенсільванії	США
6	Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі	США
7	Берклі	США
8	Колумбійський університет	США
9	Корнельський університет	США
10	Університет Міннесоти	США

Десятка найкращих українських університетів в рейтингу Вебометрикс станом на січень 2013 року виглядала так:

Місце в Україні	Місце в світі	Університет
1	510	Національний технічний університет України «КПІ»
2	704	Київський національний університет імені Тараса Шевченка
3	1116	Донецький національний технічний університет
4	1138	Харківський національний університет імені Василя Каразіна
5	1242	Національний університет «Львівська політехніка»
6	1547	Сумський державний університет
7	1614	Національний університет біоресурсів і природокористування
8	1629	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
9	1650	Донецький національний університет
10	1766	Львівський національний університет імені Івана Франка

Підбиваючи підсумки, можна констатувати значення міжнародних університетських рейтингів як інструментів побудови академічних ієрархій у глобальному освітньому просторі та оцінки якості університетської освіти. Оскільки варіативність підходів, репрезентована основними індикаторами навіть чотирьох розглянутих рейтингів, є незаперечною, можна го-

ворити про чотири моделі оцінки якості університетської освіти, які де-факто існують на сьогодні та отримують обумовлену відповідним рейтингом модель легітимациї. Це представлена Шанхайським рейтингом науково-дослідницька модель, легітимована рейтингом «Таймс» та рейтингом QS статусно-маркетингова модель та «освяче-

на» рейтингом Вебометрикс модель віртуальної присутності університету. Слід зазначити, що новий рейтинг «Таймс» демонструє тенденцію до підвищення ваги оцінки науково-дослідницького потенціалу університету, що теж, безперечно, відображає сучасні світові тенденції у галузі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Academic Ranking of World Universities [Web site]. – Access mode: <http://www.shanghairanking.com/>.
2. **P. Altbach.** Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg and L. E. Rumbley // UNESCO. – 2009. – 254 p.
3. **P. G. Altbach.** Higher education in the new century: Global Challenges and Innovative Ideas / P. G. Altbach, McGill Peterson P. // UNESCO. – 2007. – 198 p.
4. **I. F. Aguillo.** Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments / Aguillo, F. Isidro, Ortega, Jose Luis and Fernandez, Mario Webometric // Higher Education in Europe. – July-October 2008. – Book. 33. – № 2/3.
5. Berlin Ranking Principles of Higher Education Institutions [Web site]. – Access mode: http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=41&Itemid=48.
6. **G. Federkeil.** Ranking and Quality Assurance in Higher Education / Federkeil Gero // Higher Education in Europe. – July-October 2008. – Book. 33. – № 2/3.
7. **E. Hazelcorn.** Ranking and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence. Palgrave Macmillan, 2011. – 272 p.
8. Higher Education in Europe. Book 27. № 4, December 2002.
9. Higher Education in Europe. Book 30. № 2, July 2005.
10. International Observatory on Academic Ranking and Excellence. [Web site]. – Access mode: <http://www.ireg-observatory.org/>.
11. IREG Ranking Audit Takes Off [Web site]. – Access mode: http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=162
12. **Jung Cheol Shin,** Toutkoushian, Robert and Teichler, Ulrich University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impact on Global Higher Education. – Springer, 2011. – 285 p.
13. **S. Kurbatov.** University Rankings as the Tool for Reformation of University Education in Ukraine // Notes of ICERI 2011 conference, November, 14-16, 2011, Madrid, Spain ISBN 978-84-615-3324-4. - p. 004693-004699.
14. **S. Kurbatov.** University Rankings and the Problem of Competitiveness of National Universities of Post-Soviet Countries in Global Educational Space: the Case of Ukraine // Evaluation in Higher Education. – 2012 – #6 (2) – P. 59-75.
15. **S. Kurbatov.** The Transformation of the Nature of Knowledge in Post-Industrial Society: Toward the New Paradigm of Education? // Notes of International Conference on Education and New Learning Technologies. July 5, 7, 2010, Barcelona, Spain. – p. 403-407.
16. **S. Kurbatov, A. Kashyn.** University rankings as an innovative educational technology: the case of Ukraine [Web site] / Kurbatov Serhii, Kashyn Andrii – Access mode: http://www.ireg-observatory.org/ireg-6/presentation/kurbatov_kashyn.pdf.
17. **S. Marginson and M. van der Wende.** To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education / S. Marginson and M. van der Wende // Journal of Researches in International Education. – 2007. – № 11. – 306 p.
18. **S. Marginson.** The rise of the global university: 5 new tensions [Web site] / Simon Marginson. – Access mode: <http://chronicle.com/article/The-Rise-of-the-Global/65694/>
19. **A. McCormic.** The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification? / A. McCormic. // Higher Education in Europe. – 2008. – Book. 33. – № 2/3, July-October.
20. QS World University Rankings [Web site]. – Access mode: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2012>
21. Ranking Web of World Universities [Web site]. – Access mode: <http://www.webometrics.info/top12000.asp>.
22. **A. Rauhvargers.** Global university rankings and their impact. [Web site] / Andrejs Rauhvargers – Access mode: http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf
23. **J. Salmi.** The Challenge of Establishing World-Class Universities / J. Salmi // The World Bank, 2009. – 116 p.
24. Times Higher Education (THE) [Web site] – Access mode: <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=411907&c=1>
25. The Times Higher Education World University Rankings – [Website]. – Access mode: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>.

ПЕДАГОГІЧНА КОНСТИТУЦІЯ ЄВРОПИ * Преамбула



Об'єднавчий процес, що розгортається на теренах Європи, потребує формування сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності – людини, здатної до співжиття у полікультурному суспільстві у мирі і злагоді, за принципами гуманізму, милосердя, справедливості і свободи. Одночасно Європейська спільнота, виплекана на демократичних традиціях відкритості та довіри, все нагальніше постає перед необхідністю їх збереження та захисту в умовах сучасних викликів – фінансово-економічної кризи, міжнародного тероризму, расової та релігійної нетерпимості. Існує реальна небезпека моральної та духовної деградації людства на тлі загроз вичерпання природо-ресурсного потенціалу планети, ядерної чи екологічної катастрофи, розгортання інших глобальних проблем сучасності.

Запобігти та протистояти цим складним процесам може і повинен кожен, кому не байдужа доля прийдешніх генерацій. Справедливим є судження, що реалізація цієї історичної місії неможлива без учителя – одного із ключових суб'єктів позитивних змін. Учитель покликаний суспільством бути провідником демократичних ідей та високої моралі. Навчаючи дітей і молодь, формуючи їх світогляд і культуру, він здатен виховати у молодого покоління прагнення до взаєморозуміння, солідарності, толерантності та ефективної співпраці в умовах життя у спільному європейському домі. Педагогам (учителям, вихователям, соціальним педагогам, викладачам вищих навчальних закладів) посилено утверджувати в освітньому просторі Європи авторитет духовності, ідеали європейської спільноти.

Незаперечно, що майбутнє кожного народу, країни і співдружність народів значною мірою

* текст Педагогічної Конституції Європи англійською, українською, російською мовами розміщено на сайті Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи

залежать від якісної підготовки майбутніх педагогів. Нині європейські країни пропонують розмаїття моделей здійснення такої підготовки як за змістом, так і за формою. Об'єднавчі освітні процеси, що відбуваються в сучасній Європі, спонукають до пошуку спільних засад складної архітектури професійної підготовки педагогів. Педагогічна Конституція Європи передбачає визначення єдиної ціннісної та методологічної платформи підготовки нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ ст. Документ висвітлює основні параметри педагогічної освіти - принципи її розвитку, зміст, умови, очікувані результати реалізації.

Необхідно віддати найвищу шану представникам європейських країн, славетним педагогам, мислителям, подвижникам освітньої справи, які у ході історичного розвитку сформували спільну платформу цінностей, актуальну для всіх країн і народів європейського континенту і всього світу: Анрі Валлон, Хуан Луїс Вівес, Лев Віготський, Йоган Фрідріх Гербарт, Дімітріс Глінос, Миколай Фредерік Северин Грундтвіг, Вільгельм фон Гумбольдт, Жан - Овідій Декролі, Фрідріх Адольф Вільгельм Дістервег, Марк-Антуан Жюльєн де Парі, Петро Каптерев, Еллен Кей, Георг Кершенштейнер, Ян Амос Коменський, Януш Корчак, Роже Кузіне, Джон Локк, Антон Макаренко, Марія Монтессорі, Олександр Сазерленд Нілл, Йоганн Генріх Песталюцці, Жан Піаже, Жан-Жак Руссо, Антоніо Сержіо де Соуза, Богдан Суходольські, Василь Сухомлинський, Хільда Таба, Агостон Трефорт, Костянтин Ушинський, Фрідріх Фребель, Селестен Френе, Торстен Хусен, Рудольф Штайнер та ін.

Провідними із сформульованих цінностей стали: людиноцентризм, толерантність, миролюбство, екологічна безпека, дотримання прав людини, солідарність. Підготовка педагогів за єдиною шкалою загальнолюдських цінностей і з урахуванням національних особливостей є тим головним остовом, навколо якого мають здійснюва-

тись модернізаційні та інноваційні процеси педагогічної освіти в сучасному європейському просторі. Європейський учитель покликаний знайти відповіді на виклики епохи й сприяти входженню учнівської і студентської аудиторії в лоно прогресу наукового знання, високої культури, соціально – практичного досвіду поколінь, загальнолюдських соціокультурних цінностей, духу гуманізму і людинолюбства.

Нормативні основи професійної педагогічної підготовки закладені Рекомендаціями МОП/ЮНЕСКО про статус вчителів (1966 р.) та Рекомендаціями ЮНЕСКО про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів (1997 р.), Лісабонськими домовленостями (1997 р.) щодо визнання кваліфікацій у галузі вищої освіти, деклараціями Болонського процесу стосовно створення європейського простору у сфері вищої освіти, Міжнародною стандартною класифікацією освіти (МСКО-2011).

Актуальність «Педагогічної Конституції Європи», розробленої професорами Віктором Андрушенком (Україна), Морітцем Гунцінгером (Німеччина), Альгірдасом Гайжутісом (Литва), полягає у доповненні переліку міжнародних документів у сфері вищої освіти документом, який інтегрує уявлення про основи педагогічної підготовки у європейський освітній простір.

Розділ 1

Загальні положення

Стаття 1.1. Педагогічна Конституція Європи (далі – Конституція) визначає принципи та методологію філософії та політики процесу підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття.

Стаття 1.2. Конституція приймається Загальними зборами Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи.

Стаття 1.3. Конституція окреслює засади узгодженої транснаціональної політики в галузі педагогічної освіти, визначає принципи формування, організації і діяльності ключових ланок загального механізму підготовки педагогічних кадрів з метою підвищення її якості, спрямовує педагогічну діяльність, сприяє розвитку парт-

нерства країн в системі педагогічної освіти європейського простору.

Стаття 1.4. Принципи Конституції, маючи інтеграційний характер, можуть бути адаптованими до національних педагогічних традицій та політики у галузі вищої педагогічної освіти кожної зацікавленої країни.

Стаття 1.5. Положення Конституції мають позапартійний характер і не підлягають ідентифікації з ідеологічними засадами будь-якої політичної партії.

Розділ 2

Педагогічна освіта у Європейському просторі

Стаття 2.1. Педагогічна освіта є системою трансферу фундаментальних, прикладних і актуальних знань у процесі навчально-виховної діяльності різних типів навчальних закладів, спрямованих на підготовку педагогів дошкільної, початкової та середньої освіти, викладачів професійних навчальних закладів та педагогічного персоналу закладів додаткової освіти та виховання, професійною діяльністю яких є навчання та виховання дітей, учнівської та студентської молоді.

Стаття 2.2. Центром педагогічної освіти та різних форм підготовки педагога у її рамках є формування особистості вчителя – людини високого рівня освіти, загальнокультурної підготовки, високих духовних і моральних якостей, здатного до навчання та виховання дітей, молоді та студентів відповідно до вимог ХХІ століття.

Стаття 2.3. Основи педагогічної освіти європейського простору закладені в епоху античності. Їх загальнолюдський гуманістичний зміст шліфувався в процесі історичного сходження країн Європи сходами прогресу. Кожна з наступних епох – Середньовіччя і Відродження, Реформація і Просвітництво, Нові часи і Класична епоха послідовно формувала модель педагогічної освіти як освіти гуманістичної, креативної, людино- і культуротворчої.

Стаття 2.4. Сучасний контекст європейської педагогічної освіти визначається гуманістичними нормами, що утвердились у європейському просторі у якості загальнолюдських сенсовизначальних принципів.

Розділ 3

Філософсько-методологічні принципи педагогічної освіти

Стаття 3.1. Принципами педагогічної освіти є ключові положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи педагогічної освіти у європейському просторі.

Стаття 3.2. Основними серед них є принципи: людиноцентризму, науковості, доступності, системності, практики, індивідуального підходу, творчості, академічної автономії, креативності та інноваційного розвитку.

Стаття 3.3. У своїй сукупності та взаємодії принципи складають методологічну основу педагогічної діяльності усіх навчальних закладів, науково-методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти незалежно від форми власності та підпорядкування.

Розділ 4

Ціннісна платформа педагогічної освіти

Стаття 4.1. Педагогічна освіта має ціннісний характер.

Стаття 4.2. Ціннісну основу педагогічної освіти складають норми, вироблені європейською спільнотою впродовж її історичної еволюції.

Стаття 4.3. Педагогічні цінності мають деідеологізований і департизований характер.

Стаття 4.4. Основними педагогічними цінностями є: толерантність, демократія, миролюбство, екологічна безпека, права людини і солідарність, милосердя і совість, відповідальність. Підготовлений на такій ціннісній основі новий вчитель повинен бути здатним до «стирання» образу іншого як «ворога»; формування толерантності, зваженості і миролюбності; утвердження екологічного світогляду; виховання поваги до прав людини, демократії і солідарності; співпраці із представниками різних релігійних конфесій.

Стаття 4.5. Толерантність є діяльнісною цінністю європейської спільноти. Стаття 4.6. Пронизані духом толерантності, означені цінності у своїй взаємодії формують

духовну платформу, на якій базується підготовка нового вчителя в країнах європейського простору.

Стаття 4.7. Загальноприйнята духовна платформа педагогічної освіти не обмежує духовну свободу народів європейського простору. Вона може бути доповнена власними цінностями або ж надбаннями, запозиченими з культурного простору сусідніх народів.

Розділ 5

Зміст педагогічної освіти в контексті викликів глобалізованого світу

Стаття 5.1. Конституція базується на загальній філософії освіти, спадкоємно вбирає в себе всі прогресивні інновації, апробовані народами і культурами європейського простору впродовж їх історичного поступу. Разом з тим, вона є філософсько-педагогічним відлунням «духу сучасної епохи», що реалізується в поточному часі і просторі.

Стаття 5.2. Зміст філософії педагогічної освіти визначають наукові досягнення у розумінні природи та сутності людини, її буття у світі природи та культури, виробництва та споживання, політичних та соціокультурних відносин, морально-естетичного виміру, а також раціонально осмислені результати соціальної практики.

Стаття 5.3. В центрі змісту педагогічної освіти знаходяться питання виживання людства, формування людини як особистості у контексті загроз, сформованих глобальними проблемами минулого в період розвитку індустріалізму та науково-технічного прогресу. Новітній зміст педагогічної освіти формують відповіді на аналогічні питання, поставлені такими світовими процесами, як глобалізація та інформаційна революція.

Стаття 5.4. Стрижневою основою змісту педагогічної освіти є відповідь на потребу збереження людської цивілізації.

Стаття 5.5. Зміст педагогічної освіти підпорядковується потребі формування у вчителя здатності навчити своїх учнів жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини; забезпечення їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку.

Розділ 6

Основні компетенції європейського вчителя

Стаття 6.1. Головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних вмінь та навичок, знань та розуміння.

Стаття 6.2. Основними компетентностями, якими має володіти вчитель ХХІ століття є: 1) комунікативна компетентність (зокрема, сучасний учитель має вільно володіти кількома європейськими мовами); 2) компетентність самоідентичності; 3) компетентність справедливості; 4) лідерська компетентність; 5) дослідницько-аналітична компетентність; 6) здатність навчатися протягом життя; 7) емпатія – здатність розуміти переживання учня чи студента та співпереживати в процесі спілкування.

Стаття 6.3. Найважливіша компетентність педагога ХХІ століття – забезпечити навчальне середовище, яке сприяє благополуччю кожної дитини і формує її багатий духовний світ.

Стаття 6.4. Високий професіоналізм і компетенції учителя спрямовуються на формування повноформатного суб'єкта європейського процесу – людини глибоких знань і культури, носія гуманістичної філософії, світогляду і моралі, національних і загальнолюдських цінностей, на виховання вмінь, потреби і прагнення їх реалізації в європейському і світовому життєвому просторі.

Розділ 7

Провідні педагогічні стратегії

Стаття 7.1. Суспільство знань вимагає креативності, глобальної компетентності і мобільності, критичності та нестандартності як від випускників сучасних шкіл, так і від учителів, які мають володіти широким спектром педагогічних стратегій (стратегій навчання), що забезпечують максимальне поліпшення учнівських досягнень.

Стаття 7.2. Педагогічна стратегія – це філософія освіти педагога, що обумовлює його

1) план досягнення довгострокових результатів; 2) принципи діяльності та здійснення моделей і технологій освіти; 3) позицію, що розкривається в різноманітності дій; 4) перспективу професійного зростання і розвитку життєдіяльності; 5) прийоми (особливі «маневри») мотивації навчання учнів і студентів та формування в них конкурентних переваг. Стаття 7.3. Ключовими стратегіями успішної діяльності вчителя є: автентичність, виключність, візуалізація знань, демократичність, діалогічність, дослідництво, інтегративність, конструктивізм, лідерство, особистісна зорієнтованість, послідовність, рефлексивність, розвивальність, соціальна спрямованість, спираючись на відповідний досвід, співробітництво, цілеспрямованість.

Стаття 7.4. Стратегія навчання в системі педагогічної освіти, магістральний напрям дій усіх її учасників, спрямовується на ефективний вибір педагогами власних стратегій навчання у класних кімнатах і аудиторіях, формування ними власної стратегії навчання як процесів осмислення; передбачення та трансформації власної компетентності. Перспективами розвитку педагогічної освіти є визначення принципів моделювання стратегій навчання; стратегічне навчання, дослідницька комунікативна стратегія навчання, лідерство вчителя як його потенційно сильна стратегія навчання.

Розділ 8

Провідні педагогічні технології

Стаття 8.1. Ефективність діяльності педагога безпосередньо залежить від володіння механізмами та способами донесення змісту освіти до тих, хто навчається. Останнє пов'язується з педагогічними технологіями – сукупністю процедур, засобів та способів вирішення педагогічних завдань, які застосовуються у певному алгоритмі.

Стаття 8.2. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування визначаються змістом навчального предмету, загальними принципами педагогічного процесу, надбаннями культури та соціальної практики.

Стаття 8.3. Педагогічні технології не підлягають догматизації; в основі їх застосування – право вільного вибору учителя, за-

снованого на його педагогічній майстерності та творчості.

Стаття 8.4. Педагогічні технології, що здійснюються з використанням власних наукових досліджень педагога, із застосуванням сучасних інформаційних засобів, мовних стратегій та дискурсних прийомів, визначаються «високими педагогічними технологіями».

Стаття 8.5. Високі педагогічні технології забезпечують інноваційний характер розвитку педагогічної освіти, ефективність навчально-виховної діяльності педагога.

Розділ 9

Практика в системі підготовки нового вчителя

Стаття 9.1. Основою ефективності педагогічного процесу є педагогічна практика, що проводиться на оснащених відповідним чином базах навчальних закладів, а також на сучасних підприємствах і в організаціях різних галузей господарства, освіти, охорони здоров'я, культури, торгівлі і державного управління.

Стаття 9.2. Педагогічна практика має діяльнісний (трудоий) і предметний характер, є джерелом (і механізмом) освоєння соціального і педагогічного досвіду, постає у якості критерію істини педагогічного процесу.

Стаття 9.3. Практика забезпечує «занурення» особистості в реальний виробничий процес, пізнання його не тільки ззовні, тобто на основі теоретичних знань, але й з середини, у всій повноті виробничої дійсності, конкретики, життєвості. Поза практикою підготовка майбутніх фахівців є явищем неможливим. Вчителем, вихователем, наставником людина стає не тоді, коли вона освоїла певну суму знань, які має передати учню і, навіть, не тоді, коли вона оволоділа відповідними навчально-виховними методиками чи технологіями, а насамперед, тоді, коли вона зрозуміла життя таким, яким воно є, відчула його справжність, виховала в собі якості неприйняття, відторгнення фальшу, упевнилась у своїй правоті провідника життєвої справедливості.

Стаття 9.4. Сучасність вимагає радикальної модернізації практичної підго-

товки майбутнього вчителя, забезпечення її безперервності і послідовності впровадження таких її видів, як: а) ознайомча практика; б) культурологічна практика; в) виховна практика; г) навчальна практика; д) переддипломна (предметна) практика.

Стаття 9.5. Особливе навантаження покладається на громадянську практику майбутніх педагогів; вона має наскрізний характер і здійснюється протягом всього процесу їх підготовки; її головна мета – інтегрувати майбутнього фахівця в систему суспільних відносин, сформувати громадянські якості, убезпечити вчителя від «споглядального» ставлення до життя, сформувати його активну громадянську позицію.

Розділ 10

Академічна мобільність учителя

Стаття 10.1. Характерною особливістю становлення та функціонування нового учителя є високий рівень його академічної мобільності – здатності адекватно реагувати на зміни педагогічної реальності, знаходити відповіді на виклики епохи, пересуватись у педагогічному просторі у відповідності із завданнями, актуалізованими суспільною освітньою політикою або ж у відповідь на зміну життєвих обставин.

Стаття 10.2. Академічна мобільність утримує учителя у стані готовності до змін суспільної освітньої політики, вимагає підвищення рівня його адаптаційних можливостей, формує платформу творчого підходу до педагогічної справи.

Стаття 10.3. Академічна мобільність сприяє формуванню кроскультурних цінностей учителя, толерантності, налаштованості на співпрацю.

Прикінцеві положення

Європейські об'єднавчі процеси потребують якнайшвидшого збагачення, відродження гуманістичних сутностей, повернення їх у соціальний простір. Це має виконати учитель, підготовлений за єдиною шкалою базових кроскультурних цінностей, вироблених європейською спільнотою в процесі її історичної еволюції.

АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович – ректор Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи (Україна)

АУЛЕЙТНЕР Юліан – Ректор Педагогічного Університету Суспільний Знань в Варшаві (Польща)

АФНАС'ЄВ Володимир Васильович – ректор Ярославського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського

БАЛАБАНОВ Констянтин Васильович – ректор Маріупольського державного університету (Україна)

БАКІРОВ Віль Савбанович – Ректор Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (Україна)

БАРБАРЄЄВ Кіріл – проректор з розвитку, інвестицій та технічного обслуговування Університету «Гоце Дельчев»

БОРДОВСЬКІИ Геннадій Олексійович – президент Російського державного педагогічного університету імені А. І. Герцена (Росія)

ВОШІНСЬКІ Цезари – Ректор Вищої лінгвістичної школи у Ченстохові (Польща)

ГАЙЖУТІС Альгірдас – ректор Литовського едукологічного університету (Литва)

ГУНЦІНГЕР Моріц – Почесний професор в галузі зв'язків з громадськістю. Почесний професор НПУ імені М. П. Драгоманова (Німеччина)

ГІНЕК Йозеф – ректор Університету Градіц Кралове (Чехія)

КРЕМЕНЬ Василь Григорович – Президент Національної Академії Педагогічних Наук України (Україна)

КІКУШ Ніколає – ректор Кишинівського педагогічного університету ім. «Іона Крянге» (Молдова)

КОЦАН Ігор Ярославович – ректор Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (Україна)

КРАВЕЦЬ Володимир Петрович – ректор Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна)

КУХАРЧИК Петро Дмитрович – ректор Білоруського державного педагогічного університету імені Максима Танка (Білорусь)

ЛАЩИК Ян – ректор Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Польща)

ЛЮТЦ-БАХМАН Матіас – віце-президент Гете університету (Німеччина)

МІРЗАХАНЯН Рубен – ректор Вірменського державного педагогічного університету імені Хачатура Абовяна (Вірменія)

РАУІН Удо – Виконавчий директор Академії досліджень в освіті та педагогіці Гете університету (Німеччина)

РЯБОВ Віктор Васильович – президент Московського міського педагогічного університету, Віце-президент Асоціації ректорів педагогічних університетів Європи (Росія)

СТЕПКО Михайло Филімонович – Директор Інституту вищої освіти НАПН України (Україна)

САУХ Петро Юрійович – ректор Житомирського державного університету імені І. Франка (Україна)

СКОТНА Надія Володимирівна – ректор Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Україна)

ЧЕБИКІН Олексій Якович – ректор Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України» (ніде раніше не друкovanі і не надіслані до інших видань) і відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць.
2. Редакція залишає за собою право скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити зміни в назву.
3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування відповідальні автори.
4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

1. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (версії 6, 7 чи 98) електронною поштою. Електронна адреса редакції: **wou@ukr.net**
Графіки і малюнки мають бути виконані чітко, формули – написані в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і відповідати формату журналу.
2. Обсяг матеріалів не повинен перевищувати 24 000 знаків, чи 0,6 друк. арк. (близько 13–14 машинописних сторінок через два інтервали включно з таблицями, графіками і малюнками).
3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:
 - а) авторською довідкою за наведеною нижче формою (підписується всіма авторами). З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів;
 - б) прізвищем та ініціалами, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (120–150 слів) українською, російською та англійською мовами;
 - в) УДК.
4. Джерела у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиною. У посиланні на використане джерело зазначати порядковий номер джерела у списку та сторінку.
Увага! У зв'язку з включенням журналу до реферативної бази даних наукової періодици «Scopus» необхідно додати переклад списку літератури англійською мовою.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.
2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.
3. Прізвище, ім'я, по батькові.
4. Науковий ступінь, вчене звання.
5. Місце роботи.
6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруківки тощо.

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА**Виктор АНДРУЩЕНКО****КОНСТИТУЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СТРАТЕГИЧЕСКОЕ РЕШЕНИЕ5**

Анализируется конституционный процесс педагогического пространства Европы, который знаменует принятие стратегического документа – Педагогической конституции Европы. Подчеркивается значение и роль создания духовно-аксиологической платформы для формирования нового учителя объединенной Европы XXI века.

Ключевые слова: человек, образование, конституция, порядок, нормы и ценности.

АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**Юрий ВИТРЕНКО****ОБРАЗОВАНИЕ УКРАИНЫ В СИСТЕМЕ НАЦИОНАЛЬНЫХ СЧЕТОВ9**

Деятельность образования рассматривается как один из 21 вида экономической деятельности, классифицированных Системой национальных счетов (СНС), утверждается, что в современных условиях разработка и внедрение реформ в образовании должны осуществляться с обязательным учетом концептуальных принципов СНС.

Ключевые слова: образовательная деятельность; Система национальных счетов (СНС); основные экономические классификации; образовательный продукт (образовательная услуга).

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ**Валентин МОЛОДИЧЕНКО****К 90-ЛЕТИЮ МЕЛИТОПОЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА ИМЕНИ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦКОГО 23**

Статья посвящена истории создания и современным направлениям работы Мелитопольского государственного педагогического университета им. Б. Хмельницкого. В частности отмечается, что приоритетными направлениями деятельности университета является интеграция в европейское и мировое пространство, европейский уровень качества и доступности образования, духовная направленность и демократизация образования, развитие общества на основе новых знаний.

Ключевые слова: МГПУ имени Б. Хмельницкого, человекомерность, образование на протяжении жизни, научная школа.

Мария ЛАПЕНОК**10 ЛЕТ СЕВАСТОПОЛЬСКОМУ ГОРОДСКОМУ ГУМАНИТАРНОМУ УНИВЕРСИТЕТУ: ПЕРСПЕКТИВЫ УЧЕБНО-НАУЧНОЙ РАБОТЫ 30**

В статье намечены перспективы развития учебной и научной деятельности Севастопольского городского гуманитарного университета как образовательного центра региона, его международного научно-методического сотрудничества с высшими учебными заведениями гуманитарного направления.

Ключевые слова: гуманитарное развитие, непрерывное образование, перспективы развития учебной и научной деятельности, инновационность, интеграция науки и практики, региональный образовательный центр, международное научно-методическое сотрудничество.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI СТОЛЕТИЯ: ПОИСК ПРИОРИТЕТОВ

Константин КОРСАК, Юрий КОРСАК

ГЛОБАЛЬНОЕ БУДУЩЕ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 35

Рассмотрена глобальная современность и будущее на основе самых новых научных достижений с учетом того, что может быть открытым и использованным в перспективе. Этот подход мы считаем результативнее всех других, поскольку он имеет признаки настоящего форсайта. Он дает основания предложить создание ноофилософии XXI века как средства формирования возможности для человечества стать мудрым без потерь от глобальных катаклизмов.

Ключевые слова: философия, ноофилософия, выживание человечества, форсайт, ноотехнологии, нообщество, высшее образование XXI века.

Николай НАБОК

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ 42

Статья посвящена исследованию философских основ эффективности управления образованием как важной составляющей теории социального управления в его историческом контексте. Обобщены научные взгляды на взаимодействие субъекта и объекта управления в процессе эволюции. Выяснено многокритериальность и многоаспектность понятия эффективности. Охарактеризовано влияние новых вызовов на государственное управление в условиях нестабильности украинского общества. Обоснована необходимость повышения эффективности государственного управления образованием в глобализированном мире. Установлена взаимосвязь понятий эффективность и качество управления и зависимость изменения эффективности системы от изменения качества ее элементов или ее структуры.

Ключевые слова: философские основы, управление, эффективность, качество, образование.

ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Владимир ЛУГОВОЙ, Светлана КАЛАШНИКОВА, Жанетта ТАЛАНОВА

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ УКРАИНЫ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 51

В статье на основании анализа реализации в Европе и Украине Болонского процесса, мероприятий Европейской Комиссии, в частности программы «Темпус» и проекта «Тюнинг», трудов зарубежных и отечественных экспертов по реформированию высшего образования, ведущей европейской практики и опыта выполнения в апреле-мае 2013 г. Пилотной программы повышения квалификации руководителей высших учебных заведений Украины рассмотрено проблему профессионализации управления высшей школой с целью повышения эффективности управленческой деятельности. Определены и обоснованы пути, принципы и перспективы построения национальной модели профессионального развития конкурентоспособных лидеров высших учебных заведений в контексте создания европейских пространств высшего образования и исследований.

Ключевые слова: высшее учебное заведение (вуз), руководитель вуза, лидерство в высшем образовании, профессиональное развитие, профессионализация управления высшим образованием, эффективность управленческой деятельности, европейские пространства высшего образования и исследований.

Вильям КОВАЛЕНКО

ТРАГЕДИЯ «ГОЛОГО РАЗУМА» В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИЧИНЫ, ПОСЛЕДСТВИЯ И НАПРАВЛЕНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ..... 60

В статье рассмотрены две парадигмы относительно интерпретации сущности разума. Естественно-научная мономодальная парадигма определяет сущность разума лишь как психологической категории. Синергическая полимодальная парадигма определяет сущность разума и понимания, исходя из междисциплинарных, полипарадигмальных позиций наук, причастных к разуму, специализирующих его собственными парадигмами.

Ключевые слова: профессиональный разум, понимание, естественно-научная парадигма, синергическая парадигма, концептуализация

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Олеся СМОЛИНСКАЯ

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ..... 68

В статье рассмотрены два типа целей университетского педагогического образования, направленные на качество будущей профессиональной жизни выпускников. Цели индивидуального интеллектуального развития и формирования карьерных ориентаций могут реализоваться как самостоятельно, так и совместно, но касательно педагогического образования второе направление, из-за действующих культурно-образовательных установок и социально-экономического состояния отрасли, часто переходит в категорию недекларируемых целей или нивелируется.

Ключевые слова: цели, целеполагание, университетское педагогическое образование, культурно-образовательное пространство, миссия университета.

Светлана ГАНАБА

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТРАДИЦИИ: ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ..... 74

В статье обращено внимание на инновационную природу традиций. Утверждается, что традиции необходимы с целью поддержания деятельности и стабильности социума, однако в них аккумулированы новые возможности его развития. Акцентировано внимание на амбивалентном характере взаимосвязи традиций и инноваций. Подчеркивается, что традиции отечественного образования ориентируют его на развитие инновационного потенциала.

Ключевые слова: традиция, образование, инновация, потенциал.

Елена ВАРЕЦКАЯ

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ СРЕДСТВАМИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 82

В статье обосновывается необходимость развития экономической компетентности как сегмента социальной, исследуются возможности развития социальной компетентности учителя начальной школы средствами экономического образования в последипломном процессе.

Ключевые слова: социальная компетентность личности, экономическая компетентность, система последиplomного педагогического образования, учитель начальной школы.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Алина СБРУЕВА

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТЫ КОМПЛЕКСНОЙ СТРАТЕГИИ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА..... 89

В статье рассмотрена сущность понятия «интернационализация высшего образова-

ния»; охарактеризованы целевые приоритеты, содержательные основы и механизмы реализации комплексной европейской стратегии интернационализации высшего образования (European higher education in the world, 2013); определены приоритетные задачи разработки национальной стратегии интернационализации высшего образования Украины.

Ключевые слова: интернационализация, высшее образование, стратегия, Европейский Союз.

Анатолий ПОХРЕСНИК

ФИЛОСОФСКО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НОВЕЙШИХ ИЗМЕНЕНИЙ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТЫХ ГОСУДАРСТВАХ МИРА 96

Исследована новейшая эволюция систем образования стран-лидеров. Доказано, что в них происходит постепенное построение общего высшего образования за счет создания неуниверситетских вузов с дипломами типа «В» и преимущественно полувысшего профессионального образования с созданием специальных заведений. Они имеют короткие программы, тесно взаимодействуют с работодателями и предоставляют профессии, которые ценятся на современном рынке труда.

Ключевые слова: высшее образование, полувысшее образование, после-средние профессиональные заведения, рынок труда общества знаний.

Сергей КУРБАТОВ

МОДЕЛИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XXI СТОЛЕТИЯ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ВЕДУЩИХ УНИВЕРСИТЕТСКИХ РЕЙТИНГОВ 103

В статье рассматриваются возможности для построения идеальных моделей университетского образования, опираясь на критерии и индикаторы авторитетных международных рейтингов. Так, Шанхайский рейтинг легитимирует научно-исследовательскую модель университета, рейтинги Таймс и QS – статусно-маркетинговую, а рейтинг ВебOMETРИКС – модель виртуального присутствия университета.

Ключевые слова: модель университета, университетские рейтинги, критерии и индикаторы университетских рейтингов

ИНФОРМАЦИЯ. РЕЦЕНЗИИ. СООБЩЕНИЯ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНСТИТУЦИЯ ЕВРОПЫ 111

EDITOR'S PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

CONSTITUTIONAL PROCESS IN EDUCATION SECTOR: STRATEGIC DECISION	5
--	---

Summary: it has been analyzed the constitutional process of pedagogical space of Europe that adumbrates acceptance of the strategic document – Pedagogical constitution of Europe. It has been emphasized the significance and role of spiritual and axiological platform creation for forming of XXI century new teacher of united Europe.

Key words: person, education, constitution, order, norms and values.

CURRENT PROBLEM

Yurii VITRENKO

EDUCATION OF UKRAINE IN NATIONAL ACCOUNT SYSTEM	9
---	---

Key words: educational activity, National Account System (NAS); basic economic classifications; educational product (educational service).

The education activity is considered as one of 21 types of economic activity, classified by National Account System (NAS), it is argued that nowadays working out and implementation of reforms must be implemented with necessary taking into consideration of National Account System conceptual foundations.

OUR CONGRATULATIONS WITH ANNIVERSARY

Valentin MOLODICHENKO

TO THE 90-TH ANNIVERSARY OF MELITOPOL STATE PADAGOGICAL UNIVERSITY NAMED AFTER BOGDAN KHMELNITSKY	23
---	----

The article is dedicated to the history of creation and modern fields of concern of Melitopol State Padagogical University named after Bogdan Khmelnytsky. It has been emphasized in particular that European and world space integration, European level of quality and availability of education, spiritual orientation and democratization of education, development of society based on the new information are the priority lines of activity of the university.

Key words: МДПУ имени Б. Хмельницкого, человекомерность, образование на протяжении жизни, научная школа.

Mariya LAPENOK

SEVASTOPOL MUNICIPAL UNIVERSITY OF HUMANITIES: PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC WORK	30
--	----

In the article the perspectives of development of educational and scientific activity of Sevastopol Municipal University of Humanities as an educational regional center, its international scientific-methodical cooperation with higher education institutions of humanities are set.

Key words: humanitarian development, continuous education, the perspectives of development of educational and scientific activity, innovation, integration of science and practice, regional educational center, international scientific-methodical cooperation.

PHILOSOPHY OF EDUCATION OF XXI CENTURY: THE SEARCH OF PRIORITIES

Kostyantun KORSAK, Yuriy KORSAK

THE GLOBAL FUTURE OF MANKIND IN THE CONTEXT OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT	35
---	----

The global present and the future on the basis of the newest scientific achievements, taking into account that can be discovered and used over the long term is considered. We consider this approach to be the most effective among the others as it has features of the real foresight. It affords ground to offer creation of XXI century noophilosophy as means of forming ability for mankind to become wise with no losses from global cataclysms.

Key words: philosophy, noophilosophy, survival of mankind, foresight, nootechnologies, noosociety, XXI century higher education

Mykola NABOK

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF THE EFFECTIVENESS OF EDUCATION..... 42

The article is dedicated to research of philosophical foundations of the efficiency of education management as an important component of social control theory in its historical context. It has been generalized scientific views on the interaction between subject and object management during evolution. It has been found out multicriteriality and multidimensional concept of efficiency. It has been characterized the influence of new challenges for state management in the context of an unstable Ukrainian society. It has been proved the necessity of improving the efficiency of state management with education in a globalized world. It has been determined the interrelation between efficiency and management quality concepts along with dependence of changing of system efficiency by changing its elements or structures quality.

Key words: philosophical foundations, management, efficiency, quality, education.

TIME OF REFORMATION: METHODOLOGY AND METHODICS OF THE PROCESS OF EDUCATION

Volodymyr LUGOVOJ, Svitlana KALASHNIKOVA, Zhanetta TALANOVA

PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR MANAGERS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE: CHALLENGES AND PERSPECTIVES 51

It has been considered in the article the problem of professionalization of higher education administration in order to increase the effectiveness of management activity on the ground of the implementation analysis of the Bologna Process in Europe and Ukraine, events of European Commission, in particular «Tempus» program and «Tuning» project, papers of the foreign and national experts of higher education reform, leading European practice and experience of advanced vocational training of higher educational institutions managers Pilot program execution in April-May 2013. It has been determined and proved the ways, principles and prospects of national model building of higher educational institutions competitive leaders' professional development in the context of creation of higher education and researches European spaces.

Key words: higher education institution (higher educational institution), head of higher educational institution, leadership in higher education, professional development, professionalization of higher education administration, management activity effectiveness, higher education and researches European spaces.

William KOVALENKO

THE TRAGEDY OF «NAKED MIND» IN HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION SPHERE: REASONS, CONSEQUENCES AND COURSES OF OVERCOMING..... 60

The article deals with two paradigms concerning interpretation of the intellect essence. Natural and scientific mono modal paradigm defines the intellect essence only as psychological category. Synergetic multimodal paradigm defines the intellect and comprehension essence

based upon interdisciplinary, multi paradigmatic positions of those sciences related to the intellect professionalizing it with own paradigms.

Key words: professional intellect, comprehension, natural and scientific paradigm, synergetic paradigm, conceptualization

EDUCATION AND UPBRINGING PROCESSES HUMANIZATION

Olesia SMOLINSKA

DEFINITION OF OBJECTIVES IN THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES 68

The article deals with two types of university pedagogical education purposes, oriented to the quality of future professional life of graduates. The purposes of the individual intellectual development and the formation of career orientation can be realized both independently and jointly, but due to the pedagogical education the second direction often transfers into non-declared purposes category or even is leveled because of current cultural and educational orientations and socioeconomic condition of the branch.

Key words: purpose, purposefulness, university pedagogical education, cultural and educational space, mission of the university.

Svitlana GANABA

THE INNOVATIVE POTENTIAL OF TRADITIONS AS THE ASPECT OF EDUCATION 74

The article is dedicated to the innovative nature of tradition. It is said that we need traditions to support the stability of society. Despite, the new opportunities of development are accumulated in them. The traditions are useful for vitality of society. The author pays attention on positive and negative features of coexistence of traditions and innovations. It is also stressed that native traditions of education push this progress to develop the innovative potential.

Key words: traditions, education, innovations, potential.

Olena VARETSKA

THE DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL TEACHER SOCIAL COMPETENCE BY MEANS OF ECONOMIC EDUCATION..... 82

The need of the economical competence development as a social segment has been proved in the article, the possibilities of the development of the elementary school teacher's social competence by means of the economical education in the postgraduate process has been researched in it.

Key words: social competence of personality, economic competence, system of postgraduate pedagogical education, elementary school teacher.

EXPERIENCE FROM ABROAD

Alina SBRUIEVA

THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION: EUROPEAN UNION COMPLEX STRATEGY PRIORITIES 89

The article deals with the following: the essence of the concept of «internationalization of higher education» is determined; the core priorities, essential foundations and ways of the implementation of the comprehensive EU Strategy of the higher education internationalization (European higher education in the world, 2013) are characterized; the key tasks of the development of national strategy of internationalization of Ukrainian higher education are identified.

Key words: internationalization, higher education, strategy, European Union.

Anatolii POKHRESTNYK

THE PHILOSOPHY AND EDUCATIONAL ANALYSIS OF THE NEWEST CHANGES OF SECONDARY AND HIGHER VOCATIONAL EDUCATION IN THE DEVELOPED STATES OF THE WORLD 96

The newest evolution of education systems of the leading countries is researched. It is proved, that gradual construction of the general higher education at the expense of creation of non-university higher schools with «B» type diplomas and mainly the semi-higher vocational education with creation of special institutions takes place at them. They have short programs, closely cooperate with employers and give trades which are appreciated on a modern labour market.

Key words: higher education, semi-higher education, post-secondary vocational institutions, knowledge society labour market.

Sergej KURBATOV

MODELS OF UNIVERSITY EDUCATION OF THE XXI CENTURY IN THE RETROSPECT OF MAIN INTERNATIONAL UNIVERSITY RANKINGS 103

The article deals with the opportunity for ideal models generation of university education relying on the criteria and indicators of authoritative international university rankings. So, Shanghai ranking legitimates scientific research model of university, Times and QS rankings – status and marketing model and RWWU – model of virtual representation of university.

Key words: model of university, university rankings, criteria and indicators of university rankings.

INFORMATION. REVIEWS. REPORT

PEDAGOGICAL CONSTITUTION OF EUROPE 111

CONTENTS

EDITOR'S PAGE Viktor ANDRUSHCHENKO Constitutional process in education sector: strategic decision	5
CURRENT PROBLEM Yurii VITRENKO Education of Ukraine in national account system	9
OUR CONGRATULATIONS WITH ANNIVERSARY Valentin MOLODICHENKO To the 90-th anniversary of Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnitsky	23
Mariya LAPENOK SEVASTOPOL MUNICIPAL UNIVERSITY OF HUMANITIES: PERSPECTIVES OF EDUCATIONAL AND SCIENTIFIC WORK	30
PHILOSOPHY OF EDUCATION OF XXI CENTURY: THE SEARCH OF PRIORITIES Kostyantun KORSAK, Yuriy KORSAK The Global Future Of Mankind In The Context Of Higher Education Development	35
Mykola NABOK Philosophical Foundations of the effectiveness of education	42
TIME OF REFORMATION: METHODOLOGY AND METHODICS OF THE PROCESS OF EDUCATION Volodymyr LUGOVOJ, Svitlana KALASHNIKOVA, Zhanetta TALANOVA Professional development for managers of higher educational institutions of Ukraine: challenges and perspectives	51

Шановні читачі!

Не забудьте передплатити
часопис
«Вища освіта України»

Індекс видання
23823

Передплатити журнал можна
в будь-якому відділенні
зв'язку

William KOVALENKO
 The Tragedy Of «Naked Mind» In Higher Professional Education Sphere: Reasons, Consequences And Courses Of Overcoming **60**

EDUCATION AND UPBRINGING PROCESSES HUMANIZATION
Olesia SMOLINSKA
 Definition of objectives in the cultural and educational space of pedagogical universities..... **68**

Svetlana GANABA
 The innovative potential of traditions as the aspect of education..... **74**

Olena VARETSKA
 The Development Of Primary School Teacher Social Competence By Means Of Economic Education..... **82**

EXPERIENCE FROM ABROAD
Alina SBRUIEVA
 The Internationalization Of Higher Education: European Union Complex Strategy Priorities..... **89**

Anatolii POKHRESTNYK
 The Philosophy And Educational Analysis Of The Newest Changes Of Secondary And Higher Vocational Education In The Developed States Of The World **96**

Sergej KURBATOV
 Models of University Education of the XXI Century in the Retrospect of Main International University Rankings **103**

INFORMATION. REVIEWS. REPORT
 Pedagogical Constitution of Europe..... **111**

Державний комітет зв'язку та інформатизації України ф.СП-1

ПВ	місце	літер.

ДОСТАВНА КАРТКА - ДОРУЧЕННЯ

На ~~газету~~ журнал **23823**
 індекс видання

«Вища освіта України»
 найменування видання

Вартість	передплата	_____ грн. _____ коп.	Кількість комплектів
	переадресування		

на 2013 рік по місяцях

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

поштовий індекс _____

код вулиці _____

буд. | корп. | кв.

місто _____

село _____

область _____

район _____

вулиця _____

прізвище, ініціали

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

**Теоретичний
та науково-методичний
часопис**

**ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

**Директор видавництва
Олексій ОСЬКІН**

Адреса видавництва:
03680, Київ, вул. Олександра Довженка, 3
Тел.: (044) 456-37-32
Рекламний відділ: тел. (044) 456-37-02
E-mail: pedpressa@ukr.net

**Головний редактор редакції
науково-методичних журналів
Ніна БЕРІЗКО**

Над номером працювали:
Анастасія БОЙКО
(відповідальна за випуск)
Володимир КОЧУБЕЙ
(літературний редактор, коректор)
Світлана РАДІОНОВА
(комп'ютерна верстка)

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 12.09.2013 р.
Формат 70 x 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Умовн. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 455 пр.
Зам.

Видруковано
ТОВ фірма «АНТОЛОГІЯ»
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13